

Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 31 - número 65 - jan./mar. 2022



Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc

Coordenador pro-tempore: Augusto César Rios Leiro

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

Editores Científicas: Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 - França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova - Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadoras do n. 65: Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB) e Ruth Sofia Contreras-Espinosa (Universidad de Vic/Universidad Central de Cataluña)

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh ("A Luz", de Carybé - Escola Parque, Salvador/BA)

Editora Assistente: Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 65, p. 1-386, jan./mar. 2022

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TECNOLOGIAS

12 EDITORIAL

Emanuel do Rosário Santos Nonato

13 APRESENTAÇÃO

Emanuel do Rosário Santos Nonato; Ruth Sofia Contreras-Espinosa

19 CULTURA DIGITAL, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19

Emanuel do Rosário Santos Nonato; Társio Ribeiro Cavalcante

42 A RELAÇÃO CRÍTICA ENTRE A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Débora Vieira; Magda Pischetola

59 A EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DOS RISCOS DA COVID-19: DILEMAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira; Aline Sommerhalder

75 DESIGUALDADES, MUDANÇAS E CONTINUIDADES NAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS EM SALTA (ARGENTINA) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

María Rosa Chachagua

88 ENSINO REMOTO PARA QUEM? OS CAMPONESES NO (DES)CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Maria do Socorro Pereira da Silva; Adriana Lima Monteiro Cunha

106 DISCORD COMO PLATAFORMA VIRTUAL DE ENSINO ONLINE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Ruth Sofia Contreras-Espinosa; Jose Luis Eguia-Gomez

121 ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Thiago da Silva Nobre

138 DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO HYFLEX: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ONLIFE?

Eliane Schlemmer; José António Marques Moreira

156 COREOGRAFIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maria Adélia da Costa

174 O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Darianny Araújo dos Reis; Felipe da Costa Negrão

188 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, JUVENTUDE E BNCC: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

Ana Lara Casagrande; Katia Morosov Alonso

**201 JORNADAS FORMATIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR:
APORTES PARA PENSAR ATIVIDADES ASSÍNCRONAS**

Daniel Mill; Achilles Alves de Oliveira; Marcello Ferreira

ESTUDOS

226 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE NA OBRA DE PAULO FREIRE

Telmo Adams

**243 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS: NARRATIVAS DIGITAIS DE JOVENS EM
VÍDEO-CARTAS**

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula; Augusto Cesar Rios Leiro

261 CULTURA DIGITAL E ENSINO DE LITERATURA: POTÊNCIAS E PONDERAÇÕES

Nataniel Mendes; Elizabeth Corrêa da Silva

281 LITERATURA INFANTIL DIGITAL: DA PRODUÇÃO BRASILEIRA À LEITURA DE CRIANÇAS

Rafaela Vilela; Patricia Corsino

**302 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PORTUGUESA**

Sara Dias-Trindade; António Gomes Ferreira

**318 DIÁRIO VIRTUAL COMO ESPAÇO (CIBER)FORMATIVO E MOVIMENTO DE PRÁXIS NO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNEB**

Úrsula Cunha Anecleto; Obdália Santana Ferraz Silva; Ediluzia Pastor da Silva

**338 ANALÍTICA DA APRENDIZAGEM APLICADA À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA NA
ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR**

Marluce Torquato Lima Gonçalves; João Batista Carvalho Nunes

**355 (IN)FORMAÇÃO DE PROFESSORES AMERICANOS SOBRE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Carina Alexandra Rondini; Nielsen Pereira

378 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

381 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

EDUCATION, EMERGENCY REMOTE TEACHING AND TECHNOLOGIES

12 EDITORIAL

Emanuel do Rosário Santos Nonato

13 PRESENTATION

Emanuel do Rosário Santos Nonato; Ruth Sofia Contreras-Espinosa

19 DIGITAL CULTURE, EMERGENCY REMOTE TEACHING AND ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL TEACHERS' LIFELONG TRAINING: LESSONS FROM THE COVID-19 PANDEMICS

Emanuel do Rosário Santos Nonato; Társio Ribeiro Cavalcante

42 THE CRITICAL RELATIONSHIP BETWEEN PEDAGOGICAL INNOVATION AND EMERGENCY REMOTE TEACHING

Débora Vieira; Magda Pischetola

59 CHILDHOOD EDUCATION BEFORE THE RISKS OF COVID-19: DILEMMAS AND EDUCATIONAL CHALLENGES FOR BABIES AND SMALL CHILDREN

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira; Aline Sommerhalder

75 INEQUALITIES, CHANGES AND CONTINUITIES IN EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN SALTA (ARGENTINA) IN THE CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC

María Rosa Chachagua

88 REMOTE LEARNING TO WHOM? THE PEASANTS IN THE (UN) CONTEXT OF THE INCLUSION POLICIES DIGITAL

Maria do Socorro Pereira da Silva; Adriana Lima Monteiro Cunha

106 DISCORD AS AN ONLINE TEACHING PLATFORM DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Ruth Sofia Contreras-Espinosa; Jose Luis Eguia-Gomez

121 HISTORY TEACHING IN TIMES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: METHODOLOGY, ASSESSMENT AND REFLECTION

Thiago da Silva Nobre

138 FROM EMERGENCY REMOTE EDUCATION TO HYFLEX: A POSSIBLE WAY TO ONLINE EDUCATION?

Eliane Schlemmer; José António Marques Moreira

156 LEARNING CHOREOGRAPHIES IN EMERGENCY REMOTE TEACHING: TEACHER TRAINING FOR VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Maria Adélia da Costa

174 THE PEDAGOGICAL USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES: FROM THE CURRICULUM TO TEACHER TRAINING IN PANDEMIC TIMES

Darianny Araújo dos Reis; Felipe da Costa Negrão

188 EMERGENCY REMOTE TEACHING, YOUTH AND BNCC: TEACHING AND LEARNING PROCESS AT HIGH SCHOOL

Ana Lara Casagrande; Katia Morosov Alonso

201 TRAINING JOURNEYS MEDIATED BY DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THINKING ABOUT ASYNCHRONOUS ACTIVITIES

Daniel Mill; Achilles Alves de Oliveira; Marcello Ferreira

ESTUDIES

226 TECHNOLOGIES AND EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE DEBATE IN PAULO FREIRE'S WORK

Telmo Adams

243 EDUCATION AND CONTEMPORARY TECHNOLOGIES: DIGITAL NARRATIVES FOR YOUNG PEOPLE IN VIDEO-LETTERS

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula; Augusto Cesar Rios Leiro

261 DIGITAL CULTURE AND THE TEACHING OF LITERATURE: POSSIBILITIES AND CONSIDERATIONS

Nataniel Mendes; Elizabeth Corrêa da Silva

281 DIGITAL LITERATURE FOR CHILDREN: FROM BRAZILIAN PRODUCTION TO CHILDREN'S READING

Rafaela Vilela; Patricia Corsino

302 RELATION BETWEEN TEACHER TRAINING AND DIGITAL TECHNOLOGIES: A STUDY IN PORTUGUESE SECONDARY EDUCATION

Sara Dias-Trindade; António Gomes Ferreira

318 VIRTUAL DIARY AS A (CYBER)TRAINING SPACE AND MOVEMENT OF PRAXIS IN PEDAGOGY UNDERGRADUATION COURSE AT UNEB

Úrsula Cunha Anecleto; Obdália Santana Ferraz Silva; Ediluzia Pastor da Silva

338 LEARNING ANALYTICS APPLIED TO DISTANCE INITIAL TRAINING FOR PEDAGOGUES IN THE SCHOOL MANAGEMENT AREA

Marluce Torquato Lima Gonçalves; João Batista Carvalho Nunes

355 TEACHER TRAINING AND KNOWLEDGE ABOUT HIGH-ABILITY STUDENTS

Carina Alexandra Rondini; Nielsen Pereira

379 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

384 NORMS FOR PUBLICATION

SUMARIO

EDUCACIÓN, ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y TECNOLOGÍAS

12 EDITORIAL

Emanuel do Rosário Santos Nonato

13 PRESENTACIÓN

Emanuel do Rosário Santos Nonato; Ruth Sofia Contreras-Espinosa

19 CULTURA DIGITAL, EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA Y EDUCACIÓN CONTÍNUA DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: LAS LECCIONES DE LA PANDEMIA DE COVID-19

Emanuel do Rosário Santos Nonato; Társio Ribeiro Cavalcante

42 LA RELACIÓN CRÍTICA ENTRE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Débora Vieira; Magda Pischetola

59 EDUCACIÓN INFANTIL ANTE LOS RIESGOS DEL COVID-19: DILEMAS Y RETOS EDUCATIVOS PARA BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira; Aline Sommerhalder

75 DESIGUALDADES, CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN SALTA (ARGENTINA) EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19

María Rosa Chachagua

88 ENSEÑANZA REMOTA PARA QUIÉN? LOS CAMPESINOS EN EL (DES) CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

Maria do Socorro Pereira da Silva; Adriana Lima Monteiro Cunha

106 DISCORD COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Ruth Sofia Contreras-Espinosa; Jose Luis Eguia-Gomez

121 LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN TIEMPOS DE ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Thiago da Silva Nobre

138 DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA A LA HYFLEX: ¿UN POSIBLE CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN ONLIFE?

Eliane Schlemmer; José António Marques Moreira

156 COREOGRAFÍAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA: FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Maria Adélia da Costa

174 EL USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: DEL CURRÍCULUM A LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Darianny Araújo dos Reis; Felipe da Costa Negrão

188 ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA, JÓVENES Y BNCC: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Ana Lara Casagrande; Katia Morosov Alonso

201 RECORRIDOS FORMATIVOS MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: APORTES PARA PENSAR LAS ACTIVIDADES ASINCRÓNICAS

Daniel Mill; Achilles Alves de Oliveira; Marcello Ferreira

ESTUDIOS

226 TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIONES AL DEBATE EN LA OBRA DE PAULO FREIRE

Telmo Adams

243 EDUCATION AND CONTEMPORARY TECHNOLOGIES: DIGITAL NARRATIVES FOR YOUNG PEOPLE IN VIDEO-LETTERS

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula; Augusto Cesar Rios Leiro

261 CULTURA DIGITAL Y ENSEÑANZA DE LITERATURA: POTENCIAS Y PONDERACIONES

Nataniel Mendes; Elizabeth Corrêa da Silva

281 LITERATURA INFANTIL DIGITAL: DE LA PRODUCCIÓN BRASILEÑA A LA LECTURA INFANTIL

Rafaela Vilela; Patricia Corsino

302 RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: UN ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PORTUGUESA

Sara Dias-Trindade; António Gomes Ferreira

318 DIARIO VIRTUAL COMO ESPÁCIO DE (CIBER)FORMACIÓN Y MOVIMIENTO DE PRÁXIS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE UNEB

Úrsula Cunha Anecleto; Obdália Santana Ferraz Silva; Ediluzia Pastor da Silva

338 ANALÍTICA DEL APRENDIZAJE APLICADA A LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO A DISTANCIA EN EL ÁREA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Marluce Torquato Lima Gonçalves; João Batista Carvalho Nunes

355 FORMACIÓN DE PROFESORES Y CONOCIMIENTOS SOBRE ESTUDIANTES DE ALTA CAPACIDAD

Carina Alexandra Rondini; Nielsen Pereira

380 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

EDITORIAL

Os desafios da Educação Brasileira em 2022 são, ao mesmo tempo, uma continuidade do longo processo de luta em prol da universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis e modalidades de Educação. Esse processo encarna os melhores ideais dos educadores brasileiros, bem como reflete a singularidade de um ano letivo marcado simultaneamente pela necessidade de construir alternativas consistentes depois de dois anos de pandemia da COVID-19 com todas as suas implicações e pela característica única de encerrar em si dois eventos de grande magnitude que não deixarão de marcá-lo indelivelmente: o bicentenário da Independência do Brasil e as eleições gerais da república.

É com este pano de fundo que a **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** se apresenta à Comunidade Científica com o lançamento de seu n. 65: “Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias”. O tema do dossiê que compõe o n. 65, por atual, dispensa justificativa. Como pesquisadores em Educação, nossos compromissos com a Ciência e com o Brasil convergem nesse esforço, do qual este número temático é parte, pela construção de um referencial capaz de subsidiar os educadores em suas práticas durante a pandemia e permitir a melhor apropriação crítica do conhecimento produzido por todos os educadores durante estes tempos singulares nos processos educativos pós-pandêmicos.

Não sem tristeza, percebemos o recrudescimento da pandemia da COVID-19 nestes primeiros dias de 2022. Alenta-nos, contudo, perceber que os esforços da comunidade científica têm logrado êxito em minorar os impactos da variante ômicron do vírus SARS-CoV-2, preservando vidas humanas preciosas que, de outro modo, poderiam ser perdidas. Também a pesquisa em Educação contribui, em seu campo próprio, para instrumentalizar a sociedade no enfrentamento das graves consequências da

pandemia da COVID-19 na Educação. O ano letivo que se inicia traz consigo educadores bem mais preparados para lidar com a eventualidade de suspensão total ou parcial de atividades letivas presenciais. Para tanto, a produção e o acesso ao conhecimento científico produzido são fundamentais.

A Comunidade Científica que se dedica à pesquisa em Educação em todos os seus campos encontra no contexto da pandemia da COVID-19 um desafio a que não se pode furtar: compete aos professores fazer a Educação possível em meio às adversidades da pandemia; compete aos pesquisadores em Educação produzir o conhecimento científico capaz de tornar a tarefa dos professores o mais eficaz e o menos penosa possível. Para tanto, há de convergir o esforço de todos pelo bem comum. Este dossiê temático celebra esse esforço de vários pesquisadores e se apresenta à comunidade acadêmica como uma contribuição para o enfrentamento das consequências da pandemia da COVID-19 no âmbito da Educação.

Porém, não podemos esquecer uma outra dimensão celebrativa deste ano que nos é especialmente cara: 2022 marca o trigésimo aniversário da **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Desde 1992 contribuindo para a pesquisa científica em Educação, ela é um patrimônio inestimável da Universidade do Estado da Bahia e de toda a Comunidade Científica que temos a alegria de conduzir nesta quadra histórica, continuando o impecável trabalho dos ilustres colegas que nos precederam. A publicação do v. 31, n. 65 deste periódico inaugura um novo ciclo temporal na história deste periódico científico, renovando o compromisso com a difusão do conhecimento científico em Educação para a promoção do Brasil que sonhamos: uma terra de justiça e paz para todo o povo brasileiro.

Emanuel do Rosário Santos Nonato
Editor Geral

APRESENTAÇÃO¹

*Emanuel do Rosário Santos Nonato**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-2490-1730>

*Ruth Sofia Contreras-Espinosa***

Universidad de Vic / Universidad Central de Cataluña

<https://orcid.org/0000-0002-9699-9087>

Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias

A emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação e sua inserção em praticamente todas as dimensões da vida humana, notadamente em sua expressão mais atual no formato de tecnologias digitais conectadas e em rede, colocaram um desafio à Educação que está no centro do campo de estudos Educação e Tecnologias há cerca de trinta anos: como melhor articular as tecnologias e os processos educativos de modo a otimizá-los – tecnologias a serviço da Educação – e a preparar os educandos para um mundo crescentemente digital e conectado – Educação a serviço do melhor uso das tecnologias – nesta quadra histórica?

Uma grande comunidade científica formou-se em torno do binômio Educação e Tecnologias e produziu um aparato teórico robusto. Todavia, no Brasil, não obstante a qualidade dos pesquisadores e das pesquisas produzidas, não houve uma plena apropriação dessa produção científica pelos profissionais da Educação – sejam eles docentes *stricto sensu* ou gestores – das redes escolares públicas e privadas, da Educação Básica e da Educação Superior – o chão da escola – que preparasse as instituições educacionais para o que estava por vir. Assim, as abruptas restrições às práticas educativas presenciais em março de 2020

em virtude da crise sanitária global provocada pela pandemia da COVID-19 surpreenderam as instituições educacionais no sentido de encontrá-las, em sua grande maioria, despreparadas para a utilização massiva de práticas pedagógicas não presenciais, seja do ponto de vista da infraestrutura tecnológica necessária – *hardware, software* e conectividade –, seja do ponto de vista da formação e da experiência necessárias.

A dura realidade que se impôs à Educação Brasileira a partir de março de 2020, realidade compartilhada com todos os sistemas educacionais dos demais países do globo em maior ou menor escala, por mais ou menos tempo, com maiores ou menores dificuldades estruturais, impôs um reposicionamento da discussão sobre tecnologias digitais na Educação: por um lado, o negacionismo – para usar um termo muito em voga – tecnológico na Educação cobrou seu alto preço com o despreparo de muitas instituições educacionais e de muitos profissionais da Educação para o uso de tecnologias na Educação, tanto pior em escala antes inimaginável; por outro lado, a realidade inelutável de que não se poderia continuar a negar a importância das tecnologias digitais para a Educação criou um ambiente único para a experimentação, a pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, malgrado os muitos equívocos cometidos nesse processo.

¹ Texto revisado por Mônica Gama.

* Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia, Professor Titular do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia. Vice-líder do grupo de pesquisa ForTEC, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: enonato@uneb.br

** Doctora en Ingeniería Multimedia. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Vic, Espanha. Barcelona, Cataluña, Espanha. E-mail: ruth.contreras@uvic.cat

Não obstante o recrudescimento da pandemia no Brasil neste início de 2022, este ano letivo começou com o retorno quase total das atividades presenciais na Educação Básica e Educação Superior, processo que já tinha começado antes, com numerosas e penosas idas e vindas ao longo de 2020 e 2021. Anuncia-se, portanto, o fim da era do Ensino Remoto Emergencial, categoria com a qual o consenso da maioria dos pesquisadores tipifica o modo de fazer Educação durante a fase mais aguda da pandemia da COVID-19 com o fechamento total dos espaços físicos das instituições educacionais e a construção de alternativas pedagógicas não presenciais em todos os níveis e modalidades de Educação.

De pronto, há de se dizer que nem todo Ensino Remoto Emergencial foi mediado por tecnologias digitais e que essa categoria comporta uma análise mais complexa que sua redução a uma forma de uso de tecnologias digitais na Educação. Contudo, a centralidade das tecnologias digitais conectadas e em rede no Ensino Remoto Emergencial torna-o um campo irrecusável de pesquisa para os pesquisadores dedicados à investigação do campo de Tecnologias e Educação.

Independente dos desafios que a COVID-19 ainda possa apresentar para a Educação, a apropriação crítica de tudo quanto foi experimentado por docentes e discentes durante o Ensino Remoto Emergencial anuncia-se como um largo campo de trabalho no qual os pesquisadores em Educação têm uma grande contribuição a dar. Por apropriação crítica, entendemos a investigação criteriosa das várias experiências vivenciadas por docentes e discentes em todos os níveis e modalidades de Educação durante o Ensino Remoto Emergencial para mapeá-las e identificar: 1. aquelas experiências que, embora surgidas no contexto adverso da pandemia, representam verdadeira contribuição apta a ser incorporada e reproposta como alternativa metodológica para a Educação presencial, para Educação a Distância ou para modelos híbridos; 2. aquelas experiên-

cias cujos resultados foram insuficientes no contexto pandêmico, todavia têm um potencial de sucesso em condições menos desfavoráveis ou corrigidas questões estruturais da própria proposta; 3. aquelas experiências que, embora válidas no contexto *sui generis* da pandemia como únicas alternativas possíveis nas condições dadas, não podem ser consideradas como alternativas válidas no pós-pandemia.

Os muitos estudos sobre o Ensino Remoto Emergencial surgidos nos últimos dois anos testemunham a profunda consciência da comunidade científica a respeito da necessidade de construção um aparato crítico sobre o Ensino Remoto Emergencial: não se pode desprezar o riquíssimo arcabouço de experiências vividas nos últimos dois anos no Ensino Remoto Emergencial, ao mesmo tempo em que não se pode assumir esse acervo sem uma análise crítica e densa dessas experiências. Este **Dossiê – Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias**, que compõe a primeira seção deste fascículo da **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, propõe-se justamente a contribuir para esse esforço de apropriação crítica das experiências com tecnologias digitais na Educação no contexto do Ensino Remoto Emergencial durante a fase mais aguda da pandemia da COVID-19.

Somos muito gratos aos vários pesquisadores que enviaram os textos que compõem este dossiê temático. Cada um, a partir de sua inflexão teórica e do seu recorte metodológico, deu uma contribuição singular para a construção de um documento acadêmico que ajudará não poucos educadores a avaliar sua própria prática no Ensino Remoto Emergencial e elaborar formas de repensar sua prática pedagógica no pós-pandemia.

Isto posto, este dossiê temático apresenta doze textos, sendo dois artigos de pesquisas desenvolvidas na Argentina e na Espanha, e dez textos das mais diversas regiões do Brasil. Os artigos aqui apresentados lançam um olhar sobre as implicações do Ensino Remoto Emergencial para o processo de inculturação

digital que se tornou ainda mais urgente diante das dificuldades desnudadas pela pandemia da COVID-19. Aspectos como a formação de professores para o uso de tecnologias digitais e as implicações do Ensino Remoto Emergencial para determinados contextos educacionais foram destacados nos artigos a seguir, bem como a funcionalidade de determinadas tecnologias no contexto da pandemia. Não faltou, porém, uma reflexão sobre as graves dificuldades acarretadas pelo Ensino Remoto Emergencial e seus reflexos nos contextos educacionais mais fragilizados.

Abrindo o dossiê temático, o artigo “Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19” tensiona o legado do Ensino Remoto Emergencial para a Educação a partir da reflexão sobre a necessidade de formação de professores para uma efetiva inculturação digital na Educação. Em seu artigo, com base em um *Survey* conduzido com docentes da Educação Básica, Emanuel do Rosário Santos Nonato e Társio Ribeiro Cavalcante discutem quais lições as dificuldades enfrentadas pelos professores para implementação do Ensino Remoto Emergencial deixam para a construção de uma política consistente de formação continuada de professores para a inculturação digital na escola.

A seguir, Débora Vieira e Magda Pischetola apresentam o artigo “A relação crítica entre a inovação pedagógica e o ensino remoto emergencial”. O olhar crítico das autoras é lançado sobre a realidade da transposição de práticas pedagógicas presenciais para o ambiente *on-line* no Ensino Remoto Emergencial. A partir do conceito de inovação, as autoras problematizam o Ensino Remoto Emergencial e sinalizam os limites desse fazer pedagógico no que concerne ao modo como as tecnologias digitais foram apropriadas no contexto da pandemia da COVID-19.

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira e Aline Sommerhalder trazem à baila o problema da Educação Infantil durante a égide do Ensino

Remoto Emergencial. No artigo “Educação Infantil diante dos riscos da COVID-19: dilemas e desafios educacionais para bebês e crianças pequenas”, as autoras se debruçam sobre um caso dado para lançar luz sobre os desafios, os dilemas e as possibilidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19. Entre tantos graves problemas gerados pela emergência sanitária para a Educação, o tema deste texto trata de um dos problemas mais delicados desse período e se constitui em uma contribuição inestimável para análise crítica desse período singular da história da Educação.

María Rosa Chachagua brinda-nos com uma análise densa dos impactos do Ensino Remoto Emergencial no artigo “*Desigualdades, cambios y continuidades en las trayectorias educativas en Salta (Argentina) en el contexto de pandemia de COVID-19*”. Ao apresentar os dados de Salta na Argentina, María Rosa Chachagua fornece poderosas pistas para uma reflexão crítica sobre a experiência do Ensino Remoto Emergencial em contextos de graves desigualdades socioeconômicas. Além de desvelar essa faceta da complexa realidade argentina, a pesquisadora nos oferece a chance de estreitar os laços entre nossos povos pela compreensão de sua realidade e identificação de seus desafios que também são nossos.

O olhar voltado para o modo como o Ensino Remoto Emergencial impactou comunidades já marcadas por graves assimetrias socioeconômicas, já manifestado pelo artigo de María Rosa Chachagua de modo contundente, continua agudo neste dossiê temático, desta vez no contexto brasileiro por meio do artigo “Ensino Remoto para quem? Os camponeses no (des) contexto das políticas de inclusão digital”, de autoria de Maria do Socorro Pereira da Silva e Adriana Lima Monteiro Cunha. Nesse texto, as autoras trazem à luz o acesso às tecnologias digitais como fator determinante para questionar o Ensino Remoto Emergencial como forma possível de concretização da Educação no/do campo. O recorte da Educação do campo

permite uma reflexão contextualizada sobre os impactos da pandemia na Educação e sinaliza para os desafios dessa modalidade de Educação na contemporaneidade.

Na perspectiva do uso didático de tecnologias digitais durante a pandemia, Ruth Sofia Contreras-Espinosa e Jose Luis Eguia-Gomez apresentam o artigo “*Discord como herramienta de enseñanza en línea durante la pandemia de COVID-19*”. Nesse texto, os autores trazem a experiência de docência *on-line* de professores da Educação Superior na Espanha no início da pandemia, utilizando a plataforma *Discord*. O artigo ajudará os leitores interessados nessa plataforma a elaborar suas próprias propostas pedagógicas a partir da experiência dos sujeitos de pesquisa e da análise crítica e sugestões dos autores.

O artigo “Ensino de História em tempos de Ensino Remoto Emergencial: metodologia, avaliação e reflexão”, de Thiago da Silva Nobre, lança o olhar sobre as adaptações necessárias às metodologias de ensino de História no contexto do Ensino Remoto Emergencial. A partir de um recorte sobre a prática docente dos sujeitos da pesquisa, o autor propõe uma reflexão a respeito do modo como o ato de ensinar História se reposicionou no Ensino Remoto Emergencial.

Como uma abordagem teórica e uma visada mais ampla dos processos educativos, Eliane Schlemmer e José Antônio Marques Moreira, em “Do Ensino Remoto Emergencial ao *Hyflex*: um possível caminho para a Educação *OnLife?*”, tensionam a antinomia *on-line* e *off-line* com o intuito de reposicionar as tecnologias como ambiências nas quais a vida se dá e, portanto, também a Educação, na contemporaneidade. Refletindo sobre alternativas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem durante a pandemia, os autores abrem preciosas trilhas reflexivas que contribuirão significativamente para a Educação no período pós-pandêmico.

O artigo “Coreografias de aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial: formação de professores para a Educação Profissional e

Tecnológica”, de Maria Adélia da Costa, analisa a emergência de coreografias de aprendizagem inovadoras no contexto da formação de professores para o Ensino Remoto Emergencial. O contexto da Educação Profissional e Tecnológica que dá forma ao recorte da pesquisa comunicada por este artigo a enriquece significativamente, dadas as singularidades dessa modalidade educacional.

Darianny Araújo dos Reis e Felipe da Costa Negrão são os autores do artigo “O uso pedagógico das tecnologias digitais: do currículo à formação de professores em tempos de pandemia”. Nesse texto, eles utilizam o contexto do Ensino Remoto Emergencial para, tensionando o binômio currículo e prática pedagógica, apontar a necessidade de apropriação pedagógica das tecnologias digitais. Tendo como horizonte o processo ensino-aprendizagem, os autores desvelam como a formação de professores é fundamental para garantir que a mediação tecnológica produza práticas curriculares efetivas, como o contexto do Ensino Remoto Emergencial deixou patente.

O texto “Ensino Remoto Emergencial, Juventude e BNCC: processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio”, de Ana Lara Casagrande e Katia Morosov Alonso, articula a discussão da Base Nacional Comum Curricular com o Ensino Remoto Emergencial e as implicações da cultura digital para os jovens estudantes do Ensino Médio. Mediante uma pesquisa documental, as autoras discutem a realidade do Estado do Mato Grosso e lançam um olhar crítico sobre a forma como os modos de ser e de aprender dos jovens são apropriados nos documentos normativos da Educação nacional que balizam as práticas pedagógicas na Educação Básica.

Por fim, pensando em iniciativas pedagógicas que dialogassem com o contexto da pandemia, mas não se limitassem a ele, Daniel Mill, Achilles Alves de Oliveira e Marcello Ferreira propõem o texto “Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no Ensino Superior: aportes para pensar atividades assíncronas”. A

partir do enfoque nas atividades pedagógicas assíncronas, o artigo permite uma reflexão sobre a mediação pedagógica na cultura digital que toca em cheio os desafios enfrentados durante a pandemia da COVID-19, mas articula possibilidades pedagógicas que ultrapassam os limites do contexto emergencial e contribuem para a Educação que se quer construir no pós-pandemia.

O dossiê temático **Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias** se constitui em um documento acadêmico denso e rico em possibilidades de contribuição para a pesquisa em Educação. A leitura do presente dossiê permitirá aos pesquisadores e demais educadores o acesso a um rico acervo de reflexões e achados científicos que, por certo, ajudará os leitores no processo de apropriação crítica do Ensino Remoto Emergencial que se nos apresenta como uma urgência acadêmica, como um desafio científico e como uma exigência ética.

* * *

Além do dossiê temático, a **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** v. 31 n. 65 apresenta a *Seção Estudos* que publica artigos de fluxo contínuo da revista. Nessa seção, apresentamos oito textos que enriquecem o acervo de nosso periódico científico e contribuem para o crescimento do conhecimento científico nos campos da formação de professores, ensino de literatura e tecnologias educacionais.

O primeiro artigo dessa seção é “Tecnologias e Educação: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire”, de Telmo Adams, que resgata o pensamento desse grande educador brasileiro para lastrear a discussão sobre o binômio Educação e Tecnologias na pesquisa em Educação. A partir de uma pesquisa bibliográfica de 15 obras freireanas, recupera a crítica ao tecnicismo, à ideologização e ao pragmatismo neoliberal como eixos para a vigilância ética que perpassa a abordagem humanista de Paulo

Freire sobre as tecnologias na Educação.

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula e Augusto Cesar Rios Leiro apresentam o artigo “Educação e Tecnologias contemporâneas: narrativas digitais de jovens em vídeo-cartas”. Apontando para uma tecnologia pouco explorada no Brasil, os autores lançam o olhar sobre as narrativas digitais de jovens contidas em quatro projetos de vídeo-cartas, permitindo uma reflexão sobre o modo como os jovens se apropriam dessa tecnologia e seu potencial para a produção de sentidos encarnados na cultura digital tal qual apropriada pelos jovens que as produzem.

Em seguida, Nataniel Mendes e Elizabeth Corrêa da Silva apresentam o artigo “Cultura Digital e Ensino de Literatura: potências e ponderações”, com o qual os autores articulam as interseções entre a Cultura Digital e o ensino de Literatura na Educação Básica em perspectiva netnográfica. O texto busca iluminar o diálogo entre as formas de produção cultural contemporâneas e a tarefa da escola de ensinar literatura, apontando para a necessidade de articular um diálogo profícuo entre os textos canônicos e a produção que emerge da cultura digital.

Afunilando a discussão que articula tecnologias digitais e literatura, Rafaela Vilela e Patrícia Corsino nos brindam com o artigo “Literatura Infantil Digital: da produção brasileira à leitura de crianças” que lança luzes sobre um campo ainda pouco explorado, mas que apresenta um grande potencial de crescimento e de contribuição para a formação literária de discentes e docentes da Educação Infantil.

A temática da formação de professores é aberta na *Seção Estudos* do v. 31, n. 65 da **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** pelo artigo “Relação entre formação docente e tecnologias digitais: um estudo na Educação Básica Portuguesa”, de Sara Dias-Trindade e António Gomes Ferreira. A partir de uma pesquisa quantitativa, os autores apresentam dados da realidade portuguesa sobre as competências digitais de professores

e chamam a atenção para a necessidade de formação como uma variante determinante para a integração bem sucedida de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Úrsula Cunha Anecleto, Obdália Santana Ferraz Silva e Ediluzia Pastor da Silva nos convidam a mergulhar na formação inicial de professores com o texto “Diário virtual como espaço (ciber)formativo e movimento de práxis no curso de Pedagogia da UNEB”. A partir dos pressupostos da cibercultura e da Educação *On-line*, as autoras utilizam a pesquisa-formação para destacar a importância da inserção da formação para o uso de tecnologias na formação inicial de professores, notadamente na Licenciatura em Pedagogia.

O artigo “Análítica da aprendizagem aplicada à formação do pedagogo a distância na área da Gestão Escolar”, de Marluce Torquato Lima Gonçalves e João Batista Carvalho Nunes, remete-nos a um campo ainda pouco explorado da pesquisa em Educação no Brasil. Ao estabelecer um modelo preditivo para auxiliar o acompanhamento discente no contexto pesquisado, os autores oferecem à comunidade científica tanto um instrumento que pode iluminar, *mutatis mutandis*, contextos semelhantes quanto uma perspectiva de abordagem do fenômeno da aprendizagem por meio de uma metodologia

quantitativa que muito pode contribuir para a promoção da qualidade da Educação.

Por fim, Carina Alexandra Rondini e Nielsen Pereira redirecionam o olhar dos leitores para o contexto externo com o artigo “(In)Formação de professores americanos sobre estudantes com altas habilidades/superdotação”. Os sujeitos entrevistados fornecem um quadro informativo sobre a abordagem desses profissionais em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação nos Estados Unidos, permitindo aos autores sinalizar pontos importantes de reflexão sobre o modelo brasileiro *vis-à-vis* o modelo americano desvelado pela pesquisa. Trata-se de um artigo que contribui significativamente para o aprofundamento dos estudos em uma dimensão destacada da Educação Especial no Brasil.

Assim, ao apresentarmos a **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 31 n. 65, à comunidade acadêmica, estamos certos de que os leitores encontrarão aqui um aparato teórico consistente e rigoroso, fruto do laborioso trabalho de numerosos autores e avaliadores altamente qualificados, que se constitui em sólido fundamento para todos aqueles que desejem aprofundar seus estudos sobre o binômio tecnologias e Educação no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Boa leitura!

CULTURA DIGITAL, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19

*Emanuel do Rosário Santos Nonato**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-2490-1730>

*Társio Ribeiro Cavalcante***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

<https://orcid.org/0000-0002-7864-4792>

RESUMO

A inserção da cultura digital na vida escolar implica a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação. A experiência do Ensino Remoto Emergencial na pandemia da COVID-19 desvelou a fragilidade dessa formação continuada dos docentes da Educação Básica no Brasil. Por meio de um *Survey* com 375 docentes, esta pesquisa cruzou a experiência prévia com tecnologias na Educação, a formação continuada para uso dessas tecnologias e os dados do Ensino Remoto Emergencial. O estudo demonstrou que a experiência docente com tecnologias educacionais desconexas daquelas demandadas pelo Ensino Remoto Emergencial constituiu-se no fator mais relevante para a construção das estratégias pedagógicas durante a pandemia.

Palavras-chave: Cultura Digital; Formação Continuada; Tecnologia Educacional; Ensino Remoto Emergencial; COVID-19.

ABSTRACT

DIGITAL CULTURE, EMERGENCY REMOTE TEACHING AND ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL TEACHERS' LIFELONG TRAINING: LESSONS FROM THE COVID-19 PANDEMICS

The insertion of digital culture in school life is connected to school teachers' lifelong formation on digital technologies of information and communication use. Emergency Remote Teaching during COVID-19 pandemics has revealed how fragile Elementary and High School teachers' lifelong training is. Using

* Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Titular do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador (BA), Brasil. E-mail: enonato@uneb.br

** Doutorando em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB), Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB) e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Catu, Bahia, Brasil. E-mail: tarsio.cavalcante@ifbaiano.edu.br

a Survey, this research has crossed the previous experience of 375 teachers with technologies in Education, lifelong training on technology and Emergency Remote Teaching data. It has demonstrated that teaching experience with educational technologies not related to those necessary to Emergency Remote Teaching was the most relevant factor that determined the construction of pedagogical strategies during the pandemics.

Keywords: Digital Culture; Lifelong training; Educational Technology; Emergency Remote Teaching; COVID-19.

RÉSUMÉ

CULTURE NUMÉRIQUE, ENSEIGNEMENT À DISTANCE D'URGENCE ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE: LES LEÇONS DE LA PANDÉMIE DE COVID-19

L'insertion de la culture numérique dans la vie scolaire implique une formation continue des enseignants à l'utilisation des technologies numériques de l'information et de la communication. L'expérience de l'enseignement à distance d'urgence dans la pandémie COVID-19 a dévoilé la fragilité de cette formation continue des enseignants de l'école primaire et secondaire au Brésil. Grâce à une *Survey* auprès de 375 enseignants, cette recherche a croisé l'expérience précédente avec les technologies dans l'éducation, la formation continue pour l'utilisation de ces technologies et les données de l'enseignement à distance d'urgence. Cela a démontré que l'expérience d'enseignement avec les technologies éducatives déconnectées de celles exigées par l'enseignement à distance d'urgence a été le facteur le plus pertinent pour la construction de stratégies pédagogiques pendant la pandémie

Mots clés: Culture Numérique; Formation Continue; Technologie Éducative; Enseignement à distance d'urgence; COVID-19.

RESUMEN

CULTURA DIGITAL, EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA Y EDUCACIÓN CONTÍNUA DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: LAS LECCIONES DE LA PANDEMIA DE COVID-19

La inserción de la cultura digital en la vida escolar implica la educación continua del profesorado para el uso de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación. La experiencia de Educación Remota de Emergencia en la pandemia COVID-19 reveló la fragilidad de la educación continua para docentes de educación básica en Brasil. A través de un *Survey* a 375 profesores, esta investigación cruzó la experiencia previa con tecnologías en educación, la educación continua para el uso de estas tecnologías y los datos de educación remota de emergencia. Esto demostró que la experiencia docente con tecnologías educativas desconectadas de las demandadas por la Educación Remota de Emergencia fue el factor más relevante para la construcción de estrategias pedagógicas durante la pandemia.

Palabras clave: Cultura Digital; Educación Continúa; Tecnologías educativas; Enseñanza; COVID-19.

Introdução¹

Março de 2020 representou um ponto de inflexão no modo como nos relacionamos com as tecnologias digitais na educação. A interrupção abrupta e praticamente simultânea de todas as atividades letivas presenciais em todos os níveis da Educação no Brasil, em consonância com o que já acontecera em outros países meses ou dias antes e/ou do que aconteceria pouco tempo depois, implicou um reordenamento de todos os sistemas, níveis e redes educacionais em dimensões nunca antes imaginadas: a epidemia da COVID-19, dentre outras consequências, a maioria delas trágicas, impôs a todos os sujeitos da Educação a busca por estratégias que permitissem o funcionamento do sistema em condições minimamente aceitáveis do ponto de vista pedagógico e sanitário em um movimento de readaptação inédito na história da Educação. Nesse contexto, tal como em outras realidades sociais, a mediação tecnológica digital pareceu ser, em muitos casos, a solução ideal e quase que natural.

A adoção de modelos de Ensino Remoto Emergencial² (ERE) nos mais diversos formatos trouxe à luz as graves dificuldades para a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na vida escolar, como expressões palpáveis da cultura digital que enfeixa a sociedade em rede, sejam de natureza infraestrutural, cultural e/ou formativa: a necessidade de utilizar tecnologias digitais para a mediação pedagógica de modo tão abrupto expôs violentamente o fosso que separa o uso social das tecnologias digitais nos mais diversos setores da sociedade e o lugar que elas ocupavam na vida dos sujeitos da educação brasileira.

Neste contexto, as fissuras na formação docente para o uso das tecnologias digitais

nos mais diversos contextos da Educação se constituem em um elemento de especial importância para a compreensão do modo como os professores se repositionaram no processo de adaptação ao novo momento de Ensino Remoto Emergencial na Educação durante a pandemia da COVID-19. Para tanto, no bojo do Projeto de Pesquisa “Observatório Educacional das Redes e da Cultura Digital” desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Currículo e Educação a Distância (ForTEC)³, promovemos a Pesquisa sobre “Mediação Tecnológica na Docência *on-line* em Tempos de Pandemia da COVID-19” (Medtec/COVID-19) para responder ao problema de pesquisa, a saber: qual a relação das experiências de formação continuada em tecnologias educacionais com o modo como os professores repositionaram suas práticas para o Ensino Remoto Emergencial frente às restrições às atividades letivas presenciais na pandemia da COVID-19? A pesquisa Medtec/COVID-19 foi realizada com 617 docentes da Educação de todos os níveis de ensino no período entre oito de maio e dezesseis de junho de 2020. Neste artigo, o recorte é de 375 docentes da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa exploratória no formato de *Survey*, a partir dos fundamentos de Babbie (2003; 2010), Groves et al. (2004) e Laville e Dionne (1999).

Neste artigo, comunicamos o resultado da pesquisa Medtec/COVID-19 no que concerne ao recorte sobre a formação continuada em tecnologias digitais dos docentes da Educação Básica. Dialogando com Castells (2004; 2005; 2020), Gatti (2004; 2016), Kenski (2001; 2018), Sales (2018), Nóvoa (2019), Prensky (2001; 2009) e Tardif (2007), entre outros, abordamos a questão da formação continuada em tecnologias digitais sob a perspectiva do impacto desse processo nas práticas pedagógicas de Ensino Remoto Emergencial tal como a percebem os docentes investigados, contribuindo deste modo para o aprofundamento do

1 Texto revisado e normalizado por Mônica Gama.

2 Embora o Ensino Remoto Emergencial possa se conformar de diversos modos em virtude das condições objetivas de cada contexto, este estudo se debruça sobre o Ensino Remoto Emergencial no formato de utilização de mediação tecnológica digital mediante plataformas de webconferência e/ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

3 Grupo de Pesquisa vinculado à LPq 04 – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia.

debate sobre o lugar da formação continuada de professores no que concerne ao uso de tecnologias digitais na Educação para o processo de reformulação da vida escolar que se anuncia no pós-COVID-19.

Formação continuada e as tecnologias digitais

Formação do professor é um elemento central na equação da qualidade da Educação, sendo, portanto, um fator preponderante para “melhorar a prática” docente (ANDRÉ, 2016). Ainda que a formação continuada seja um elemento que transversalize a vida profissional de inúmeras categorias, a relação entre docência e formação continuada é especialmente demandante, visto que: a) a docência está vinculada à construção do conhecimento e, por conseguinte, supõe a condição de constante atualização da formação do ponto de vista do conhecimento acumulado a ser compartilhado no processo ensino-aprendizagem; b) a dinâmica da docência implica em um diálogo contínuo com os modos de ser e de fazer dos discentes com os quais, e em razão dos quais, dá-se o fazer pedagógico, o que demanda uma constante atualização cultural, uma inserção no *zeitgeist* com o qual os alunos estão sempre conectados; c) os elementos precedentes — atualização do conteúdo curricular e conexão com a cultura do corpo docente — implicam a necessidade de contínua renovação das estratégias didático-pedagógicas que enfeixam o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, “o docente precisa ter a oportunidade de recriar suas práticas” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 91) de modo a escapar ao vaticínio de Demo (1998, p. 191): “nenhuma profissão envelhece mais rapidamente do que a do professor, precisamente porque lida mais de perto com a lógica do conhecimento”.

Assim, malgrado os problemas da formação inicial de professores e seus impactos sobre a prática docente e a formação continuada de professores, a dinâmica mesma da prática

pedagógica torna imprescindível a formação continuada como componente irrenunciável da docência, que é “uma função assumida predominantemente pelos sistemas de educação diretamente responsáveis pela manutenção das redes de educação básica” (BARRETTO, 2015, p. 694). A falta, porém, de políticas consistentes de formação continuada de professores da Educação Básica para o uso de tecnologias digitais na docência, torna-se um elemento complicador para o alcance daquela qualidade na Educação almejada por todos.

No que concerne a essas preocupações, Gatti (2016, p. 163) já pontuara que “avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades sócio-culturais (SIC!) que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar”. Dificilmente ela teria a dimensão que sua afirmação tomaria quatro anos depois nesta crise de 2020. Por desigualdades socio-culturais permitimo-nos aqui também incluir os vários níveis de inserção na cultura digital que estão em linha com as desigualdades sociais, muito embora comportem outras variantes como idade, escolaridade e atividade profissional, na medida em que refletem as mesmas assimetrias estruturais do Capitalismo.

O recorte da discussão sobre formação continuada para o uso de tecnologias digitais não diminui as tensões que o campo da formação continuada traz em si. Ao contrário, apenas o enquadra na dinâmica mesma das demandas da cultura digital que correspondem à “emergência de novos parâmetros comportamentais, ou seja, a redefinição cultural do modo como se manejam os instrumentos de interação social, bem como os mecanismos de autoconstituição” (NONATO, 2020, p. 540) dos sujeitos.

Isto está em consonância com a compreensão de docência do Conselho Nacional de Educação no parágrafo primeiro do artigo segundo da Resolução nº 02/2015⁴:

compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e me-

⁴ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2020.

tódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Essa compreensão, principalmente no que remete a uma sólida formação em diálogo com as diferentes visões de mundo, reforça as demandas contemporâneas das práticas coletivas e da inserção e uso das TDIC no processo educativo de modo geral. Essa visão do processo formativo é reforçada em seu no art. 5º, incisos V e VI, *in verbis*:

V – à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI – ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (BRASIL, 2015).

Essa concepção de formação continuada de professores supõe um conhecimento contextualizado e diverso do potencial das TDIC e implica seu uso pedagógico consciente e prudente. Portanto, esses princípios permanecem inspirações válidas para uma formação adequada ao contexto da cultura digital. Há de se dizer, porém, que a tomada de consciência das demandas de formação de professores no contexto da pandemia da COVID-19 torna a opção pela superespecialização (MORIN, 2015) apontada pela Resolução CNE/CP nº 1/2019 (BRASIL, 2019) ainda mais criticável e ainda menos condizente com as reais necessidades formativas dos professores.

Assumindo essa perspectiva, a despeito da inflexão da normativa vigente que contribui para acentuar uma realidade na qual “os saberes que, ligados, permitiriam o conhe-

cimento do conhecimento são separados e esfacelados” (MORIN, 2015, p 18), pensar em formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais implica articular, no processo formativo, o domínio operativo dos artefatos a partir da compreensão de sua funcionalidade pedagógica, isto é, conhecer o potencial das tecnologias digitais a partir do lugar de docente que lhe confere um saber próprio, único capaz de atribuir sentidos pedagógicos aos construtos tecnológicos. Isto demanda o conhecimento do conhecimento a que alude Morin (2015). No campo da Educação, isso se traduz também pelo conhecimento pedagógico que norteia a transposição didática e a articulação dos conteúdos em um todo gnosiologicamente coerente, tanto como proposta epistemológica válida quanto do ponto de vista do processo cognitivo ensinado, pois

quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e das ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdades ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que carrega o risco permanente do erro, então ele deve procurar conhecer-se (MORIN, 2015, p. 15).

Nesse sentido, ao tomar como elemento de consideração as competências tecnopedagógicas para a inserção das TDIC nos processos educativos ou proceder a inculturação digital da escola, Sales, Moreira e Rangel (2019, p. 93) recordam que

ser competente tecnologicamente não significa apenas fazer uso das tecnologias, sejam elas de informação e comunicação e/ou digitais, mas inseri-las de modo significativo no processo formativo, dando sentido às práticas educativas que possam se fazer colaborativas e autônomas no contexto contemporâneo atual, no qual os sujeitos pertencentes a essa modernidade líquida (BAUMAN, 2001)⁵ possam mover-se, alterar suas realidades, dar sentido às suas aprendizagens de forma individual e coletiva, transformando-se e transformando seu espaço formativo e as relações de constituição de co-

5 BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

munidades de aprendizagem e/ou de prática (LAVE; WENGER, 1991)⁶.

A inserção de TDIC na prática pedagógica *per se* faz sentido apenas se ultrapassa a dimensão simplista da adoção de processos ou implantação de sistemas digitais e se configura em verdadeira inculturação digital, processo pelo qual se dá “a inserção das tecnologias digitais na vida escolar, com a consequente inserção da escola no modo de ser e de fazer mediado pelas tecnologias digitais, com sua lógica procedimental e sua racionalidade próprias, o que chamamos cultura digital” (NONATO, 2020, p. 555).

Isto significa que a formação continuada para o uso pedagógico das TDIC ou, posto de melhor forma, a formação continuada de professores para a cultura digital implica o reconhecimento da escola como espaço formativo por excelência (NÓVOA, 2019), perspectiva pela qual cada formação precisa dialogar com as realidades autóctones, abandonando o modelo das formações gerais e descontextualizadas. Pressupõe-se, então, um movimento dialógico de formação que parte das realidades concretas (condições materiais, sociais e culturais), dialoga com o conhecimento aportado pelo processo formativo e ressignifica as práticas, ao tempo em que abandona modelos fechados de formação em prol de “[...] um currículo hipertextual que permita um *design* pedagógico que empodere os sujeitos na construção de suas trilhas de formação [...]” (SALES; NONATO, 2019, p. 636).

Gatti (2016, p. 164) baliza a importância da formação ao recordar que

os insumos, a infraestrutura são condições necessárias, mas não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema são pontos vitais.

Esse movimento de inculturação digital é,

de certo modo, a consequência natural da compreensão de que esse modo de operar material e simbolicamente é a expressão cultural da sociedade em rede na qual estamos inseridos, ou seja, “uma sociedade cuja estrutura social é constituída de redes alimentadas por tecnologias da informação e comunicação baseadas em microeletrônica” (CASTELLS, 2004, p. 3, tradução nossa)⁷.

Nesse sentido, a inculturação digital é apenas a materialização da assimilação cultural insita à própria natureza da escola, na medida em que “[...] a educação não pode ser pensada em dissonância do contexto cultural em que se insere e para cuja dinâmica prepara os sujeitos em interação constante com o ambiente sociocultural” (NONATO, 2020, p. 540), posto que “a educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências” (GATTI, 2016, p. 163). A escola, que ainda “[...] continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos” (SIBILIA, 2016, p. 181), é demandada a atender às exigências da sociedade do conhecimento, a articular-se com seu modo de produzir conhecimento, assumindo na vida escolar a cultura digital que já se naturalizou nas interações sociais.

As demandas por uma assimilação de práticas culturais digitais na prática docente evocam a necessidade de uma formação continuada circunstanciada dos professores de modo a permitir que, para além da adoção de metodologias ou recursos didáticos que encarnem os princípios da cultura digital ou apenas utilizem artefatos digitais, os professores possam reelaborar sua prática pedagógica a partir desse cultural pedagogicamente assumido, visto que, conforme Tardif (2007, p. 83),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido

6 LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

7 No original, “a society whose social structure is made of networks powered by microelectronics-based information and communication technologies”.

forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais em sua prática pedagógica é, assim, um espaço dialógico de produção autoral de um saber-fazer docente encarnado e contextual e que, exatamente por isto, permitirá ao professor transpor o conhecimento didático-pedagógico construído nesse processo formativo para as mais diversas circunstâncias e contextos de sua prática: não se trata de treinar professores para o uso de plataformas, *softwares* ou aplicativos em sentido estrito, mas de, por meio desses artefatos, levar o professor a construir um verdadeiro saber pedagógico que lhe permita produzir metodologias, estratégias e procedimentos em ambiência digital ou híbrida autonomamente, conservando-se autor de sua própria prática pedagógica. Dentre os modos de ordenar esses conhecimentos para a prática pedagógica, merece destaque o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) (MISHRA; KOEHLER, 2006; KOEHLER; MISHRA, 2009) como proposta de articulação dos conhecimentos científico, pedagógico e tecnológico demandados para a docência.

Neste ponto, estabelece-se o ponto de inflexão entre uma formação continuada para o uso de tecnologias digitais de natureza mecanicista e aquela outra formação ancorada no princípio da docência como saber-fazer autoral do sujeito. É por isso que não se pode pensar em uso de tecnologias digitais na educação dissociado da formação que o torna possível, pois “ao falar de tecnologia educacional nos referimos ao uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de outras capacidades humanas no contexto da formação” (SALES, 2018, p. 94). Sem formação, o uso de tecnologia digital em sala de aula, nos processos educativos mediados por tecnologia que enfrentamos atualmente, se

traduz, no máximo, como replicação de procedimentos parametrizados no espaço/tempo pedagógico, nunca real prática pedagógica. Infelizmente, porém, conforme Sales, Moreira e Rangel (2019, p. 92),

nos últimos dez anos, as propostas de formação de professores para inserção e uso de tecnologias no contexto escolar, nas práticas educativas, são muitas, mas com o foco mais direto na usabilidade e não na eficiência e na exploração pedagógica dessas tecnologias.

Essa realidade desafia a todos a buscar uma formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais que mobilize o docente no sentido da constituição de práticas inovadoras, entendendo-se que “inovação na educação implica uma invasão súbita e transformadora no processo ensino-aprendizagem, não no mercado” (SALES, 2018, p. 92)⁸. Para além de um viés mecanicista tanto dos artefatos tecnológicos quanto das abordagens pedagógicas⁹, importa formar o professor para ser capaz de integrar, de modo autônomo, criativo e inovador, as tecnologias em sua prática pedagógica de modo a potencializar o processo ensino-aprendizagem e maximizar os ganhos pedagógicos das tecnologias, pois “é em meio a essa multiplicidade de informações que o professor deve estar presente como *agente de inovações*” (KENSKI, 2001, p. 103). Assim,

é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares,

8 Aqui a proposta evidente de libertar o conceito de inovação da matriz schumpeteriana se sustenta na busca por balizar o processo ensino-aprendizagem como o *locus* no qual se dá o fenômeno da inovação na educação: permanece subjacente a ideia de ‘destruição criativa’, mas deslocada do ambiente do mercado e da produção de riquezas. Cf. Joseph A. SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

9 Uma abordagem mecanicista das tecnologias digitais na educação é, na verdade, reflexo de uma deformação originária na compreensão do processo ensino-aprendizagem como movimento linear de transmissão de conhecimento. A consciência da natureza dialógica do processo pedagógico conduz necessariamente à compreensão de que os recursos didáticos se integram nessa dinâmica interacional que caracteriza a prática pedagógica, mas não têm o condão de operar a aprendizagem que se dá no sujeito aprendiz e a partir das condições que esse sujeito for capaz de produzir.

abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. É impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum (NÓVOA, 2019, p. 4).

Por seu turno, formar o professor para uma prática pedagógica na cultura digital tem uma dimensão muito mais profunda do que a atualização de suas estratégias pedagógicas, pois, antes, reflete o fato de que “a ligação entre escola e TIC na sociedade da informação, da era digital, constitui-se em um objetivo estratégico para o desenvolvimento da instituição escolar dentro da perspectiva político-social de formação que se quer na contemporaneidade” (SALES, 2018, p. 97). O que está em jogo é o papel que a escola quer ocupar no século XXI.

A cultura digital e o processo educativo

Ensinar e aprender não são processos culturalmente neutros, mas dão-se a partir dos condicionantes culturais que conformam esse processo. A cultura não tem influência apenas sobre o quê se aprende, tem-no também sobre o como se aprende. Embora haja algum grau de mutação daquilo que se aprende determinado pela cultura do tempo/espaço em que se aprende, há conteúdos que permanecem razoavelmente inalterados no tempo e no espaço, não obstante enormes mudanças culturais tenham ocorrido a sua volta. O mesmo não parece ser verdade em relação ao como se ensina e como se aprende: neste campo o impacto da cultura é avassalador.

Articular a cultura digital com os procedimentos didático-metodológicos, mas também com o modo como se concebe a mediação pedagógica na sociedade em rede em que estamos inseridos, não é uma possibilidade da contemporaneidade ou um caminho possível entre caminhos possíveis: é antes um imperativo da condição mesma da escola como aparato cul-

turalmente determinado que opera na cultura do nosso tempo que é uma “cultura híbrida, prenhe de materialidades e imaterialidades cada vez mais indissociáveis” (NONATO; SALES, 2020, p. 137).

Deste ponto de vista, a intersecção entre os processos educativos e a cultura digital se dá pela dupla entrada (do ensino e da aprendizagem), mas o faz de modo diferente por cada uma dessas chaves categoriais: a) pela ‘porta da aprendizagem’, a cultura digital se imbrica com o processo pedagógico por meio do modo como os sujeitos constroem o conhecimento, o modo como aprendem, em uma cultura dada e através dos conteúdos que a cultura digital conforma (porque o conhecimento produzido não é culturalmente isento, antes é culturalmente implicado: ele é o conhecimento possível em um contexto dado, e a cultura é variável fulcral para se conceber o contexto); b) pela ‘porta do ensino’, a cultura digital se imbrica com o processo pedagógico pela adoção de meios e modos da cultura digital no fazer pedagógico: não toca aquilo que se ensina, mas o como se ensina.

Neste ponto, há que se recordar que, nos primeiros movimentos da inserção da cultura digital na escola, ainda sem uma noção clara de que se tratava de cultura digital como uma categoria pervasiva, julgou-se que a Informática Educacional seria um conteúdo, algo a ser ensinado como conhecimento escolarizado. Isto durou algum tempo, mas logo se percebeu que a inserção das TDIC na escola não significaria um conteúdo de Informática Educacional e sim a articulação profunda entre o modo de operar com as informações e o conhecimento na sociedade em rede e o fazer pedagógico no seio da escola.

Também se há de reconhecer que, em certa medida, a cultura digital cria processos que precisam ser aprendidos, pois a escola não ensina apenas conteúdos conceituais, mas também conteúdos processuais. Ademais, algumas áreas do conhecimento foram profundamente impactadas pela cultura digital, implicando al-

terações em sua conformação. Isto permanece um subproduto dessa inculturação digital, não seu cerne.

Embora se possa precisar esses modos pelos quais a cultura digital se integra à dinâmica do processo pedagógico, há que se ter sempre em mente que os processos educativos se dão em um movimento dialógico, interacional, dinâmico e intersubjetivo. Ensinar e aprender se completam e interdependem-se:

é que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

Nesse sentido, os condicionantes culturais que operam sobre e com os processos educativos agem no ato de ensinar e no ato de aprender. Do mesmo modo, como não se pode falar de relação humana fora da cultura, não se pode falar de processos educativos isentos das marcas da cultura que os contém. Assim, uma escola que se queira adequada para atender às demandas da contemporaneidade assume necessariamente as condições nas quais se produz a existência humana hoje, a cultura digital entre elas.

A vinculação de crianças e jovens à escola como instituição social voltada por excelência para sua formação torna a cultura juvenil um fator preponderante da equação cultural a ser operacionalizada na condução dos processos educativos. Importa recordar que, não obstante equivocadamente, a cultura digital foi inicialmente associada à cultura juvenil. Neste ponto, Freire Filho e Lemos (2008, p. 18) avaliam que “a identificação da ‘cultura tecnológica’ como uma ‘cultura juvenil’ remonta à década de 1980, quando surgiram os computadores pessoais, os videogames e a internet”.

Contudo, as condições objetivas da sociedade da informação impõem o uso de tecnologias digitais no processo pedagógico. Mesmo mantendo uma forte crítica a certa euforia que campeia entre os defensores do uso das tecnologias digitais na educação, Buckingham (2010, p. 38-39) reconhece que “a primeira relação deles [dos alunos] com a tecnologia digital já não ocorre hoje no contexto escolar – como fora nos anos 1980 e mesmo no início dos 1990 –, pois ela se tornou do domínio da cultura popular”.

Isto não quer dizer que se tenha desfeito a ideia, formulada por Prensky (2001), de nativos e imigrantes digitais. Ao contrário “ainda hoje, passada a fase inicial da “revolução” dos computadores pessoais, a imagem do jovem que detém uma espécie de talento natural para o computador prevalece, e novos mitos alimentam este imaginário” (FREIRE FILHO; LEMOS, 2008, p. 19). A esse respeito Prensky (2001, p. 1-2) define que

[...] a designação mais adequada que encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos alunos hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, videogames e da internet. Então, o que isto faz do resto de nós? Aqueles de nós que não nasceram no mundo digital, mas foram fascinados, em algum momento de nossas vidas, e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e em relação a eles sempre serão, Imigrantes Digitais¹⁰.

Esta conceituação de Prensky (2001) deu forma à compreensão de não poucos pesquisadores no campo das Ciências Humanas e alimentou o mito de que os jovens são naturalmente digitais como sinalizaram Freire Filho e Lemos (2008) precedentemente. Contudo, a equiparação da cultura digital à cultura juvenil, como denuncia Buckingham (2008), é imprecisa

¹⁰ No original “[...] the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants”.

sa e tal reducionismo teve graves implicações quanto aos pressupostos educacionais equivocados ao longo dos anos.

Isto posto, um primeiro ponto é reconhecer o equívoco da ideia de que todo jovem é naturalmente nativo digital e, como tal, é naturalmente fluente na cultura digital. O próprio Prensky (2009, p. 1) parece fazê-lo¹¹ ao afirmar que,

ao tempo em que penetramos no séc. XXI no qual todos terão crescido na era da tecnologia digital, a distinção entre nativos digitais e imigrantes digitais se tornará menos relevante. Claramente, ao trabalharmos para criar e aperfeiçoar o futuro, precisamos imaginar um novo conjunto de distinções. Sugiro pensarmos em termos de sabedoria digital¹².

A centralidade do computador – entendido como toda e qualquer máquina capaz de processar e armazenar dados – na cultura digital é inegável e expressa a realidade de que

a sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes (CASTELLS, 2005, p. 20).

11 No texto em questão, Marc Prensky (2009) não reconhece a categorização de nativo digital e imigrante digital como imprecisa, mas considera-a obsoleta no estágio de então. Treze anos depois, isto é ainda mais válido. De toda sorte, a categoria nativo digital é problemática em sentidos muito mais profundos do que sua utilidade como referencial para o estudo do fenômeno da cultura digital na atualidade. Embora este não seja um objeto deste texto, importa pontuar que essa categoria tem rebatimentos não apenas geracionais, mas também socioculturais e geopolíticos. Ao pressupor uma habilidade inata em seres humanos diretamente condicionada pelas tecnologias digitais cuja inserção social é flagrantemente assimétrica, arrisca-se em um terreno pantanoso que toca a condição comum de todo ser humano de ser portador do mesmo potencial de desenvolvimento humano. E tudo isso sem a corroboração de uma prova científica robusta, construída de modo multidisciplinar, por tocar campos diversos de conhecimento sobre o homem. Por tudo isto, parece-nos mais adequado abandonar essa categoria.

12 No original, “[...] as we move further into the 21st century when all will have grown up in the era of digital technology, the distinction between digital natives and digital immigrants will become less relevant. Clearly, as we work to create and improve the future, we need to imagine a new set of distinctions. I suggest we think in terms of digital wisdom”.

Esse fenômeno sociopolítico denominado sociedade em rede, ao qual a cultura digital está ligada, materializa-se mediante as redes telemáticas que operacionalizam essa rede planetária através da utilização do sistema digital binário tanto para o processamento quanto para o armazenamento de dados em computadores (GERE, 2008), não obstante tecnologia digital e computação não significarem originalmente a mesma coisa.

É patente que a cultura digital campeia em meio aos jovens com grande liberdade. Contudo, as dimensões sociais, econômicas e culturais estabelecem balizas que fazem adultos cidadãos, de classe média, com nível superior e de países centrais do Capitalismo, por exemplo, muito mais aptos à inserção na cultura digital do que jovens das periferias urbanas ou da zona rural, com educação básica incompleta, pertencentes aos estratos mais baixos da sociedade e habitantes de países periféricos, pois não se pode desconhecer que a cultura digital não está dissociada das condições sociais, políticas e econômicas em que estão implicadas relações humanas. Ao contrário, a cultura digital é expressão da sociedade em rede e “todas as sociedades são construtos culturais, se entendemos cultura como um conjunto de valores e crenças que subsidiam e motivam o comportamento das pessoas” (CASTELLS, 2004, p. 38, tradução nossa)¹³.

Há, portanto, uma relação simbiótica entre a cultura digital e a sociedade em rede. Essa relação se dá pelo papel central que as redes digitais têm na construção da sociedade em rede: “as redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infra-estruturas (SIC!) sobre as quais a sociedade industrial foi construída [...]” (CASTELLS, 2005, p. 18).

Gere (2008) identifica a cultura digital, a partir do conceito de cultura de Raymond Williams (1985), com os modos produção da

13 No original, “all societies are cultural constructs, if we understand culture as the set of values and beliefs that inform and motivate people’s behavior”.

existência interagindo com e a partir de interfaces digitais, não obstante isso não signifique um padrão global de substituição das várias culturas social e geograficamente localizáveis. Assim, como um “[...] modo particular de vida, seja de um povo, um período, um grupo ou de toda a humanidade [...]” (WILLIAMS, 1985, p. 90)¹⁴, a cultura digital se enquadra como a expressão cultural da sociedade em rede sem negar as culturas locais. Antes, ela “dialoga e avança progressivamente na integração com alguns aspectos da cultura popular, mas sem extingui-la integralmente” (KENSKI, 2018, p. 140). Nesse sentido, importa recordar que

a cultura da sociedade em rede global é uma cultura de protocolos de comunicação que permitem a comunicação entre diferentes culturas baseada não necessariamente em valores compartilhados, mas no compartilhamento do valor da comunicação. Isto quer dizer que a nova cultura não é composta por conteúdo, mas por processos. É uma cultura de comunicação pela comunicação. É uma rede aberta de significados culturais que podem não apenas coexistir, mas também interagir e modificar-se uns aos outros com base nessa troca (CASTELLS, 2004, p. 39-40, tradução nossa)¹⁵.

É bem verdade que não é nova a compreensão de que as relações humanas na contemporaneidade se dão em meio a matizes de cultura, dentro dos quais insere a cultura digital, não em uma realidade culturalmente homogênea no tempo e no espaço. Rojo (2012, p. 14) nos recorda que “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiriços”. Assim, a cultura digital atua como uma referência transversalizada que opera em interação com outros matizes culturais. Mas,

14 No original, “[...] particular way of life, whether of a people, a period, a group, or humanity in general [...]”.

15 No original, “the culture of the global network society is a culture of protocols of communication enabling communication between different cultures on the basis, not necessarily of shared values, but of sharing the value of communication. This is to say: the new culture is not made of content but of process. It is a culture of communication for the sake of communication. It is an open-ended network of cultural meanings that can not only coexist, but also interact and modify each other on the basis of this exchange”.

e a educação? Vamos finalmente aceitar que vivemos em um mundo de comunicação híbrida, em que o presencial continua sendo essencial, especialmente em idades mais jovens, mas que pode ser complementado de forma criativa pela interação digital com redes cada vez mais rápidas e de maior capacidade, em que a virtualidade real e a interação simultânea ampliam o campo de aprendizagem e experimentação? Claro que, nesse sentido, será necessário formar os professores (os alunos já sabem e aprendem rapidamente) e potencializar a infraestrutura digital das escolas. Mas foi assim quando tivemos que produzir milhões de livros didáticos para expandir a educação para além das elites que a recebiam (CASTELLS, 2020, tradução nossa)¹⁶.

O ponto de inflexão reside no equilíbrio entre o investimento em formação e infraestrutura tecnológica. Um sem o outro redundaria ineficaz. Enquanto a infraestrutura tem natureza generalista, isto é, trata-se muito mais de assimilação de tecnologia na educação e não de tecnologia educacional em sentido estrito¹⁷, a formação é necessariamente enfocada no contexto e nas necessidades dos sujeitos dos processos educativos. Isto não significa uma diminuição do papel do professor: ao contrário, “na cultura digital, o papel dos professores se amplia, ao invés de se extinguir” (KENSKI, 2001, p. 105).

O desenvolvimento de ferramentas que tornam o acesso à informação mais fácil e rápido não deslegitima o professor como mediador do

16 No original, “¿Y la educación? ¿Vamos por fin a aceptar que vivimos en un mundo de comunicación híbrida en que lo presencial sigue siendo esencial, sobre todo en las edades más jóvenes, pero que se puede complementar creativamente con una interacción digital con redes cada vez más veloces y de mayor capacidad en que la virtualidad real y la interacción sincrónica amplían el campo de aprendizaje y experimentación? Claro que será necesario formar en ese sentido a los enseñantes (los alumnos ya saben o aprenden rápido) y potenciar la infraestructura digital de los centros educativos. Pero así fue cuando hubo que producir millones de libros de texto para expandir la educación más allá de las élites que la recibían”.

17 Tecnologias educacionais são desenvolvidas para os processos educativos e respondem a suas necessidades específicas, ao tempo em que tecnologias na educação dizem respeito à adaptação em maior ou menor escala de tecnologias originalmente produzidas para outros fins e que se adequam ao uso pedagógico, seja em sua formatação original, seja por meio da adaptação de suas funcionalidades originais.

processo ensino-aprendizagem. Antes, ao desresponsabilizá-lo da função de único provedor de informações, o professor fica liberado para aprofundar seu papel de mediador no processo de construção do conhecimento. A questão é que isto supõe uma compreensão do processo pedagógico como mediação da construção do conhecimento e não como sua transmissão. No limite, há que se recordar que as TDIC são assumidas na educação como meios, que aportam perspectivas singulares, é certo, mas que continuam como meios, pelo que

[...] mediar e mediatizar a educação nem sempre implica o uso do computador, do vídeo projetor, do jornal ou de qualquer outro meio de comunicação que conheçamos hoje. Na educação o livro, o quadro e o caderno de apontamentos também são meios (MARÍN OSSA, 2015, p. 47, tradução nossa)¹⁸.

Contudo, isto não impede certa tendência à fetichização da tecnologia na educação como reflexo do mesmo processo de fetichização espreado pela sociedade. Porém,

não obstante alguns insistam em ver nas Tecnologias da Comunicação e Informação um algo novo que transmuda o ser humano – o que Adorno¹⁹ classifica de fetiche – e o determina, uma abordagem mais coerente com o princípio grego da *teckné* implica uma compreensão da tecnologia enquanto desdobramento natural das possibilidades criativas do homem em todos os tempos, determinada pelas necessidades e demandas da práxis dos sujeitos, como argumenta Lima Júnior (2003, p. 5)²⁰ (NONATO, 2006, p. 83).

Para além do fetiche, a ilusão de que as tecnologias digitais poderiam ser substitutivas

18 No original, “[...] mediar y mediatizar la educación no siempre implica el uso del ordenador, del video proyector, del periódico o de cualquier otro medio de comunicación que hoy conocemos. En la educación el libro, el tablero y el cuaderno de apuntes también son medios”.

19 ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_educacao_apos_auschwitz.asp?f_id_artigo=529. Acessado em: 30 nov. 2004.

20 LIMA JR., Arnaud Soares de. *Tecnologização do Currículo Escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003.

da mediação pedagógica desenvolvida por um profissional habilitado, embora não resista a uma análise minimamente séria e teórico-metodologicamente consistente, continua a assombrar setores importantes do magistério. Nesse contexto, a emergência de experiências de utilização de Inteligência Artificial na mediação pedagógica²¹, em atendimento a critérios muito mais financeiros que pedagógicos, é um perigoso alerta do quanto o abandono de padrões rigorosos de qualidade do processo pedagógico como ação crítico-reflexiva socialmente construída pode implicar em risco para a educação como processo dialógico de construção do conhecimento.

Não obstante os vários modos e níveis de integração das TDIC aos processos educativos possíveis na cultura digital, o contexto da pandemia da COVID-19 e as restrições às atividades letivas conexas impuseram um movimento massivo em direção à mediação tecnológica digital dos processos pedagógico a que se convencionou chamar Ensino Remoto Emergencial, não obstante essa categoria encarne também modos analógicos, por assim dizer, de produção de alternativas pedagógicas no contexto de fechamento das escolas na pandemia da COVID-19. Neste ponto, importa destacar que a

aprendizagem eletrônica é menos apropriada para estudantes imaturos, para estudantes incapazes ou não preparados para aprender de modo independente e para estudantes ne-

21 O uso de Inteligência Artificial na educação é um tema demasiado complexo para ser tratado lateralmente. Contudo, importa salientar que a utilização de robôs para substituir professores não condiz em nada com o uso ético e pedagogicamente apropriado de tecnologias digitais na educação. Se a utilização de robôs para produção de respostas automáticas para perguntas de caráter instrumental em *sites* comerciais parece dar um resultado comercialmente satisfatório, a partir de uma lógica na qual “a informação passou ao *status quo* de uma *commodity*, de todas a mais valiosa” (NONATO, 2006, p. 85), o mesmo não se pode dizer na Educação. Por definição, Educação trata mais de formação do que de informação. Os alunos não precisam de respostas conceitualmente corretas apenas, precisam de interação humana verdadeira, capaz de engajar-se em um processo dialógico de construção do conhecimento, precisam de incentivo à criticidade e capacidade problematizadora contextual, o que só um professor humano pode proporcionar.

cessitados de interação íntima e pessoal com outros estudantes (embora uma introdução ao *e-learning* em condições controladas seja provavelmente benéfica mesmo para tais grupos discentes) (BATES, 2004, p. 289-290, tradução nossa)²².

Contudo, é preciso ter em mente que “Educação *online* não é um modelo monolítico de educação nem mesmo uma abordagem homogênea” (HARISIM, 2015, p. 27). Falar de Educação *on-line* como um subproduto da inculturação digital na escola implica entender que no bojo da Educação *on-line* se inserem os mesmos desafios que estão fora dela, isto é, a busca da Educação de qualidade contém em si o diálogo produtivo com as tecnologias de nosso tempo, como em qualquer outro tempo, ao lado de todas as outras dimensões que implicam uma Educação de qualidade. A visão simplista de que “Educação é meramente uma questão tecnológica, uma questão de transmissão de conteúdo” (HARISIM, 2015, p. 27) é um desafio tão grande para a Educação quanto o negacionismo tecnológico que, para defender o valor da interação humana na Educação, descarta a importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, como se a educação escolar pudesse ser uma ilha analógica em uma sociedade digital. Ao contrário,

à medida que a prática pedagógica incorpora as TDIC em seu dia a dia, o caldo de cultura que chamamos de cultura digital se naturaliza na vida escolar, diminuindo a distância entre a vida vivida nas dinâmicas da sociedade conectada e o microcosmos da sala de aula (NONATO, 2020, p. 556).

Em outros termos, cuida-se de balizar os processos educativos em sintonia com os modos de produzir conhecimento na sociedade em rede, em chave de cultura digital que não se limita à Educação a Distância como modali-

dade ou à Educação *On-line* como categoria²³. É verdade que “[...] *e-learning* tem sofrido muito tanto pelo exagero de seus benefícios quanto pelo medo e resistência à mudança [...]” (BATES, 2004, p. 290)²⁴. Do ponto de vista pedagógico, o desafio de articulação das TDIC não se trata da redução de todas as experiências pedagógicas à dimensão da Educação *Online*, até porque,

os efeitos do presencial não podem ser recuperados pela tela, porque existe algo que só ocorre na relação direta e os aparelhos em momento algum conseguirão captar, que é a percepção da energia pessoal, da força interna de cada um, de seu *élan* próprio, que só pode ser sentido pela percepção através da sua emanção direta (MARCONDES FILHO, 2013, p. 33).

A emergência da COVID-19 colocou em evidência, no formato de Ensino Remoto Emergencial, a possibilidade de utilizar as redes telemáticas como espaço de produção do conhecimento escolar sistematizado. Essa realidade, por um lado, reverbera metodologias e procedimentos que a Educação a Distância em sua quarta e quinta gerações já pusera em prática. Por outro lado, não deixa de ser uma realidade parcial na qual toda a complexa rede de possibilidades abertas pela inserção das TDIC na Educação fica inviabilizada pelas restrições mesmas que deram causa à adoção do ERE. Os desdobramentos futuros desvelarão as consequências dessa contradição.

Paradoxalmente, o contexto da pandemia da COVID-19 visibilizou de modo nunca antes experimentado as TDIC como mediadoras dos processos educativos, ao tempo em que impediu que as complexas relações entre o presencial e o virtual, entre o analógico e o digital, na linha do que se tem anunciado como hibridis-

22 No original, “electronic learning is less appropriate for immature students, for students unable or unready to learn independently, and for students in need of close and personal interaction with other students (although an introduction to e-learning under controlled conditions is probably beneficial even for this group of students)”.

23 Esse problema conceitual não é objeto deste estudo. Contudo, importa dizer que a EaD, como modalidade de educação legitimada pela legislação, encerra em si todas as categorias de Educação *On-line*. Por outro lado, embora haja autores que dissintam desta posição, uma compreensão da Educação *On-line* como manifestação da quinta geração da EaD alinha ambas as categorias conceitualmente.

24 No original, “[...] *e-learning* has suffered as much from over-exaggeration of its benefits as it has from fear and resistance to change [...]”.

mo, pudesse ser experienciado. Contudo, mesmo com a hipertrofia de um certo formato de uso de TDIC para a mediação pedagógica, este contexto testemunha o potencial das TDIC na Educação e a possibilidade, ainda que assimétrica, de implementá-las, inobstante o fato de que essa experiência também pintou com cores bastante nítidas as gravíssimas assimetrias de acesso e domínio das TDIC na educação, bem como a imprescindibilidade da formação continuada para que as TDIC possam ser efetivas na mediação dos processos educativos.

Metodologia

Dentro do projeto “Observatório Educacional das Redes e da Cultura Digital” que mapeia e avalia a inculturação digital na Educação Básica e Superior, o projeto de pesquisa “Mediação Tecnológica na Docência *on-line* em Tempos de Pandemia da COVID-19” (Medtec/COVID-19) propôs-se a investigar o fenômeno da docência *on-line* durante a pandemia mediante um *Survey*, dado que o “Método de Pesquisa *Survey* é provavelmente o melhor

método disponível para o pesquisador em Ciências Sociais que está interessado em coletar dados originais para descrever uma população grande demais para ser observada diretamente” (BABBIE, 2010, p. 254, tradução nossa)²⁴. No recorte aqui analisado, tomam-se os respondentes que são docentes da Educação Básica e para analisar as relações entre a formação em tecnologias educacionais e o Ensino Remoto Emergencial proposto no contexto da pandemia da COVID-19.

O *Survey* que conformou a Pesquisa Medtec/COVID-19 abrangeu diversos aspectos do fenômeno em comento. O instrumento foi aplicado entre oito de maio e dezesseis de junho de 2020 por meio de formulário digital na plataforma *Google Forms*. Neste artigo, analisa-se o recorte de seis (06) das quarentas (40) questões que compõem o questionário da pesquisa MedTec/COVID-19, notadamente aquelas que tematizam a relação da formação continuada em tecnologias digitais e os processos educativos implementados no contexto da pandemia da COVID-19. A seguir, são apresentadas as questões que subsidiam esta pesquisa:

Quadro 1 – Questões do instrumento de pesquisa

Questão 1	Está desenvolvendo atividades de aulas com mediação tecnológica na quarentena?
Questão 2	A rede ou instituição em que trabalha promoveu formação para o uso das tecnologias digitais na educação antes da pandemia?
Questão 2	Caso tenha promovido, como você avalia essa formação no sentido de prepará-lo para o uso das tecnologias digitais neste momento da quarentena?
Questão 3	A rede de ensino ou a instituição disponibilizou alguma orientação pedagógica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico <i>on-line</i> ?
Questão 4	Você tem suporte pedagógico da rede de ensino ou instituição para a concepção e desenvolvimento das ações pedagógicas durante a pandemia?
Questão 5	Você já havia utilizado algum recurso pedagógico digital (equipamento, aplicativo, ambiente virtual de aprendizagem...) em sala de aula antes da pandemia?
Questão 6	Caso tenha respondido positivamente à questão acima, informe qual(is) recurso(s) utilizou.

Fonte: Os autores, 2022.

24 No original, “Survey research is probably the best method available to the social researcher who is interested in collecting original data for describing a population too large to observe directly”.

A escolha do *Survey* para este estudo se deu por entendê-lo capaz de prover dados aptos a desvelar a relação entre a formação continuada em tecnologias digitais, no bojo da inserção da cultura digital na vida escolar, e o enfrentamento das novas condições pedagógicas advindas da suspensão das atividades escolares presenciais durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, à luz da compreensão de que “a observação deve informar a teoria, não o contrário” (CASTELLS, 2004, p.39, tradução nossa)²⁵. Isto, não obstante o fato de que “o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla” (GATTI, 2004, p. 14).

As profundas alterações na rotina dos professores e estudantes de todos os níveis e sistemas de ensino com a suspensão das atividades presenciais suscitou nos pesquisadores a seguinte questão de pesquisa: qual a relação das experiências de formação continuada em tecnologias educacionais com o modo como os professores reposicionaram suas práticas para o Ensino Remoto Emergencial frente às restrições às atividades letivas presenciais na pandemia da COVID-19?

Esta pesquisa é amostral interseccional de caráter explicativo. “*Survey* amostrais quase nunca são realizados para descrever a amostra particular estudada. São realizados para entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada” (BABBIE, 2003, p. 83). Nesse sentido, o que se quer aqui analisar, a partir da amostra, é o comportamento dos docentes no âmbito da pandemia COVID-19, pois “os *Survey* são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos” (BABBIE, 2003, p. 96). O *Survey* é “um método sistemático de coleta de informações de indivíduos para a construção de descritores quantitativos dos atributos de uma população maior da qual os indivíduos são membros” (GROVES et al., 2004,

p. 2, tradução nossa)²⁶.

No caso deste estudo, trata-se de uma amostra não probabilística do tipo amostra de voluntários, pelo que “a generalização das conclusões mostra-se delicada, principalmente porque é impossível medir o erro de amostragem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 170). A pesquisa foi realizada no período de quarenta (40) dias, de 8 de maio a 16 de junho de 2020. Compuseram a amostra trezentos e setenta e cinco (375) sujeitos, docentes da Educação Básica, sendo: cinquenta e cinco (55) docentes da Educação Infantil; cento e nove (109) docentes do Ensino Fundamental I; cento e trinta e nove (139) docentes do Ensino Fundamental II e cento e noventa e seis (196) docentes do Ensino Médio. Desconsideradas as repetições de papéis docentes dos mesmos sujeitos, trata-se de trezentos e setenta e cinco (375) docentes que implicam quatrocentos e noventa e nove (499) posições de docência na Educação Básica. Em todo caso, o fato de não se poder fazer generalizações estatísticas diretas não descarta a importância dos dados recolhidos, pois “os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais” (GATTI, 2004, p. 13).

Resultados

A emergência da COVID-19, com o que ela significou de reordenamento emergencial das práticas pedagógicas no sentido de suprimir instantaneamente por mecanismos outros – na maioria dos casos com mediação de artefatos tecnológicos digitais no formato de Ensino Remoto Emergencial – a falta das interações físicas presenciais, representou um movimento singular de busca por alternativas pedagógicas que implicavam um repertório pedagógico que, não raro, não se configurava em práticas às quais os docentes estavam habituados.

25 No original, “observation must inform theory, not the other way around”.

26 No original, “a systematic method for gathering information from entities for the purpose of constructing quantitative descriptors of the attributes of a larger population of which the entities are members”.

Do público investigado, 12,5% são docentes da rede privada de ensino, 77,6% são docentes de redes públicas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) e 9,9% pertencem ao serviço público e à rede privada. Partindo-se da premissa de que formação continuada é essencial para a construção de uma práxis pedagógica capaz de garantir a qualidade dos processos educativos, 32% dos investigados afirmam que a rede ou instituição em que trabalham promoveu formação para o uso das TDIC na educação antes da pandemia²⁷, contra 68% que informam não ter participado de processo

formativo com essa temática. Este é o ponto de inflexão a partir do qual os dados são analisados neste estudo.

A autonomia e a singularidade das várias redes de ensino determina *per se* uma grande assimetria na oferta de formação continuada nos mais diversos temas. Tomando em consideração a formação continuada em TDIC, é de grande relevo que 68% dos investigados não tenha passado por formação em TDIC. Contudo, uma análise mais detida desse dado revela-se ainda mais instigante, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Ações formativas ofertadas em TDIC

DOCENTES	FORMAÇÃO EM TDIC ANTES DA PANDEMIA		SUPORTE PEDAGÓGICO PARA O USO DE TDIC DURANTE A PANDEMIA	
	Sim	Não	Sim	Não
Rede Privada	38,1%	61,9%	70,4%	29,6%
Redes Municipais	25,0%	75,0%	50,4%	49,6%
Rede Estadual	63,3%	36,7%	57,5%	42,5%
Rede Federal	20,8%	79,2%	27,2%	72,9%
Conjunto das Redes Públicas	32,6%	67,4%	50,2%	49,8%
Todas as redes	32,0%	68,0%	46,9%	53,1%

Fonte: Os autores, 2022.

O claro crescimento de 32% antes da pandemia para 46,9% durante a pandemia na oferta de ações formativas em Tecnologias Educacionais demonstra a compreensão de que havia um déficit na oferta de formação aos docentes: a necessidade urgente de ofertar ERE surpreendeu as instituições escolares sem professores com formação e experiência no uso de TDIC nos processos educativos.

Embora destes dados não possam aduzir

generalizações em virtude de não se ter constituído uma amostra probabilística neste estudo, a tabela supra demonstra que os docentes, em sua maioria, não tinham uma formação consistente em TDIC que permitisse uma migração pedagogicamente madura do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial concebido durante a pandemia. Em todos os extratos, exceto na rede estadual, os índices giram em torno de trinta por cento (30%) do quadro com formação em TDIC. Na verdade, o índice do conjunto das redes públicas chega

27 Questão 2 do instrumento de pesquisa.

a trinta e dois vírgula seis por cento (32,6 %) em virtude das recentes ações de formação da Rede Estadual da Bahia²⁸ como requisitos para a promoção na carreira docente. Essas ações do Estado da Bahia explicam o índice de sessenta e três vírgula três por cento (63,3%) de docentes com formação no uso de TDIC. Este índice está fora da curva registrada no conjunto das redes públicas, em cada rede individualmente e no conjunto de todas as redes de ensino.

Por outro lado, o crescimento da oferta de formação no contexto da pandemia sinaliza para uma formação aligeirada e circunstancial, como ademais impõe o próprio contexto emergencial, não configurando verdadeira formação sistemática e reflexiva. Embora isto não tenha sido objeto deste estudo, uma formação em TDIC ofertada no contexto da pandemia, não obstante necessária pelas circunstâncias dadas, não dará conta das necessidades formativas dos docentes: trata-se antes de um suporte a ação dos professores e não um processo formativo sistemático.

É de se destacar a rede estadual como única a demonstrar um investimento mais consistente na formação de professores para o uso de TDIC, apresentando sessenta e três vírgula três por cento (63,3%) de professores que participaram de processos formativos sobre TDIC. Isto significa que a dificuldade da rede estadual para oferta de ERE, o que não é objeto deste estudo, não está na formação de professores, mas em outras variáveis.

A Rede Privada apresenta um quadro melhor que o conjunto das redes públicas com trinta e oito vírgula um por cento (38,1%) de professores com formação para uso de TDIC. Contudo, quando são subtraídos os professores com duplo vínculo (estadual e privado) uma análise mais detida dos dados revela que, entre

os professores que só trabalham na rede privada, o índice chega a vinte e seis vírgula sete por cento (26,7%) de docentes com formação para uso de TDIC. Há claramente aqui o impacto da formação promovida pelo Estado da Bahia para a sua rede própria. Assim, em se tratando de qualificação promovida pela rede privada para seus professores, o índice de 26,7% está em linha com as demais redes, excetuando-se a rede estadual.

A análise dos índices de formação em uso de TDIC revela uma falta de investimento sistêmica do poder público e da iniciativa privada na formação continuada em TDIC. Não obstante o avanço da cultura digital, não foram implementadas ações de formação continuada de professores em uso de TDIC na Educação nas várias redes de ensino. O processo de inculturação digital ainda não alcançou a formação do professor.

Este é um dado extremamente impactante porque a apropriação e o uso das TDIC na Educação não podem ser promovidos de modo voluntário, impressionista e descolado da construção articulada de saberes pedagógicos e tecnológicos. Sem formação, dificilmente se pode falar da construção desses saberes. Embora cada professor possa conduzir autonomamente sua formação, é fundamental que haja processos formativos sistêmicos que possam promover a construção de conhecimentos pedagógicos articulados com conhecimentos tecnológicos, tornando a prática pedagógica digitalmente inculturada, seja para potencializar a construção do conhecimento mediante o uso das TDIC e de tudo o que elas aportam ao processo ensino-aprendizagem, seja para tornar os processos educativos mais compatíveis com o modo como são promovidos os demais processos sociais, isto é, para adequá-los à cultura digital vigente.

É à luz desses dados em relação à formação continuada para o uso de TDIC na Educação que são analisados os dados do uso de TDIC durante a pandemia no formato de Ensino Emergencial Remoto indicados a seguir:

28 Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE) ofertado em 2014 e o Curso de Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTE) ofertado em 2018. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia ofertou esses cursos para os professores da Rede Estadual: o CATE foi realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o UPTE foi realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Tabela 2: Uso de TDIC na Educação antes e durante a pandemia

DOCENTES	DESENVOLVEU ERE NA PANDEMIA*		JÁ UTILIZAVA TDIC NA EDUCAÇÃO		JÁ UTILIZAVA AVA E/OU WEBCONF	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Rede Privada	96,4%	3,6%	78,6%	21,4%	23,9%	76,1%
Redes Municipais	50,9%	49,1%	62,3%	37,7%	15,5%	85,5%
Rede Estadual	65,9%	34,1%	72,5%	27,5%	44,0%	66,0%
Rede Federal	56,3%	42,7%	62,3%	37,7%	41,4%	58,6%
Conjunto das Redes Públicas	57,6%	42,4%	69,8%	30,2%	29,6%	71,4%
Todas as redes	37,2%	62,8%	70,6%	29,4%	30,0%	70,0%

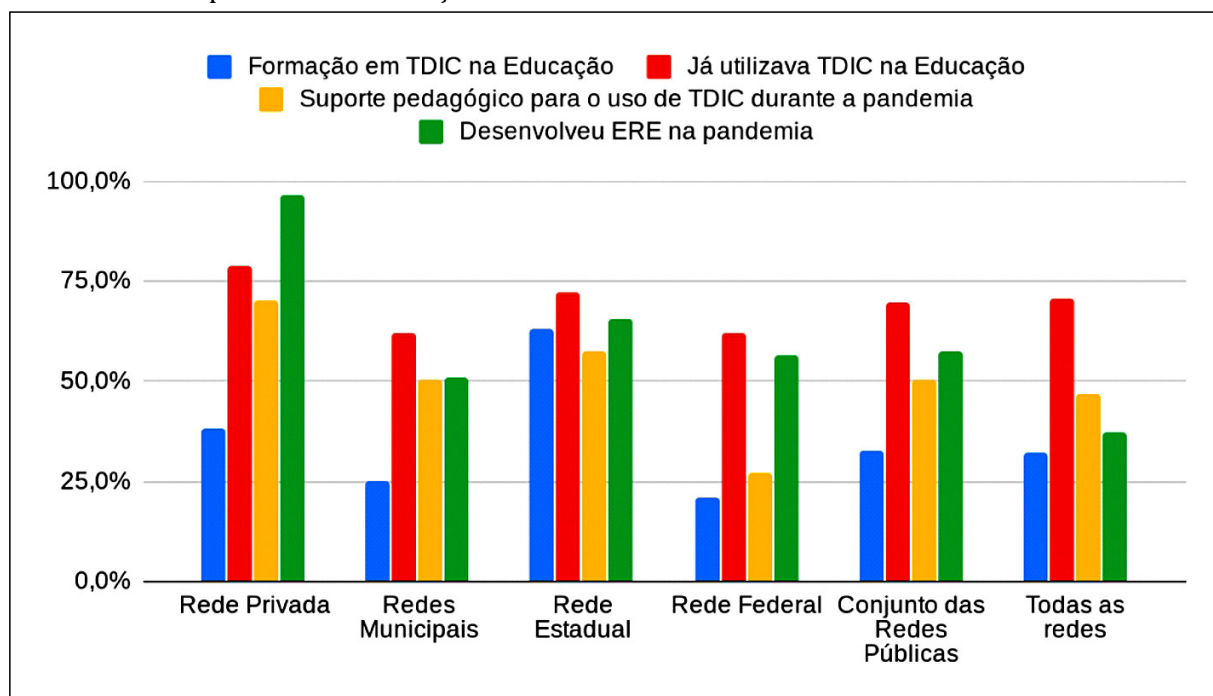
Fonte: Os autores, 2022.

*O dado aborda ERE em sua dimensão mais alargada, sem necessariamente excluir estratégias analógicas de Ensino Remoto Emergencial.

O primeiro elemento a se considerar é o descompasso entre formação para o uso de TDIC na Educação e o uso de TDIC na Educação a indicar que a inserção das TDIC não se las-

treia em processos formativos consistentes. O gráfico 1 ilustra o comportamento das variáveis formação, uso de TDIC e ERE apresentado nas tabelas precedentes:

Gráfico 1 - Comparativo das condições de uso de TDIC



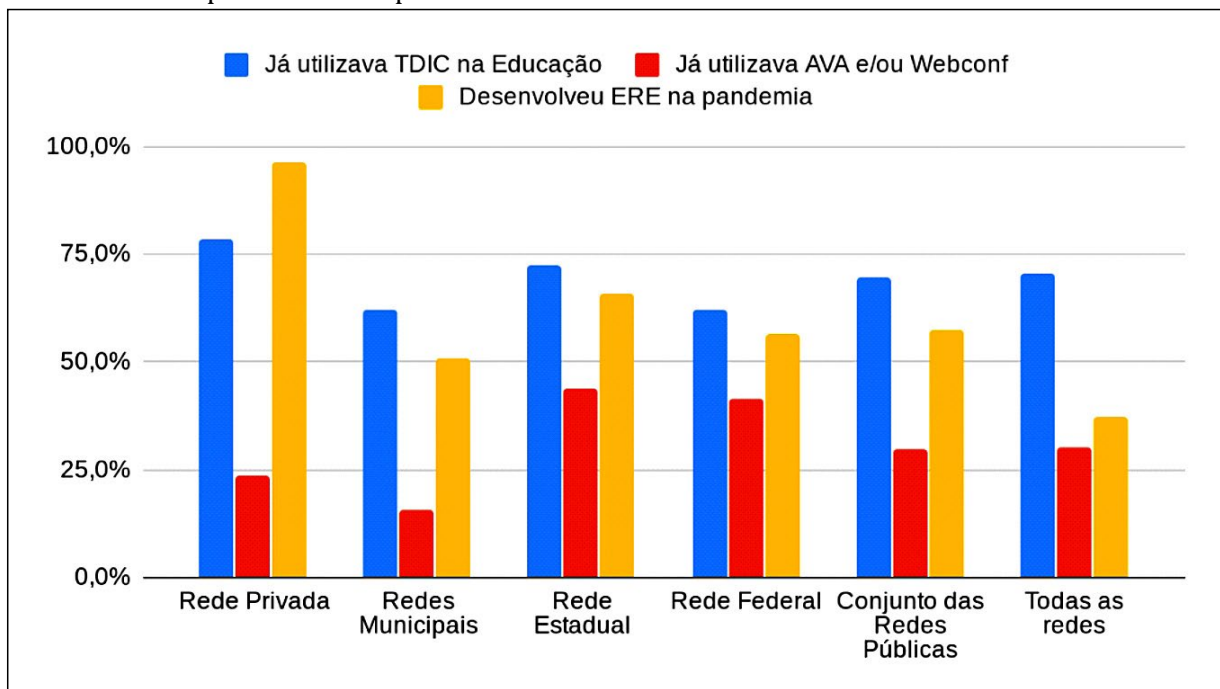
Fonte: Os autores, 2022.

Os dados são reveladores de que os processos formativos em TDIC estão aquém do movimento de uso das TDIC nos processos educativos pelos docentes pesquisados. Tanto a formação quanto o suporte pedagógico para uso de TDIC durante a pandemia estão aquém do uso de TDIC e do desenvolvimento de ERE na pandemia. De modo bastante consistente, o uso de TDIC na Educação se comporta de modo independente da formação em todos os cenários e permanece estável com uma variação de dez pontos nas redes públicas, entre sessenta e dois (62) e setenta e dois por cento (72%) dos investigados, variando positivamente na rede privada para cerca de setenta e oito por cento (78%), enquanto a formação gira em torno de trinta por cento (30%) com um pico de sessenta e três por

cento (63%) na rede estadual, fenômeno já aludido anteriormente.

O mesmo padrão se revela na relação entre o suporte pedagógico e a oferta de ERE durante a pandemia. Disto depreendemos que o descolamento entre formação e prática válida a experiência como vetor que sustenta o uso de TDIC nos processos educativos no ERE durante a pandemia. Contudo, qual a natureza dessa experiência? De que uso de TDIC se cuida ao se aludir à experiência com TDIC em Educação? O gráfico 2, a seguir, ilustra o descompasso entre a experiência com TDIC relatada e a realidade surgida na pandemia que modulou o ERE com mediação tecnológica digital a partir do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e ferramentas de webconferência integradas ou não aos AVA:

Gráfico 2 - Comparativo das experiências de uso das TDIC



Fonte: Os autores, 2022.

Dentro da categoria experiência, destacou-se o uso de AVA e de webconferência como significativos para determinar uma experiência relevante para, ao largo da ausência de uma formação continuada sistemática em TDIC, garantir o mínimo de conhecimento experiencial para fundamentar as práticas docentes que emergiram no ERE na pandemia. Ao cotejar a

realidade do ERE ofertado durante a pandemia com a experiência relatada pelos sujeitos no instrumento de pesquisa, identifica-se que a experiência relevante para o uso das TDIC feito no ERE, qual seja o uso de ambiente virtuais de aprendizagem e de plataformas de webconferência, não sustenta uma prática docente fundamentada. Para além do valor intrínseco dos

processos de formação continuada em TDIC como elementos necessários à construção das competências tecnopedagógicas indispensáveis à docência na cultura digital, é bastante problemático sustentar as competências pedagógicas para a promoção do ERE como mediação tecnológica digital na experiência docente prévia com tecnologias desconexas daquelas usadas no processo em tela.

Embora a experiência com uso de TDIC seja maior do que as experiências de ERE, exceto na iniciativa privada, a experiência com AVA e webconferência apresenta percentuais muito distantes daqueles alcançados pelo ERE nos cenários construídos. Por seu turno, a rede privada apresenta os dados mais discrepantes: a mais destacada experiência de ERE com noventa e seis vírgula quatro por cento (96,4%) *vis-à-vis* uma experiência de uso de AVA e webconferência entre docentes de apenas vinte e três vírgula nove por cento (23,9%).

Embora os dados da rede municipal mostrem números inferiores, o contraste com a oferta de ERE é menos destacado que na rede privada. A isto se aduz o fato de que os números relacionados ao suporte pedagógico indicado nos dados, embora indiquem a consciência do imperativo da formação, precisa ser modulado pelo próprio contexto de precariedade que atinge toda a estrutura da Educação na pandemia da COVID-19: tal suporte pedagógico, assim entendido, não tem o condão de dar conta da complexidade demandada por tal formação, seja pela exiguidade do tempo e extemporaneidade do processo, seja pelas condições mesmas da oferta de qualquer formação ou suporte pedagógico no contexto das restrições de contato social e fechamento das instituições educacionais em todo o país.

Essa realidade destaca o paradoxo da experiência docente em TDIC como suporte para o ERE. Os dados revelam que ao ERE careceram os fundamentos tanto teórico-conceituais e metodológicos formalmente constituídos em processos formativos quanto fundamentos ex-

perienciais das ferramentas que foram utilizados no ERE em formato digital. Se, por um lado, é verdade que as circunstâncias excepcionais do ERE justificam a adoção de toda e qualquer alternativa que viabilize a oferta da educação possível no contexto extremo da pandemia da COVID-19, por outro lado a experiência do ERE acentua a necessidade da formação em TDIC para garantir uma inserção qualificada dos processos educativos na cultura digital. Não obstante a importância da experiência como fonte de conhecimento, a ausência de formação sistemática dificulta a construção de abordagens das TDIC na educação para além da instrumentalização.

É no processo de formação que a reflexão metodologicamente conduzida permite que as teorias e os conceitos sejam articulados com as práticas, ressignificando-as e desvelando todo o seu potencial inovador. A formação permite que o uso instrumental seja substituído por um uso propositivo-conceitual no qual toda a potência de novos sentidos possíveis emerge no contexto de uma práxis renovada. Esta experiência do ERE no contexto da pandemia da COVID-19 demonstra o alto preço que a falta de formação continuada em TDIC cobra em relação à capacidade de efetiva inculturação digital nos processos educativos no que isto tem de mais inovador, disruptivo e potencial mobilizador de formas mais dialógicas e autônomas de promoção dos processos educativos.

Conclusão

A tomada de consciência de que a necessidade de oferta do Ensino Remoto Emergencial encontrou, mais uma vez, a Educação Básica despreparada para o movimento de migração do ensino presencial para formatos diversos de mediação tecnológica digital, ante o fechamento das escolas em março de 2020, demanda dos sujeitos da Educação uma profunda reflexão sobre as lacunas na estrutura da Educação Nacional, na consolidação de ações de políticas públicas de formação de professores.

Embora as fissuras no edifício da Educação Brasileira postas às claras pelas condições extremas impostas pela pandemia não se limitem às questões de formação para o uso de TDIC, este estudo recorta o problema da formação para demonstrar como, sem um processo sistemático de formação continuada para o uso das TDIC na Educação, não se pode pensar em um processo de inserção das TDIC na Educação apto a promover o potencial dialógico inerente à mediação tecnológica e a potencializar a autonomia e a colaboração na construção do conhecimento no diversos contextos educacionais. Ao contrário, tende-se a transpor práticas presenciais. Isto, longe de representar inculturação digital, representa a colonização do digital pelas piores práticas do presencial.

Os resultados apresentados neste estudo revelam que a falta de formação continuada em TDIC, ou os números insuficientes da formação ofertada, levou grande parte dos docentes que empreenderam a oferta de ERE a recorrer à própria experiência com o uso em TDIC como referência para as práticas pedagógicas no ERE. Importa destacar que tal experiência revelou-se desconexa com as demandas de formação para o uso daqueles recursos que se revelaram os pontos centrais da construção do Ensino Remoto Emergencial com mediação tecnológica digital.

As discrepâncias entre os percentuais de formação e experiência no uso de TDIC e entre formação e oferta de ERE explicitam que as TDIC têm grande potencial de assimilação entre os docentes. Embora esse seja um elemento alentador, isto não minimiza a necessidade de formação continuada, ao contrário: é pela formação continuada que as práticas são ressignificadas e o potencial disruptivo da cultura digital se entranha na cultura escolar, constituindo a escola do século XXI.

Formar professores para a cultura digital precisa se constituir em um objetivo de primeira grandeza para as políticas de formação docentes. Se isto já era algo patente antes da pandemia, as experiências de Ensino Remoto

Emergencial na Educação Básica no Brasil, e os dados que desvelam o modo como essas experiências foram gestadas a partir do ângulo de análise da formação dos docentes para as TDIC, tornam a formação continuada de professores para a inculturação digital uma necessidade premente. Ao lado de outras graves assimetrias que aprofundaram o fosso da desigualdade no acesso à Educação Básica de qualidade na pandemia da COVID-19, as deficiências de formação continuada para o uso das TDIC se constituíram em um desafio para uma educação pós-pandemia que seja capaz de recolher as duras lições de 2020 e construir, a partir de 2021, uma Educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BABBIE, Earl. **The Practice of Social Research**. CA, USA: Ed. Belmont, Wadsworth, Cengage Learning, 2010.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p.679-701, jul.-set., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>.
- BATES, Tony. *The promise and the Myths of e-Learning in Post-Secondary Education*. In: CASTELLS, M. (ed). **The Network Society: a cross cultural perspective**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2004, p. 271-292.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Republicada em 10 fev. 2020. Brasília:

Diário Oficial da União, 2020, p. 87-90. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2015, p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2020.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CASTELLS, Manuel. ¿Reconstrucción o transformación? **La Vanguardia**. [S. I.]. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/opinion/20200523/481327870809/reconstruccion-transformacion.html>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política*. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org). **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005, p. 17-30.

CASTELLS, Manuel. *Informationalism, Networks and the Network Society: a theoretical blueprint*. In: CASTELLS, M. (ed). **The Network Society: a cross cultural perspective**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2004, p. 3-45

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE FILHO, João; LEMOS, João Francisco. Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a “Geração Digital” na mídia impressa brasileira. **Revista Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, vol. 5, n. 13, p. 11-25, jul, 2008.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERE, Charlie. **Digital Culture**. 2 ed. London: Reaktion Books, 2008.

GROVES, Robert M.; FOWLER Jr, Floyd J.; COUPER, Mick P.; LEPKOWSKI, James M.; SINGER, Eleanor; TOURANGEAU, Roger. **Survey methodology**. New Jersey: Wiley, 2004.

HARISIM, Linda. Educação *online* e as implicações da inteligência artificial. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 25-39, jul./dez., 2015.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. *Cultura Digital*. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018, p.139-144.

KENSKI, Vani Moreira. *O papel do professor na sociedade digital*. In: CASTRO, Amélia Rodrigues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thompson, 2001, p. 95-106.

KOEHLER, Matthew; MISHRA, Punya. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. O rosto e a máquina: o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico. São Paulo: Paulus, 2013.

MARÍN OSSA, Diego Leandro. La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p.

41-53, jul./dez. 2015.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 538-558, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147126>.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. **Práxis Educativa** (Brasil), Ponta Grossa/PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan./jun., 2006.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. *Hipertextualidades, multiletramentos e cultura digital: perspectivas na educação contemporânea*. In: SALES, Mary Valda Souza (Org.). **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2020, p. 133-148.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PRENSKY, Marc. *H. Sapiens Digital: from Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*. **Innovate: Journal of Online Education**, v. 5, n. 3, 2009. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, vol. 9, n. 5, Oct., 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ROJO, Roxane Helena. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALES, Mary Valda Souza. *As tecnologias no contexto educativo: perspectivas de inovação e de transformação*. In: SALES, Mary Valda Souza (Org.). **Tecnologias e Educação a Distância: desafios para a formação**. Salvador: Eduneb, 2018, p. 79-102.

SALES, Mary Valda Souza; MOREIRA, José Antônio Marques; RANGEL, Márcia. **Competências digitais e as demandas da sociedade contemporânea: diagnóstico e potencial para formação de professores do Ensino Superior da Bahia**. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 24, n. 51, p. 89-120, maio/ago. 2019.

SALES, Mary Valda Souza; NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Educação a distância e currículo: hipertexto como perspectiva de flexibilidade e design pedagógico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 616-645, abr./jun. 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords: a vocabulary of culture and society**. New York: Oxford University Press, 1985.

Recebido em: 18/08/2021
Aprovado em: 19/01/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A RELAÇÃO CRÍTICA ENTRE A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

*Débora Vieira**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0002-0237-5709>

*Magda Pischetola***

IT – University of Copenhagen

<https://orcid.org/0000-0001-6697-2118>

RESUMO

Este artigo apresenta uma apuração sobre a relação entre inovação pedagógica e ensino remoto emergencial. Pesquisa a transladação das aulas presenciais para o formato remoto, que aconteceu por causa da pandemia gerada pelo Covid-19. O estudo é de caráter qualitativo e exploratório, com aplicação de questionários aos docentes que estão lecionando remotamente, sendo a amostra não probabilística. Em duas etapas distintas, usando a metodologia “bola de neve”, produzimos dados para análise. A primeira etapa teve como ênfase a inovação pedagógica e a segunda foi direcionada para a avaliação no ensino remoto emergencial. Os resultados apontam que a maior parte dos docentes apenas trasladou a sua metodologia para o formato *online*, ainda que a maioria tenha feito um replanejamento das suas aulas. Conclui-se que ainda é necessário aprofundar a relação entre tecnologias e inovação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: aula *online*; ensino remoto; inovação pedagógica; tecnologia; educação.

ABSTRACT

THE CRITICAL RELATIONSHIP BETWEEN PEDAGOGICAL INNOVATION AND EMERGENCY REMOTE TEACHING

This article presents an investigation on the relationship between pedagogical innovation and emergency remote education. It presents an investigation about the transfer of classroom classes to the remote format, which happened because of the pandemic generated by Covid-19. The study is qualitative and exploratory, with questionnaires applied to teachers who are teaching remotely, the sample

* Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Integrante do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE/PUC-Rio). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. E-mail: deboravieirapedagoga@gmail.com

** Pós-doutoranda em Tecnologias em Educação no projeto Teknosofikum da IT – University of Copenhagen. Professora colaboradora do quadro complementar do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de mídias e tecnologias em educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. E-mail: magd@itu.dk

being non-probabilistic. In two distinct stages, using the “snowball” methodology, we produce data for analysis. The first stage was focused on pedagogical innovation and the second was directed to evaluation in emergency remote education. The results show that the majority of teachers only transferred their methodology to the online format, even though most of them had to redesign their classes. It is concluded that it is still necessary to deepen the relationship between Technologies and innovation of teaching practices.

Keywords: online class; remote teaching; pedagogical innovation; technology; education.

RESUMEN

LA RELACIÓN CRÍTICA ENTRE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Este artículo presenta una investigación sobre la relación entre innovación pedagógica y educación remota de emergencia. Presenta una investigación sobre la transferencia de clases presenciales al formato remoto, que sucedió a raíz de la pandemia generada por Covid-19. El estudio es cualitativo y exploratorio, con cuestionarios aplicados a docentes que están enseñando de forma remota, siendo la muestra no probabilística. En dos etapas distintas, utilizando la metodología de “bola de nieve”, producimos datos para su análisis. La primera etapa estuvo enfocada a la innovación pedagógica y la segunda a la evaluación en educación remota de emergencia. Los resultados muestran que la mayoría de los profesores solo transfirió su metodología al formato online, aunque la mayoría tuvo que rediseñar sus clases. Se concluye que aún es necesario profundizar la relación entre tecnologías e innovación de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: clase en línea; enseñanza remota; innovación pedagógica; tecnología; educación.

Introdução¹

O termo inovação vem sendo cada vez mais utilizado como pressuposto de melhoria e eficácia de ensino, todavia ainda não é claro o real sentido da palavra inovação no âmbito educacional (RIEDNER; PISCHETOLA, 2021). É possível perceber que a ideia de inovação pedagógica vem sendo cada vez mais associada à inserção de tecnologias digitais nas práticas escolares, existe um binômio que necessita ser esclarecido. Então, o que seria, de fato, a inovação pedagógica? Silva e Bastos (2016, p. 2) declaram que a inovação relacionada à educação veio com a concepção de avanços na área da Ciência e da Tecnologia, que são

áreas determinantes no desenvolvimento da economia, sociedade e cultura. Por outro lado, Messina (2001) afirma o caráter determinista² que foi dado à inovação no âmbito escolar. Segundo essa autora, a inovação tem sido vista como uma solução simplista para problemas educacionais que são complexos e fazem parte de um sistema estrutural. Tendo essa inovação como premissa, têm sido levantadas propostas que homogeneízam as políticas e práticas pedagógicas e assim ignoram a diversidade

¹ Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.

² Por determinista entende-se que “o desenvolvimento da C&T é considerado como uma variável independente e universal que determina o comportamento de todas as outras variáveis do sistema produtivo social; como se ela dependesse inteiramente das mudanças e da organização tecnológica” (DAGNINO, 2008, p. 19).

social e cultural. Para além disso, os discursos das políticas públicas aparentam uma confusão substancial entre meios, objetivos e práticas (HEINSFELD, 2018), sem esclarecer qual seria a relação intrínseca entre tecnologias e inovação pedagógica. Outros autores corroboram com essa visão, afirmando a necessidade de introduzir perspectivas críticas em pesquisa educacional (PEIXOTO, 2015; SELWYN, 2020), para a problematização da relação entre inovação pedagógica e o uso de tecnologias (PISCHETOLA, 2018).

É possível afirmar que a “inovação pedagógica” é um conceito polissêmico dentro da área da educação (PISCHETOLA et al., 2019). A ideia de inovar aparenta ser uma nova regra cultural dentro das escolas, sem que se pense criticamente sobre; em sua grande maioria, não há uma ponderação sobre o porquê e para quem inovar, o foco é apenas no “como” (OLIVEIRA, 2019). Evidencia-se então que, no contexto educacional, a inovação tem sido objetivada a qualquer custo e sem reflexão sobre o real motivo de inovar e sobre os benefícios que a inovação aportaria para os alunos. A escola é considerada obsoleta em suas práticas cotidianas (MORAN, 2017) e as tecnologias são introduzidas como panaceia para todos os problemas da escola.

A importância do esclarecimento desse conceito fica ainda mais evidente no momento histórico atual, em que a pandemia gerada pelo Covid-19 tornou o ensino remoto emergencial a nova realidade de boa parte das escolas e universidades brasileiras e do mundo inteiro. Educadores, alunos e famílias precisaram encarar esse novo formato de aula sem ter tempo para adaptações, encarando não apenas novas práticas, mas também novos desafios (APPENZELLER et al., 2020). Se o uso da tecnologia na Educação era pauta de estudos, políticas e discursos, todavia, não imaginávamos que ela seria introduzida tão rapidamente não apenas como suporte das aulas, mas em substituição do contato presencial (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Os docentes foram obrigados a “reinventar-se” todos os dias (DUARTE; MEDEIROS, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020) e achar recursos tecnológicos para lidar com a incerteza que o momento atual apresenta (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

É possível refletir sobre várias questões educacionais que foram postas à prova neste momento, como a função da tecnologia para garantir continuidade do processo de aprendizagem neste contexto de pandemia, o papel imprescindível do educador e de suas habilidades e competências para a prática pedagógica (ALMEIDA et al., 2020; SUGITA et al., 2020) e ainda as falácias da formação docente (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Os estudos mais recentes têm focado nas percepções dos docentes (DIAS-TRINDADE; CORRÊA; HENRIQUES, 2020; SILVA; PEIXOTO, 2020), mostrando sobretudo os impactos psicológicos e emocionais que o ensino remoto emergencial teve no bem-estar dos docentes (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

O momento histórico que estamos vivendo nos impulsiona a repensar a relação entre tecnologias e educação, com novas indagações e questões para o mundo pós-pandemia (SILVEIRA, 2021). Em linha com uma reflexão sobre o futuro do uso pedagógico de tecnologias, adotamos neste artigo uma perspectiva crítica (FEENBERG, 2003; SELWYN, 2020) que nos suporte na problematização da presença de tecnologia na Educação e de sua relação com a inovação pedagógica. Desse modo, alguns dos questionamentos que surgem da literatura atual sobre ensino remoto emergencial são: Os docentes estão reformulando as suas práticas? De que forma acontece essa reformulação? A prática da sala de aula presencial foi apenas trasladada para o formato remoto ou houve mudanças em termos de incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas? Como esses docentes enxergam a inovação pedagógica neste contexto? Essas perguntas guiaram a investigação apresentada a seguir.

Portanto, objetivamos compreender como foi feita, pelos docentes, a adaptação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, como eles enxergam a inovação pedagógica com a tecnologia já inserida e se houve modificação, ou não, de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, desejamos providenciar uma análise crítica da inovação pedagógica com o ensino remoto emergencial.

Uma primeira definição de inovação pedagógica

No que cerne o termo geral “inovação” na área de educação, constatamos que se trata de “um conceito amplo e multidimensional” (MASETTO; ZUKOWSKY-TAVARES, 2015, p. 8), sendo que:

A inovação pode ser definida como a introdução de algo novo que provoque modificação na forma de realizar as atividades concernentes a determinados contextos. As mudanças, que caracterizam a inovação, são específicas para diferentes campos, tais como: tecnológico, social, organizacional, educacional etc. (HARRES et al., 2018, p. 4).

O conceito de inovação é definido de muitas formas na literatura, alguns desses conceitos se assemelham e outros se contrapõem. “Em geral, entre as diferentes áreas de inovação, aquelas que ocupam a maioria das posições relevantes são a incorporação de tecnologias de informação e comunicação[...]”, (PORTO CASTRO; MOSTEIRO GARCIA, 2014, p. 144, tradução nossa).³

Fazendo uma sintetização das principais definições de inovação encontradas na literatura, podemos compilá-las como: 1) presunção de mudança que gere algum benefício; 2) inserção de tecnologia; e 3) alteração e transformação do existente (RIEDNER; PISCHETOLA, 2016). Algumas dessas palavras, apesar de parecerem ser sinônimos, têm contextos explicativos

diferentes. O termo inovação no âmbito da Educação tem sido visto de diferentes formas, no entanto vem sendo usado como se houvesse um consenso (TEIXEIRA, 2010). O aspecto mais importante desse primeiro levantamento é a constatação de uma sobreposição de conceitos entre inovação pedagógica e implantação de novas tecnologias.

O discurso de inovação atrelado às tecnologias digitais persiste nos mais diversos estudos da área da educação. Ainda que a tecnologia não seja o ponto central do debate pedagógico, por vezes ela aparece como uma possível ruptura com o velho e/ou como uma ferramenta de inovação que será boa por si só. Buckingham (2020, p. 231) chamou de “ciberutopismo” a ideia de que a tecnologia transformará o aprendizado como uma mágica, de que a utilização por si só trará melhorias, que com ela a educação será mais ativa e centrada no aluno. As inúmeras tecnologias digitais que passaram a ser utilizadas com mais intensidade no ensino remoto emergencial vieram ainda mais carregadas da ideia de um novo, de uma solução reducionista para um problema tão complexo. Será que elas foram ressignificadas? Ou será que elas eram ideais para todos em todos os contextos? Fomos atravessados por uma pandemia que exigiu novas alternativas educacionais, de forma que o ensino remoto se tornou a única alternativa para a continuidade das aulas, não havia outra forma a não ser utilizar as tecnologias digitais. O problema não consiste em seu uso, consiste em seu uso sem reflexão e intencionalidade clara.

Bar, Pisani e Weber (2007), em uma perspectiva de inovação tecnológica, alegam que existe um ciclo para a inovação. Este ciclo começa com a “adoção”, seguida da “apropriação”; neste momento do ciclo, os indivíduos se apropriam da tecnologia usufruindo da sua função prática. Posteriormente há uma “transformação”, sendo a tecnologia reconfigurada pelas práticas e necessidades individuais. Logo após, essa tecnologia é reapropriada pelos seus fabricantes, que fazem uma reprojeção para que sejam

³ “En general, entre las diversas áreas de innovación, las que ocupan posiciones más relevantes son la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.” (PORTO CASTRO; MOSTEIRO GARCIA, 2014, p. 144).

permitidas as novas apropriações por parte dos indivíduos.

Como mencionado por Pacheco (2019), a reconfiguração da prática do docente possibilitou maior eficácia na aprendizagem do aluno. Sendo assim, uma nova prática pedagógica inserida no contexto escolar deve ter como principal objetivo a ruptura da idealização de um objetivo fechado. Essas práticas podem sofrer apropriações e transformações por parte dos alunos e é importante que, partindo disso, os docentes as reconfigurem. “Inovação é efetivamente algo novo, que contribui para a melhoria de algo ou de alguém e que pode ser replicado, por exemplo, a partir da criação de protótipos” (PACHECO, 2019, p. 49). À vista disso, essa prática pedagógica se constituiria em algo novo a partir do momento que olhasse para a apropriação feita pelos alunos e, em um ato contínuo, se reconfigurasse pensando na melhoria do processo de aprendizagem deles.

Pacheco (2019) traz em seu livro cinco parâmetros – cada um deles incluindo critérios e ações – os quais aponta como um norte para identificar uma inovação educacional. Essa proposta, segundo esse autor, pode ser vista como um ponto de partida para avaliar projetos com potencial inovador. Os parâmetros são pontuados como: desenvolvimento curricular; sustentabilidade; articulação entre os agentes educativos; gestão; metodologia. Esses parâmetros perpassam por toda a estrutura escolar, sendo a inovação, para esse autor, um ato coletivo. Ainda assim, dentre os critérios e ações postos nos parâmetros, observamos a existência de iniciativas individuais, tal como a formação continuada de qualidade do docente. Ainda que essa seja apoiada e incentivada pela rede escolar, cabe ao docente ter um compromisso com o seu fazer pedagógico e com o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias para que todos aprendam. Sendo aspectos característicos da inovação pedagógica a garantia do direito à educação para todos e o suprimento das necessidades contemporâneas dos alunos (PACHECO, 2019,

p. 51), salienta-se mais uma vez a necessidade de um olhar crítico e sistêmico sobre o inovar na educação e em como os docentes têm visto e aplicado essa inovação em suas práticas.

Ainda debruçando sobre o que Pacheco (2019) trata acerca dos conceitos de inovação, vamos diferenciar, sob a sua perspectiva, a inovação puramente dita da inovação na educação. Esse autor menciona como inovação “tudo aquilo que é novo, que possui valor e capacidade de renovar/reinventar no decorrer do tempo, em permanente fase instituinte” (PACHECO, 2019, p. 49). E complementa dizendo “que o termo ‘inovação’ tem origem etimológica no latim *innovation*” e que “refere-se a ideias, métodos ou objetos criados não semelhantes a ideias, métodos ou objetos conotados com padrões anteriores” (PACHECO, 2019, p. 49). Por outro lado, Pacheco (2019, p. 50) considera que a inovação na educação “será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, ainda que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano”. A exposição das definições dadas por esse autor corrobora com a ideia de associação do ciclo de inovação proposto por Bar, Pisani e Weber (2007) e Kanashiro (2020) no âmbito educacional. Levando em consideração essa ruptura paradigmática e a qualidade das aprendizagens, a reconfiguração das práticas pedagógicas será inovadora sempre que partir das demandas/subjetividades dos alunos. É importante ressaltar que Pacheco (2019) afirma em diversos pontos do seu livro que o inovar na educação é sempre um ato coletivo e dialógico, presumindo uma aprendizagem centrada no aluno, dotada de compromisso ético.

Pischetola e outros (2019, p. 119) afirmam que “perceber a tecnologia enquanto um artefato sociocultural significa vê-la como parte de um sistema vivo, a escola, que interage ao mesmo tempo com o contexto político, social e econômico”. Desse modo, essas autoras entendem que a escola e a sala de aula não são lugares isolados, eles alteram e são alterados

pelos mais diversos acontecimentos, como um sistema vivo. Essas autoras também afirmam que isso “inclui os diferentes usos, hábitos e interpretações que cada sujeito faz das TICs, entendendo que tudo isso está sempre em constante mudança”⁴ (PISCHETOLA et al., 2019, p. 119), portanto todo uso de tecnologias é subjetivo e situado, dependendo de vários aspectos sociais, culturais e pessoais. Logo, não podemos partir do pressuposto de que todos os integrantes da comunidade escolar se relacionam da mesma forma com a tecnologia.

Partindo desses aspectos, nos perguntamos: afinal, o docente inovador é aquele que faz uso das tecnologias? Acreditamos que as tecnologias não devem ser vistas somente por um ponto de vista instrumental e, portanto, usá-las não seria suficiente para gerar a inovação pedagógica. “A inovação pedagógica, reduzida a sinônimo de inovação tecnológica, torna-se um conceito simplificador, que não se constitui dentro de uma perspectiva de reflexão crítica e que não dá conta de atender a complexidade da escola como sistema vivo e aberto” (PISCHETOLA et al., 2019, p. 131). Nessa perspectiva, não é o uso da tecnologia que traz a inovação para as práticas pedagógicas dos docentes. Se fosse assim, no contexto atual, poderíamos considerar todos os docentes que estão lecionando *online* como docentes inovadores, pois todos eles necessitaram usar a tecnologia para continuação das suas aulas.

Moran (2017) também discorre sobre perspectivas de uma inovação educacional. Esse autor expõe suas ideias partindo do princípio de que as mudanças contemporâneas estão ocorrendo de forma rápida e imprevisível, colocando, inclusive, empregos em riscos e mudando as concepções de profissões. Concomitante a isso, esse autor afirma que a escola parece estar parada no tempo; ele compara a escola a um museu, declarando que ela está confinada. Em uma analogia, profere que a escola está *off-line* em um mundo *on-line*. Moran (2017, p. 67) alega que “a educação é mais complexa porque

tem de preparar para a autonomia, para podermos tomar decisões mais complexas em todos os momentos, de forma criativa, empreendedora e realizadora”. Neste ponto concordamos com o autor, de modo que a complexidade da educação deve ser percebida e vista sistematicamente. Dessa maneira, Moran (2017, p. 67) continua declarando que “para preparar para a autonomia, precisamos de outra proposta de escola, muito mais leve, aberta, flexível, centrada no aluno, com atividades significativas, metodologias ativas, intenso uso das tecnologias digitais”. Consentimos com esse autor que a escola precisa ser constantemente ressignificada e que deve ter o aluno como centro de suas propostas, entretanto não acreditamos que a integração de metodologias ativas e uso intenso das tecnologias digitais serão, por si só, provedoras de autonomia e ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

Moran (2017) expõe a ideia de que a convergência digital atinge a infraestrutura, a formação docente, o projeto pedagógico e a mobilidade da escola, ou seja, segundo esse autor, atinge todas as suas dimensões. Podemos concordar com Moran (2017) sobre a influência das tecnologias digitais na escola, em contrapartida, é necessário pensar também no sentido contrário, na influência da escola sobre essas tecnologias. Apesar disso, esse autor, vai reiterar que um projeto inovador “[...] exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da coordenação dos espaços e tempos” (MORAN, 2017, p. 84).

Peixoto (2015) alega que acusar o docente de ser resistente às mudanças é o resultado de uma visão instrumental e determinista da tecnologia. Concordando com essa autora, podemos refletir de que forma as condições como as que estamos vivendo abriram o caminho para uma ampla mudança educacional mundial, em que os docentes são grandes protagonistas na adaptação desse novo formato de aula.

A partir das contribuições mencionadas, entendemos que:

4 TICs são as tecnologias de informação e comunicação.

1. a inovação pedagógica acontece gradativamente, mais do que de forma disruptiva (BAR; PISANI; WEBER, 2007; BUCKINGHAM, 2020);
2. a inovação pedagógica é fruto de uma ecologia de eventos e possibilidades, que se dá de forma situada (PISCHETOLA et al., 2019) e coletiva (PACHECO, 2019);
3. a inovação pedagógica não depende da inovação tecnológica (PEIXOTO, 2015), mas a tecnologia pode ter algum papel na modificação das práticas docentes (MORAN, 2017).

Com base nisso, buscamos averiguar se o uso obrigatório das tecnologias para aula remota impulsionou de alguma forma a reflexão dos docentes sobre inovação das práticas pedagógicas, pois não cremos que a inovação esteja centrada em um objeto, mas que ela é o conjunto de um planejamento, uma intencionalidade e uma prática.

Um estudo sobre ensino remoto emergencial

Pensando na necessidade que os docentes tiveram de adequar o ensino presencial para o ensino remoto emergencial, acreditamos na importância de apurar como se deu essa adequação, de forma que fosse considerado se as práticas pedagógicas foram adequadas ou apenas trasladadas de um formato para o outro. Para isso, aplicamos um questionário, usando a metodologia “bola de neve virtual”, que consiste no envio “do link de acesso ao questionário eletrônico, por meio de e-mail ou de alguma RSV”⁵ (COSTA, 2018, p. 20). O método utilizado é uma estratégia de compartilhamento que se espalha rapidamente. Dessa forma, através de redes sociais conseguimos alcançar docentes de todos os níveis de ensino nesta etapa da produção de dados. Os dados foram coletados em duas etapas, sendo essa primeira feita em

agosto de 2020. Importante ressaltar que na primeira etapa estávamos com cinco meses de pandemia e, portanto, não imaginávamos que os tempos de ensino remoto emergencial se alongariam muito mais.

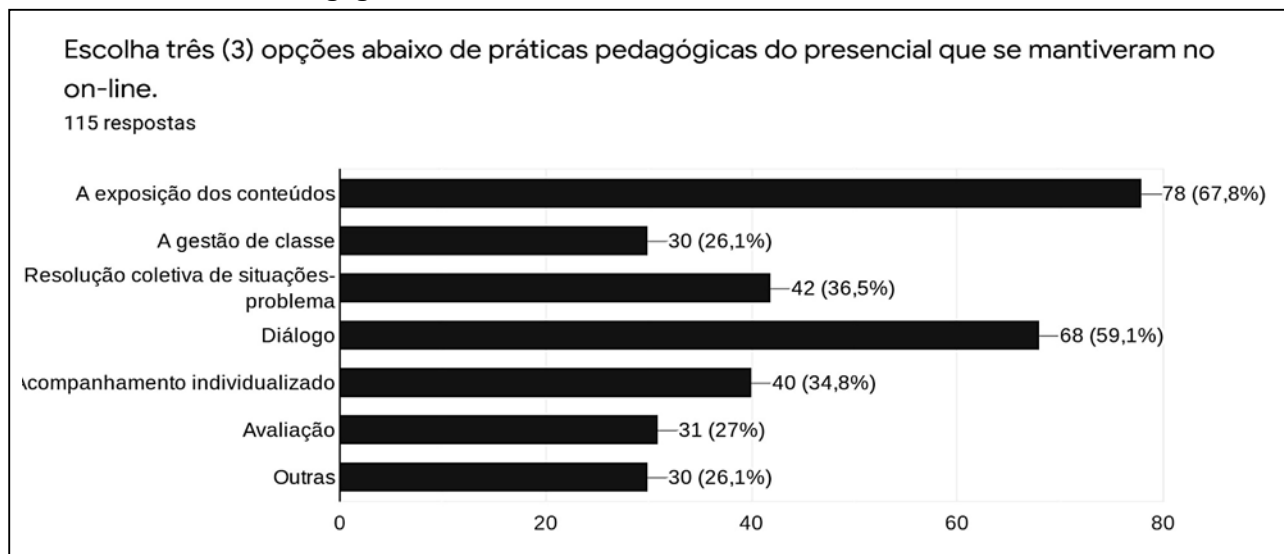
Buscamos investigar como acontece a mudança de formato de aulas de presencial para ensino remoto emergencial, como os docentes estão reinventando suas práticas e se isso pode ser considerado inovação pedagógica. Para tal, após uma primeira seção com os dados pessoais e da instituição em que o respondente trabalha, o questionário se dividia em três partes: 1) Adaptação para a aula *online*; 2) Prática pedagógica; 3) Inovação Pedagógica. Os docentes que não estão lecionando *online*, ao indicarem esse fato no início do questionário, eram direcionados para a última seção. Após isso foi possível interpretar se e como os docentes estão inovando as suas práticas no contexto *online*, sendo a tecnologia parte dele e não um “algo a mais”, como percebido em pesquisas anteriores.

Dos 140 respondentes, 8 lecionam há mais de 10 anos, 29 lecionam entre seis e 10 anos e 31 lecionam entre um e cinco anos. Ainda assim, apenas 20 docentes já haviam ensinado *online* antes do Covid-19, o que nos leva a constatar que a maioria dos docentes ainda não estava familiarizada com as plataformas *online* de ensino. Apesar disso, 59,1% dos docentes responderam que precisaram modificar apenas parcialmente o seu plano de aula para se adequar à aula *online*, 34,8% precisaram modificar totalmente e 6,1% não precisaram modificar nada. Esse resultado por si só já nos indica que a maioria dos docentes apenas trasladaram suas aulas do presencial para a remota emergencial, sendo o plano de aula a primeira etapa do planejamento da prática pedagógica.

A seguir apresentamos o que foi produzido de dados na aplicação do questionário e o que eles nos mostram sobre as práticas pedagógicas do presencial que os docentes acreditam terem sido mantidas no ensino remoto emergencial.

5 Rede social virtual (COSTA, 2018, p. 19).

Gráfico 1 – Práticas Pedagógicas

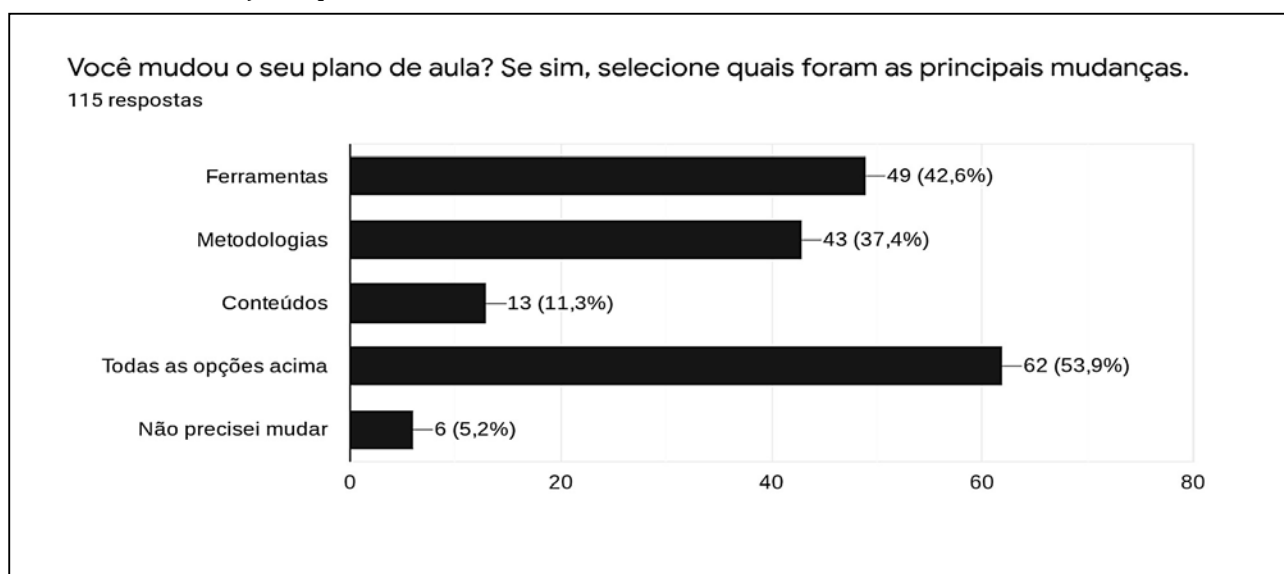


Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.⁵

Consideramos que esses dados demonstram a hipótese de que as práticas pedagógicas foram transladadas para o ensino remoto emergencial, sendo a exposição de conteúdos a opção

mais escolhida. Ela confirma que os planos de aula, de fato, não foram modificados, o que nos leva a compreender o resultado anterior que é relativo à adequação do plano de aula.

Gráfico 2 – Mudança no plano de aula



Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

De outra parte, apesar de anteriormente 6,1% dos docentes terem respondido que não precisaram mudar nada no seu plano de aula, nessa pergunta apenas 5,2% confirmaram que de fato não mudaram nada. Sendo assim,

constatamos que os docentes consideram que o novo formato de aula exigiu uma adequação das práticas, ainda que não obrigatoriamente seja a inovação delas. Comparando os dois gráficos, foi constatado que no Gráfico 1 a prática pedagógica mais escolhida foi a “exposição de conteúdos”. Por outro lado, no Gráfico 2, como principal mudança no plano de aula, depois de “todas as opções acima”, os docentes esco-

⁶ Há apenas 115 respostas, pois os docentes que não estão lecionando *online* foram direcionados para o final do questionário, onde havia a seção de perguntas relacionadas apenas à inovação pedagógica.

lheram a opção “ferramentas”. Sendo assim, podemos interpretar que esse seja mais um indício de que os docentes transladaram suas aulas do presencial para o remoto emergencial e que, já que afirmam terem inovado e terem escolhido “ferramentas” como principal mudança, eles estão associando a inovação à inserção das ferramentas (podemos entender como tecnologias) em sua prática pedagógica.

O que os docentes falam sobre inovação pedagógica no contexto pandêmico

Com o propósito de compreender como os docentes estão enxergando a inovação pedagógica, levando em consideração o momento hodierno, o questionário da primeira etapa da pesquisa contou com duas perguntas discursivas direcionadas a este fim. A primeira pergunta tinha o objetivo de saber o que o docente acreditava ser inovação pedagógica, e a segunda pergunta era se ele se considerava um docente inovador e o porquê. Após ler atenciosamente as 280 respostas (140 de cada pergunta), foram criadas quatro categorias com a finalidade de interpretar e classificar essas respostas.

Quadro 1 – Categorização das respostas⁶

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS	RESPOSTA DESTAQUE
Novas metodologias, estratégias e/ou ferramentas	64	“Ter um <i>cardápio de metodologias</i> que possam atender aos diferentes alunos”.
Associação à mudança, transformação e/ou adaptação	33	“É a <i>transformação da entrega</i> do ensino com <i>novos modelos pedagógicos</i> ”.
Inserção de tecnologias	19	“Utilizar as <i>diversas tecnologias</i> de acordo com a necessidade do processo para expor, trabalhar e/ou reforçar os conteúdos necessários”.
Reflexão sobre a prática pedagógica	29	“Significa <i>repensar</i> questões pedagógicas e adaptá-las a novas demandas e realidades”.

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Na categoria “novas metodologias, estratégias e/ou ferramentas”, constatamos que a maioria das respostas tinham uma expectativa de como inovar sem se preocupar com a motivação da inovação. A preocupação do docente era estar atento ao que há de novo nesses termos (metodologia, estratégia e ferramenta) e utilizar para estar atualizado, ou seja, o estímulo era “como” inovar e não “por que” inovar.

Em relação à categoria “associação à mudança, transformação e adaptação”, o objetivo era

abandonar o “tradicional” para trás, de forma a se adaptar sempre ao novo, independente da sua proposta, e então mudar e transformar sua prática, hipoteticamente, para melhor, seguindo as modificações do mundo e deixando de lado o comum, arcaico e rotineiro.

Por outro lado, a categoria “inserção de tecnologia” foi marcada por docentes que acreditam que a inserção por si só já é uma inovação. Há uma crença de que para inovar a prática pedagógica é essencial o uso das tecnologias no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem; eles determinam a tecnologia como uma

⁷ Cinco das cento e quarenta respostas se encaixam em mais de uma categoria.

ferramenta facilitadora do processo de ensino.

Por último, as respostas que estão na categoria “reflexão da prática” são de docentes que enfatizam a importância de um olhar minucioso sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, tendo convicção de que não são partes isoladas que devem ser revistas, mas que a inovação exige uma visão holística que considere todo o contexto e as relações criadas, entendendo que isso exige uma reflexão sobre a sua prática e um amplo entendimento do motivo pelo qual se deve inovar. Esta última categoria é a que mais se aproxima do que caracterizamos como inovação pedagógica.

Conforme vimos, não há clareza, por parte dos docentes, quanto ao que é inovação e do que os torna ou não um docente inovador. Corroborando com essa constatação, destacamos mais uma resposta referente à segunda pergunta (você se considera um docente inovador? Por quê?). A resposta de número 12, dentre as 140, dizia o seguinte: “sim, pois tento utilizar as novas tecnologias a favor dos jovens”. Isto posto, observamos que ser um docente inovador, na concepção desse docente em específico, significa utilizar tecnologias em sua prática pensando ser um benefício para os seus alunos. Qual seria esse benefício? As novas tecnologias são melhores que as antigas? O novo é necessariamente bom? Averiguamos que essa e outras respostas davam ênfase à inserção de novas tecnologias, metodologias ou ferramentas.

Critérios avaliativos no ensino remoto emergencial

Nunca antes na história da educação brasileira vivemos uma pandemia como a do novo coronavírus (SARS-CoV-2). As mudanças sociais e culturais provocadas por ela também geraram mudanças no fazer pedagógico. Será que repensamos sobre o sentido da avaliação?

Pacheco (2019) e Moran (2017) ressaltam a importância de se repensar a avaliação para inovar a educação. Boggino (2009, p. 80)

aponta que ao longo da história o conceito de avaliação “tem assumido diversas acepções, que não são fruto do acaso, mas estão, sim, intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas”.

Partindo desse pressuposto, igualmente podemos afirmar que a prática avaliativa é marcada socialmente, emocionalmente e cognitivamente (LUCKESI, 2000). Levando em consideração que cada um de nós vivencia trajetórias escolares diferentes, as quais carregamos conosco em nossas bagagens por toda a vida, existe a possibilidade de termos em mente diversas concepções e nuances sobre o ato avaliativo que podem nos marcar tanto positivamente quanto negativamente. Além disso, se nos perguntarmos o que se espera de uma escola, na esfera social, diremos: que o aluno aprenda e tenha boas notas. Logo, há de se pensar: será que mudamos a nossa concepção de avaliação quando falamos da aprendizagem no ensino remoto emergencial?

Embora tenhamos em mente que a aprendizagem significativa precisa estar sempre no horizonte como intenção de nossas práticas pedagógicas, ainda é um modelo que não dialoga diretamente com aquilo que um dia conhecemos sobre avaliação e também com a expectativa social que se tem sobre ela. Uma expectativa positiva da avaliação não pode ser somente dos gestores, é preciso dialogar com as expectativas dos docentes, famílias e alunos. Não é uma tarefa simples. Nesse sentido, ao superarmos as nuances polissêmicas negativas da avaliação, estabelecemos uma nova relação com a prática avaliativa que, segundo Luckesi (2000, p. 1), não pode continuar a ser:

[...] a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

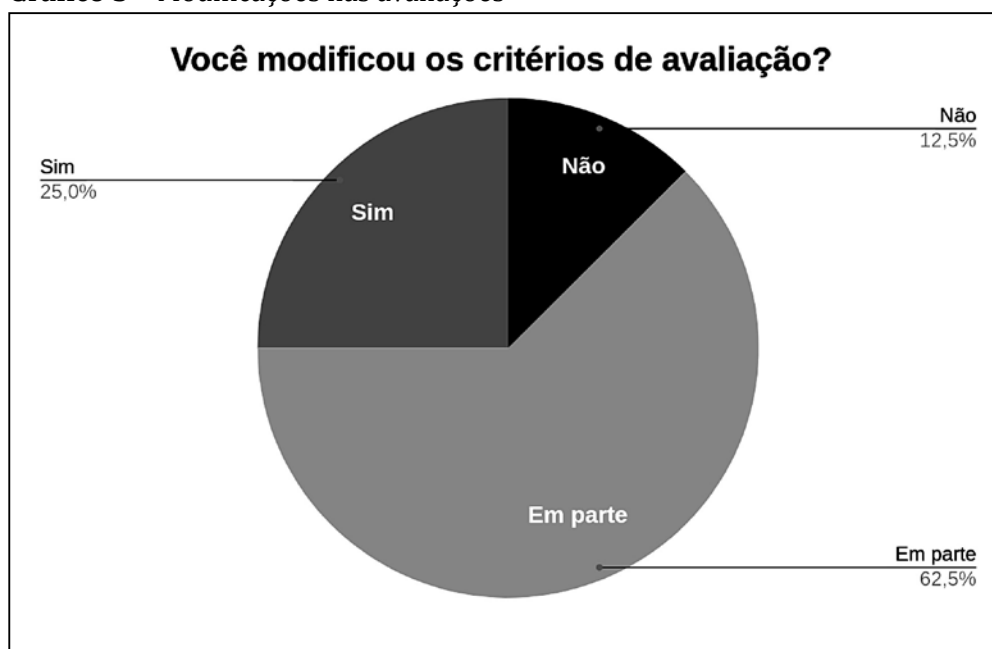
Ainda, simplificar o ato avaliativo pela mera aprovação ou reprovação do educando é equivocado, pois, na verdade, a avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor. Acreditamos que a marca negativa da avaliação vem sendo modificada à medida que o processo de formação docente se torna mais qualificado. Desta forma, o docente passa a ver mais sentido em novos modelos avaliativos. Portanto, para que possamos nos distanciarmos dessa ótica negativa é preciso reavaliar nossas práticas pedagógicas.

A fim de verificar como tem sido feita a avaliação no formato remoto, tal qual como os docentes a definem, aplicamos um segundo questionário *online*, usando novamente a metodologia de “bola de neve”. Desta forma, a segunda etapa da pesquisa, que foi feita em dezembro de 2020, foi complementar à etapa anterior, já que na primeira etapa não prevíamos avaliações nesse contexto. Neste questionário obtivemos 23 respondentes. Dentre os respon-

dentos haviam 22 mulheres e um homem, majoritariamente as idades variavam entre 30 e 39 anos, sendo todos os respondentes docentes do Fundamental I. Todavia, não necessariamente os respondentes dessa segunda etapa são os mesmos da primeira, visto que enviamos os questionários pela metodologia mencionada e em ambas as etapas eles eram anônimos. Sendo assim, não conseguimos aferir quais docentes participaram de ambas. Não obstante, houve uma disparidade na quantidade de participantes: a primeira etapa teve um número consideravelmente maior de respostas (140 respondentes) em relação à segunda (23 respondentes). O questionário foi composto por três perguntas de múltipla escolha, sendo duas sobre os critérios avaliativos e uma sobre os instrumentos utilizados para avaliar no ensino remoto emergencial.

No Gráfico 3 o objetivo foi constatar se os docentes modificaram os seus critérios de avaliação que antes eram usados no presencial, sendo agora a aula no formato remoto.

Gráfico 3 – Modificações nas avaliações



Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

O resultado demonstra que 62,5% dos docentes modificaram em parte, 25,0% modificaram todos os critérios e que 12,5% dos respondentes declararam que não realizaram

modificações. Ao somarmos os que modificaram os critérios em parte ou completamente, temos um total de 87%. Com isso, acreditamos que os docentes perceberam a necessidade de

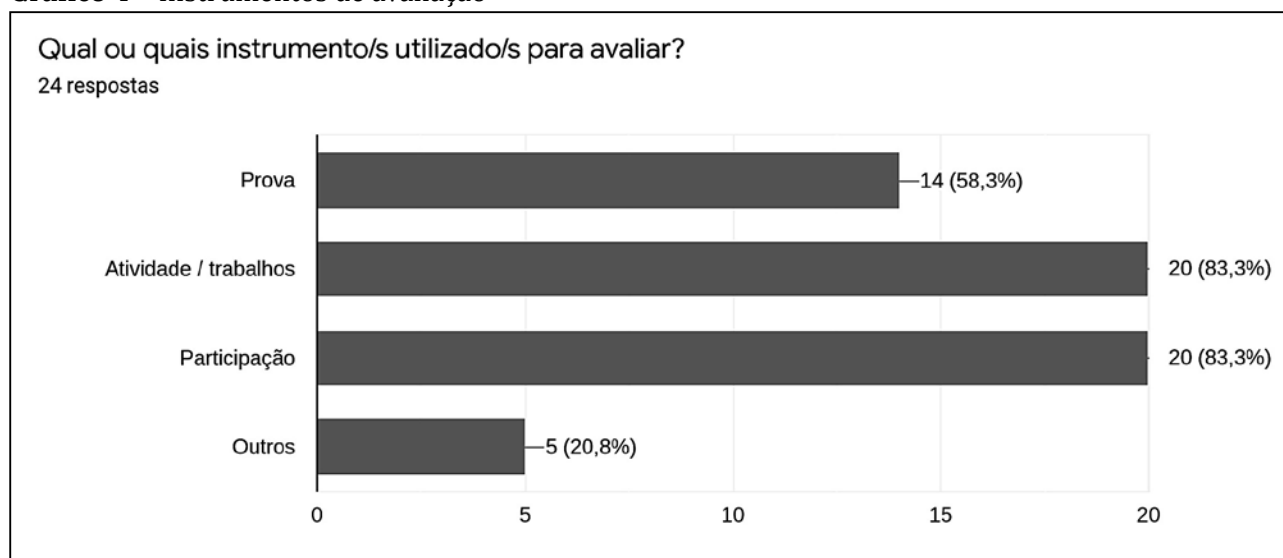
repensar a sua prática avaliativa nesse ensino remoto emergencial. Supõe-se que haja uma inovação, já que, aparentemente, houve uma reflexão e um olhar atento às necessidades dos alunos.

Instrumentos avaliativos

Tal como os critérios avaliativos devem ser minuciosamente escolhidos, acreditamos que os instrumentos também devem ser. Luckesi (2000, p. 4) declara que os instrumentos

de avaliação “[..] não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando”. Por essa razão, colocamos na pergunta a seguir os principais instrumentos utilizados no formato presencial e a opção “outros”, para que desta forma fosse possível averiguar se esses instrumentos ainda são os principais utilizados no novo formato de aula. Os docentes podiam escolher até três opções, conforme observa-se no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Instrumentos de avaliação



Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Como vimos no Gráfico 4, atividades/trabalhos e participação empataram, cada um com dezenove (19) escolhas, tendo sido as duas opções mais escolhidas. Por outro lado, surpreende o fato de que a prova permaneceu como um número de escolhas expressivo dentre os instrumentos avaliativos mais utilizados. Isso porque, com base na literatura e nas pesquisas do campo educacional, vemos que provas e testes ainda são os instrumentos mais utilizados para averiguar o que o aluno sabe e ainda não sabe, todavia, em sua grande maioria, são dotadas de um caráter meritocrático de classificação, promoção e retenção.

Boggino (2009, p. 83) nos faz refletir sobre esse tópico discorrendo sobre a necessidade de adoção por parte dos docentes de um formato

de avaliação contínua, global e integradora, sendo que essa avaliação deve adequar-se às suas intenções educativas. Além disso, o docente deve focar seus esforços naqueles conteúdos para os quais os alunos ainda não foram capazes de produzir o saber, de forma que se parta sempre da produção dos alunos, dando novos exemplos para melhor compreensão. De acordo com Boggino (2009), essa postura vai contra a postura tradicional, que fragmenta os saberes e utiliza testes (aqui levamos em consideração as provas), pois o principal objetivo dessa nova postura é formar alunos autônomos, críticos e que comandam a si mesmos. Romper com as provas e testes como principal instrumento de avaliação é possibilitar esse desenvolvimento dos alunos, evitando que, como afirma Boggino

(2009), eles apenas repetam os conteúdos sem os compreender. Diante disso, esse instrumento pode tornar-se ineficiente, quando utilizado de forma inadequada, para uma aprendizagem significativa e integral.

Para além disso, os dados do Gráfico 4 mostram que há uma diversificação nos instrumentos, já que os docentes poderiam escolher mais de uma alternativa. Sendo assim, vemos que a maior parte escolheu mais de um instrumento, revelando que existem diferentes abordagens, o que possibilita que sejam averiguadas as diferentes formas de aprendizagem manifestadas pelos alunos no formato de aula remota.

Como os docentes definem avaliação no ensino remoto emergencial

Ainda no questionário, em seu último tópico, colocamos 16 palavras, das quais os docentes deveriam escolher 3 que considerassem como definição da avaliação no formato de ensino remoto. Com o resultado das escolhidas formamos uma nuvem de palavras⁷ na qual as palavras mais escolhidas aparecem maiores, sendo a preferência deles ilustrada por ordem de tamanho.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

8 **Número de vezes que cada palavra foi escolhida:** Desafio, 16; Tecnologia, 11; Construção, 11; Aprendizagem, 8; Difícil, 6; Possibilidade, 6; Diálogo, 5; Relação, 3; Instrumento, 1; Objetivo, 1; Bom, 0; Prova, 0; Ruim, 0; Fácil, 0; Tempo, 0; Internet, 0.

Como visto na Figura 1, as três palavras mais escolhidas pelos docentes para definir a avaliação nesse momento do ensino remoto foram: DESAFIO, TECNOLOGIA E CONSTRUÇÃO.

A avaliação por si só, como aponta a literatura, é considerada um desafio, ainda que no formato presencial; ela resulta em fazer escolhas e tomar decisões. Paschoalino, Ramalho e Queiroz (2020) vão nos dizer que agora, no formato *online*, os desafios da avaliação são ainda maiores, pois foi necessária uma reinvenção desse processo. Corroborando com a afirmação desses autores, vimos que os docentes, em sua maioria, escolheram a palavra “Desafio” para conceituar a avaliação nesse modelo de ensino. De fato, sabemos que educar remotamente e em tempos de pandemia constitui-se um desafio inimaginável, ninguém jamais esperou ou se preparou para vivenciar essa realidade.

A palavra “Tecnologia” aparece em empate com a palavra “Construção”, cada uma com 11 escolhas, o que, de certa forma, torna instigante pensar que elas se encontram no mesmo lugar na classificação para definir avaliação. Isso nos leva a questionar: por que a palavra tecnologia foi utilizada para definir avaliação? Tal resultado pode ser um reflexo do peso assumido por ela neste novo contexto? Se esse questionário tivesse sido aplicado antes da pandemia, a palavra tecnologia teria tantos “votos”? Muitos são os questionamentos levantados a partir dos resultados obtidos, contudo não pretendemos esgotá-los e tampouco temos a presunção de respondê-los. Ainda assim, esperamos que eles repercutam em novas reflexões. Entretanto, os dados demonstram que não há uma clareza, por parte dos docentes, do “porquê” usam a tecnologia no âmbito educacional.

No que se refere à palavra “Construção”, Boggino (2009, p. 81) afirma que “a construção de conhecimentos gera a necessidade de que a escola garanta a continuidade do processo de aprendizagem, desde que se inicia a aprendizagem até à sua conceptualização”. À vista disso, construção requer continuidade e conceituação. Portanto, o processo de apren-

dizagem deve ser construído continuamente, e durante essa construção é que serão avaliados os conceitos que os alunos se apropriaram e a forma com que construíram o conhecimento. Interessante perceber que os docentes elencaram essas palavras para definir avaliação nas aulas remotas, esse processo de construção do saber não foi ignorado pelos docentes.

Conclusão

Em conclusão, três resultados principais emergiram do estudo apresentado.

Em primeiro lugar, percebe-se que as tecnologias digitais, pensadas há muito tempo como solução para os problemas da educação, tornaram-se nesse momento histórico um instrumento vital para a continuidade das aulas em formato remoto. Isso tem reforçado de fato uma ideologia solucionista que perpassa não somente a área da educação, mas a sociedade como um todo. Como a literatura sobre o tema apresenta, a inovação pedagógica não é um processo disruptivo. Portanto, pensar no ensino remoto emergencial como uma “solução” potencial, mesmo que seja apenas por um período limitado, é redutivo e simplório. Por vezes, nos limitamos apenas a enxergar o caráter técnico da tecnologia, a sua funcionalidade prática, ignorando os aspectos que estão além do seu uso, como as dificuldades em termos de letramento digital dos docentes, ou os desafios de replanejar as aulas para outras situações e necessidades pedagógicas. Buckingham (2020) declara que essa visão da tecnologia é determinista, pois não se pensa de onde ela vem e acredita-se que ela transforma os indivíduos, independente da forma como a usam ou de quem a usa. Esse autor também afirma que é possível que os docentes utilizem as tecnologias de forma inspiradora, sendo eles inspiradores, mas que, recorrentemente, ela é usada de forma reducionista e estreita, para melhorar a eficiência no gerenciamento de dados ao invés de ter foco na aprendizagem. Corroborando com Pischetola (2018), é possível notar que há uma crença de

que a tecnologia melhora a escola e as práticas escolares, mas a tecnologia não é por si só uma salvação e solução para os complexos problemas educacionais. Sem o entendimento do que, de fato, significa inovação no contexto escolar, o discurso de inovar torna-se esvaziado de sentido. É preciso compreender a essência da inovação e o motivo de fazê-la. Aparentemente, o conceito de inovação pedagógica está associado às práticas de sala de aula, entretanto este conceito vem atrelado à ideia de inserção de tecnologias, sendo naturalizado com seu uso sem reflexão crítica. Pischetola e outros (2019, p. 131) dissertam que a inovação começa por uma “reflexão questionadora que se realiza na ação” e que gera uma mudança significativa. Essa mudança está longe de ser a mesma que foi referida pela maioria dos respondentes. O mudar no processo de inovação pedagógica tem um motivo intrínseco claro e um objetivo específico, que não depende apenas das circunstâncias, e sim de reflexão sobre a necessidade de mudar.

Em segundo lugar, os questionários sugerem que o conceito de inovação pedagógica definido pelos docentes se associa mais ao conceito de uma inovação “generalista” do que ao conceito de inovação na educação apontado por Pacheco (2019) e Pischetola e outros (2019). Compreendemos que os desafios são imensos, são águas nunca antes navegadas. Desta forma, estão surgindo novas concepções de inovação pedagógica e sobre o papel da educação no desenvolvimento humano. Para que a inovação pedagógica aconteça, uma série de elementos precisam compor a ecologia do sistema educacional. Trata-se de um projeto coletivo, como frisa Pacheco (2019). Portanto, é necessário que a utilização de tecnologias não seja indiscriminada e que o olhar crítico e consciente sobre a presença de tecnologia nas práticas pedagógicas perpassa a pesquisa em educação. Alguns dos autores mencionados destacam a necessidade de ofertar uma formação de docentes ampla, integral e de qualidade. Concordamos com Pacheco (2019, p. 126) de

que “é urgente que os educadores assumam um compromisso ético (social e político) com a educação”. Moran (2017) e Pacheco (2019) mencionam características gerais que são relevantes para uma instituição inovadora, que tem um olhar atento às demandas do alunado e que se preocupa com todas as partes integrantes da escola, da estrutura física ao projeto político pedagógico. O ensino remoto emergencial nos pôs à prova sobre a reinvenção das práticas pedagógicas. Por isso, preocupa-nos ainda mais pensar que os docentes possam estar reduzindo a inovação pedagógica ao uso da tecnologia, principalmente em um momento que é necessária a ressignificação da escola, das práticas pedagógicas e do que compreendemos por formação humana integral.

Em terceiro lugar, dado o exposto, apuramos que essa mudança urgente das aulas presenciais para o formato remoto emergencial, que tornou obrigatório o uso da tecnologia, não teve como decorrência a inovação pedagógica, desfazendo a crença de que a inserção da tecnologia por si só já constitui uma inovação. Os relatos dos docentes vinham, em sua maioria, seguidos de uma inovação que dependia de ferramentas, tecnologias, metodologias ativas, abandono do antigo e reconfiguração do velho. Foi difícil encontrar respostas abertas que incluíssem um olhar reflexivo e sistemático sobre a sua prática.

Averiguamos que os docentes, predominantemente, se consideravam docentes inovadores. Todavia, ao responderem o que é a inovação pedagógica, nos deparamos com muitas respostas distintas, que ao serem apuradas em categorias estabeleceram pontos em comum. Percebemos que a maioria delas se relaciona com uma variedade de metodologias e “um cardápio” de possibilidades. Ademais, há uma ênfase na modernidade das práticas, ferramentas e metodologias, como se o novo, por si só, fosse estritamente bom.

Dessarte, ratificamos a imprescindibilidade de investigar amplamente no futuro o que é a inovação da prática pedagógica e qual

sua relação com as tecnologias. A pesquisa, neste sentido, pode auxiliar os docentes na reflexão e no esclarecimento do que é inovação pedagógica. Um dos docentes apontou para essa necessidade e declarou que pensa que a inovação pedagógica é “[...] um termo polissêmico que precisa ser amplamente discutido. Inovação pedagógica não se restringe a novas metodologias nem ao uso de tecnologias. O termo precisa abarcar a relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo”. Sendo assim, vemos que os próprios docentes sentem a necessidade de uma definição do termo, e que essa definição tenha um olhar crítico, ecológico e, principalmente, humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Evania Guedes de. *Et al.* **Ensino remoto e tecnologia**: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2020.
- APPENZELLER, Simone. *Et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BAR, François; PISANI, Francis; WEBER, Matthew. Mobile technology appropriation in a distant mirror: baroque infiltration, creolization and cannibalism. **New Media & Society** [online], v. 18, n. 4, 2007. Disponível em: http://arnic.info/Papers/Bar_Pisani_Weber_appropriationApril07.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.
- BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo**, n. 9, p. 79-86, 2009.
- BUCKINGHAM, David. Epilogue: rethinking digital literacy: media education in the age of digital capitalism. **Digital Education Review**, v. 9, n. 37, p. 230-239, 2020.
- COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p.

15-7, 2018.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2020.

FEENBERG, Andrew. Modernity theory and technology studies: reflections on bridging the gap. In: MISA, T.; BREY, P.; FEENBERG, A. (ed.). **Modernity and technology**. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

HARRES, João Batista Siqueira *et al.* Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** [online], Belo Horizonte, v. 20, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/mB7zzLnzz8Jwtnn7NVGkPNP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólón. **Conhecimento e tecnologia**: uma análise do discurso das políticas públicas em educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2018.

KANASHIRO, Mônica Daniela Dotta Martins. **Formação continuada de docentes para produção de material em ferramenta de autoria baseada no modelo TPACK e na abordagem CCS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio** [online], Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MASETTO, Marcos; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 1, p. 5-27, 2015.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação

educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, 2001.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, Mônica Timm de (org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o Ensino. Porto Alegre: Sinepe-RS/Unisinos, 2017. p. 63-87.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, Nadja Naira Silva de. **Do mapa à planta**: apontamentos para uma cartografia da Didática na cibercultura. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; RAMALHO, Mara Lúcia; QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 113-130, jan./jun. 2020.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015.

PISCHETOLA, Magda. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

PISCHETOLA, Magda. *Et al.* **Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação**

pedagógica. Curitiba: CRV, 2019.

PORTO CASTRO, Ana María; MOSTEIRO GARCÍA, Josefa. Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 17, n. 3, p. 141-156, 2014.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, p. 64-81, 2021.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. Tecnologias digitais no ensino superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **EFT: Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 2, p. 37-55, 2016.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, n. Suppl 1, p. 237-243, 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, p. 1-24, 2020.

SELWYN, Neil. Digital education after COVID-19: critical concerns and hopes. *In*: SELWYN, Neil; MACGILCHRIST, Felicitas; WILLIAMSON, Ben. **Digital education after COVID-19**. 2020. Disponível em: [https://link.springer.com/content/](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42438-020-00184-7.pdf)

[pdf/10.1007/s42438-020-00184-7.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42438-020-00184-7.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, Flávia Cristina dos Santos; PEIXOTO, Gilmar Teixeira Barcelos. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra-RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-24, 2020.

SILVA, Gabrielle Luz Brasil; BASTOS, Nathália Masson. A tecnologia como uma inovação pedagógica. Projetos de sociedade em disputas e as políticas educacionais do Brasil. *In*: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 10., 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2016.

SILVEIRA, Ismar Frango. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. Especial, p. 1-27, 2021.

SUGITA, Denis Masashi. *Et al.* (Novas) Competências docentes para o ensino remoto. *In*: SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES, 39., 2020, Anápolis, GO. **Anais eletrônicos [...]**. Anápolis, GO: Universidade Evangélica de Goiás (UniEvangélica), 2020. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5795>. Acesso em: 12 ago. 2012.

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo, Enlaces e Educar**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2010.

Recebido em: 24/04/2021

Aprovado em: 10/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DOS RISCOS DA COVID-19: DILEMAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

*Raiza Fernandes Bessa de Oliveira**

Universidade Federal de São Carlos e Università Degli Studi Roma Tre

<https://orcid.org/0000-0002-2422-4821>

*Aline Sommerhalder***

Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0002-6024-0853>

RESUMO

Desde o início de 2020, o mundo tem passado por demandas emergenciais devido à disseminação do novo coronavírus, exigindo medidas diversas, como a implementação de medidas de distanciamento social e a suspensão de atendimento presencial nas escolas. Frente a esse cenário, muito se tem visto e discutido a respeito da Educação Infantil, sendo preocupante a adoção de práticas escolarizantes, preparatórias e, muitas vezes, excludentes, por meio de propostas de atividades não presenciais. Este estudo caracteriza-se como estudo de caso, cujo objetivo é discutir e analisar ações e documentos de um programa educacional municipal implementado no contexto de pandemia, abordando dilemas e desafios, assim como possibilidades de trabalho. Consideramos que os recursos tecnológicos e digitais podem se configurar como ferramentas potentes de apoio, de comunicação, de diálogo e de estreitamento de vínculos entre os diferentes sujeitos envolvidos na educação e no cuidado de bebês e crianças pequenas. No entanto, é preciso ter atenção, intencionalidade e reconhecimento das limitações, de modo a não aprofundar as desigualdades educacionais, retroceder nas conquistas de direitos e modos de fazer a educação da infância. **Palavras-chave:** Educação Infantil; educação da infância; Educação a Distância.

ABSTRACT

CHILDHOOD EDUCATION BEFORE THE RISKS OF COVID-19: DILEMMAS AND EDUCATIONAL CHALLENGES FOR BABIES AND SMALL CHILDREN

Since the beginning of 2020, the world has gone through emergency demands due to the dissemination of the new coronavirus, which required several

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em acordo de cotutela e dupla diplomação com a Università Degli Studi Roma Tre (UniRoma Tre, Roma, Itália). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: raizafbessa@gmail.com.

** Pós-doutora pelo Departamento de Scienze della Formazione da Università Degli Studi Roma Tre (UniRoma Tre, Roma, Itália). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: sommeraline1@gmail.com.

measures, such as the implementation of social isolation and suspension of attendance at schools. In view of this, much has been seen and discussed about early childhood education, with the adoption of schooling, preparatory and often exclusionary practices, through proposals for non-face-to-face activities, being worrying. The study is characterized as a case study and aims to discuss and analyze actions and documents of a municipal educational program implemented in the context of a pandemic, addressing dilemmas and challenges, as well as work possibilities. It is considered that technological and digital resources can be configured as powerful tools for support, communication, dialogue and closer bonds between the different subjects involved in the education and care of infants and young children, however, attention, intentionality and recognition are needed. of limitations, so as not to deepen educational inequalities, set back in the achievements of rights and ways of doing childhood education.

Keywords: Early childhood education; childhood education; distance education.

RESUMEN

EDUCACIÓN INFANTIL ANTE LOS RIESGOS DEL COVID-19: DILEMAS Y RETOS EDUCATIVOS PARA BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS

Desde principios del año de 2020, el mundo pasa por demandas de emergencia, por la diseminación del nuevo coronavirus, requiriendo, de eso, varias medidas, como la implementación de medidas de distanciamiento social y la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas. En este escenario, mucho se ha visto y discutido sobre la Educación Infantil, siendo preocupante la adopción de prácticas escolares, preparatorias y, muchas veces, excluyentes, a través de propuestas de actividades que no sean presenciales. Este estudio se caracteriza como un estudio de caso, cuyo objetivo es discutir y analizar acciones y documentos de un programa educativo municipal implementado en el contexto de la pandemia, abordando dilemas y desafíos, así como posibilidades laborales. Creemos que los recursos tecnológicos y digitales se pueden configurar como poderosas herramientas para el apoyo, comunicación, diálogo y estrechar lazos entre los diferentes sujetos involucrados en la educación y cuidado de bebés y niños pequeños. Sin embargo, es necesario tener atención, intencionalidad y reconocimiento de limitaciones, para no profundizar las desigualdades educativas, retroceder en la consecución de derechos y formas de hacer educación infantil.

Palabras clave: Educación Infantil; educación Infantil; educación a distancia.

Introdução¹

O atendimento educacional coletivo à infância (Educação Infantil), como se tem hoje, é, historicamente, recente². Nos últimos 40 anos,

a Educação Infantil brasileira tem passado por intenso processo de reconstrução, no intuito de se consolidar como a primeira e importante etapa da Educação Básica, voltando-se para as necessidades e as especificidades de bebês e de crianças pequenas³, de 0 a 5 anos de idade.

1 A Revisão de Língua Portuguesa e normas técnicas (ABNT) deste artigo é de responsabilidade de Gustavo da Silva Andrade.

2 Este artigo atende aos procedimentos éticos que dizem respeito à pesquisa que deu origem ao texto apresentado.

3 Nomenclatura adotada pelo documento Base Nacional

Assim como em outros países, no Brasil, a necessidade do atendimento às crianças, nessa faixa etária, tornou-se evidente conforme as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, alterando a estrutura da sociedade e a dinâmica familiar e, conseqüentemente, as formas de cuidar e de educar bebês e crianças pequenas. A baixa participação do Estado e uma concepção bastante distante da que se tem hoje levaram muitas iniciativas no âmbito da educação infantil a se expandirem fora dos sistemas educacionais formais, principalmente, o segmento creche. Em boa parte, ofertadas por instituições filantrópicas, privadas e/ou de cunho religioso (GUIMARÃES, 2017).

No final da década de 1970, impulsionada por movimentos sociais, essencialmente o movimento feminista, a educação de crianças de 0 a 5 anos passou a ser considerada e a ser defendida como um direito de todas as mães trabalhadoras, culminando em sua ampliação, uma vez que “[...] o atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN JR, 2000, p. 11).

A passos lentos, apenas com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) as crianças pequenas passam a ser, legalmente, assumidas como sujeitos de direitos. Com base nessa premissa, a discussão sobre os espaços de cuidado e de educação a elas destinados, que de fato atendessem às especificidades da infância, ganharam novo campo no cenário educacional.

O objetivo, desde então, tem sido afastar-se tanto de uma concepção assistencialista (ou higienista) de educação, como da concepção de uma Educação Infantil escrava dos demais níveis educacionais, propedêutica e escolarizante, sem definição clara de suas intencionalidades no que tange à formação integral

da criança e seus fazeres em contextos não domésticos.

A década de 1990 e os anos que se seguiram marcaram avanços na legislação e nos referenciais para educação infantil, uma vez que

[...] diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Assim, tendo passado por tendências assistencialistas, compensatórias e preparatórias, a Educação Infantil configura-se, hoje, como fruto dessa construção social e histórica, que aconteceu no Brasil (GUIMARÃES, 2017). As conquistas no âmbito legal, das quais destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), bem como avanços na pesquisa e no desenvolvimento científico trouxeram à tona a relevância de diferentes aspectos desse contexto.

A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2009, p. 1).

Esse movimento possibilitou refletir sobre e promover a melhoria do atendimento à primeira infância⁴, reafirmando a necessidade de saberes e de práticas pedagógicas específicos e diferenciados. Mais recentemente, as novas diretrizes educacionais (BRASIL, 2010) reafirmaram a criança como sendo um sujeito

Comum Curricular (BRASIL, 2017), que compreende “bebês” como crianças de 0 a 18 meses de idade, “crianças bem pequenas” como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses de idade e “crianças pequenas” como crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses de idade.

4 De acordo com a Lei nº 13.257 de 2016, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (BRASIL, 2016).

[...] 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).

Do mesmo modo, as instituições de Educação Infantil devem ser entendidas como espaços de cuidado e de educação, nos quais se garantirá, às crianças, o pleno acesso à diversidade de processos de

[...] apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Embora a desvalorização social e profissional ainda se faça presente, quando se trata da educação da criança pequena e de ainda se evidenciar grande descompasso entre a legislação vigente, o discurso educacional e a realidade a qual muitas crianças de 0 a 5 anos têm acesso na educação infantil, é inegável o fortalecimento da identidade dessa etapa da Educação Básica, enquanto um campo educacional singular, pautado na indissociabilidade entre cuidar e educar, com práticas pedagógicas diferenciadas, cujos eixos norteadores são as interações e a brincadeira, e que valorizam a criança em seu modo de ser, de agir e de estar no mundo, em uma fase tão determinante, sensível e única da vida e da formação humana.

Nesse sentido, o presente texto trata do tema da educação não presencial (atividades pedagógicas não presenciais/à distância) na esfera da Educação Infantil pública, tomando a problemática da suspensão das atividades presenciais nas instituições escolares (incluindo creches e pré-escolas), por motivo de urgente necessidade de distanciamento social, devido à pandemia da Covid-19.

Feita essa contextualização, este artigo objetiva apresentar, discutir e analisar, por meio de documentos e de publicações oficiais, ações de um programa educacional, criado em contexto

de pandemia, implementado por uma Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do noroeste do estado de São Paulo, tratando de alguns dilemas e desafios, assim como de possibilidades de trabalho, especificamente na Educação Infantil, considerando o uso de recursos tecnológicos digitais de informação e de comunicação.

Caminho metodológico

Este estudo apoia-se na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por meio da explicação e da descrição de dados e de fatos da realidade, que se pretende discutir. Buscamos, assim, levantar questões pertinentes ao contexto atual da Educação Infantil, nesse inédito e caótico cenário. Para tanto, procederemos a um estudo de caso (YIN, 2015), com foco na Educação Infantil pública, abordando ações e documentos que dizem respeito a um programa educacional desenvolvido no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo, tendo em vista a suspensão do atendimento presencial em período pandêmico no Brasil.

Para tanto, evidenciamos o atual contexto mundial de crise sanitária, apresentando implicações na educação escolar. Discutimos a legalidade da adoção de práticas de atividades a distância (remotas, não presenciais) para crianças pequenas; fato até então não previsto na legislação educacional, bem como ações e documentos pertencentes a esse programa, criado com o objetivo de apoiar a continuidade de práticas educativas junto às crianças, aos alunos e às famílias, além de possibilitar a continuidade do trabalho de professores/as e de gestores/as da rede municipal, discutindo algumas possibilidades e limites, especificamente na Educação Infantil.

Desse modo, problematizamos alguns aspectos dessa realidade, evidenciando impasses, limites e dificuldades, mas, também, as possibilidades de trabalho e de utilização de recursos tecnológicos digitais disponíveis atualmente,

assumindo-os como ferramentas potentes de apoio, de comunicação, de diálogo e de estreitamento de vínculos entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de educação e de cuidado de bebês e de crianças pequenas da Educação Infantil pública.

O contexto: a pandemia da Covid-19 e a educação escolar no Brasil

Desde o início de 2020, o mundo vem passando por profundas transformações, devido à disseminação do novo coronavírus (Covid-19 - *'Corona Virus Disease'*), doença que até o mês de setembro de 2021 já havia infectado aproximadamente 191 milhões e causado a morte de mais de 4 milhões de pessoas, sendo cerca de 545 mil delas no Brasil (JHU CSSE COVID-19 DASHBOARD, 2021).

Essa situação absolutamente trágica culminou no encadeamento de diversas ações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e dos governos (no Brasil, essencialmente governos estaduais e municipais, tendo em vista a postura negacionista assumida pelo Governo Federal), sendo o uso de máscaras e o distanciamento social as formas, cientificamente, comprovadas e mais eficazes de redução do contágio e da transmissibilidade do vírus.

Em decorrência disso, as aulas presenciais das escolas da rede básica de ensino (assim como do Ensino Superior) foram suspensas e as escolas de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino foram fechadas para o atendimento presencial. Cenário que, com algumas exceções, tem se mantido desde então.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um parecer com o objetivo de regulamentar as ações escolares durante o período de pandemia, de modo a buscar “[...] alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes

enquanto durar a situação de emergência” (ESTRELA; LIMA, 2020, *n.p.*). De acordo com a nota, disponível no portal do Ministério da Educação, o Conselho “[...] recomenda que as atividades sejam ofertadas, desde a educação infantil, para que as famílias e os estudantes não percam o contato com a escola e não tenham retrocessos no seu desenvolvimento” (ESTRELA; LIMA, 2020, *n.p.*).

Antes da aprovação do referido parecer, em 23 de março, a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigiu uma carta aberta ao presidente do Conselho Nacional de Educação, chamando a atenção para a inadequação de propostas de educação à distância ou atividade à distância para a Educação Infantil, uma vez que a “[...] educação das crianças de até cinco anos e onze meses é de natureza essencialmente interacional, como reconhecido e afirmado nas normas postas pelo próprio CNE (CORDEIRO, 2020).

É preciso considerar que este Conselho conferiu atribuições diferenciadas à docência na Educação Infantil, que ao partilhar com as famílias a educação e os cuidados destinados às crianças de até cinco anos e onze meses, proporciona a meninos e meninas interações e brincadeiras por meio de ações mediadoras, que instigam a criatividade, provocam questões que ampliam a visão da criança, possibilitando formas de descoberta do mundo social e cultural em seu entorno. Esse processo de mediação cultural diferencia o brincar e as demais interações vivenciadas pelas crianças no contexto da instituição de Educação Infantil daquelas realizadas no contexto familiar (CORDEIRO, 2020, *n.p.*).

Com preocupação similar, em 20 de abril de 2020, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicou um manifesto contra a Educação Infantil à distância ou em atividades não presenciais, reafirmando a especificidade das práticas pedagógicas com as crianças pequenas e reiterando a necessidade do estabelecimento de “planos de ação estratégicos que superem as ações desarticuladas e esporádicas”, uma vez que “[...] não se pode estabelecer qualquer estratégia sem a escuta e a participação ativa

dos e das profissionais da educação e das famílias” (ANPED, 2020, *n.p.*).

Entretanto, este acabou sendo um caminho necessário, tendo em vista a permanência do contexto pandêmico em níveis alarmantes no Brasil, levando à impossibilidade de retorno das atividades presenciais nas escolas, especialmente levando em consideração a estrutura de muitas das escolas públicas. De modo geral, o Brasil tem permanecido à margem de ações e de políticas de controle da pandemia, tanto no âmbito da saúde (com o lento avanço da vacinação em massa), como no âmbito educacional, que, em nível federal, pouco ou nada foi feito em busca de resolver os seríssimos problemas que assolam a sociedade brasileira.

A Educação Infantil e as atividades não presenciais: uma problematização necessária

A Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamenta todas as etapas da educação nacional e, especificamente, sobre a Educação Infantil, com a redação dada pela Lei n. 12.796/2013, a define como a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

Ao regulamentar o Ensino Fundamental, a LDB estabelece que “[...] será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Este trecho permite inferir que, para a Educação Infantil, a educação à distância ou atividades não presenciais não é regulamentada, mesmo em situações emergenciais.

Primordialmente, destacamos a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. [...] Outrossim, os princípios que orientam o uso da EaD ou o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamento e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação (ANPED, 2020, *n.p.*).

Para além da inicial ilegalidade, as atividades não presenciais/remotas destinadas a bebês e a crianças pequenas, muitas vezes, demonstram-se inadequadas e incoerentes com as concepções construídas ao longo das últimas décadas por escolas e por educadores da infância. Não obstante, é equivocado esperar que todas as famílias possuam condições e recursos tecnológicos necessários para dar continuidade ao complexo processo de educação formal em contexto doméstico. Realidade essa que torna esse tipo de proposta, potencialmente, excludente, em especial no contexto da escola pública e das comunidades mais pobres, aprofundando a desigualdade educacional.

Além disso, é consenso crianças pequenas mais pobres não têm acesso aos materiais tecnológicos e as crianças pequenas com mais condições econômicas são, por vezes, demasiadamente inseridas em redes tecnológicas (e.g., celulares, tablets, televisão), como formas de distração e com pouca ou nenhuma seletividade de conteúdo on-line. Lembramos, ainda, que a Educação Infantil tem por função a realização de práticas indissociáveis de cuidar e de educar, compreendendo o brincar como eixo integrador dessas e do vínculo interacional entre pares e com os professores/as como natureza formativa. De todo modo, buscar formas e caminhos significativos e coerentes para a continuidade do trabalho nessa etapa educacional é, de fato, um imenso desafio.

O brincar livre, as interações entre os pares, a exploração de espaços externos e o contato com a natureza são profundamente abdicados, seja pelo isolamento e pela ausência da ins-

tituição de Educação Infantil, decorrente da pandemia, seja pelo excedente de tempo gasto em recursos e aparelhos digitais.

Outro importante ponto de reflexão é o questionamento sobre como os profissionais da educação, especialmente professores/as, têm participado dessas proposições. Ao ouvirem professores/as de escolas públicas e privadas, alguns pesquisadores (CORREIA; CÁSSIO, 2020; SOUSA, 2020) constataram que, em muitas situações, eles estão sendo obrigados a gravar vídeos, a produzir materiais e a disponibilizá-los em redes sociais como Facebook e/ou plataformas digitais, de modo a contabilizar sua carga horária de trabalho. Comumente, devem alimentar páginas e grupos de pais no WhatsApp, disponibilizando materiais e conteúdos, de forma solitária e como iniciativa pessoal. Cenário esse que incorre no risco de práticas pouco reflexivas, demonstrando desmedida desconexão entre os envolvidos no processo educativo (secretarias, gestores/as, equipe docente, crianças e famílias).

Esse momento delicado tem tensionado e colocado à prova as concepções até então defendidas de infância, de criança, de currículo e de Educação Infantil, ao passo que se adotam práticas educativas não presenciais, por meios de plataformas, de aulas ou de atividades on-line, de vídeoaulas, de redes sociais, de programas de TV, de materiais didáticos digitais e/ou impressos, que, muitas vezes, desconsideram quem são as crianças brasileiras e suas famílias, seus pertencimentos e suas realidades sociais, bem como desconsideram os próprios profissionais que se veem obrigados a produzir e a divulgar conteúdos, sob a lógica de transferir para casa e para os pais a tarefa de desenvolver atividades pedagógicas, antes realizadas por eles nas escolas.

Certamente, em um contexto social e educacional ainda tão desconhecido, é necessário refletir e problematizar propostas que incorporem os recursos tecnológicos digitais como garantia de execução de um planejamento pedagógico realizado em circunstâncias ab-

solutamente diversas do contexto atual, uma vez que o “[...] cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação” (ANPED, 2020, *n.p.*).

Assim, não se pode perder de vista o que vinha sendo construído por professores/as e por pesquisadores/as que tem a primeira infância como foco. Antes de mais nada, é preciso assumir posturas de primazia pelos direitos da criança, respeitando seus modos de ser e de viver as infâncias em sua integralidade e buscando formas significativas de diálogo e de vínculo com elas e suas famílias. Para tanto, é preciso refletir sobre formas bastante peculiares de como as crianças, nesse momento de suas vidas, compreendem e vivenciam o mundo, construindo os conhecimentos e expressando-se, considerando a forma como interagem e como manifestam interesses, necessidades e curiosidades (BRASIL, 2009). Isso só se torna possível ao se considerar as características da infância, a diversidade das crianças, bem como as possíveis desigualdades educacionais, sociais e econômicas, as quais boa parte dos brasileiros estão submetidos; situação, amplamente, agravada pela pandemia e pelo isolamento social.

A Educação Infantil em contexto de Covid-19: desafios e possibilidades de um programa educacional

Tendo em vista o atual cenário e objetivando fortalecer os vínculos com as famílias de crianças que frequentam as escolas municipais, escolas e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do noroeste paulista têm dado especial atenção às possibilidades que os recursos digitais e tecnológicos oferecem, bem como lançado mão de diferentes estratégias, visando ampliar as possibilidades de continuidade de vínculo e de

aproximação entre escolas, docentes, crianças e famílias, associando-se à continuidade de processos formativos e do próprio trabalho das equipes escolares.

Especificamente na Educação Infantil, o município é composto por cerca de 100 escolas municipais, além de 14 escolas parceiras/conveniadas. O corpo docente é formado por aproximadamente 1.200 professores/as, atendendo cerca de 20 mil crianças entre 0 e 5 anos de idade (SJRP, 2019). Com as escolas municipais fechadas para atendimento presencial desde o dia 23 de março de 2020, as crianças, que, antes, chegavam a passar até 10 horas diárias nas instituições de educação infantil, permanecem em suas casas, privadas, muitas vezes, do convívio social e do acesso a outros ambientes como as ruas de casa, as praças, os parques públicos, os clubes e, até mesmo, a casa de familiares.

Considerando o papel social da escola, em parceria com as famílias, de trabalhar pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças e alunos, a referida SME, por meio da Resolução n. 04/2020, lançou o Programa Educacional, com o objetivo apoiar a continuidade do percurso de estudos de estudantes no período de isolamento social.

Art. 5º - A distribuição do material de apoio aos estudos dos alunos e famílias da rede pública municipal de ensino, durante o período de suspensão das aulas, tem como objetivos:

- I. promover a continuidade dos estudos e aprendizagem;
- II. manter e reforçar o vínculo com a escola;
- III. reduzir o abandono escolar;
- IV. promover a equidade, oferecendo oportunidade educacionais a todos os estudantes.

Art. 6º - Fica autorizada a distribuição do material de apoio, de forma digital e/ou impressa de acordo com a necessidade e realidade de cada unidade escolar, primando pelo princípio de abrangência de todas as famílias e seus alunos (SJRP, 2020a, p. 2).

Para a Educação Infantil, a Resolução reafirma a indissociabilidade entre o cuidado e

a educação, apontando ações de acompanhamento das crianças e famílias, pautadas nos eixos estruturantes dessa etapa educativa (SJRP, 2020a, p. 2). Dentre outras ações, o Programa possibilitou a construção de páginas oficiais de comunicação e divulgação de informações da SME, como Facebook e canal do YouTube, além do site Educação Digital, que reúne materiais destinados a equipes escolares, bebês, crianças, adolescentes, famílias e comunidade. A website já era anteriormente utilizada pelos profissionais da educação, sendo adaptada para a disponibilização de informativos e de materiais aos pais/responsáveis e, também, aos estudantes.

Entendemos que essa ação inicial ampliou as possibilidades de acesso a informações confiáveis acerca das atividades no âmbito da educação municipal, principalmente ao ampliar espaços específicos para a consulta de pais e de familiares das crianças e de alunos.

Com a análise de documento que normatiza o programa, foi possível identificar que, nesse processo, foram criados e-mails institucionais para professores/as e para gestores/as da rede municipal, além da adoção dos serviços do Google, especialmente do Google Classroom, como ambiente virtual complementar de apoio às ações formativas realizadas junto aos coordenadores pedagógicos de todos os níveis de ensino (SJRP, 2020c).

A parceria da SME com o Google for Education permitiu o acesso de muitos profissionais do sistema municipal, ampliando os recursos disponíveis como Google Drive e Google Meet com ferramentas adicionais. Em um cenário como esse, todas as ações de ampliação de acesso e de recursos são importantes para minimizar as dificuldades enfrentadas por gestores/as e por professores/as para continuidade de seu trabalho.

Por meio do Programa, no mês de abril de 2020, foram disponibilizados materiais para todos os níveis e etapas da educação municipal, tendo sido adaptados materiais produzidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais

país de Educação (Undime). Para a Educação Infantil, foi enviado o documento intitulado “Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipal de São Paulo” (SÃO PAULO, 2020), com adaptações realizadas pela equipe pedagógica da SME. Também em abril, foram encaminhados aos gestores/as e professores/as roteiros de estudos para o cumprimento em regime de teletrabalho, sob a orientação dos/as coordenadores/as pedagógicos de cada unidade escolar.

A partir da análise desses materiais, podemos perceber que os roteiros de estudo para professores/as objetivaram possibilitar que revisassem e ampliassem seus saberes e suas concepções, com base em documentos orientadores, incentivando a reflexão sobre suas práticas. Em abril, o roteiro contemplou estudos sobre educação integral e competências gerais, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

Novos roteiros foram disponibilizados pela SME em maio, com a proposição de aprofundamento dos estudos realizados em abril e a ampliação das discussões acerca das concepções de currículo, de criança, de infância e da função social da Educação Infantil. Esse roteiro envolveu, também, discussões em torno da pandemia e de seus impactos na Educação Infantil e nos modos de viver e de conviver em sociedade, incluindo os desafios às crianças, além da proposição de alguns estudos sobre a cultura digital. Como forma de registro, foi proposto que, ao final de cada mês, os/as professores/as encaminhassem aos/as gestores/as um relatório sobre seus estudos. No que diz respeito às rotinas de estudo dos professores/as, do mês de junho em diante, foram organizadas e encaminhadas de forma mais autônoma pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as e equipes de cada unidade escolar.

Por um lado, discutisse a importância de ter sido garantido um período de adaptação à nova realidade e, também, para o estudo e para a reflexão sobre ela, ainda mais ao se considerar

que se tratava de um contexto absolutamente desconhecido, no qual escolas e equipes não tinham conhecimento de quanto tempo perduraria e como seria o trabalho a partir daquele momento. Entendemos que os temas disponibilizados nos roteiros retomaram discussões e concepções importantes para o trabalho na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, permitiram a formalização do trabalho realizado pelos professores que, pela primeira vez, cumpriam seus horários em casa (regime de teletrabalho). Outro ponto significativo dessa iniciativa é que os roteiros não eram obrigatórios, senão apenas sugestões, cabendo ao/a gestor/a de cada unidade escolar modificá-lo ou ampliá-lo, de acordo com seu grupo e com sua realidade, permitindo maior autonomia e possibilidades de um percurso formativo favorável às reais necessidades de cada território.

Por outro lado, entendemos que esse movimento evidenciou impasses e dificuldades na inclusão e na escuta de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (equipes de secretaria, gestores/as, professores/as, outros profissionais da escola, crianças, famílias e comunidade). Considerando a urgência da ação devido à emergência de implementação do distanciamento social e da suspensão das atividades presenciais nas escolas, mesmo com a utilização de diversos recursos tecnológicos, desde grupos de WhatsApp até os canais oficiais, a escuta dos envolvidos mostra-se um desafio complexo, levando em conta o tamanho do sistema municipal, a quantidade de escolas e de profissionais e suas diversidades.

A passagem abrupta de um contexto escolar “normal” para uma realidade de atividades remotas/à distância, exigiu, de um enorme número de pessoas, uma série de habilidades (a utilização de programas, de sites, de ferramentas e de serviços digitais de comunicação) e de recursos (aparelhos celulares, computadores, acesso à internet, entre outros), o que, certamente, não estava disponível a todos os profissionais e, menos ainda, a todas as famílias do sistema municipal.

Dando continuidade às ações, no mês de maio de 2020, por meio da equipe pedagógica da SME, composta por formadores/as (professores/as e gestores/as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram construídos materiais autorais, visando contemplar a realidade e a especificidade do município, bem como se aproximar das concepções de trabalho dos profissionais da rede municipal, contribuindo com a ampliação dos modos de continuar o trabalho pedagógico não presencial.

Para a Educação Infantil, construiu-se o documento “Brincadeiras e interações: um convite às famílias e crianças para brincarem juntas” (SJRP, 2020b). A análise do material indica que seu objetivo foi fortalecer vínculos com as famílias, com os bebês e com as crianças pequenas, assumindo, assim, concepções de infância, de criança e de currículo de Educação Infantil, e enfatizando a necessidade de parceria entre professores/as, escolas e famílias, possibilitando experiências significativas às crianças nesse período, sem desconsiderar sua peculiaridade.

Para levar esses objetivos a cabo, organizou-se o documento em: Cartas às famílias; Brincar ajudando em casa e organizando a rotina; Brinquedos e brincadeiras com objetos que temos em casa; Brinquedos que podemos construir em casa; Jogos de construção; Jogos de regras; brincadeiras de faz de conta; Brincadeiras no quintal; Brincadeiras e brinquedos tradicionais; Brincadeiras musicais, Danças e imitações; Brincar de desenhar e pintar; Brincar de ler e escrever; Brincar de ler e contar histórias. Além de textos finais tratando sobre os sentimentos e sobre os pensamentos das crianças acerca do coronavírus, da realidade pandêmica e da indicação de canais oficiais de comunicação (SJRP, 2020b).

Antes de ser amplamente divulgado, em formato impresso e digital, o documento foi apresentado e discutido com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, por meio de reuniões realizadas via plataforma Google Meet, sendo compartilhado, posteriormente, pelos/as

gestores/as com os/as professores/as de seu grupo de trabalho e, finalmente, com as famílias e com a comunidade escolar. Entendemos que esse diálogo amplia a compreensão acerca do material produzido, bem como potencializa as formas de utilização dele nas ações de vínculo e de aproximação com crianças e com famílias da/na Educação Infantil.

Analisando tal documento, identificamos a preocupação em atender à diversidade cultural, social e econômica, a qual compõe o público de crianças das escolas públicas municipais, oferecendo às famílias subsídios para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e de crianças pequenas, zelando pela não desconstrução da identidade de uma educação comprometida com a infância, sem o objetivo de “reproduzir” o ambiente escolar em casa ou de transferir aos responsáveis as tarefas desenvolvidas pelos/as professores/as. Postura essa que vai ao encontro da legislação vigente para essa etapa educacional (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017).

Outro destaque é que o material abarcava discussões e diferentes possibilidades, tendo em vista todas as faixas etárias da Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), caracterizando-se como algo positivo, ao passo que se aproximava da realidade e das necessidades dos professores naquele momento, podendo ser usado como ponto de partida ou de inspiração para ações e para propostas de aproximação e de vínculo.

De modo geral, avaliamos que o material buscou incentivar o reconhecimento da infância como tempo único de desenvolvimento, no qual as aprendizagens ocorrem nas interações e na brincadeira as quais as crianças têm acesso. Assume-se, assim, a legitimidade de práticas que valorizam e priorizam os modos singulares de ser, de agir e de aprender de bebês e de crianças pequenas, na Educação Infantil.

O documento foi escrito em uma linguagem de diálogo direto com os pais/familiares das crianças, fornecendo ideias e sugestões de brinquedos, de brincadeiras, de interações

e de propostas de experiências que possam contribuir com a construção de um cotidiano rico e significativo para as crianças, enquanto perdurarem as medidas de distanciamento social. Esse movimento reforça a importância de firmar a Educação Infantil como primeira e importante etapa da Educação Básica, ao passo que, por meio dos materiais disponibilizados, assume-se o caráter único e diferenciado das experiências, as quais as crianças da primeira infância têm acesso na escola, de modo intencional, qualificado e planejado.

Amplamente utilizado pelos/as professores/as da rede municipal, o documento reafirmou o papel da Educação Infantil como espaço comprometido com a “[...] indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...]”, que se desenvolvem mediante uma série de vivências e de experiências possíveis por meio das relações, das interações e da brincadeira, as quais não cabem em atividades estáticas e conteudistas, mas que possibilitam “[...] a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2009, p. 2).

Entretanto, entendemos que ações dessa natureza apresentam limitações variadas. No que tange às famílias, essas limitações envolvem, principalmente, as dificuldades de acesso (i) ao material, (ii) aos recursos que envolvem as diferentes propostas (por mais simples que sejam), (iii) aos recursos tecnológicos para a manutenção do vínculo com as escolas e com os professores/as, bem como a própria possibilidade de acompanhar bebês e crianças pequenas cotidianamente, considerando que boa parte dos pais e dos familiares tiveram, também, suas rotinas, trabalhos e rendas afetados pela situação pandêmica.

Em continuidade ao programa, nos meses de junho e de julho de 2020, outras ações foram realizadas, como a organização de conteúdos educativos transmitidos pela TV Câmara do município, com materiais destinados a todos

os níveis da educação municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais), tendo a representatividade de gestores/as e de docentes da rede que demonstraram interesse em participar. Para a Educação Infantil, disponibilizaram-se sete episódios, com cerca de 15 minutos de duração cada, veiculados às segundas-feiras de manhã (com reprise no período da tarde e da noite). De modo geral, os episódios apresentaram uma abertura, realizada por um/a coordenador/a pedagógico/a, seguida de propostas de leitura de livros, de contação de histórias, de brincadeiras, de brincadeiras musicais, de construção de brinquedos, de propostas de artes, dentre outras. Após a veiculação na TV aberta, os programas foram disponibilizados no canal do YouTube da SME.

Apesar de todo o esforço e de toda a intencionalidade educativa do grupo envolvido na produção desses materiais, esse formato apresenta limitações, quando consideramos, por exemplo, o acesso (aparelho de TV, internet, computador/celular), a disponibilidade de acompanhamento da programação e a própria adaptação desses conteúdos, principalmente para as crianças menores. Para amenizar essa problemática, parte da programação foi desenvolvida tendo como “telespectador” a própria criança (contação de histórias e músicas, por exemplo) e parte envolvia conteúdos mais direcionados ao adulto (produção de massinha de modelar ou de proposta de cesto dos tesouros, por exemplo).

Em agosto de 2020, foi oferecido um curso de curta duração, em formato remoto, sobre a utilização de recursos tecnológicos (*Pacote G Suite – Google For Education*), com aprofundamento sobre as possibilidades de utilização das ferramentas Google, como: Google Meet, Google Drive, Google Apresentações, Google Documentos, Google Formulários e Google Classroom. O curso foi realizado com encontros semanais síncronos e atividades assíncronas, tendo sido prevista uma vaga para cada escola da rede municipal.

Essas ações formativas contribuem com o trabalho de professores/as e com sua formação, ainda mais considerando a ampla utilização dos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico não presencial, no planejamento de propostas, na construção de documentação pedagógica, nas formas de comunicação com crianças e com famílias, nos processos formativos e reuniões de equipes escolares, entre outros momentos. Como em outras ações já citadas, os limites e os desafios recaem novamente sobre o acesso aos recursos necessários para a participação dos docentes e, nesse caso, no público reduzido atendido no curso.

No que diz respeito à produção de materiais, a ação manteve-se ao longo de todo ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021, mas de forma mais autônoma e autoral, considerando as realidades de cada escola, turma e docente. Esse movimento permite a aproximação com a realidade de cada comunidade escolar, sendo possível observar a ampliação e a criação de páginas de Facebook das escolas, canais de YouTube, Sites e blogs, além da ampla utilização do WhatsApp como recurso principal de comunicação com crianças e famílias, por ser o mais acessível à grande maioria delas e, também, aos/as professores/as. As ações de aproximação e de vínculo entre escolas, professores/as, bebês, crianças e famílias da rede municipal transcorrem de variados modos, dentro das possibilidades de cada contexto.

Em relação à formação de coordenadores/as pedagógicos/as, mantiveram-se os processos formativos em parceria com as equipes pedagógicas da SME, por meio de reuniões mensais em grande grupo e reuniões de acompanhamento em grupos reduzidos. A ação de acompanhamento aconteceu a partir do segundo semestre de 2020, via Google Meet, tendo como foco de estudo e de reflexão as demandas apontadas pelos/as coordenadores/as das unidades escolares de Educação Infantil de cada grupo. As reuniões foram encaminhadas por duplas de formadoras da equipe pedagógica da SME e contaram com a presença de diretores e de super-

visores escolares. Com algumas modificações na equipe de formadores/as e no formato das reuniões, a ação permanece, também, em 2021.

Entendemos que ações como essas possibilitam olhar e escutar de forma mais atenta as realidades de cada escola. O desenvolvimento das reuniões com base em temas elegidos pelo grupo mostra-se uma opção relevante, tendo em vista que os processos de discussão se articulavam às demandas mais emergentes desses profissionais e das escolas.

Ainda em 2021, foram retomados os encontros de formação continuada de professores/as de todos os segmentos da educação municipal, sendo os agrupamentos organizados de acordo com o segmento, escola e faixa etária de atuação, com reuniões mensais via Google Meet, tendo como tema central de discussão o currículo da educação infantil e as práticas pedagógicas não presenciais. A formação continuada de professores já era uma prática consolidada no município em análise, tendo sido suspensa no início da pandemia em 2020, não sendo possível a retomada ao longo do ano, devido à emergência de outras ações, ao grande número de professores da rede municipal e às dificuldades iniciais de adequação ao formato remoto.

A formação continuada, entendida como processo dinâmico e complexo, “[...] direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015, p. 4), configura-se como um espaço importante de reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo a discussão, o diálogo e o estudo acerca de temas importantes para o trabalho dos/as professores/as. Ao passo que a temática de discussão para 2021 diz respeito ao momento atual e às possibilidades do contexto não presencial, avalia-se a potência da formação para a qualificação das práticas e para a ampliação de saberes dos/as professores/as de educação infantil. Não obstante, esses processos precisam ser constantemente avaliados e discutidos por todos os envolvidos (SME, formadores/as, gestores/as e professores/as).

De modo geral, esse processo inédito para o município em questão e ainda bastante desconhecido pelas secretarias, professores/as, gestores/as, crianças e famílias vem ao encontro da ideia de utilização das mídias e dos recursos tecnológicos digitais como ferramentas potentes de apoio ao processo educacional e de aprendizagem. Entretanto, consideramos que a diversidade de recursos e de possibilidades não substituem o necessário atendimento presencial no ambiente escolar, ainda mais ao se considerar as especificidades nos modos de ser e aprender de bebês e crianças pequenas.

Especificamente no mérito da Educação Infantil, já foi discutido a problemática desse contexto, mas os recursos tecnológicos e digitais podem ser utilizados de forma positiva e significativa, como ferramentas na ampliação e no fortalecimento de vínculos, na veiculação de informações, na ampliação de comunicação e de diálogo com todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da primeira infância, minimizando os impactos do fechamento das escolas, que tem se mantido por muito mais tempo do que se poderia imaginar no início da pandemia no Brasil.

Muitos aspectos precisam ser considerados, profundamente debatidos e avaliados. Contudo, fica evidente que as limitações são oceânicas quando se trata da Educação Infantil, sendo necessário constante articulação e diálogo com professores/as e gestores/as, buscando estratégias eficientes e significativas de escuta e de colaboração e de ampliação de ações coletivas e de formas de comunicação. Além de uma diversidade de políticas públicas diferenciadas, buscando superar os enormes obstáculos que este momento impõe, inclusive articulando outros setores e instituições que também dizem respeito ao atendimento integral e humanizado às crianças e famílias.

Do mesmo modo, é preciso manter a reflexão crítica a respeito da realidade de crianças brasileiras e de suas famílias, que tiveram suas vidas e rotinas absolutamente afetadas pela atual situação e que podem facilmente ser ne-

gligenciadas e excluídas, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais e sociais internamente no Brasil e em comparação com outros países.

Considerações finais

As tecnologias digitais de informação e comunicação e a variedade de recursos atualmente disponíveis têm possibilitado produção e grande divulgação de conteúdos. Cenário esse que não tem sido diferente na Educação Infantil. O caótico cenário causado pela pandemia de Covid-19 incentivou um aumento exponencial na utilização desses recursos, sendo comum encontrar na internet propostas de atividades destinadas a bebês e a crianças pequenas, as quais, muitas vezes, reduzem-se a pintar desenhos, a ligar pontos, a fazer recortes e colagens descontextualizadas, a treinar traçados de letras ou, ainda, a vídeos que incentivam as crianças a recitarem números e letras do alfabeto, dentre outras proposições desse gênero. Propostas essas que vão na contramão da identidade construída pela Educação Infantil nas últimas décadas, após muita discussão, produção científica e movimentos de associações.

Compreendemos a necessidade de que, mesmo em um contexto ainda altamente desconfortável, pesquisadores/as e professores/as busquem caminhos e estratégias que vão ao encontro das formas de viver e de aprender na primeira infância, considerando ainda olhar especial aos bebês e às crianças menores (0 a 3 anos), que aprendem pelas interações com pessoas e com os objetos do conhecimento, brincando e explorando.

A Educação Infantil deve desenvolver seu trabalho pautada na indissociabilidade do cuidar e do educar e com a premissa da brincadeira e das interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nesse sentido, cabe refletir em como aproximar essas concepções do contexto vivido hoje, tendo clareza das limitações desse contexto. Se no espaço da escola, desenvolver atividades que negam o

papel protagonista da criança e colocam-na em situações descontextualizadas e de passividade é equivocada. Neste momento pandêmico, não se pode aceitar que esse tipo de proposta tenha validade.

Defendemos, assim, a Educação Infantil com um currículo constituído por todas as vivências e todas as experiências cotidianas da criança. Frente ao fechamento das escolas, outro cotidiano está sendo vivido por bebês e por crianças em suas casas, com seus familiares. Vivência essa que precisa ser considerada e valorizada, sem, contudo, ser uma substituta da instituição escolar. No momento atual, orientar famílias a desenvolverem com seus filhos atividades e propostas que negam e desconsideram o trabalho feito na Educação Infantil não se mostra como um caminho coerente, tampouco qualificado.

É urgente, pois, romper com visões instrucionistas e preparatórias de educação das crianças pequenas, deixando-se de curvar frente a tensões e a retrocessos que sempre espreitaram a porta do processo de construção da educação da infância no Brasil, buscando ampliar os meios de diálogo e de desenvolvimento de um trabalho significativo e articulado, considerando todos aqueles que compõem a realidade do atendimento à infância. Nesse sentido, os recursos tecnológicos digitais são potentes aliados.

A tecnologia pode e deve contribuir para minimizar os efeitos do distanciamento social, como ferramenta importante para a continuidade do trabalho de secretarias, de gestores/as e de professores/as, e como possibilidade de fortalecimento de vínculos e de ampliação da comunicação entre estes e crianças, famílias e comunidade, ao passo em que se lança mão de estratégias diversas, de modo que sejam significativas e não excludentes.

Do mesmo modo, destacamos as diversas iniciativas de professores/as e de escolas, no esforço de criar e de ampliar formas de aproximação e de interação junto às crianças e às famílias da Educação Infantil, por meio da cria-

ção de grupos de WhatsApp, da produção de materiais audiovisuais (contação de histórias, músicas, brincadeiras, vídeos explicativos) e impressos, da organização de kits de materiais para desenvolvimento de propostas, da montagem de páginas na internet, de *lives*, de encontros síncronos, dentre outras. Sem dúvida, são inúmeros os desafios, mas, também, há valiosos aprendizados, que devem ser considerados e valorizados.

Ao longo deste artigo, indicamos inúmeras limitações desse contexto, que envolvem dificuldades impostas às escolas, aos professores/as, às crianças e às famílias. Um olhar atento a todas essas demandas e problemáticas possibilita a construção de novos meios, de novas estratégias e de novas políticas específicas para o enfrentamento e para a minimização das barreiras. Vivenciamos desde 2020, na educação da infância em contexto de pandemia no Brasil, a necessidade de que profissionais e pesquisadores/as se mantenham atentos e com postura crítica e analítica, tendo clareza de quão suscetível a retrocessos a educação de bebês e de crianças pequenas ainda se encontra.

Assumimos que a realidade vivida está muito distante do ideal ou do desejável. Entretanto, após mais de um ano de contexto pandêmico e de suspensão das atividades nas escolas públicas brasileiras, muito foi aprendido e alcançado, na busca intensa por reduzir os impactos na vida e nos processos educativos, não apenas na Educação Infantil, mas, sim, em todos os níveis educacionais, sendo inegável o papel e a contribuição da tecnologia nesse percurso.

Finalmente, à guisa de conclusão, frente a um cenário tão caótico, ainda repleto de perdas, de angústias e de incertezas, é imprescindível defender a primeira infância de práticas adultocêntricas, escolarizantes e preparatórias, assim como é necessária reflexão acerca do papel da escola e do trabalho pedagógico que se realiza, de modo a não corroborar com a desvalorização do que foi, com muita luta, conquistado em relação à relevância da presença de crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Manifesto ANPEd: Educação a Distância na Educação Infantil, não! **Site da ANPEd**, 20 de abril de 2020. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em 15 jul 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil. Brasília. MEC. SEB. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de junho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**, de 1 de julho de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jul 2021.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 15 jul 2021.
- CORDEIRO, Miriam Izabel Albernaz. Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação. **Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI)**, 23 de março de 2020. Disponível em <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf>. Acesso em 15 jul 2021.
- CORREIA, Bianca; CÁSSIO, Fernando. Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de fazer-de-conta. **Ponte**, 22 de abril de 2020. Disponível em <https://ponte.org/artigo-sem-protoger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/>. Acesso em 15 jul 2021.
- CSSE (The Center for Systems Science and Engineering); JHU (Johns Hopkins University). Covid-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU). **JHU CSSE Covid-19 Dashboard**, 08 de maio de 2020. Disponível em <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>. Acesso em 21 jul 2021.
- ESTRELA, Bianca; LIMA, Larissa. Ministério da Educação (MEC). CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **Portal da Educação**, 28 de abril de 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051. Acesso em 15 jul 2021.
- GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set/dez 2017. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/>

[article/view/1984723818382017081/pdf](https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002). Acesso em 15 jul 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>. Acesso em 15 jul 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Acesso em 15 jul 2021.

SÃO PAULO. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Secretaria Estadual de Educação. **Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipal** de São Paulo. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). **Currículo Paulista**. Versão homologada. São Paulo: SEESP, 2019. Disponível em http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em 15 jul 2021.

SJRP. Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. **Projeto educativo e plano de trabalho**. São José do Rio Preto, 2019.

SJRP. Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. **Resolução SME n. 04/2020**. Regulamenta o Programa Rio Preto Educação. São José do Rio Preto, 2020a. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1UJaB-mII-8L67rRwiT1cZuBzmj7yqi8J/view>. Acesso em 15 jul 2021.

SJRP. Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. Secretaria Municipal de Educação. **Brincadeiras e interações**: um convite às famílias e crianças para brincarem juntas. São José do Rio Preto: SME de SJRP, 2020b.

SJRP. Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador**. São José do Rio Preto: SME de SJRP, 2020c. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1tkFOaSu9mOJzJ89hJgYYdbyslzzzH5AL/view>. Acesso em 15 jul 2021.

SOUSA, Andreia Luciana Harada. Da tela pra cá é diferente: Trabalho docente e ensino a distância nas escolas privadas. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 4 de maio de 2020. Disponível em <https://diplomatique.org.br/trabalho-docente-e-ensino-a-distancia-nas-escolas-privadas/?fbclid=IwAR0SxelFgr7K10dNOJvleA0TO7jmlJJ8JAoiSItSB9txYaxI4zY7fjN63pU>. Acesso em 15 jul 2021.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 12/04/2021

Aprovado em: 19/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DESIGUALDADES, CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN SALTA (ARGENTINA) EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19

*María Rosa Chachagua**
Universidad Nacional de Salta
<https://orcid.org/0000-0001-8566-6175>

RESUMEN

Salta es una de las provincias ubicadas en el NOA (Noroeste Argentino) que presenta mayores datos alarmantes de desigualdad en la región, en términos de desocupación, pobreza infantil, desnutrición y femicidios (CHACHAGUA, 2019). La desigualdad socioeconómica pre existente fue profundizada en el contexto de pandemia originado por el COVID-19 desde principios de 2020, e impactó fuertemente en el ámbito educativo, tanto en el acceso (dispositivos tecnológicos y conectividad) como en los procesos de enseñanza- aprendizaje; por lo que las trayectorias educativas se vieron afectadas y modificadas, especialmente en los sectores más vulnerables. En este artículo se propone problematizar las desigualdades educativas y digitales en una escuela rural de la provincia de Salta, teniendo en cuenta el contexto general. Se abordará este caso desde una perspectiva metodológica cualitativa (Rist, 1977) ya que es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible; para lo que entrevistó a varias trabajadoras de la institución para que dieran cuenta de la situación de transformación y desafíos educativos que tuvieron que enfrentar por la pandemia. Además, se tomaron algunos datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y otros materiales relevantes para describir el contexto educativo y el acceso a las TIC en Salta.

Palabras claves: Tecnologías educativas- desigualdades –Ruralidad

RESUMO

DESIGUALDADES, MUDANÇAS E CONTINUIDADES NAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS EM SALTA (ARGENTINA) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Salta é uma das províncias do NOA (Noroeste da Argentina) que apresenta os dados mais alarmantes sobre a desigualdade da região, em termos de desemprego, pobreza infantil, desnutrição e feminicídios (CHACHAGUA, 2019). A desigualdade socioeconômica preexistente foi aprofundada no contexto

* Doctora en Comunicación. Profesora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Becaria posdoctoral del Centro Interdisciplinario de investigaciones en tecnologías y desarrollo social para el NOA (CITED- CONICET-UNJU). Grupo de investigación Centro de estudios socioeconómicos para el desarrollo con equidad (CESDE) <http://cesde.fce.unju.edu.ar/>. Salta, Argentina. E-mail: mariach208@gmail.com

da pandemia provocada pelo COVID-19 desde o início de 2020, e impactou fortemente o campo educacional, tanto no acesso (dispositivos tecnológicos e conectividade) quanto nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, as trajetórias educacionais foram afetadas e modificadas, especialmente nos setores mais vulneráveis. Este artigo se propõe a problematizar as desigualdades educacionais e digitais em uma escola rural da província de Salta, levando em consideração o contexto geral. Este caso será abordado a partir de uma perspectiva metodológica qualitativa (Rist, 1977), pois é indutivo e segue um desenho de pesquisa flexível; Para isso, entrevistou vários trabalhadores da instituição para que prestassem contas da situação de transformação e dos desafios educacionais que tiveram de enfrentar devido à pandemia. Além disso, alguns dados foram retirados da Pesquisa Domiciliar Permanente (EPH), e outros materiais relevantes para descrever o contexto educacional e o acesso às TIC em Salta.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais - desigualdades - Ruralidade

ABSTRACT

INEQUALITIES, CHANGES AND CONTINUITIES IN EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN SALTA (ARGENTINA) IN THE CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC

Salta is one of the provinces located in the NOA (Northwest of Argentina) that presents the highest alarming data on inequality in the region, in terms of unemployment, child poverty, malnutrition and femicides (CHACHAGUA, 2019). The pre-existing socioeconomic inequality was deepened in the context of the pandemic caused by COVID-19 since the beginning of 2020, and had a strong impact on the educational field, both in access (technological devices and connectivity) and in the teaching-learning processes; therefore, educational trajectories were affected and modified, especially in the most vulnerable sectors. This article proposes to problematize educational and digital inequalities in a rural school in the province of Salta, taking into account the general context. This case will be approached from a qualitative methodological perspective (Rist, 1977) since it is inductive and follows a flexible research design; For this, he interviewed several workers of the institution so that they gave an account of the transformation situation and educational challenges that they had to face due to the pandemic. In addition, some data were taken from the Permanent Household Survey (EPH), and other relevant materials to describe the educational context and access to ICT in Salta.

Keywords: Educational technologies – inequalities – Rurality

Introducción

Estamos viviendo en un mundo diferente al que estábamos acostumbrados y al que conocíamos: un mundo de “cuidados”. Al parecer los barbijos llegaron para quedarse en nuestra

cotidianeidad, lo mismo que los protocolos, los desinfectantes, el pase sanitario, etc. Las tecnologías digitales ya eran parte de nuestros ecosistemas tecnológicos, sin embargo, en estos

últimos dos años su presencia ha aumentado en todos los niveles de la vida. La pandemia del COVID 19 no sólo irrumpió nuestras vidas, sino que nos sorprendió porque no imaginábamos no poder salir de nuestras casas, tener que estar aislados, evitar el contacto físico con las personas, no poder viajar, entre otras prácticas. Sin embargo, a pesar de las restricciones o medidas establecidas por los gobiernos para el cuidado de la salud, las diferentes esferas de la vida fueron acomodándose para continuar aún en un escenario complejo y desconocido. Evidentemente cada país, cada ciudad, cada pueblo ha vivido de manera distinta estos cambios y transformaciones ocasionadas por la pandemia mundial. En esta oportunidad, es de nuestro interés indagar y problematizar la cuestión de las desigualdades persistentes en la provincia de Salta (Argentina), y preguntarse sobre ¿Cómo vivieron la pandemia en la ruralidad salteña? ¿Cuáles fueron las problemáticas que emergieron en este periodo? ¿Estas problemáticas son diferentes a las que ya persistían? Estas son algunos de los interrogantes que impulsan a pensar y escribir este texto, tomando como un caso específico de estudio a una escuela rural mediada por TIC.

Propuesta metodológica

La investigación que se presenta en este artículo da continuidad a una indagación previa de la autora, tanto en su tesis doctoral como en otros escritos relacionados (CHACHAGUA, 2018, 2019, 2020, 2021). Para poder dar cuenta de lo que sucedió en los parajes rurales salteños durante el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y obligatorio), se plantea el abordaje de un estudio de caso (EC) (YIN, 1993; STAKE, 1998, 2005; MACLUF et al., 2008), cuya elección es producto del conocimiento y experiencias de observación previas. En este sentido, se comparte con la propuesta teórica de Stake (1998, p.236), quien sostiene que el EC “no se trata de una opción metodológica sino de la elección de un objeto de estudio”, es decir que es el interés

en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza. En esta oportunidad, la referencia es la Escuela Rural Mediada por TIC (ERMT); por lo tanto, esta se constituye como un caso instrumental (STAKE, 2005) porque parte de la idea de que se examina un caso con el fin de proveer ideas en torno a un problema; es decir que el caso se constituye como una excusa para comprender un fenómeno en particular.

La metodología utilizada es predominantemente cualitativa, entendiendo que, según Rist (1977), esta perspectiva es un modo de encarar el mundo empírico; es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible. Además, permite a los investigadores estar más próximos al mundo empírico (BLUMER, 1969), es decir apunta a lograr un cruce entre los datos obtenidos y lo que la gente realmente dice y hace; y un enfoque interpretativo basado en las recomendaciones de Thompson (1991), que integra diferentes métodos en el marco del análisis cultural (SAUTU, 2005).

A partir de esta propuesta metodológica, se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y coordinadores de la ERMT. La entrevista – a partir de los aportes de Alonso (1998)- es una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por la investigadora con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación.

Las entrevistas realizadas fueron semi estructuradas, es decir se estableció una serie de variables a consultar de igual manera a todos los actores objetos de esta investigación, pero además dejando la posibilidad de re preguntar o agregar otras preguntas que puedan surgir en el momento del intercambio. Algunas de las preguntas que se determinaron para las entrevistas fueron: ¿cómo vivieron las primeras medidas de aislamiento y luego distanciamiento en los parajes rurales? ¿cuáles fueron las principales problemáticas que emergieron? ¿cómo lograron comunicarse con los estudian-

tes al cerrar la escuela? ¿cuáles fueron las estrategias pedagógicas llevadas a cabo? ¿cuáles fueron las principales transformaciones que se produjeron en las trayectorias educativas de los estudiantes? Cabe aclarar que el caso tomado para este artículo, al ser indagado previamente, permitió un conocimiento del contexto que favoreció a la hora de entrevistar y de investigar sobre las cuestiones específicas de la pandemia. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de agosto y noviembre de 2020; y en marzo de 2021. Estas fueron realizadas en tres meses distintos a raíz de una decisión metodológica, para poder observar los diferentes momentos de la pandemia.

Desigualdades multidimensionales en las trayectorias educativas

Hablar de desigualdades, como ya se dijo en varias oportunidades, refiere a un fenómeno preexistente y no coyuntural por la pandemia por COVID-19. Siguiendo a Amartya Sen (1998) la desigualdad es la distribución diferencial de bienes y servicios, originando grados de libertad, autonomía y posibilidades de realización personal desiguales (KESSLER, 2014, p. 28). Para Reygadas (2004), las desigualdades pueden referirse a las diferencias en los recursos que tienen los agentes para apropiarse de los bienes (desigualdad de activos), a la inequidad en los procedimientos para la distribución de esos bienes (desigualdad de oportunidades) o a la asimetría en la distribución final de los bienes (desigualdad de resultados). Para Giddens “la desigualdad de resultados de una generación es la desigualdad de oportunidades de la siguiente generación” (2001, p.99). Esto indica que preocuparse por el futuro de la sociedad, implica la responsabilidad de preocuparse además sobre el resultado de hoy, es decir la actualidad.

Reygadas (2008) señala que la desigualdad se trata de un proceso multidimensional y

relacional, ya que las diferencias económicas entre las personas se encuentran estrechamente vinculadas con la clase social, el género, la etnia y otras formas de estratificación social. Y también porque la desigualdad es “una cuestión de poder” (REYGADAS, 2008, p. 34). Esto significa que está vinculada con las asimetrías en la distribución de recursos y capacidades y con las relaciones de poder que se establecen sobre la base de esas asimetrías. Una parte del carácter multidimensional de la desigualdad corresponde a la reproducción en diversos planos de lo social: en el nivel microsocioal, como diferencias de capacidades y recursos entre los individuos; en el nivel mesosocioal, en tanto pautas asimétricas de relaciones entre distintas instituciones y campos de interacción y, por último, en el nivel macrosocioal, mediante la configuración de estructuras inequitativas en agregados sociales amplios (REYGADAS, 2008, p. 36).

En definitiva, es necesario comprender que la persistencia de la desigualdad social como aspecto estructurante de la experiencia desigualada del capitalismo, las particularidades de la inequidad digital y de las asimetrías educativas se han visibilizado claramente en los últimos dos años ante la pandemia por COVID-19, en la que la conectividad y las condiciones más amplias de acceso a todo tipo de recursos, pero especialmente a los educativos y laborales, resultan centrales (CHACHAGUA, 2020). En este sentido, para este artículo es de nuestro interés principalmente abordar las desigualdades educativas y digitales en la provincia de Salta, aunque de manera transversal en el caso trabajado también se expresaron los otros tipos de desigualdad.

Los gobiernos de muchos países del mundo decidieron suspender las clases presenciales en marzo de 2020 a causa de la pandemia por COVID-19, por lo tanto, en muy poco tiempo tuvieron que modificar las planificaciones y modalidades de clases; y trasladarse al espacio virtual. Así surge lo que se conoce como “educación remota de emergencia”, es decir el

traslado de las clases presenciales a un aula remota, virtual, a distancia o en línea (IBAÑEZ, 2020). Esta situación evidenció una desigualdad digital en el acceso a las TIC (dispositivos tecnológicos y conectividad), que, si bien ya era sabido, en esta oportunidad se profundizó. La ausencia de computadoras o notebooks, y la conexión a internet, dificultó los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. En este escenario se produjeron y profundizaron las desigualdades educativas, que tiene que ver principalmente con la interrupción y/o modificación de las trayectorias escolares de los estudiantes.

A partir de la lectura de diversos trabajos previos, se puede decir que las trayectorias educativas pueden ser múltiples y producirse por diversos factores (TERIGI, 2009; FRASSA y MUÑIZ TERRA, 2004), académicos como ausencia o dificultades para acceder a Internet, falta de conocimientos para la utilización efectiva de las TIC, poca comprensión de las tareas y complicaciones para estudiar, etc.; pero también sociales como la asunción de funciones adultas rápidamente debido a matrimonios o vínculos de pareja, maternidades y paternidades tempranas, inserción laboral, etc. (GONZÁLEZ CANGAS, 2003). Para indagar qué sucede con las trayectorias educativas salteñas, es preciso retomar los aportes de Frassa y Muñiz Terra (2004) que plantean pensarlas desde tres ejes:

1. se refiere a la relación con la estructura de oportunidades del mundo externo, es decir las posibilidades acceso a la educación, a las TIC, etc.;
2. alude al conjunto de disposiciones y capacidades de los estudiantes, con esto se refiere a saberes, disposiciones culturales, habilidades tecnológicas, etc.; y
3. responde a la variable del tiempo, teniendo en cuenta cuándo ingresaron a la escuela, qué edad tienen y qué proyectan para el futuro.

Por otra parte, Terigi (2009) señala que las trayectorias educativas se diferencian entre

teóricas y reales. Las primeras refieren a la organización del sistema educativo: cronograma de trabajo propuesto por la institución, el recorrido esperado, las metas y objetivos, entre otras variables. Y las reales tienen que ver con las estrategias docentes, con el desempeño de los estudiantes, el ingreso tardío de estudiantes, las inasistencias reiteradas o prolongadas y las repeticiones de curso, entre otras.

Estos diferentes ejes señalados dan cuenta de las múltiples desigualdades que constituyen las trayectorias educativas de los estudiantes, aún más aquellos que viven en la ruralidad salteña, ya que cada uno tiene realidades y experiencias distintas. Entonces es imposible pensar o analizar las trayectorias sin tener en cuenta estas múltiples desigualdades.

En definitiva, la desigualdad es un fenómeno multifacético, multidimensional y relacional, y como se mencionó anteriormente si bien en este trabajo se focaliza en las desigualdades educativas y tecnológicas, es inevitable no problematizar la variable socio económica y de género.

Contextualización: la provincia de Salta (Argentina) y la escuela rural

Salta es una de las provincias del Noroeste Argentino, su nombre deriva de la palabra aimara "Sagta", que significa "la muy hermosa". De allí que se la conoce como "Salta, la linda", incluso el slogan principal del turismo oficial es "Salta, tan linda que enamora". La provincia de Salta está ubicada a 1.187 metros sobre el nivel del mar y se divide administrativamente en 23 departamentos, subdivididos en 58 municipios y 2 delegaciones municipales.

Según el último Censo realizado en 2010, Salta tiene 1.214.441 habitantes, de los cuales 1.057.951 (es decir el 87,11 %) pertenecen a la población urbana y 156.490 (es decir el 12,89%) a la rural. Esta última se divide en 59.104 (37,77%) en la agrupada y 97.386

(62,23%) en la dispersa. En ese conjunto de población primordialmente urbana, un dato que no es menor para la investigación que aquí se presenta es que el 16,9% de los hogares urbanos y el 36,6% de los hogares rurales tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI). Los números señalan, de ese modo, que la población rural de Salta con NBI es porcentualmente la más alta del país.

En Salta, como en otras provincias, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) promueve un modelo educativo innovador que se llama “Educación Rural Mediada por TIC” (ERMT). El mismo inició en Salta desde el año 2013. Al principio, se concretó gracias a un convenio cooperativo entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta y el Programa Conectar Igualdad (PCI). Este modelo plantea entre sus principales objetivos, garantizar el derecho de todos los jóvenes que viven en zonas rurales dispersas para que puedan acceder a la educación secundaria y desarrollar competencias tecnológicas (DURO, 2016). Actualmente, el Programa cuenta con dos sedes centrales ubicadas en Salta capital: la primera, operativa desde 2013, tiene 14 sedes rurales; la segunda, inaugurada recientemente en 2021, posee 10 sedes distribuidas en diferentes parajes rurales de la provincia. Cabe aclarar que los profesores y directivos se encuentran en la sede central de la capital salteña, mientras que los coordinadores y estudiantes están en las diferentes sedes rurales. Estas están ubicadas en los edificios correspondientes a las escuelas primarias de cada paraje ya que no cuentan con establecimientos propios.

UNICEF y el gobierno de la provincia se encargaron de re acondicionar los establecimientos educativos, posibilitar los mobiliarios, elementos de estudio, y sobre todo la conexión a internet de las sedes. Como dijimos, al principio las computadoras llegaron mediante el PCI, y luego cuando este programa se suspendió y disolvió durante el macrismo, UNICEF tuvo que hacerse cargo de dotar a los estudiantes de los equipos tecnológicos necesarios para poder

estudiar. Además, estas escuelas cuentan con albergue y comedor estudiantil, donde la mayoría de los jóvenes se quedan durante la semana, y los viernes a la tarde regresan a sus hogares.

Retomando los datos señalados al principio del párrafo sobre el porcentaje de población rural con NBI, es posible sostener que, a partir del trabajo en territorio, en la mayoría de las sedes rurales faltan las condiciones sanitarias necesarias, ya que los habitantes de las zonas no cuentan con agua potable; tampoco tienen acceso a luz eléctrica, aunque cuentan con paneles solares y generadores eléctricos, los mismos no son suficientes para todo lo que se requiere en las instituciones educativas.

En cuanto a accesibilidad tecnológica, según los datos del cuarto trimestre de 2020 del Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (MAUTIC) perteneciente a las Encuestas Permanente de Hogares (EPH), en la provincia de Salta, el 61% de la población urbana tiene computadora en su casa y el 91% acceso a internet; el 86% usa internet, el 33% la computadora; y el 77% el celular. Estos datos no dan cuenta del acceso a TIC en las poblaciones rurales, y tampoco discrimina el tipo de acceso a internet, ya que es muy diferente conectarse desde una red propia, wifi compartido o paquete de datos. Más allá de eso, es importante destacar que más de la mitad de la población tiene computadora e internet, aunque el celular sigue siendo el dispositivo que tiene mayor uso en las familias salteñas. Además, cabe aclarar que, a nivel regional, el Noroeste (NOA) es la región que tiene porcentajes más bajos en cuanto a acceso a las TIC, según los datos de las EPH 2020. Esto indica que la brecha y la desigualdad persiste y se profundiza en nuestra provincia.

¿Educación remota de emergencia para quién?

En marzo de 2020, todos los niveles del sistema educativo argentino se trasladaron al espacio virtual y los profesores empezaron a

utilizar múltiples plataformas digitales para conectarse con los estudiantes meet, zoom, skype, jitsi, classroom, moodle, redes sociales, entre otros. En algunos niveles educativos fue más complejo migrar a la virtualidad, ya que antes no usaban las TIC en el aula, y fue un desafío para muchos profesores y estudiantes. En otros, como el caso universitario, en la mayoría de las experiencias ya había un uso previo de las plataformas digitales que permitió re adecuarse y continuar con las clases (CHACHAGUA y HNILITZE, 2021). Sin embargo, en el título del apartado la propuesta es cuestionar y pensar ¿educación remota de emergencia para quién? Ya que, en ese momento, la sociedad se encontraba en una situación de crisis económica, sanitaria y social, teniendo en cuenta que las medidas de aislamiento (ASPO) y suspensión de actividades, provocaron la pérdida de trabajo, la reducción de ingresos económicos y el crecimiento de múltiples problemáticas vinculadas a los derechos básicos como la vivienda (pagar alquileres, impuestos, servicios luz, agua, gas), la alimentación, el acceso a la educación y a la salud, etc. Sumado a la incertidumbre, miedos y ansiedades que generaba un virus que no se conocía y que por ende no se sabía cuándo terminaría, lo que afectó la salud mental de muchas personas. En este escenario, hay que destacar el esfuerzo realizado por los profesores e instituciones educativas que emprendieron el desafío de migrar a la virtualidad, adaptar los contenidos, y acompañar a los estudiantes en este periodo tan complejo.

En Argentina, para enfrentar esta situación educativa se propuso cinco focos de intervención: 1) la importancia que los estudiantes puedan acceder a contenidos pedagógicos a través de tecnologías digitales, televisión, radio y la distribución de materiales impresos. 2) la ampliación de infraestructura digital, para aumentar las oportunidades de acceso a estos contenidos y promover mayor interacción entre profesores y estudiantes; 3) el acompañamiento de los profesores, capacitación en el uso pedagógico de las tecnologías digitales

y espacios de consulta y escucha activa; 4) la implementación de acciones que favorecen la inclusión educativa, ampliando el servicio de alimentación escolar y ofreciendo orientaciones a las familias para que logren acompañar el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar; 5) modificaciones en la organización escolar para garantizar la continuidad pedagógica en un ciclo escolar irregular (CARDINI, D'ALESSANDRE y TORRE, 2020)

Según un informe del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), en Salta hay 363.672 estudiantes, de los cuales el 41,6% está en la secundaria, 44,2% en la primaria y 14,2% en el nivel inicial. Los estudiantes salteños constituyen el 3,5% de la matrícula nacional. Del total de estudiantes, 12,6% corresponde al ámbito rural, y el 87,4% a la ciudad. De los establecimientos educativos, el 16,6% son privados, y la gran mayoría 83,4% son estatales.

En el primer periodo escolar durante el 2020, se desarrollaron una serie de respuestas educativas de parte de los gobiernos provinciales y ministerios de educación, en el caso de Salta, se publicaron diferentes contenidos digitales que se difundieron en redes sociales (tanto publicaciones con recursos educativos como efemérides). También se propusieron los programas “Mi escuela”, que constituye diferentes actividades para realizar en familia; y “Aprendiendo en casa”, una aplicación para celulares que re direcciona a recursos educativos nacionales vinculados a la educación técnica. Otras de las acciones estuvieron vinculadas a la inclusión como la implementación de módulos alimentarios, destinados a las familias y estudiantes que recibían el servicio de comedor escolar; la entrega de kits escolares, que incluían libros y artículos escolares; y acompañamiento escolar, es decir asistencia virtual para el estudio en el hogar (CIPPEC, 2020).

No obstante, hay que señalar que más allá de los esfuerzos, la pandemia evidenció una desigualdad en términos de calidad educativa

que modificó las trayectorias escolares de los estudiantes. Según las proyecciones elaboradas por Benza y Kessler (2021), el impacto del COVID-19 en la educación se producirá por estas cuatro causas: 1) incremento de la deserción y el retroceso en términos de inclusión educativa; 2) aumento de la fragmentación y la desigualdad en la calidad educativa; 3) la no concurrencia a las instituciones tendría un “efecto cicatriz” en el desempeño educativo y en las oportunidades laborales futuras de niños, niñas y adolescentes de los sectores más vulnerables; y 4) por los retos intelectuales, organizacionales y financieros de poner en marcha un modelo escolar acorde con la situación epidemiológica (BENZA y KESSLER, 2021, p. 166).

Si bien, previo a la pandemia, en esta escuela rural ya se utilizaban las TIC, el cierre de las instituciones escolares, debido a las medidas nacionales de aislamiento, complejizó la situación ya que los estudiantes no podían acceder a los dispositivos tecnológicos y conectarse a internet. Entonces los factores desiguales de la ruralidad no sólo permanecieron, sino que se afianzaron debido a la imposibilidad de asistencia a los centros educativos y de acceso a los recursos tecnológicos y educativos. “Cuando empezó el aislamiento yo estaba en la sede, tuve que volver a mi casa y desde allí empezar a buscar las diferentes formas para comunicarme con los estudiantes”, cuenta Luisa (28 años, coordinadora). Por lo tanto, el acceso a las TIC fue uno de los grandes problemas, ya que no todos los estudiantes cuentan con celulares y paquete de datos, además en varios de los parajes rurales no tienen señal telefónica, sólo pueden conectarse con datos o con la antena de internet de la escuela. Una de las profesoras entrevistadas sostiene que fue muy complicado mantener la comunicación y la continuidad pedagógica por la falta de acceso a las tecnologías, pero también por el no contacto con el coordinador, no ir a la escuela, no todos tienen autonomía no se esperaban eso. Les toco hacer todo solos. Sin embargo, algunos

lograron seguir con el estudio y cumplir con las tareas, fueron adquiriendo autonomía, hicieron huertas en sus casas, así que también tuvimos buenos resultados (Julia, 29 años, profesora de economía y gestión ambiental).

El relato de la trabajadora da cuenta de una vinculación entre desigualdad social y tecnologías, esto es lo que se conoce como brecha digital o desigualdad digital. A partir de la literatura sobre esta temática, podemos decir que este concepto no se relaciona sólo con el aspecto material, es decir la posibilidad de acceder o no a una computadora o a internet; sino que adquiere otras dimensiones que son culturales y educativas, esto refiere a analizar “cómo” y “para qué” se utilizan las tecnologías. Camacho (2005) y Warschauer (2003) destacan la importancia de pensar la brecha digital en cada contexto social e histórico, de acuerdo con los intereses y necesidades de los distintos sectores sociales y teniendo en cuenta no sólo las brechas relativas al acceso al hardware y al software, sino también a la información y a los conocimientos y habilidades necesarias para hacer un uso significativo de los dispositivos tecnológicos (BENÍTEZ LARGHI et al, 2013).

En este contexto, surge como alternativa la realización de un programa radial que se emitió durante el año 2020 todos los días a las 15hs por una emisora AM, donde los profesores de la ERMT junto a las directivos y coordinadores, propusieron diferentes actividades con contenidos educativos y orientaciones para poder acompañar a la distancia a los estudiantes. Esta elección fue en respuesta a la desigualdad digital existente en los parajes rurales, y se constituye como una estrategia pedagógica en la que se retoma a la radio como uno de los medios de comunicación más tradicionales. “La radio nos salvó por el tema del acceso, también usamos Whatsapp, Facebook y You Tube, y la plataforma educativa por supuesto.

“Tratamos de acompañarlos lo que más pudimos, pero fue muy complicado” cuenta Julia (29 años, profesora de economía y gestión ambiental).

Retomando los aportes teóricos de Terigi (2009) y de Frassa y Muñiz Terra (2004), las trayectorias educativas rurales se modificaron por factores académicos como la falta de conectividad lo que provocó dificultades en el aprendizaje remoto o a distancia, desarticulación académica, retroceso en inclusión educativa, dificultades en la lectura/ escritura y en la concentración, entre otros. También aparece la problemática de la deserción/ abandono escolar, que muchas veces en los discursos políticos aparece como “desvinculación”. Según la evaluación de continuidad pedagógica que el Ministerio de Educación de nación hizo en junio de 2020, se detectó que por lo menos un millón de estudiantes se habían desvinculado de sus escuelas. Esto sería algo así como el 10% del total del estudiantado que compone la matrícula de los niveles inicial, primario y secundario, pero estos datos no tienen en cuenta la segunda parte del año, que fue la más compleja. En el caso rural, la deserción se dio además por otros factores, como la situación económica de las familias que produjo la inserción temprana al trabajo de los jóvenes estudiantes, las diferencias en las condiciones del hábitat y las pocas posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares. Luisa, la coordinadora de una de las sedes, cuenta que:

Al inicio de la pandemia, hubo dificultades para acceder a los alimentos porque cerraron la entrada de los transportes de larga distancia, entonces no había abastecimiento en los pueblos; los estudiantes nos contaban lo difícil que fue conseguir la mercadería, a lo que se sumó que la pérdida de puestos de trabajo (Luisa, coordinadora).

Algunos de los padres de los estudiantes viajan todas las semanas o por meses para trabajar en las empresas y pueblos cercanos, y a raíz de la crisis económica y sanitaria, muchos perdieron sus trabajos. También hay familias que se dedican al trabajo en el campo para el sostenimiento familiar, con la venta de ganadería propia, por ejemplo, pero ellos también se vieron afectados. Ante este complejo esce-

nario muchos jóvenes tuvieron que insertarse a trabajar ya sea en la agricultura familiar o en lo que consiguieran para colaborar con sus familias. Según los reportes de UNICEF (2020), los más afectados por la discontinuidad educativa son quienes viven en situación de pobreza, los migrantes, los refugiados, quienes sufren alguna discapacidad física y cognitiva, y las niñas/mujeres. Por lo tanto, se puede afirmar que las desigualdades pre existentes fueron profundizadas en este periodo y complicaron la posibilidad de acceder y continuar el proceso educativo.

Las brechas de género en la educación

A partir de lo desarrollado anteriormente podemos decir que el género aparece como un factor a tener en cuenta en las transformaciones de las trayectorias estudiantiles. En los ámbitos rurales, las mujeres están sometidas a una exclusión social más severa, y no se refiere solamente al acceso y la apropiación digital sino también a las condiciones de vida (CHACHAGUA, 2020). Durante la pandemia, las estudiantes fueron las más afectadas, porque al quedarse en sus puestos, tuvieron que hacerse cargo sobretodo de las tareas domésticas y en algunos casos colaborando en el trabajo del campo, por lo que estas actividades se convirtieron en su cotidianidad y de jornada completa, por lo tanto, allí la educación quedó relegada/postergada/suspendida (CHACHAGUA, 2021).

“Una estudiante me dijo que antes iba al colegio y se podía desconectar en cambio ahora en casa tiene que hacer tareas del campo, encargarse de la cocina, cuidar a los hermanos y por eso les costaba mucho estudiar” cuenta la profesora. Además, la coordinadora mujer entrevistada comenta que su rol es acompañar a los estudiantes en el proceso pedagógico, en las lecturas y tareas, pero “principalmente acompañamos en los problemas familiares, es muy importante contenerlos”. Estos datos

evidencian una desigualdad de género generalizada, que se relaciona directamente con la “organización política y social del cuidado” (FAUR, 2014). Este concepto se refiere al “conjunto de todas aquellas actividades que se realizan para el bienestar físico, psíquico y emocional de las personas” (CERRI y ALAMILLO, 2012). Históricamente existe una división social del trabajo vinculado a que la mujer debe quedarse en el hogar y ser quien se encargue de los hijos y de todas las tareas alrededor de ello. Incluso desde el Estado y las instituciones agrarias se ha contribuido a reforzar esos perfiles, y mantiene a las mujeres “tranqueras adentro”.

Se las continúa situando en las tareas domésticas y de cuidado; pensándolas como mediadoras de políticas asistenciales y receptoras de subsidios para las familias, sin preguntarse por sus propias necesidades o aspiraciones; o destinándoles recursos para proyectos productivos marginales, que no reconocen su relevante papel en la economía familiar ni los cambios de género que están ocurriendo en el medio rural (DE ARCE y POGGI, 2020, p. 326).

Por lo tanto, en el periodo de ASPO se produjo una sobre carga de las tareas domésticas, que además puso en tensión la continuidad educativa de las niñas y jóvenes. Las dificultades se acentúan en los hogares de menores ingresos, con mayores demandas de cuidado debido al número más elevado de niños y niñas, y sin el espacio físico y las condiciones necesarias para garantizar mínimos de bienestar (BATTHYÁNY y SÁNCHEZ, 2020).

Algunos resultados: más que conclusiones, preguntas

Como es de amplio conocimiento la pandemia ha generado y profundizado múltiples desigualdades en todos los ámbitos de la sociedad mundial. En este artículo se dieron cuenta de algunas modificaciones de las trayectorias estudiantiles en la ruralidad salteña y los diferentes factores que lo provocaron. Entre ellos

se describió la difícil situación socio económica de las familias, que provocó el ingreso temprano de los estudiantes al mundo laboral; pero también se evidenció una gran ausencia de dispositivos tecnológicos e internet para que los jóvenes pudieran continuar con las tareas escolares. Sin embargo, los resultados de la investigación evidencian de que no se trata sólo de un retraso educativo, sino en todo caso de una profundización de las inequidades, ya que, en estas zonas previo a la pandemia, ya existían los problemas de acceso a servicios básicos como la luz eléctrica o el agua potable. Entonces a esos problemas se sumaron otros que complicaron aún más la calidad de vida de los habitantes de las zonas rurales.

En relación a las preguntas iniciales propuestas, es posible sostener que la primera etapa de la pandemia, se ha vivido de manera crítica en la ruralidad salteña, al principio por el problema del abastecimiento de mercaderías, y luego por la falta de acceso a la salud, tan necesaria en estos tiempos. A estos dos grandes problemas se sumó la grave situación económica de las familias, y la reorganización de los hogares, es decir la incorporación al trabajo de los jóvenes tanto en los hogares como en otros lugares, lo que cambió además los proyectos de cada uno de ellos. Entre las “nuevas” problemáticas emergió con fuerza la ausencia de tecnologías digitales para continuar los procesos educativos en todos los niveles. Si bien no es un dato nuevo, antes al poder ir a la escuela todos los días, esas ausencias estaban cubiertas, aunque sea parcialmente.

A las condiciones precarias preexistentes, se le suma la variable género relacionada a las tareas de cuidado o también llamadas domésticas no remuneradas. En este sentido, es central señalar que, en varias de las sedes rurales de esta escuela, hay una gran diferencia entre los estudiantes que asisten. Por ejemplo, en la sede de Pucará, según el relevamiento de UNICEF (2019), había 25 varones inscriptos y 8 mujeres. Para la coordinadora, esas diferencias se dan por una cuestión cultural, es

decir por las costumbres de las familias. Hay una tradición patriarcal de las sociedades que asigna ciertas tareas dependiendo el género, y en estos casos muchas veces se prioriza la posibilidad de estudiar a los varones. En cuanto a la cuestión tecnológica, las entrevistadas dan cuenta de que no hay diferencias ya que se usa de manera igualitaria, aunque como en todo, hay algunos más interesados que otros. Una estudiante de la Sede El Mirador, le encanta la tecnología, le entusiasma la posibilidad de aprender robótica y programación, “a ella le encanta, busca mejorar y aprender constantemente” cuenta la profesora. También hay un estudiante de primer año, que “antes de iniciar la secundaria, se cruzaba de aulas para observar y participar de experimentos del laboratorio que implicaba el uso de las TIC”. Es un joven entusiasta con ganas de aprender y actualmente aprovecha la posibilidad de hacerlo con las nuevas tecnologías, cuenta la coordinadora. Más allá de las dificultades y de la “cuestión cultural”, hay un auge de las mujeres, tanto niñas, jóvenes y adultas, que tiene que ver con el empoderamiento y las ganas de aprender y salir adelante.

El cierre de las escuelas en el ámbito rural ha afectado no sólo al desempeño y continuidad educativa, sino también a otras cuestiones sociales como el acceso a una alimentación nutritiva y completa; y al acceso, uso y apropiación de las TIC. En estos casos si se considera que se trata de un retroceso social, ya que previamente a la pandemia, la escuela estaba desarrollando estas acciones tan importantes para las juventudes rurales. Entonces la pandemia deja disminución/ pérdida de ingresos, despidos y reducciones salariales, precariedad laboral y falta de esquemas de protección social y de ingresos. Aunque muchos de los jóvenes o sus familiares pudieron acceder a las diferentes políticas que el estado brindó durante el periodo de crisis (como el Ingreso Familiar de Emergencia en Argentina), estas no fueron suficiente a largo plazo. Teniendo en cuenta que se trata de una emergencia sanitaria, los parajes

rurales se vieron aún más desprotegidos por las dificultades para el acceso a la salud, ya que no cuentan con centros de atención propios a menos que puedan viajar a los pueblos más cercanos, y una gran ausencia de infraestructura de saneamiento e instalaciones de agua para el lavado de manos en los hogares.

En definitiva, lo desarrollado en el trabajo más que conclusiones genera más preguntas y propone nuevos ejes de análisis y profundización, uno de ellos tiene que ver con las diferencias persistentes ¿Hay acciones o políticas que estén abordando estas viejas y nuevas desigualdades? ¿De qué modo se reconfigura el rol de las escuelas y de la educación en esta coyuntura? ¿Qué pasa con los estudiantes que quedaron fuera del sistema educativo? ¿Hay políticas, programas o acciones para que vuelvan a la escuela?

Si bien hay datos que confirman la reducción de la desigualdad digital gracias al PCI en los años previos a la pandemia (BENÍTEZ LARGHI, 2020), sabemos que no son suficientes, ante la dimensión de la crisis coyuntural. En este nuevo escenario se necesitan de políticas públicas universales, redistributivas y solidarias, como el Conectar Igualdad, pero que sea renovado, transformado, acorde a las desigualdades actuales. Para eso el acceso a las TIC y la alfabetización transmedia deben ser consideradas como derechos. Internet debe plantearse como un servicio público, que sea brindado por el Estado (con puntos digitales, por ejemplo) y que posibilite la conectividad para toda la población, especialmente en las zonas rurales más alejadas de los núcleos urbanos. También es necesario que las capacitaciones para los profesores sean pensadas y planificadas desde los territorios y a partir de demandas específicas (incorporando los usos saludables de las TIC y la violencia de género/Educación Sexual Integral). Pero sobre todo se necesita de un Estado presente en el ámbito educativo, donde persisten desigualdades en el sistema, esto es presupuesto educativo, sueldos docentes, flexibilización del trabajo, etc.

REFERENCIAS

ARGENTINA. Censo Nacional de Población, **Hogares y Viviendas**. Buenos Aires: INDEC, 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

BENITEZ LARGHI, S.; MOGUILLANSKY, M.; LEMUS, M.; WELSCHINGER LASCANO, N. TIC, clase social y género. La constitución de desigualdades sociales y digitales en las juventudes argentinas. **X Jornadas de Sociología**. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2013. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev7537>. Consultado en: 30 oct., 2021.

BENITEZ LARGHI, S. Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 33, n. 46, p. 131-154, 2020. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117466>. Consultado en: 30 oct., 2021.

BENZA, G. y KESSLER, G. **El impacto del Covid en América Latina**. La ¿nueva? Estructura social de América Latina: Siglo XXI, 2021. Disponible en: https://sigloxxieditores.com.ar/wp-content/uploads/2021/04/El-impacto-del-covid-19-en-Ame%CC%81rica-Latina_BENZA-KESSLER.pdf 6. Consultado en: 30 oct., 2021.

BLUMER, H.. **Simbolic interactionism. Perspective and method**. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1969.

CARDINI, A., D'ALESSANDRE, V., TORRE, E. Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. **CIPEC**, 2020. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/6>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CAMACHO, K., La brecha digital, Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. **Palabras en juego. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información**. C & F Éditions París, 2005. Disponible en: <https://www.analfatecnicos.net/archivos/96.LaBrechaDigital-PalabrasEnJuego-KenlyCamacho.pdf> 6. Consultado en: 30 oct., 2021.

CERRI, C., ALAMILLO, L. La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. **Gazeta de Antropología**, v. 2, n. 28, p.1-23, 2012. Disponible en: <https://digibug.>

[ugr.es/handle/10481/237936](https://digibug.ugr.es/handle/10481/237936). Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Porque todos no podemos comprarla, sólo soñarla. Netbooks, jóvenes y docentes en el campo y la ciudad. García Vargas, A. y Gaona, M. (Comp.) **Figuras y metáforas del NOA**. San Salvador de Jujuy (Argentina): Avesol, 2018.

CHACHAGUA, M. Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y hogares: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina). Burgos, R. y Olarte Quiroz, K. (editores) **Pensar situado: la comunicación desde la región surandina**, Tarija (Bolivia), 2018

CHACHAGUA, M. Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017). **Tesis doctoral**, Universidad Nacional de La Plata: 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/735526>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta (Argentina). **Contratexto**, n. 33, p. 125-152, 2020. Disponible en: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/47576>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Inclusión digital en las escuelas rurales: juventudes y desigualdades. M. Poggi y X. Carreras Doallo (eds.) **Usos y representaciones de las TIC en el agro argentino: repensar el espacio desde la virtualidad**. Buenos Aires: Teseo, 2021. Disponible en: <https://www.teseopress.com/ usos/ chapter/ inclusion-digital-en-las-escuelas-rurales-juventudes-y/>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Escuela y Pandemia: la profundización de la desigualdad en la ruralidad salteña. García Vargas, A., Golovanevsky, L., Romero, A. y Zúbia, G. (comps.) **Libro del Ciclo Temático Virtual de Posdoctorado (Parte I) Pensar la pandemia para comprender la sociedad. Abordajes económicos y socioculturales**. Universidad Nacional de Jujuy (En prensa), 2021.

CHACHAGUA, M. y HNILITZE, S., Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia. **Contratexto**, 2021.

DE ARCE, A. y FRANÇA, A., **Género y ruralidades en el agro latinoamericano**. Buenos Aires: CIC-CUS, 2019. Disponible en: <https://ciccus.org.ar/libro/genero-y-ruralidades-en-el-agro-latinoamericano/>. Consultado en: 30 oct., 2021.

- DE ARCE, A., y POGGI, M., Mujeres rurales argentinas en Instagram: sociabilidad virtual e identidades en tensión. **XII Congreso virtual sobre historia de las mujeres**. Códice: España, 2020.
- DUSEL, I., FERRANTE, P., PULFER, D., **Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera**. Buenos Aires: UNICEF Editorial universitaria, 2020. Disponible en: Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>. Consultado en: 30 oct., 2021.
- DURO, E. Secundarias rurales mediadas por TIC. Paris: UNICEF, 2016. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/2871/file/Gu%C3%ADa%20para%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20secundarias%20rurales%20mediadas%20por%20TIC.pdf>. Consultado en: 30 oct., 2021.
- FAUR, E. **La organización social y política del cuidado. El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual**. Buenos Aires: SIGLO XXI, 2014.
- FRASSA, J. y MUÑIZ TERRA, L., Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. **Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos**, IDES, 2004.
- GIDDENS, A. **La tercera vía y sus críticos**. Madrid: Taurus, 2001.
- GONZÁLEZ CANGAS, Y. Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios. **Revista Nueva Antropología**, n. 63, p. 153-175, 2003
- IBÁÑEZ, F. Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?, 2020 Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remotapá> 6. Consultado en: 30 oct., 2021.
- KESSLER, G. **Controversias sobre la desigualdad**. Buenos Aires: FCE, 2014. Disponible en: <https://apdh.org.ar/sites/default/files/2020-09/Gabriel%20Kessler%20-%20Controversias%20sobre%20la%20desigualdad.pdf> 6. Consultado en: 30 oct., 2021.
- MACLUF, J., BELTRÁN, L., GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, L. El estudio de caso como estrategia de investigación en ciencias sociales. **Ciencia Administrativa** N° 1, 2008
- REYGADAS, L. **Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional**. México, N. 22, p. 7-25, 2004. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002&lng=es&nrm=iso. Consultado en: 30 oct., 2021.
- REYGADAS, L. **La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad**. México: Anthropos, 2008.
- RIST, R. On the relations among education research paradigms: From disdain to détente. **Anthropology and Education**. 8(2), 1997.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., ELBERT, R. **Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. CLACSO, 2005.
- SAUTU, R. Teoría y método de la investigación de la cultura, **Herramientas para la investigación Social Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?** N° 1 Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2016.
- SCOLARI, C. **Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios**. Libro blanco, 2018.
- SEN, A. The possibility of social choice”, **American Economic Review**, v. 89, n. 3, 1999. <https://doi.org/10.1257/aer.89.3.349>. Consultado en: 30 oct., 2021.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005
- TERIGI, F. **Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009
- UNICEF. **Relevamiento**. Paris: UNICEF, 2019.
- YIN, R. **Applications of case study research**. Newbury Park: Sage Publishing, 1993.
- THOMPSON, J. La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. **Versión. Estudios de comunicación y política**, n° 1, año 1, México, UAM- Xochimilco, 1991.
- WARSCHAUER, M. Social capital and access. **Universal access in the Information Society** 2(4). P. 15-31, 2003

Recebido en: 30/10/2021
Aprobado en: 17/11/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ENSINO REMOTO PARA QUEM? OS CAMPONESES NO (DES)CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

*Maria do Socorro Pereira da Silva**
Universidade Federal do Piauí
<https://orcid.org/0000-0003-3877-2420>

*Adriana Lima Monteiro Cunha***
Universidade Federal do Piauí
<https://orcid.org/0000-0002-8718-4716>

RESUMO

O presente artigo aborda a temática do ensino remoto e sua incidência no paradigma de educação do/no campo, evidenciando a política de inclusão digital para os estudantes camponeses, no contexto de pandemia Covid-19, como alternativa de inclusão ou exclusão educacional. O objetivo geral é de analisar como o ensino remoto incide na destituição do paradigma de educação no/do campo, diante do elevado nível de exclusão digital dos camponeses na Universidade. A investigação tem como base metodológica a abordagem qualitativa, a pesquisa participante, a partir da análise documental de resoluções, portarias, decisões lavradas pelos cursos. Os resultados apontam que as políticas de inclusão aos estudantes nas Universidades podem garantir condições materiais para a educação igualitária, quando considera como princípio as formas de acesso e permanência dos sujeitos do campo à Universidade.

Palavras-chave: Educação Rural; Educação Virtual; Processo Ensino-Aprendizagem; Políticas Públicas em Educação.

ABSTRACT

REMOTE LEARNING TO WHOM? THE PEASANTS IN THE (UN) CONTEXT OF THE INCLUSION POLICIES DIGITAL

The following article approaches the theme of remote learning and its incidence in the paradigm of education from/of the countryside, highlighting the digital inclusion policy for the peasant students in the context of the Pandemic Covid-19 as an alternative of educational inclusion or exclusion. The general objective is to analyze how remote teaching concerns the dismissal of the paradigm of education in/of the countryside, before the high level of digital exclusion of peasants in the University. The investigation has as methodological basis the

* Doutora e Mestra em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), Bom Jesus, Piauí, Brasil. E-mail: socorroprof@ufpi.edu.br

** Doutora e Mestra em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), Bom Jesus, Piauí, Brasil. E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

qualitative research, the participatory research, from the documental analysis of resolutions, ordinances, established decisions by the courses and academic works guided. The results show that the inclusion policies for students in the universities may provide material conditions for the equal education when the access and permanence of the individual from the countryside in the university are considered a principle.

Keywords: Rural Education; Virtual Education; Teaching and Learning Process; Public Policies in Education.

RESUMEN

ENSEÑANZA REMOTA PARA QUIÉN? LOS CAMPESINOS EN EL (DES) CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

Este artículo aborda el tema de la enseñanza remota y su impacto en el paradigma educativo del / en el campo, destacando la política de inclusión digital para los estudiantes campesinos, en el contexto de la pandemia Covid-19, como alternativa de inclusión o exclusión educacional. El objetivo general es de analizar como la enseñanza remota afecta la destitución del paradigma educativo en el/ del campo, dado el alto nivel de exclusión digital de los campesinos en la Universidad. La investigación tiene como base metodológica el enfoque cualitativo, la investigación participante, a partir del análisis documental de resoluciones, ordenanzas, decisiones elaboradas por los cursos. Los resultados muestran que las políticas de inclusión de los estudiantes en las Universidades pueden garantizar las condiciones materiales para la educación igualitaria cuando considera como principio las formas de acceso y permanencia de los sujetos del campo a la universidad.

Palabras-clave: Educación Rural; Educación Virtual; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Políticas públicas en educación.

Introdução¹

Iniciamos a introdução do debate sobre a exclusão digital e educacional no contexto das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdo-Cs), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), procurando situar como o paradigma de educação do/no campo foi se construindo em oposição ao paradigma de educação rural para o campo, como possibilidade de superação das desigualdades sociais e educacionais impostas aos sujeitos camponeses. Assim, partimos da pergunta provocada no título deste artigo: “ensino remoto para quem”? Perguntar é condição para construção da dignidade do pensamento

e para situar os elementos sócio-históricos da educação do/no campo. É evidente que ao indagarmos sobre que tipo de ensino, queremos problematizar “falsos consensos” sobre a oferta do calendário remoto e sua incidência no paradigma de educação do/no campo, enfatizando as condições sociais dos povos camponeses.

As perguntas e as respostas devem ser projetadas, não apenas olhando do nosso lugar como docente, mas ampliando nossa visão para perceber o lugar dos camponeses na luta pelo direito à educação, como projeto histórico. Questionar a realidade de exclusão digital dos povos do campo pode gerar incômodos, pela própria essência desafiadora da pergunta,

¹ Texto revisado e normalizado por Maria da Conceição de Souza Santos

como sugerem Freire e Faundez (1998, p. 25), quando nos propõem a Pedagogia da Pergunta, por se tratar de “[...] um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se.’” Por isso, é necessário perguntar considerando nosso lugar de fala – ensino remoto na educação do campo para quem?

Essa pergunta não se refere à questão do método propriamente dito, mas à posição ético-política, que é anterior ao ato de ensinar; trata sobre a capacidade dessa modalidade de ensino no aumento dos elevados níveis de exclusão, desigualdades e violações de direitos dos povos do campo. Nesse sentido, estamos a reproduzir as desigualdades ou verificando se é possível avançar na construção do paradigma do e no campo, como política de igualdade, como propõe Rancière (2002, p. 11), duas questões fundamentais:

[...] filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada.

É a partir dessas questões que procuramos compreender as mudanças provocadas pela pandemia, evitando endossar decisões e ações que, antecipadamente, corroboram o ensino remoto. Procuramos analisar criticamente opções políticas que impõem privações aos camponeses para o acesso e a permanência na educação superior, diante do contexto de pandemia.

A pandemia do novo coronavírus, conhecida também como Covid-19, surgiu no mundo em 2019 e, dessa data até os dias atuais, vem se alastrando e se agravando sobre a humanidade no mundo todo. Esse vírus, no ano de 2020, acometeu a população brasileira, provocando diariamente o aumento de casos de contaminação e de óbitos. Nesse momento, o Brasil

está no centro do epicentro da pandemia, um laboratório de expansão e mutação do vírus. Para evidenciar a velocidade da contaminação, Caponi (2020, p. 209) afirma: “Nesse momento, dia 22 de abril, Brasil contava com 2.906 mortes confirmadas por Covid-19, um mês mais tarde o número de óbitos ascende a 21.048. Um aumento assustador que, no entanto, é desconsiderado por Bolsonaro e sua equipe.” Essa grave crise sanitária exigiu da população mundial adoção de medidas emergenciais para combater a Covid-19, como isolamento social, uso de álcool em gel ou líquido 70%, uso adequado de máscara cirúrgica ou de tecido e distanciamento entre as pessoas de aproximadamente 2m. É visível que mesmo diante de todas essas medidas, o novo Coronavírus acometeu drasticamente todos os setores da sociedade, mas principalmente as áreas da saúde, da economia e da educação.

No contexto educacional, a pandemia de Covid-19 trouxe uma série de complicações, como: fechamento das escolas; suspensão das aulas; mudanças no processo de ensino-aprendizagem; com adoção das aulas remotas, dentre outros. As instituições superiores de ensino (IES) também ficaram inseridas nessas mudanças. Especificamente, a UFPI comunicou à comunidade acadêmica no dia 16 de março de 2020, por meio de uma nota informativa², acerca da suspensão das aulas presenciais do dia 17 de março até o dia 15 de abril de 2020 (UFPI, 2020f). No entanto, o agravamento da pandemia não propiciou o retorno do ensino presencial nas instituições de ensino, mas provocou que as IES e as escolas tomassem medidas para conter a propagação do vírus, adotando o isolamento social e a implantação do ensino remoto, vindo a dar conta de reverter a não continuidade do ano letivo.

Segundo Saviani e Galvão (2021), o ensino remoto passou a ser usado como alternativa para recuperar as aulas não realizadas no ensino presencial. Entretanto, os autores aler-

² Nota informativa da UFPI apresenta como conteúdo a suspensão das aulas presenciais em razão da Covid-19.

tam que o ensino remoto vem sendo trabalhado como alternativa à educação a distância (EaD), cabendo, assim, diferenciar que “[...] o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 3). Portanto, é uma medida em situação de emergência extrema.

Nessa direção, quando situamos nossa análise sobre a realidade do meio rural e as condições dos camponeses na universidade, pois a maioria dos camponeses compõe elevados índices de exclusão social, não tem acesso às novas tecnologias e sequer educação escolar voltada para a realidade camponesa. Vale frisar que uma das bandeiras de luta dos camponeses e dos movimentos sociais é a garantia do direito à educação escolar no lugar onde se vive – no campo –, no entanto, nem todos eles têm esse direito assegurado, muito menos acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs).

As teorias educacionais, que discutem o paradigma de educação do/no campo como educação contextualizada na afirmação dos conhecimentos não disciplinares presentes nas comunidades, enfrentam um dilema contraditório: a oferta do ensino remoto, diante da pandemia, como realidade concreta e as condições estruturais e materiais dos camponeses no acesso e uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs). Os dilemas entre o contexto mais amplo da pandemia e o da exclusão digital no meio rural, como realidade concreta, têm provocado educadores, professores, discentes, movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação e às políticas de educação inclusiva. Assim, considerando a presente realidade, é necessário provocarmos alguns questionamentos: afinal, diante da pandemia, o ensino remoto é uma modalidade de educação para o meio rural, diante do contexto de exclusão digital dos camponeses? Como equacionar políticas de inclusão durante a pandemia, sem desconsiderar os contextos específicos de exclusão que afetam gravemente os camponeses

no meio rural? Diante do exposto, temos por objetivo analisar como o ensino remoto incide na destituição do paradigma de educação no/do campo, diante do elevado nível de exclusão digital dos camponeses na Universidade. A investigação, em andamento, tem como base metodológica a abordagem qualitativa e a pesquisa participante. Para coleta de dados consideramos a análise documental de resoluções, portarias, decisões lavradas dos colegiados do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução – na qual apresentamos a temática de estudo – e da conclusão. Na segunda seção, evidenciamos o paradigma de educação do/no campo como campo epistemológico construído pelos camponeses; na terceira seção, tratamos do campo metodológico, explicitando a pesquisa participante e a produção dos dados; na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa, enfatizando a discussão e a implantação do ensino remoto nas LEdoCs, evidenciando tensões, contradições e desafios dos sujeitos do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade. Na conclusão, apontamos algumas alternativas possíveis, na defesa do paradigma de educação do/no campo como resposta política e pedagógica para a questão proposta inicialmente, deixando em aberto a pergunta para novas formulações sobre a educação do campo no contexto da pandemia, do ensino remoto e sua relação com as desigualdades socioeconômicas e educacionais vivenciadas no meio rural.

Paradigma de educação do campo no contexto do ensino remoto na pandemia: tensões, contradições e desafios

A implantação do ensino remoto nas LEdoCs, em 2021, para conclusão do calendário 2019.2, foi sendo constituído sob a necessidade em manter os alunos em atividade acadêmica no sentido de evitar perda do vínculo com

a Universidade, de evitar a evasão escolar e a necessidade de professores atenderem às exigências impostas pelo Governo Bolsonaro, plenamente justificado pela pandemia.

Esse processo ocorreu sem debate amplo com os discentes sobre suas condições sociais, sem diálogo com o Fórum Estadual de Educação do Campo e sem discussão com os movimentos sociais do campo no Piauí. Não colocaram em questão os impactos do ensino remoto nas escolas básicas do campo, desconhecendo as estatísticas nacionais que confirmam o avanço no processo de fechamento das escolas camponesas. Essa posição atribui às LEdoCs responsabilidades e deveres que cabem ao Estado, para a promoção da educação do campo em condição de igualdade e equidade, como consta no Decreto N^o 7.352/ 2010 do Governo Federal:

Art. 1^o A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2012, p. 81)

O paradigma de educação do/no campo tem como princípio central que o Estado assuma a implantação de políticas e programas educacionais que considerem a participação ativa dos povos camponeses na formulação, cabendo ao Estado a execução da política de educação do campo. As consequências dessa ausência do Estado passam pela opção política de adesão ao ensino remoto sem diálogo com a administração superior sobre as condições sociais dos estudantes camponeses das LEdoCs. Ao mesmo tempo, há falta de abertura das gestões das LEdoCs para discutir e decidir, com os estudantes, formas de auxílios emergenciais com recursos próprios dos convênios do Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), pois todas contam com saldo positivo, exceto a LEdoC de Teresina.

Essa condição, impôs às LEdoCs o isolamento, no contexto acadêmico, quanto à capacidade de negociação junto à administração superior, pois a força inovadora historicamente se concentra no poder de mobilização dos estudantes, com baixa incidência do corpo docente. O resultado foi o enfraquecimento do poder coletivo e reivindicatório dos discentes. Nesse contexto, os discentes debatem entre si sobre quem pode e quem não pode cursar o calendário 2019.2, desconhecendo a análise crítica da realidade dos camponeses, conhecida por todos que assumem a gestão das LEdoCs, inclusive com vasta produção de pesquisas que apontam a realidade de exclusão educacional e as desigualdades sociais, sobretudo privações no acesso à inclusão digital.

Vale ressaltar, ainda, que esse processo tem desarticulado as poucas iniciativas de organização dos professores e de fortalecimento institucional das LEdoCs na UFPI, que se notabilizou por discursos sobre a necessidade de garantir a “autonomia financeira” e administrativa da gestão das LEdoCs para decisão sobre o uso dos recursos financeiros dos convênios do Procampo e da oferta de calendário no ensino remoto. A gestão financeira, nesse contexto de ensino remoto, não passa pela decisão dos beneficiários diretos, mas pelos gestores, que, em muitos casos, desconhecem as necessidades dos estudantes.

A tensão e a contradição contribuíram para a desmobilização dos processos de auto-organização das lutas estudantis, um auto número de discentes excluídos do ensino remoto, que não tiveram as condições de cursar o tempo comunidade “online-offline” – docentes online e discentes offline – se veem obrigados a solicitar trancamento de disciplinas, cujo prejuízo foi a perda de todo o Tempo Universidade cursado anteriormente, que aconteceu de janeiro a março de 2020. Isso revela graves violações aos direitos dos estudantes, que assumem a responsabilidade de decisões impostas a sua vida acadêmica sob o falso discursos de “falta de alternativas”.

Essa realidade vem se agravando com o anúncio do calendário 2020.1, totalmente remoto – Tempo Universidade e Tempo Comunidade, sem fazer um balanço político e pedagógico, com a participação dos estudantes sobre o calendário 2019.2, sem apresentar uma pauta política junto à reitoria sobre a inclusão digital e educacional, evidenciando as especificidades dos povos do campo presentes na Universidade. Apesar de figurar um cenário trágico, esse é apenas um momento dos graves problemas, das contradições e tensões que as LEdoCs enfrentam. Contexto que se avoluma com os ataques sistemáticos do Governo Bolsonaro, ao impor cortes orçamentários, extinção de órgãos governamentais vinculados à política de educação do campo, e, principalmente, na educação básica, com a desinstitucionalização do Pronera³.

O resultado da desorganização e da desarticulação das LEdoCs na UFPI contribui para maior invisibilidade dos camponeses e ocultação dos graves problemas que afetam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com reflexos nas escolas básicas, na política de formação de professores e na desconstrução do paradigma de educação do e no campo. Nesse itinerário da política de inclusão na Universidade, os camponeses continuam invisíveis, a exemplo de editais de inclusão digital, cuja edições revelam uma paralisia cognitiva da universidade quanto ao reconhecimento das especificidades dos camponeses e da realidade do meio rural. As formas de invisibilidade decorrem, nesse contexto de ensino remoto, em grande medida, tanto pela incompreensão dos sujeitos que atuam na educação do campo na UFPI, quanto pela efetivação prática dos princípios do paradigma de educação do/no campo. Santos e Garcia (2020, p. 287) apontam:

Outro desafio identificado com a pesquisa diz respeito à falta de compreensão do significado

3 O Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (Pronera) consolida o marco inicial da política de educação do campo, articulado pelas lutas dos movimentos sociais camponeses em parcerias com ações de Universidades, Governos e organismos internacionais de direitos humanos.

do Projeto da Licenciatura em Educação do Campo, da dinâmica da Pedagogia da Alternância e das especificidades do curso, no ambiente universitário, inclusive por parte de sujeitos vinculados ao próprio curso[...].

Essa incompreensão revela certa arrogância epistemológica, em que prevalece o conhecimento acadêmico e científico como único e verdadeiro, que tem, em sua base, estudos de teorias eurocêntricas, predominando a colonização epistêmica do paradigma tradicional de educação na Universidade. Esse percurso vem promovendo a descaracterização do paradigma de educação do/no campo, quase como uma lógica naturalizada, ou seja, imposta pela natureza do vírus da pandemia e não por uma opção política de projeto de educação.

Essa lógica de adesão ao ensino remoto foi se constituindo sob o paradigma de educação para meio rural que desconsidera as condições estruturantes de acesso e uso das TICs pelos camponeses, a realidade socioeducacional do meio rural e das escolas básicas do campo. Esse quadro agrava as desigualdades educacionais, pois:

Frente a essa emergência, a escola e os projetos educacionais enfrentam tempos tenebrosos, movidos pela inépcia, indefinições, conflitos, tensões e equívocos, em meio às tentativas para viabilizar a manutenção e/ou complementação das aulas. Os corredores, antes vicejantes e repletos de crianças e adolescentes, cedem espaço ao vazio e ao silêncio tácito e, a escola se constitui, talvez, como o maior palco de incertezas à possível normalidade. (HETKOWSKI; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 225).

Esse quadro na educação do campo se agrava pela ausência de luta coletiva entre professores e discentes pelo direito à educação em igualdade e dignidade de condições; pela desvinculação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, predominando alternância apenas entre o docente online e o aluno off-line e alternância entre tempo virtual e tempo comunidade, sem haver debate sobre as implicações pedagógicas do ensino remoto no processo de evasão escolar, no baixo índice

de rendimento acadêmico, na desistência e no trancamento do curso.

A “falta de alternativas” é a ausência de processos coletivos de decisão, de responsabilização do Estado no cumprimento de ações que são deveres da gestão pública e na oferta de políticas de inclusão. Mas aponta para a necessária ressignificação de alternativas de lutas pelo direito à educação do e no campo, mesmo no contexto de pandemia. As classes populares aprenderam cedo que sempre há saídas dos labirintos da exclusão e das desigualdades impostas pela perversidade da elite brasileira, mas as saídas são uma construção epistemológica e social dos próprios camponeses pelo direito de ser e estar no mundo. Sobre esse potencial, Freire (2000, p. 28) enfatiza:

O importante, porém, é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”.

A partir dessa potência, é necessário não apenas a pedagogia da pergunta, mas fundamentalmente a pedagogia da indignação como condição para manter ativa a pedagogia da esperança que coloque em movimento a educação como prática liberdade. É essa construção que desafia os sujeitos da Educação do Campo na Universidade, cujo protagonismo à frente de seu tempo pode superar a invisibilidade dos camponeses, retomando com força o direito de dizer sua palavra na leitura das condições de permanência na Universidade. Por isso, é sempre importante dizer que o ensino remoto, tal como está em execução, reduz o paradigma de educação do/no campo apenas ao ensino mecânico das plataformas virtuais e em aulas “online-offline” que não alcançam os camponeses. Para a compreensão do sentido original do paradigma de educação do/no campo, enfatizamos que:

O paradigma da Educação do Campo[...] tem como orientação o cumprimento do direito de

acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto de desenvolvimento, a escola do campo tem um papel estratégico. (BRASIL, 2007, p. 13)

Considerando essa perspectiva, a realidade do meio rural e as condições materiais e estruturais dos camponeses constituem realidades que interroga intelectuais, educadores, discentes e lideranças dos movimentos sociais do campo, situados no contexto da Universidade e fora do ambiente acadêmico. Por isso, hoje é fundamental uma ética da prática que pressupõe lutar e esperar com o caminhar daqueles que sofrem os processos de exclusão, e que, em tempos de governos ultraconservadores, como no caso brasileiro, se aprofundam com a naturalização das desigualdades sociais.

Fundamentos metodológicos da pesquisa investigação-ação participante

A metodologia da pesquisa tem como base a experiência histórica dos pesquisadores, como possibilidade de autocrítica sobre sua prática, por meio da qual surgem lacunas para questões emergentes diante do contexto de pandemia, de ensino remoto e das questões das desigualdades sociais e educacionais, que perseguem séculos sem fim as classes populares e os camponeses. A investigação como instrumento educativo, nos ensina que “[...] a qualidade de uma pesquisa se mede pela capacidade de enfrentar os problemas científicos, humanísticos e filosóficos postos pelas dificuldades da experiência de seu próprio tempo” (CHAUI, 2021, p. 10). A pesquisa é campo de formação, reflexão e ação prática, como propõe Medeiros (2020, p. 21):

Essa perspectiva também afirma o conhecimento no processo de transformação social, derivado, nesse caso, da prática. Nele se expressa a exigência de superação da relação sujeito – ob-

jeto e a instituição da prática investigativa como vivência, de sorte que a intervenção e inserção do pesquisador nos processos concretos da luta social tem em vista ultrapassar a realidade dominante, no contexto de um projeto histórico.

Sem dúvidas, é com base no projeto histórico e nos princípios fundacionais da educação do campo, que escolhemos a abordagem qualitativa e a pesquisa Investigação-Ação Participante (IAP) como metodologias, tendo como concepção que os pesquisadores são do mesmo campo de observação dos sujeitos pesquisados, com parte e totalidade do movimento de sua própria prática social e educativa no contexto da educação do campo. Problematizar as questões do tempo presente das LEdoCs, no contexto do ensino remoto, significa reconstruir a trajetória histórica da ação participante vivida na experiência concreta como possibilidade de atualização da leitura da realidade no meio rural.

Desse modo, a IAP fundamenta-se nas questões reais dos sujeitos da pesquisa, explicitando suas dimensões social, política e pedagógica, pois não se trata de “[...] uma simples busca por conhecimento. Ele também carrega uma transformação nas atitudes e valores individuais, na personalidade e na cultura[...]. Esse pode ser o sentido mais profundo da I(A)P como um projeto histórico” (BORDA, 1999, p. 83). A IAP é uma ruptura epistemológica que implica movimentar o pensamento sobre a realidade concreta e vivida, investigando suas contradições e possibilidades para um projeto educativo emancipatório, a partir de uma ciência própria. Tem sua origem na América Latina, no contexto das lutas anticoloniais e anticapitalistas, que visam à superação da neutralidade do conhecimento e à superação do colonialismo epistêmico, e é baseada na concepção de Educação Popular. Streck e Adams (2012, p. 491) apontam:

Foi com o movimento da educação popular e pesquisa participante que, na América Latina, a suposta neutralidade científica passou a ser denunciada não apenas como impossível, mas como um posicionamento velado a favor dos dominantes. Parte-se do pressuposto de que na

sociedade existem interesses diferentes, alguns deles antagônicos, e que o discurso da neutralidade mascara essa realidade.

Então, situados nesse paradigma epistemológico e metodológico, fundamentamos a pesquisa que tem como referência os paradigmas emergentes de educação e as teorias decoloniais de Aníbal Quijano (2014), Catherine Walsh (2017), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2016), entre outros; e os diálogos com as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010). Situamos nosso estudo no conceito de ciência própria ou ciência popular, segundo os pressupostos de Borda (1981, p. 81-82), ao conceituar:

Por ciência popular – folclore, saber ou saber popular - entende-se o saber empírico, prático, de senso comum, que tem sido a ancestral posse cultural e ideológica de pessoas de bases sociais. [...] Mas o saber popular folclórico também tem sua racionalidade e sua própria estrutura de causalidade, ou seja, pode-se demonstrar que possui mérito e validade cinética em si.⁴

É considerando os pressupostos epistemológicos da educação do campo, que somos interpeladas sobre as questões que envolvem o ensino remoto, por isso, resolvemos desenvolver um estudo, ainda que parcial, no contexto das LEdoCs da UFPI, a partir do que tem significado o paradigma de educação do/no campo. Para coleta e produção de dados, consideramos as fontes bibliográficas, o levantamento documental, por meio da organização de documentos oficiais, como resoluções, portarias, atas de reuniões dos órgãos colegiados das LEdoCs, que situam o processo de discussão, aprovação e implantação do calendário 2019.⁵ In-

4 “Por ciencia popular – folclor, saber ou sabiduría popular – se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que há sido posesión cultural e ideologica ancestral de las gentes de bases sociales.[...] Pero el saber popular folclórico tiene también su propia racionalidade y su propia estructura de causalidade, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez cinética en sí mismo.” (BORDA, 1981, p. 81-82).

5 Considerando que não foi ofertado edital de vestibular para a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí no ano de 2020, estamos com a entrada de estudantes netse curso atrasada.

cluimos, ainda, notas públicas do movimento estudantil e dos fóruns de educação do campo, bem como dados de pesquisa realizada pelos estudantes sobre o ensino remoto, sistematizados em trabalhos acadêmicos, entre outros documentos necessários à pesquisa.

Consideramos, também, a observação participante como principal instrumento de síntese deste estudo, registrando os discursos e as narrativas por discentes, docentes e pela administração superior da Universidade; e como as forças analisam as condições socioeducacionais dos camponeses no acesso à inclusão digital e à necessidade de pensar política mais ampla de inclusão que garanta a permanência dos povos do campo na Licenciatura em Educação do Campo.

Essa observação participante rejeita a neutralidade do pensamento, possibilitando a autocrítica para pensar nossa própria prática educativa. Medeiros (2010, p. 19) enfatiza: “Desse modo, optou-se por uma construção metodológica que tanto recusa determinismos quanto a suposta neutralidade científica, sendo tal opção parte de uma intencionalidade pedagógica e ético-política”. A observação participante é a dimensão da pesquisa que investiga as forças em disputas, a construção de acordos, parcerias e dissensos em torno da oferta do ensino remoto nas Licenciaturas em Educação do Campo da UFPI. Nesse caso, como sujeitos participantes da pesquisa, somos da mesma essência dos sujeitos pesquisados, ressaltando as diferenças em relação ao acesso e uso das TICs e às condições socioeconômicas que distinguem a realidade social de professores e de discentes.

Para análise dos dados, escolhemos o método dialético como necessário para leitura do processo sócio-histórico das forças em disputas, evidenciando o movimento e as contradições da oferta do ensino remoto para os camponeses que vivem no e do campo. A análise dialética, significa: “a) Dirigir-se à própria coisa; b) Apreender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos; c) Apreen-

der os aspectos e momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade dos contrários; [...]” (LEFEBVRE, 1983, p. 241). Desse modo, o método dialético nos possibilita revelar os silenciamentos, as questões ocultas e as experiências esquecidas dos camponeses que historicamente ousam construir um projeto de educação do e no campo.

Políticas de inclusão para o ensino remoto: camponeses entre visibilidades e invisibilidades na universidade

A política de educação do campo, no Brasil, tem seu marco normativo inicial com a criação do Pronera, em 1998, no Governo FHC; e, posteriormente com a implantação do Procampo, em 2009, no Governo Lula, sendo este programa vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), atualmente extinta no Governo Bolsonaro. Diante do exposto, questionamos: por que o tema da educação do campo tem vínculos com a política de inclusão? Qual a relação entre ensino remoto, política de inclusão e povos do campo? No nosso entendimento, antes de tratarmos das políticas de inclusão, especificamente a digital, é preciso retomarmos o debate sobre as desigualdades sociais. Segundo Souza (2012, p. 746),

[...] concentração da terra e da riqueza; cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no Estado; ideologia conservadora no que se refere ao trato da questão social pelos poderes legislativo e judiciário, especialmente – são responsáveis pelas contradições que conformam o quadro atual de desigualdades sociais.

As desigualdades sociais afirmam a apropriação, por pequena parcela da sociedade, de grandes bens, como a posse de terra e de riquezas, além do investimento do capital cultural e intelectual, enquanto as classes sociais excluídas são desapropriadas de vários direitos constituídos como essenciais para a humanida-

de, como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho e outros.

Essa realidade atinge com mais impacto os povos do campo, em que “[...] o cenário de concentração da propriedade, somado à migração campo-cidade desencadeada pelos processos de expropriação no campo e de atração para o trabalho nas cidades, emerge o fenômeno político de fechamento e nucleação de escolas[...]”. (SOUZA, 2012, p. 751). Portanto, os povos camponeses são renegados do direito à educação escolar no campo, além do direito à terra e às condições de dignas de vida.

Desse modo, o debate sobre as desigualdades educacionais e sociais adentram outra discussão, no atual contexto de pandemia, tão necessário quanto emergente, que consiste na política de inclusão digital a todos. Moraes (2020, p. 3) adverte que “[...] o termo exclusão digital surgiu devido à ampla disseminação de forma desigual das tecnologias na sociedade. Logo, a necessidade da inclusão digital partiu da existência da exclusão [...]”. Ao tempo em que a implantação do ensino remoto pressupõe o retorno das atividades nas IES e nas escolas do campo, na contramão, é desvelado o contexto de exclusão social, em que muitos se veem obrigados a desistir do curso ou a aceitar o retorno sem as condições mínimas de acesso e uso das plataformas digitais. Nessa direção, Moraes (2020, p. 03) enfatiza: “[...] o que se discute em relação à inclusão digital é a inserção para além do fornecimento de aparatos tecnológicos à população, mas também a possibilidade de sua apropriação crítica”. Então, pensar no ensino remoto para a educação do campo provoca sobretudo pensar no paradigma da educação do/no campo que se anuncia como um campo epistemológico que reconhece o espaço de luta e de direito dos sujeitos camponeses.

Diante desse cenário, o calendário da LEdoC e dos demais cursos da UFPI foram suspensos no dia 16 de março de 2020, data em que a comunidade acadêmica foi notificada sobre a suspensão das aulas que, em tese, duraria até dia 15 de abril de 2020. Até a data anunciada,

pensávamos que o retorno aconteceria rapidamente, no entanto, estávamos vivenciando uma das maiores crises sanitárias registrada no mundo. As atividades nas IES e nas escolas pararam. Com o avanço da Covid-19, o retorno do ensino presencial passou a ser analisado pelas instituições, que avaliavam, sobretudo, a proliferação do vírus e, conseqüentemente, o aumento de pessoas contaminadas, o que ocasionou o adiamento do calendário acadêmico. Como opção para substituição do ensino presencial, emergiu, na comunidade educacional, a proposta do ensino remoto. Nessa direção, Saviani e Galvão (2021, p. 04) apontam que:

[...] redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

O retorno do calendário escolar por meio do ensino remoto condiciona grande parcela dos alunos a não continuarem os estudos, mesmo aqueles que têm condições de acesso a celulares, mas não possuem internet de qualidade, ficando impossibilitados de acompanhar as aulas remotas. Essa realidade agrava muito mais os alunos oriundos do campo, pois a grande maioria sequer tem as condições mínimas de manter-se economicamente e, menos ainda, não têm acesso a celulares, computadores, internet e plataformas digitais.

O debate sobre o retorno do ensino na LEdoC, remotamente, passou a acontecer no primeiro semestre de 2020, por meio de reuniões de órgãos colegiados. Dentre uma das reuniões, especificamente, a de abril de 2020, de interesse dos órgãos colegiados, foi provocado o seguinte ponto de pauta: “Deliberação sobre a proposta de período letivo especial 2020.3, proposta pela PREG, no memorando eletrônico nº 142/2020 – PREG”. (UFPI, 2020,

p. 1). A discussão desse ponto de pauta residia principalmente em criar um período especial paralelo ao período atual, vindo a ser enfatizado no trecho da Ata de abril de 2020, em que foi explicado sobre a:

[...] proposta encaminhada pela PREG que consiste em deixar o calendário atual suspenso e criar um período letivo especial paralelo ao atual, ofertando um período especial, que seria um novo semestre 2020.3, lembrando que as aulas seriam de forma remota, ressaltando que os alunos que não pudessem participar não seriam prejudicados, uma vez que esse não seria um período letivo regular, logo não acarretaria em atrasos no curso para quem não o cursasse.

A partir desse registro oficial lavrado em Ata, fica evidenciado que o ensino remoto é uma proposta de ensino excludente, que condiciona o coletivo de professores a optarem por um período especial, ofertado para estudantes que têm as condições de acesso à internet e às plataformas digitais, sem apresentar alternativas inclusivas para os demais estudantes. Além disso, a proposta de período especial exclui grande parte dos estudantes da LEdoCs, levando os que não possuem as condições de acesso às aulas remotas a não continuarem a formação acadêmica. Diante desse cenário, a pergunta central desse artigo “ensino remoto para quem?” provoca outros questionamentos: que educação estamos tratando? Educação emancipatória ou educação compensatória? Política de inclusão ou de exclusão?

Considerando a discussão do período especial, a posição que assumimos, como docentes e pesquisadoras da Educação do Campo, é verificar que discurso permeia a formação dos estudantes camponeses e que decisões são tomadas a fim de concretizar a educação do/no campo. Nesse sentido, Rancière (2002, p. 11) afirma que “Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências”. Por isso, este estudo demonstra interesse em problematizar e discutir políticas de inclusão específicas para

os estudantes da LEdoC, oriundos do campo, que vivenciam um longo processo histórico-social de negação de direitos e de exclusão educacional.

Destacamos que, durante o período presencial na Universidade, os estudantes camponeses dependem de política de inclusão, garantida anteriormente pelo Procampo, que viabiliza auxílios para alimentação, para deslocamento, para alojamento, para aquisição de material didático e participação em atividades acadêmicas e científicas, entre outras. Quando analisamos o contexto da educação remota e seus agravantes – oferta de calendário remoto, quadro alarmante de pandemia, condições socioeconômicas de privações em que vivem os camponeses, condições estruturais das comunidades rurais no acesso à internet, dependência dos auxílios do Procampo – se multiplicam.

Essa posição revela as tensões e contradições diante da oferta do ensino remoto na LEdoC. Paralelo a essa discussão do período especial para a LEdoCs, nos órgãos colegiados, foi instituída pela UFPI a Resolução 048/2020 que “[...] dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19”. Esse Resolução não institui, em seus artigos, as especificidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Cabe frisar que as LEdoCs trabalham, em sua matriz curricular, a pedagogia da alternância, que congrega tempos específicos, como o tempo universidade e o tempo comunidade, requerendo dos órgãos colegiados um direcionamento diante dessa especificidade.

Ainda sobre o período especial, na reunião de maio de 2020, o mesmo ponto de pauta motivado pelos Órgãos Colegiados foi colocado em discussão, qual seja: “Deliberação sobre a proposta de período letivo especial 2020.3, proposta pela PREG no memorando eletrônico nº 142/2020 – PREG” (UFPI, 2020). Diante do balanço da situação dos estudantes da LEdoCs,

explicitado em ata, ficam destacadas as dificuldades para adesão ao período especial:

[...] outras dificuldades, por exemplo: para que os alunos pudessem se matricular em um número pequeno de disciplinas, como uma ou duas, teria-se que trabalhar com o DAA no sentido de quebrar a necessidade da matrícula em bloco e, se a LEDOC fosse ofertar esse período especial, isso teria que ser feito logo e não haveria tempo para tal. [...] existe o fato de que boa parte dos docentes estarão de férias nesse período, e, assim, levando em consideração todas essas questões[...]. [...]o encaminhamento da não adesão do colegiado da LEDOC [...], ao período especial 2020.3. (UFPI, 2020).

Desse modo, considerando as demandas do coletivo de professores e dos estudantes vinculados às LEdoCs, tendo em vista o bem comum, que é garantir as condições dignas de oferta do período para todos e, sobretudo, manter vivos os princípios da educação do/no campo, ficou acertada, em órgão colegiado, a não adesão ao período especial 2020.3.

As discussões acerca do retorno do ensino remoto na LEdoCs foram objeto de análise ao longo do ano de 2020. Na reunião de setembro daquele ano, foi motivado pelo Coletivo Acadêmico da LEdoC e pelos órgãos colegiados o seguinte ponto de pauta: “Deliberação acerca de possibilidade de período letivo especial específico para a LEdoC”. (UFPI, 2020?, p. 01). Na verdade, o que de fato levou à retomada da discussão sobre o período especial para as LEdoCs se refere à necessidade de alguns estudantes terminarem o período letivo e sobretudo garantir aos discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a continuidade do benefício. Na fala do representante do CA fica evidenciada essa demanda:

A LEDOC já teve a contemplação dos programas RP e PIBID, hoje contamos apenas com o PIBID. É de conhecimento de todos, assim esperamos, de que a CAPES condicionou a garantia das bolsas à ativação do calendário, seja ele o retorno do calendário 2019.2 ou de um novo calendário, 2019.3, digamos assim. O nosso público estudantil é como pode ser comprovado

no ingresso ao curso via vestibular específico, muito vulnerável socioeconomicamente, por isso, temos a necessidade de garantir essas bolsas a esses estudantes que estão passando por uma situação muito mais vulnerável ainda com essa pandemia que nos corrói dia a dia. (Centro Acadêmico, 2020).

Diante do contexto de desvalorização da ciência e da pesquisa, com cortes orçamentários na CAPES e no CNPq por parte do atual Governo, visualizamos um cenário de retrocesso nas políticas educacionais. Assim, em um exercício de vigilância epistemológica, retomamos a questão problematizada deste artigo: “ensino remoto para quem”? Como possibilidade de alcançar repostas ou mais inquietações, durante todo o percurso profissional e de investigação, apoiamos-nos no debate feito por Rancière (2002, p. 14, grifo do autor), de que “[...] a igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar *as formas*, individuais *ou* coletivas, de *sua verificação*”. Portanto, as condições de acesso à internet e às plataformas digitais podem garantir o retorno minimamente do ensino remoto, mas, de fato, vale insistir, cada vez mais, na problematização e na garantia de que todos tenham igual condições e possibilidades de alcançar a educação emancipatória.

A oferta do calendário 2019.4 (Conclusão e defesas de TCCs), para as LEdoCs, possibilitou a oferta de ensino remoto com o retorno do calendário 2019.2 das LEdoCs na UFPI para conclusão do Tempo Comunidade, uma vez que o Tempo Universidade foi concluído no ensino presencial, como consta na Resolução Nº 03/2021, no Art. 1º: “Fica instituída a retomada do Período Letivo 2019.2, **que consiste na conclusão do tempo comunidade** e, quando for o caso, na oferta de componentes curriculares **em formato remoto emergencial para estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)**.” (UFPI, 2021). A excepcionalidade à qual a Resolução se refere textualmente diz respeito à pandemia de

Covid-19, não sobre as condições excepcionais estruturantes que marcam historicamente e socialmente os níveis de exclusão dos camponeses em relação ao acesso e ao uso das TICs.

Para a execução do calendário 2019.2, a Universidade delegou aos colegiados dos cursos a decisão sobre as formas de ensino-aprendizagem, em razão do regime de alternância, em seu Art. 2º: “Os colegiados dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que adotam a Pedagogia da Alternância, escolherão **formas de ensino-aprendizagem adequadas às especificidades do corpo discente**, para a conclusão do tempo comunidade e ofertas do Período Letivo 2019.2.” (UFPI, 2021, grifo nosso). Destacamos “**formas de ensino-aprendizagem adequadas às especificidades do corpo discente**”, porque a realidade concreta das especificidades dos discentes camponeses é que suas comunidades rurais não têm acesso a internet e os camponeses não dispõem de equipamentos de comunicação e tecnologia para acesso às plataformas de ensino remoto, tampouco possuem renda para esse tipo de aquisição. Segundo dados do IBGE-PNAD-TIC (2018), o Piauí é o estado com menor acesso à internet do Brasil:

Em 2018, nas Unidades da Federação, o percentual de domicílios em que havia utilização da Internet foi menor nos domicílios do Maranhão e Piauí, ambos com 61,4%, e consideravelmente distante do seguinte, que foi o do Acre (66,8%). No outro extremo, ficou o resultado do Distrito Federal (94,1%), com diferença expressiva em relação ao segundo mais elevado, que foi o de São Paulo (87,1%)⁶.

Essa situação de vulnerabilidade socioeconômica se aprofunda. Segundo o IBGE (2010), atualmente, 25% da população rural do Brasil vive em situação de pobreza extrema. Isso significa um em cada quatro moradores do campo. A maior parte deles se concentra no norte e, principalmente, no nordeste do país. Se consi-

deramos que a população rural do Piauí é de 34%, podemos dizer que o Estado tem elevado nível de pessoas vivendo em extrema pobreza na zona rural. Foi a partir dessa realidade e do longo processo histórico de exclusão e desigualdades educacionais, que foram instituídos o Pronera e o Procampo, como políticas sociais do Governo Federal para o enfrentamento dos graves problemas sociais que afetam o meio rural no Brasil.

O Procampo tem, em sua origem, a matriz formativa da Educação do Campo e considera os conhecimentos não disciplinares na resignificação da identidade camponesa para a construção de um projeto de campo menos excludente e com estratégia de fortalecimento da auto-organização da comunidade na luta pelo direito à terra. Nessa perspectiva, as LEdoCs se organizam pela pedagogia da alternância, como consta no Projeto Pedagógico do Curso aprovado pelo MEC:

O curso tem caráter regular e apoia-se em duas **dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade**. As atividades que configuram a dimensão **tempo-comunidade serão realizadas no espaço socioprofissional do aluno**, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta **dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações**. (PROCAMPO, 2013, p. 7, grifo nosso).

De algum modo, era consenso entre estudantes e professores a necessidade do retorno do calendário 2019.2 remotamente para sua conclusão, mas com condições de acesso a auxílios emergenciais com recursos do Procampo e com edital específico de inclusão digital, ofertado com recursos da UFPI. As divergências se davam no campo da formulação da dignidade do pensamento quanto às condições dos alunos para realização plena do ensino remoto. Diante dessa realidade, enfatizamos a necessidade de replanejamento dos recursos do convênio do Procampo para o ensino remoto, uma vez que já foram ofertados dois calendários – 2019.4

6 https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf

(Conclusão e Defesa dos TCCs) e a conclusão do 2019.2 (Conclusão do tempo comunidade) – sem nenhum tipo de auxílio aos estudantes com recursos próprios da LEdoC. Isso revela que a escolha mais fácil realça cada vez mais o estigma de que qualquer educação serve para os povos do campo, como relatam os discentes do Coletivo Acadêmico:

Nos entristecemos muito, sabermos que estamos a mais de 1 mês **lançando propostas e alternativas que são “desconsideradas” e ilegítimas por essa coordenação de curso.** Portanto, mais uma vez, não queremos um ensino excludente, não queremos um ensino defasado, não queremos o ensino que não diz nada com nada com as nossas especificidades e que não nos enxerga como sujeito. Voltamos a afirmar: se as atividades remotas não são **possíveis junto à alteração do plano de trabalho, então, não queremos um calendário que os complete de forma superficial e que nos exclui de forma desumana.** Vocês podem até aprovar, mas nós não vamos aderir. (ATA, 2020, grifo nosso).

As condições de ensino remoto para os camponeses se concretizam na atualidade das LEdoCs da UFPI: sem auxílio estudantil, sem auxílio digital, sem bolsa alimentação, sem auxílio para condições sanitárias, sem auxílio deslocamento, apesar de as LEdoCs contarem com significativo percentual de recursos financeiros dos convênios do Procampo, e de o perfil dos estudantes dessas Licenciaturas ser resultado dessa política de inclusão. As ofertas de editais de ampla concorrência não contemplam os camponeses. O exemplo foi lançamento pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) do edital Nº 07/2020 - PRAEC/UFPI para seleção de candidatos ao auxílio inclusão digital – Modalidade I: Internet. O recurso financeiro destinado a atender este Edital é proveniente do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.⁷

Embora haja um edital que garanta a inclusão digital de estudantes que se encontram em

vulnerabilidade socioeconômica, é visível que os alunos do campo, em sua grande maioria, não têm acesso às redes de internet, logo, a informação veiculada no *site* da UFPI não chega para todos os estudantes camponeses. Sabe-se que, no meio rural, os camponeses não têm acesso à internet e quando conseguem conexão, não é de qualidade, o que torna um desafio a realização de qualquer atividade acadêmica ou de receber informações de editais ofertados pela UFPI. A maioria das comunidades de origem dos estudantes não tem acesso a internet; e quando precisam realizar suas atividades acadêmicas do tempo comunidade deslocam-se para comunidades circunvizinhas, dependendo ainda do precário sistema de transporte para deslocamento até a cidade.

Nesse contexto de exigências da Universidade para cumprimento das atividades acadêmicas e o elevado risco de contaminação pelo coronavírus, os camponeses enfrentam graves privações quanto às suas condições sanitárias e à falta de recursos financeiros para alimentação digna de suas famílias, visto que uma das fontes de renda é a agricultura familiar, e que muitos agricultores e camponeses não podem realizar o deslocamento para participação nas feiras de comercialização nos municípios em decorrência do isolamento e do distanciamento social. Os camponeses ainda passam por graves problemas de saúde mental, diante do medo de contaminação, aumentando doenças psicológicas.

Como garantir educação humanitária, justa e igualitária diante de privações de direitos e condições desumanizadoras dos povos do campo? Por isso, é fundamental a pergunta ética sobre os princípios do paradigma de educação do/no campo que estamos a defender: ensino remoto para quem? Perguntar como ato pedagógico e educativo necessário ao estudo aprofundado da realidade, como nos dizem Freire e Faundez (1998, p. 28):

Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar. No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu

⁷ Edital divulgado no site da Universidade Federal do Piauí, no dia 07 de agosto de 2020.

entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta!

Por isso, o pensamento de Molina (2017) é tão atual e necessário para retomar nossa memória histórica, quando afirma que a LEdoC é uma política de formação docente que foi conquistada a partir da luta dos movimentos sociais e do conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, portanto

[...] conseguir manter o precioso patrimônio construído na concepção e na prática das políticas de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos a educar, entre elas as políticas de formação dos educadores do campo, fortemente ameaçadas neste momento. (MOLINA, 2017, p. 590).

Por isso é que o ingresso dos camponeses do campo à educação superior ocorre de forma diferenciada, a partir de vestibular específico; e a importância das políticas de inclusão nas Universidades, pois podem garantir condições materiais para a educação igualitária, que considere como princípio as formas de acesso e permanência na Universidade: entre os discentes que entraram na Universidade pelos exames nacionais e os que a acessaram por meio das políticas afirmativas, dos vestibulares específicos, como os camponeses, os negros, os indígenas.

Desse modo, acrescentamos a necessidade de editais específicos para acesso às TICs, em razão das políticas de inclusão para permanência; levantamos a necessidade de cursos específicos para uso das TICs, auxílio emergencial específico para os camponeses, negros, indígenas garantirem as condições de acesso à internet – considerando seus programas e convênios de origem; direito ao auxílio alimentação, uma vez que essas populações enfrentam níveis elevados de vulnerabilidade social e elevados índices de exclusão educacional.

Conclusão

O fortalecimento do paradigma de educação do/no campo como ciência própria que foi se

formulando pela dignidade do pensamento dos camponeses, centrada na prática social como cerne da luta pelo direito à educação, é uma questão urgente. Apontamos algumas indagações epistemológicas iniciais que tentam responder à questão-problema deste estudo: educação remota para quem? Educação remota na educação do campo para quem?

A primeira questão epistemológica está relacionada à necessidade de cada sujeito presente na Licenciatura em Educação do Campo – educadores dos movimentos sociais, docentes, discentes e intelectuais – assumir a dimensão da prática, como condição para defesa da educação libertadora, que não se realiza plenamente sem a construção do paradigma de educação do/no campo. Assim, devemos insistir na viabilidade desse paradigma, assim como fizeram e fazem os camponeses na luta pelo direito à educação e ao reconhecimento das especificidades dos povos camponeses. Aqui reside a necessidade da construção da dignidade do pensamento na Universidade diante do desmonte das LEdoCs e a necessidade de ressignificar o lugar da educação na emancipação das inteligências na superação das desigualdades educacionais.

A segunda questão epistemológica enfatiza a defesa intransigente da prática política e pedagógica contextualizada com a realidade do campo e com as condições socioeconômicas dos camponeses, afirmando a educação pública, gratuita e de qualidade. Portanto, a dimensão da qualidade deve ser evocada para garantir a equidade de direitos no acesso à inclusão digital. Nesse sentido, é urgente retomar o papel do Estado como principal responsável pela execução de políticas públicas de educação, ou seja, é fundamental que o Estado assumira seus deveres na promoção de condições de igualdade no acesso às políticas de inclusão educacional, sendo essa responsabilidade das instâncias superiores da Universidade.

A terceira questão epistemológica está centrada nos valores ético e político dos educadores do campo, como atitude prática na

construção de alternativas políticas e pedagógicas, rejeitando as “narrativas falaciosas” de que o ensino remoto, sem inclusão digital e educacional, é a única opção viável. Para essa construção, é fundamental a unidade de ação na mobilização dos sujeitos presentes nas LEdoCs, enfatizando os consensos, valorizando os dissensos como campo de potência para formulação de alternativas que, certamente, passam pela participação ativa dos estudantes na definição das questões pedagógicas e educativas, como público afetado diretamente pelas decisões no ensino remoto.

Devemos rejeitar o pensamento único e as verdades absolutas, valorizando as experiências dos camponeses na luta pelo direito à educação, evitando fragmentação das formas de organização nas LEdoCs, retomando o processo de auto-organização dos docentes, discentes e educadores em seus espaços específicos e em torno do Fórum Piauiense de Educação do Campo (FOPEC), que é a seara política de fortalecimento das LEdoCs na Universidade.

A quarta questão epistemológica é a necessidade de formulação da concepção de políticas de inclusão dos povos do campo no contexto de pandemia e do ensino remoto com os próprios sujeitos das políticas, pois isso é necessário e urgente. As políticas de inclusão que garantam a instalação de comitê específico de gestão da Educação do Campo na UFPI, que tenham como objetivos: realizar diagnóstico das condições de acesso e uso das TICs; formular a matriz pedagógica comum para o ensino remoto; garantir editais específicos, assim como os vestibulares, considerando a forma de ingresso dos camponeses na Universidade e os marcos legais de aprovação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, quando foram autorizados pelo MEC; realizar o replanejamento financeiro comum de todas as LEdoCs dos recursos do Procampo, visando garantir auxílios emergenciais a todos os camponeses presentes nessa licenciatura, e não apenas as LEdoCs, que têm recursos; fortalecer a rede de organização dos estudantes pela articulação da

multicampia e de seus espaços educativos de luta e pertencimento na educação do campo.

Diante desse contexto, precisamos construir a dignidade do pensamento a partir da concepção filosófica de afirmação dos direitos dos camponeses à educação e da prática educativa que rompa com o imaginário naturalizador das desigualdades educacionais e de exclusão digital dos camponeses no campo, imaginando a educação remota em condições de igualdade e equidade. A implantação de uma política de inclusão que possa superar a invisibilidade e o esquecimento dos camponeses. Ensino remoto para quem? Essa questão continua aberta, interrogando os sistemas excludentes de educação e as forças que hegemonizam o poder de decidir sobre quem entra e quem fica na Universidade, pois há os que são privados do direito de entrar e, entrando, não podem permanecer em razão de suas condições socioeconômicas. Mais que uma questão simples, é necessário trazer para o campo da política de inclusão o Estado como provedor do direito à educação, e reconhecer que as respostas para essa questão passam pelo protagonismo histórico dos camponeses na construção do paradigma de educação do/no campo, como um projeto político, como uma construção epistemológica, ética e política pelo direito de ser e estar no mundo, que não se realiza plenamente sem a educação igualitária.

REFERÊNCIAS

BORDA, Orlando Fals. **Algunos ingredientes básicos**. In: Selección de Lecturas sobre Investigación Acción Participativa. CIE Graciela Bustillos, Asociación de Pedagogos de Cuba, Habana, 1999.

BORDA, Orlando Fals. La ciencia y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: La sociología em Colombia: balance y perspectivas. Asociación Colombiana de Sociología. **III Congreso Nacional de Sociología**, Bogotá, 1981. Disponível em: <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Borda-la-ciencia-y-el-pueblo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de

2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso: 12 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Caderno Secad 2. Brasília, DF: 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.
- CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, 2020.
- CHAUÍ, Marilena. **O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da Universidade brasileira**. Universidade em Movimento. Congresso Virtual da UFBA, Bahia, 2021.
- DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. p. 51-73.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HETKOWSK, Tânia Maria; NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; ARAÚJO, Katia Soane Santos. Emergency Remote Teaching (Ert): Reflexões Sobre Trabalho Pedagógico e Uso das TIC na Rede Pública Municipal. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, n. 46, set./dez. 2020. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/00_LES_46_revisada_e_correta.pdf. Acesso: 12 mar. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Resultados da Amostra**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_amostra.shtm. Acesso em: 25 mar. 2020.
- LANDER, Edgardo *et al.* **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1983.
- MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.
- MORAES, Gleison Araujo. Refletindo inclusão digital no ensino superior em tempos de pandemia: ações que transformam exclusão na inclusão no ensino remoto emergencial. Encontro Virtual de Documentação em Software Livre, 14; Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, v. 9, n. 1, 2020. **Anais...** Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17701/1125613690. Acesso em: 23 mar. 2021.
- QUIJANO, Aníbal (Ed.). **Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en America Latina**. Lima: Editorial Universitaria, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Jucélia Oliveira; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. A política de formação em licenciatura em educação do campo na Universidade federal do recôncavo da bahia: desafios e potencialidades. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, Teresina, ano 25, n. 46, set./dez. 2020, p. 264-295. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/00_LES_46_revisada_e_correta.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Caroline. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Caderno Universidade & Sociedade**, ANDES-SN. Rio de Janeiro, Ano XXXI, n. 67, 2021.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista de Educa-**

ção Pública, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 481-497, 2012. DOI: 10.29286/rep.v20i44.319. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/319>. Acesso em: 28 mar. 2021.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Ata da Décima Primeira Reunião Extraordinária do Ano de 2020 do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2020a.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Ata da Quarta Reunião Extraordinária do Ano de 2020 do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2020b.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Ata da Quinta Reunião Extraordinária do Ano de 2020 do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2020c.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 048/2020**. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19. 2020d. Disponível em: <https://www.ufpi.br/>

[arquivos_download/arquivos/Res_048-2020_CalendarioAcademicoGraduacao2020.3_pandemia_covid-19_120200715201857.pdf](#). Acesso em: 24 mar. 2021.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Edital Nº 07/2020** – PRAEC/UFPI. Edital de Seleção de Estudantes de Graduação Presencial da UFPI para receber o auxílio inclusão digital Modalidade I: Internet. 2020e. Disponível em: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-praec/37042-praec-divulga-edital-para-selecao-de-recebimento-do-auxilio-de-inclusao-digital-na-modalidade-i-internet>. Acesso em: 27 mar. 2021.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Nota Informativa 1**: suspensão das aulas presenciais em razão do COVID-19. 2020f. Disponível em: <https://www.ufpi.br/noticias-coronavirus/35697-comunicado-sobre-a-reuniao-sobre-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 20 fev. 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Recebido em: 21/04/2021
Aprovado em: 14/10/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DISCORD COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

*Ruth Sofia Contreras-Espinosa**

Universidad de Vic / Universidad Central de Cataluña

<https://orcid.org/0000-0002-9699-9087>

*Jose Luis Eguia-Gomez***

Universidad Politécnica de Cataluña

<https://orcid.org/0000-0001-8949-7380>

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 obligó a las autoridades españolas a declarar el estado de alarma y suspender la enseñanza presencial, por lo que fueron necesarias nuevas iniciativas para atender la demanda educativa. Este estudio describe la experiencia de 20 profesores de la Escuela de Nuevas Tecnologías Interactivas de la Universidad de Barcelona durante los primeros meses de docencia digital con la plataforma Discord. Discord permite crear múltiples secuencias de clases, reducir la carga del sistema y puede usarse en diversas plataformas y dispositivos con pocos recursos. Mediante la observación de clases, entrevistas y una revisión bibliográfica, estudiamos (1) las competencias de enseñanza en línea del profesorado antes de la pandemia; (2) el uso de Discord y técnicas pedagógicas; (3) los problemas detectados y (4) sus recomendaciones. Los resultados pueden ayudar a otros docentes a organizar la enseñanza en línea en contextos críticos con Discord como plataforma de enseñanza virtual.

Palabras clave: enseñanza en línea, aprendizaje, pandemia, COVID-19.

RESUMO

DISCORD COMO PLATAFORMA VIRTUAL DE ENSINO ONLINE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia COVID-19 obrigou as autoridades espanholas a declarar estado de alarme e suspender o ensino presencial, razão pela qual foram necessárias novas iniciativas para responder à procura educacional. Este estudo descreve a experiência de 20 professores da Escola de Novas Tecnologias Interativas da Universidade de Barcelona durante os primeiros meses de ensino digital com a plataforma Discord. O Discord permite que você crie várias sequências de classes, reduza a carga do sistema e pode ser usado em várias plataformas e

* Doctora en Ingeniería Multimedia. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Vic, España. Barcelona, Cataluña, España. E-mail: ruth.contreras@uvic.cat

** Doctor en Comunicación Digital Interactiva. Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona, Cataluña, España. E-mail: egui@ege.upc.edu

dispositivos com poucos recursos. Por meio de observação de aulas, entrevistas e uma revisão da literatura, estudamos (1) as competências de ensino online dos professores antes da pandemia; (2) o uso de Discord e técnicas de ensino; (3) os problemas detectados e (4) suas recomendações. Os resultados podem ajudar outros professores a organizar o ensino online em contextos críticos com o Discord como uma plataforma de ensino virtual.

Palavras-chave: ensino online, aprendizagem, pandemia, COVID-19.

ABSTRACT

DISCORD AS AN ONLINE TEACHING PLATFORM DURING THE COVID-19 PANDEMIC

The COVID-19 pandemic forced the Spanish authorities to declare the state of alarm and suspend face-to-face education, which led to the search for new alternatives to meet the educational demand. This study describes the experience of 20 professors from the School of New Interactive Technologies of the University of Barcelona during the first months of digital teaching with the Discord platform. Discord enables creating multiple sequences of classes, reduces system load, and can be used on various low-resource platforms and devices. Through the direct observation of classes, interviews, and a literature review, we studied (1) the online teaching skills of professors prior to the pandemic; (2) the use of Discord and teaching techniques; (3) the problems detected, and (4) their recommendations. These results may help other professors organize online teaching in critical contexts with Discord as a virtual teaching platform.

Keywords: online teaching, learning, pandemic, COVID-19.

Introducción¹

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaraba oficialmente la epidemia de COVID-19 como pandemia (WHO, 2020). Tan solo tres días después, las autoridades españolas se vieron obligadas a decretar el estado de alarma, que incluyó medidas tales como el confinamiento domiciliario y la suspensión de la actividad presencial en todos los centros educativos (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2020). Tanto de forma generalizada, como en algunos centros universitarios, la educación a distancia no estaba contemplada en el programa y por ello, resultó necesario buscar nuevas metodologías y plataformas para poder solventar la situación de la forma más rápida posible, aun sin disponer de tiempo suficiente para llevar a cabo un rediseño integral de

asignaturas concebidas para ser impartidas y cursadas de forma presencial. Los centros educativos tuvieron que enfrentarse al reto que suponía garantizar que todos los actores involucrados (profesores, estudiantes, tutores, etc.) contaban con los medios tecnológicos mínimos requeridos, las competencias digitales necesarias, unas actitudes proclives al cambio hacia la enseñanza virtual o una plataforma que proporcionara una comunicación síncrona de calidad. Tal fue el caso de la Escuela de Nuevas Tecnologías Interactivas (ENTI-UB) de la Universidad de Barcelona que, durante la pandemia, se vio forzada a implementar este tipo de medidas de un día para otro para poder continuar con la docencia. Para proseguir con la comunicación síncrona y reproducir las dinámicas de las aulas, la escuela seleccionó

¹ Texto revisado y normalizado por Marta Acosta Plata

Discord como plataforma principal para la comunicación entre profesores y alumnado.

Discord es una aplicación freeware de VoIP gratuita originalmente diseñada para comunidades de videojuegos que cuenta con una infraestructura de servidor dedicada y chat de voz para cada usuario. Aunque esta plataforma fue inicialmente concebida y popularizada como una aplicación para gamers, Discord ha ido diversificando su identidad y los servicios que ofrece para satisfacer las necesidades de comunicación en general (LIU et al., 2014) e, incluso antes de la pandemia, Discord ya ofrecía una gama de ventajas potenciales para su uso como herramienta digital en entornos educativos (WULANJANI, 2018). Típicamente, los sistemas de gestión de aprendizaje a distancia como Moodle o Blackboard Learning System se centran en la comunicación asíncrona a través de la transferencia de archivos, chats y correspondencia electrónica, pero no permiten una comunicación síncrona, por lo que resultan insuficientes para reproducir las condiciones características de las aulas. Discord permite crear un sistema de múltiples secuencias de clases en línea y reducir la carga en el sistema. Además, utiliza el formato de audio Opus, que tiene baja latencia y está diseñado para comprimir el habla, lo que permite su uso en varias plataformas y dispositivos con pocos recursos.

Este artículo resume las experiencias de 20 profesores durante los primeros tres meses de enseñanza digital a través de la plataforma Discord. Mediante la observación directa de clases, entrevistas y una revisión bibliográfica, quisimos indagar en (1) las competencias de enseñanza en línea con las que contaba el profesorado antes de la pandemia de COVID-19; (2) el uso de Discord y técnicas pedagógicas durante ese periodo; (3) los problemas detectados y (4) las recomendaciones realizadas por los profesores a otros docentes que quieran usar Discord como plataforma para la enseñanza. Este trabajo también resume las necesidades y los riesgos asociados al uso de Discord que los autores pudimos identificar.

Independientemente de la plataforma en línea a emplear, consideramos que las recomendaciones recogidas en este trabajo pueden ayudar a otros profesores a adaptarse fácilmente a una crisis como la de la COVID-19.

Enseñanza en línea

La enseñanza en línea fue una solución ampliamente adoptada por las universidades durante la pandemia de COVID-19, ya que se consideró como la fórmula más apropiada para continuar con la docencia (CONNOR et al., 2020) sin exponer a profesores y alumnos a la interacción y, por tanto, al riesgo de contagio en las aulas. La enseñanza en línea presenta beneficios, entre los que destaca el mantenimiento de la interacción entre alumnos y docentes. Además, Singh, Donogue y Worton (2005) afirman puede contribuir a que los estudiantes se conviertan en aprendices de por vida, ya que fomenta la autonomía en el aprendizaje. Por otro lado, los profesores que utilizan la enseñanza en línea también obtienen experiencias significativas debido a que necesitan incorporar nuevas metodologías didácticas y aprender a usar programas específicos. Como ejemplo, Gates (1996) menciona que la tecnología utilizada en la enseñanza a distancia permite a personas de todas las edades, tanto dentro como fuera del aula, incorporar conocimientos con mayor facilidad y, sobre todo, de forma exitosa, a la par que constituye un valioso aprendizaje para el profesor.

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza en línea con éxito y respaldar la interacción típica de las aulas es necesario contar con una serie de dispositivos, ordenadores y plataformas específicas. También resulta fundamental contar con una buena conexión a Internet para facilitar la comunicación entre los dispositivos de profesores y estudiantes. Asimismo, Mohamad Hsbollah e Idris (2009) afirman que la combinación de varias herramientas mejora la calidad de la

enseñanza y el aprendizaje. Los profesores pueden proporcionar e integrar paralelamente otros medios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más interactivo. Tal sería el caso del uso de Moodle (como herramienta asíncrona) en conjunto con una plataforma de videoconferencia como Zoom (herramienta síncrona).

Sin embargo, la enseñanza en línea requiere de algo más que dispositivos, ordenadores y plataformas de aprendizaje. Resulta crítico, además, crear oportunidades para la transferencia de nuevos conocimientos y conceptos, contar con una infraestructura clara y accesible que facilite el desarrollo, la organización y la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, una óptima difusión y orientación en el uso de dichas tecnologías (GRAHAM; WOODFIELD; HARRISON, 2013), por ejemplo, mediante la elaboración y el suministro de manuales para su uso.

Enseñar en espacios digitales no se trata simplemente de ofrecer a los estudiantes información a través de redes sociales y plataformas, sino que también debe centrarse en la interactividad y el aprendizaje, procesos en los que el alumno juega un papel fundamental (BOELEN; DE WEVER; VOET, 2017). La interacción cumple una función tanto cognitiva como social y Jeong y Hmelo-Silver (2016) indican que la tecnología digital fomenta la colaboración y refuerza la responsabilidad con respecto al aprendizaje a través de la comunicación, el intercambio de recursos, el compromiso en procesos productivos de aprendizaje colaborativo (tareas grupales) y la búsqueda y la construcción de grupos y comunidades. El intercambio de información e ideas, la discusión, la negociación y las buenas estructuras para la coordinación de actividades se vuelven aún más importantes en la enseñanza digital que cuando los estudiantes atienden de forma presencial al aula. Por ello, emplear diversas estrategias para motivar a los estudiantes a participar, discutir, contribuir, compartir, etc., resulta crucial en momentos en los que no se

tiene contacto físico con ellos (BORGE; MERCIER, 2019).

Si bien diversos estudios centrados en el aprendizaje en remoto y de emergencia durante la pandemia demostraron la utilidad de diferentes plataformas digitales como Skype, Google Classroom o Zoom, junto con redes sociales como WhatsApp, Facebook o YouTube (LEIVA et al., 2020), la literatura sobre el uso de Discord para estos fines sigue siendo escasa.

Enseñanza en línea utilizando Discord

Wulanjani (2018) encontró años atrás que la aplicación Discord es una herramienta digital eficaz a la hora de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, ya que la plataforma permite realizar presentaciones y escuchar y hablar con ellos. También descubrió que la enseñanza en línea mediante Discord podría ser una forma prometedora de incorporar diversas actividades, siempre que se utilizaran junto con otros sistemas de gestión de aprendizaje (como Moodle), videoconferencias o redes sociales (KRUGLYK et al., 2020). De esta forma, Discord se puede combinar con otros medios que hagan el proceso de aprendizaje más flexible, útil y amigable para todos los usuarios (RAMADHAN, 2021).

El sistema de comunicación en un curso en línea debería servir para impartir clases en forma de defensa de proyectos, presentaciones, debates, o para la discusión entre estudiantes y profesores. Es decir, el sistema debería permitir que un gran número de usuarios se pueda comunicar de manera efectiva y simultánea (BASILAIA; KVAVADZE, 2020) y compartir material visual. La creación de condiciones para esta interacción activa y de calidad entre el profesor y el alumno es una cuestión crítica y debe asegurar que los usuarios puedan mantener una comunicación fluida y libre de incidencias. Para ello,

el servicio debería garantizar, entre otras cuestiones: (1) una baja carga de recursos en los dispositivos e Internet; (2) la capacidad de realizar conferencias en tiempo real; (3) mostrar simultáneamente las pantallas de todos los participantes en el proceso de aprendizaje; (4) brindar la oportunidad de comunicarse en el modo de consulta individual o consultas a grupos de usuarios; (5) tener una interfaz visual intuitiva del servidor para los usuarios; y (6) la capacidad de administrar el servidor y configurar los derechos del usuario. Discord cuenta, por tanto, con todas las características deseables en una aplicación a emplear con fines relacionados con la enseñanza a distancia. Además, la plataforma cuenta con soporte para Windows, macOS, Android, iOS, Linux y diversos navegadores. Requiere un bajo nivel de carga en el sistema y funciona con casi todos los sistemas operativos. Asimismo, da la oportunidad de enviar invitaciones para comenzar a comunicarse rápidamente. Todo ello simplifica el sistema de interacción entre el profesor y el alumno, porque permite la conexión al servidor desde cualquier punto de acceso y plataforma. Discord cumple, por tanto, con las condiciones necesarias para la movilidad del aprendizaje requeridas para la enseñanza a distancia durante la cuarentena. Condiciones que no se dan en otros sistemas web como Zoom (KRUGLYK et al., 2020).

Por último, Discord es una plataforma gratuita, lo que es de especial relevancia en una situación de emergencia sanitaria y económica, y su uso se ha popularizado a pesar de haber sido concebida inicialmente para la comunidad de videojuegos. Su interfaz es intuitiva y permite la comunicación simultánea de una gran cantidad de grupos de usuarios, mientras que la comunicación en otro tipo de programas, como Moodle, es puramente asíncrona y requiere de la creación de una gran cantidad de servidores interconectados para simplemente poder proporcionar los contenidos de un curso. Discord también permite realizar llamadas directas y grupales

con soporte de uno o más chats de texto, lo que crea las condiciones idóneas para trabajar con estudiantes con bajos niveles de confianza personal durante una clase.

Métodos utilizados

Este estudio representa una investigación cualitativa y descriptiva basada en la observación directa de la enseñanza en línea, la realización de entrevistas y un proceso de documentación parejos a la metodología empleada por Sugiyono (2019). El estudio contó con la participación de un grupo de 20 profesores de la Escuela de Nuevas Tecnologías Interactivas de la Universidad de Barcelona (ENTI-UB) que utilizaron Discord como plataforma de enseñanza digital tras el estallido de la pandemia de COVID-19. Este trabajo describe las experiencias recabadas durante los tres primeros meses de docencia digital, en los que se realizaron diversas actividades de enseñanza y aprendizaje en línea para estudiantes de dos grados universitarios relacionados con el área de videojuegos. Los investigadores realizamos observaciones directas de las clases impartidas en los servidores de Discord de cada profesor para poder estudiarlas en profundidad y describir los procedimientos de realización de actividades de enseñanza en línea utilizando la plataforma. Nos enfocamos en ver el uso que el profesor daba a Discord (canales de voz, canales de texto, etc.).

Asimismo, los profesores fueron entrevistados a través de un cuestionario con 10 preguntas abiertas con el propósito de arrojar luz sobre (1) las competencias de enseñanza en línea con las que contaba el profesorado antes de la pandemia de COVID-19; (2) el uso de Discord y de técnicas pedagógicas durante ese periodo; (3) los problemas detectados y (4) las recomendaciones realizadas por los profesores a otros docentes que quieran usar Discord como plataforma para la enseñanza. Para el tratamiento de los datos se utilizó el software Atlas.ti.

Uso de Discord en la ENTI-UB

La pandemia y el confinamiento demostraron que la transformación de la educación es posible, incluso cuando se trata de cambios absolutamente radicales a implementar en poco tiempo. Aunque muchas universidades contaban en sus planes con previsiones a futuro para la enseñanza en línea, la realidad es que pocas estaban preparadas para implementar un modelo educativo de urgencia totalmente digitalizado (ROMAN, 2020). Esta transformación forzada y disruptiva supuso la transición de una docencia presencial a la enseñanza a distancia, prácticamente sin tiempo para la adaptación hacia una educación a distancia digital de calidad. A raíz del cierre físico de las universidades en España, en la Escuela de Nuevas Tecnologías Interactivas (ENTI-UB) adscrita a la Universidad de Barcelona se decidió que los profesores que impartían clases durante el curso 2020-2021 utilizaran Discord como plataforma de enseñanza en línea para estudiantes del área de videojuegos, en concreto, del grado en Creación Artística para Videojuegos y Juegos Aplicados y del grado en Contenidos Digitales Interactivos. Las razones para seleccionar esta plataforma fueron que: (1) la mayoría de los estudiantes matriculados ya eran usuarios de Discord en ese momento; (2) los estudiantes ya utilizaban la aplicación para comunicarse con otros estudiantes de la escuela porque se puede usar tanto en ordenadores personales como en teléfonos inteligentes; (3) en los primeros días del cierre se utilizaron otras plataformas como Zoom, JITSY y Google Meets pero, al surgir diversos problemas de conectividad con estas plataformas debido a la lentitud de la conexión a Internet en los hogares, se optó por Discord, que no presentaba tales problemas; y 4) Discord facilita la actividad de aprendizaje síncrona en línea y, como ya se ha mencionado anteriormente, proporciona unas condiciones de aprendizaje que no se desarrollan en otros sistemas web asíncronos.

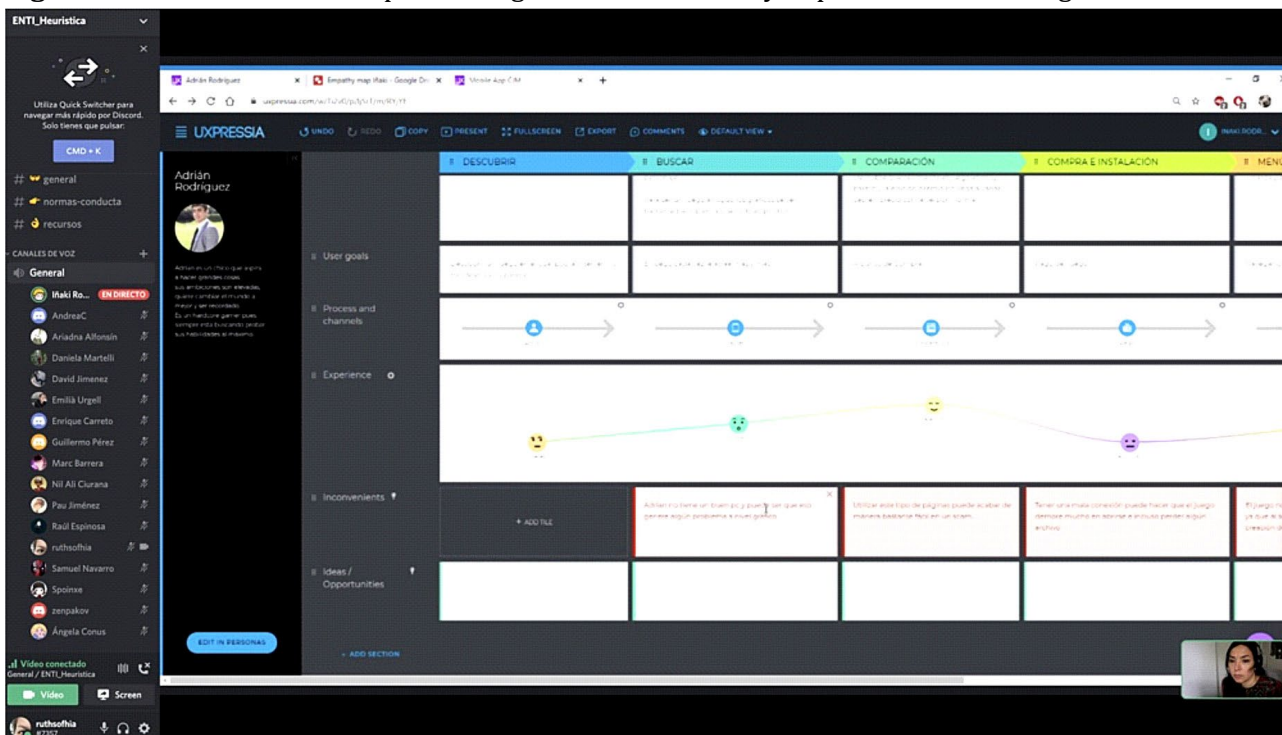
Ejemplo ilustrativo del uso de Discord en una asignatura de la ENTI-UB

Los profesores crearon un servidor para cada una de las asignaturas con canales de comunicación de texto y voz en la plataforma Discord donde se llevaría a cabo la docencia y al que los estudiantes se conectaban a la correspondiente hora de clase. De forma paralela, también se dio uso al sistema de gestión de aprendizaje habitualmente empleado por el centro, llamado Classlife Education, similar a Moodle. A continuación, se describe un ejemplo concreto de uso de la plataforma Discord altamente representativo, ya que engloba las actividades y metodologías de enseñanza utilizadas también en otras asignaturas.

La asignatura denominada «Heurística y Experiencia de Uso Digital» se imparte a los alumnos de tercer curso del grado «Creación Artística para Videojuegos y Juegos Aplicados» durante el segundo semestre. La asignatura profundiza en el estudio de los principios de usabilidad y accesibilidad existentes alrededor de los videojuegos y en las metodologías y técnicas de evaluación del usuario que se pueden llevar a cabo sobre ellos. El principal objetivo de esta asignatura es profundizar en la comprensión e importancia de la experiencia del usuario mediante diversos análisis. La Figura 1 muestra una captura de pantalla del servidor creado en Discord para la impartición de esta asignatura.

Cuando se utiliza Discord, los administradores del servidor tienen la capacidad de crear invitaciones para los usuarios de diversas maneras: mediante enlaces de invitación, una invitación a la lista de amigos de Discord o invitación mediante la creación de un widget, una pequeña aplicación que facilita el acceso a la plataforma. A través de estos métodos, la profesora creó invitaciones para los 55 estudiantes de la asignatura, que ya eran usuarios de la aplicación, lo que permitió reunir a los estudiantes en cuestión de minutos.

Figura 1. Servidor de Discord para la asignatura «Heurística y Experiencia de Uso Digital»

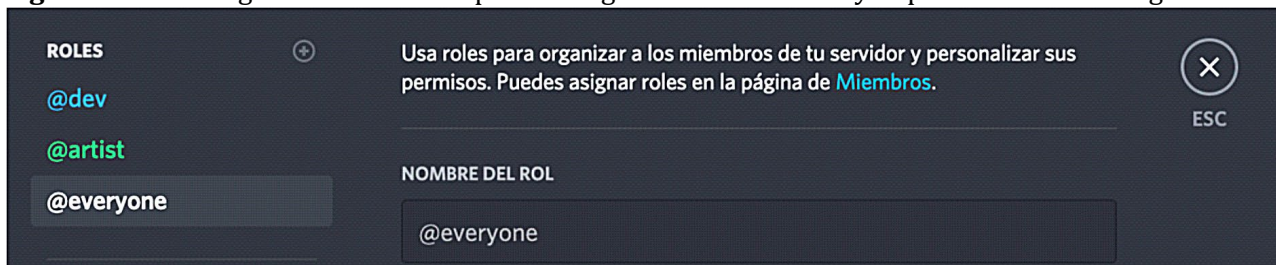


Fuente: Captura de pantalla tomada por los autores.

La profesora desarrolló un sistema de creación de roles para los estudiantes (Figura 2) para poder identificar el perfil de cada uno de los usuarios a través de un código de colores. Esto simplificó el proceso de administración del servidor y el monitoreo de las acciones de cada uno de los estudiantes. El código «dev» se asignó a los estudiantes con un perfil de programador y «artist» a aquellos con un perfil de diseñadores. Se establecieron, ade-

más, derechos de acceso para los diferentes canales de comunicación. Discord permite la visualización de los contenidos visuales y textuales asociados a las acciones de cada usuario durante un cierto periodo de tiempo, característica que brinda la oportunidad de verificar la calidad del trabajo realizado tanto por docentes como por estudiantes, convirtiéndose en un método de moderación y auditoría.

Figura 2. Roles asignados en Discord para la asignatura «Heurística y Experiencia de Uso Digital»



Fuente: Captura de pantalla tomada por los autores.

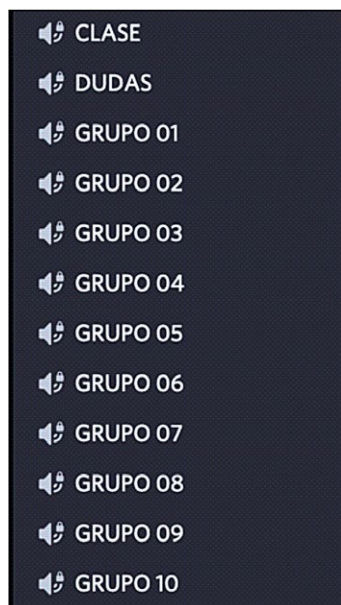
Las piedras angulares de la comunicación en la enseñanza en línea son la capacidad de realizar transmisiones en vivo de calidad y la posibilidad de proporcionar retroalimentación al estudiante mientras estas se realizan, de la misma manera que se haría durante las activi-

dades presenciales. El modo GoLive de Discord cumplió con creces estos requerimientos, salvo en momentos de saturación en las redes o espacio ancho de banda, como podía ocurrir con los grupos de más de 25 personas.

La plataforma proporcionó además un sis-

tema óptimo para crear un número ilimitado de canales de voz, lo que resulta útil a la hora de crear tantos canales como grupos de trabajo

Figura 3. Canales de voz para grupos de trabajo en Discord

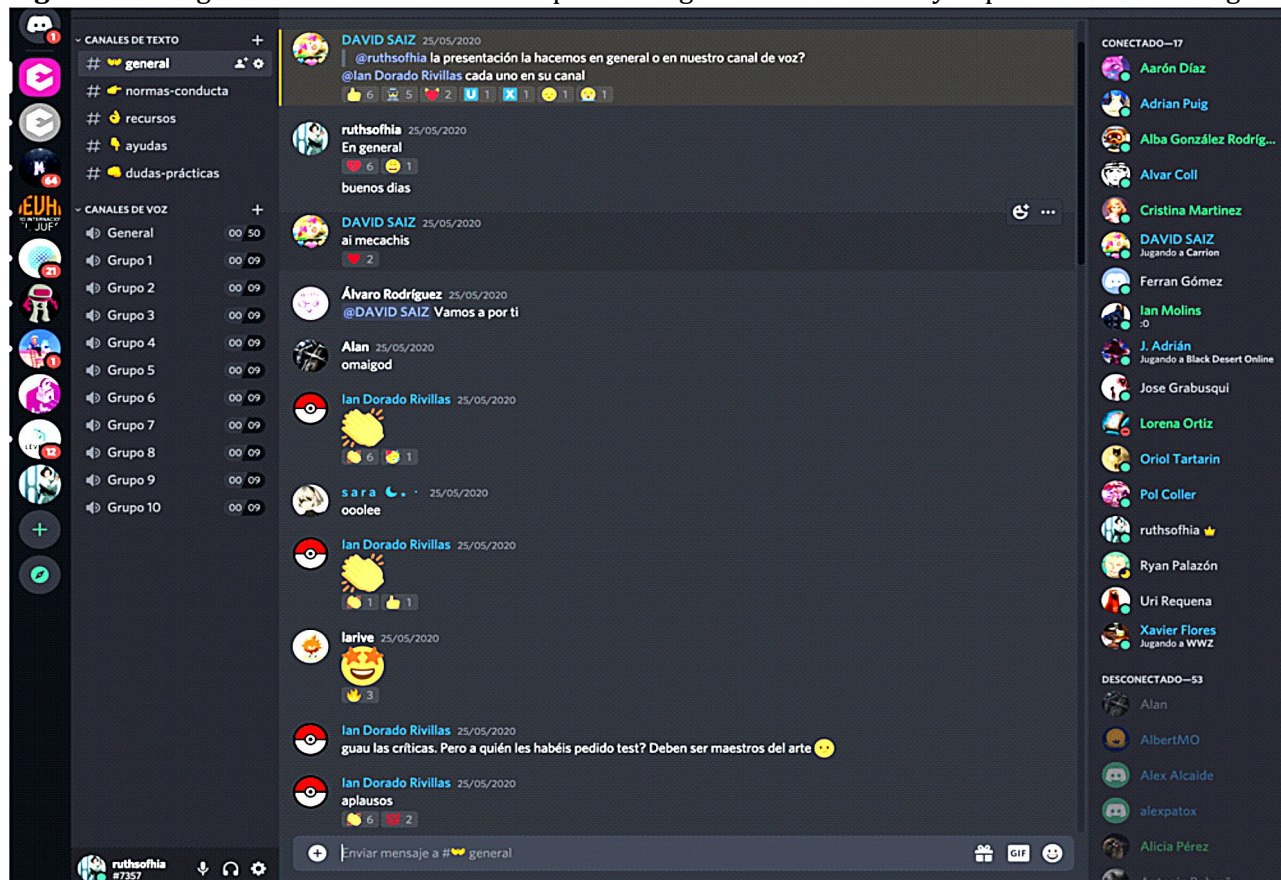


Fuente: Captura de pantalla tomada por los autores.

existan en la clase. Discord permitió crear un sistema de comunicación síncrona de calidad para todos los grupos (Figura 3).

En cuanto a los canales de texto, la plataforma proporciona también un sistema para crear un número ilimitado, lo cual permite crear no solo un canal de texto o chat general, sino tantos canales como grupos de trabajo haya en la clase (Figura 4). Un factor importante para el correcto funcionamiento de los grupos de trabajo y las clases es la difusión temprana de información entre todos los participantes. Por lo general, los sistemas que funcionan en tiempo real tienen la capacidad de agrupar un gran número de mensajes en el chat, lo que puede llegar a diluir la información más importante en un gran volumen de mensajes de menor relevancia. Por ello, en esta asignatura se optó por el uso de la función de fijación de mensajes en el servidor en los canales de texto para facilitar el acceso a la información más relevante por parte de los alumnos.

Figura 4. Chat general utilizado en Discord para la asignatura «Heurística y Experiencia de Uso Digital»



Fuente: Captura de pantalla tomada por los autores.

Discord permitió además que la profesora compartiese su pantalla con los alumnos para mostrar vídeos, dar asistencia a aquellos que necesitaban ayuda con el uso de algún programa, realizar diversos ejercicios colaborativos que todos podían visualizar simultáneamente en pantalla y realizar presentaciones en vivo con la cámara encendida.

Como se ha mencionado anteriormente, también se empleó la plataforma Classlife Education para la realización de actividades asíncronas. Asimismo, para dinamizar las actividades durante las sesiones síncronas en Discord, se utilizaron otras aplicaciones como Google Slides (presentaciones), Google Sheets (hojas de cálculo) y Google Docs (documentos) para desarrollar ejercicios y actividades colaborativas entre los estudiantes que pudieran ser seguidas por todos los grupos y monitorizadas por el profesor en tiempo real. Adicionalmente, se utilizó un modelo de aula invertida que se repitió con los estudiantes hasta en 4 ocasiones. Esto favoreció un aprendizaje individual, progresivo y al ritmo de cada alumno, en el que los estudiantes con mayores dificultades podían dedicar el tiempo que necesitasen a cada lección hasta entenderla bien e incorporar los conocimientos requeridos. Además de las emisiones en directo de las clases, todas las sesiones se grabaron para que posteriormente los estudiantes pudieran consultarlas en sus hogares y así facilitar el estudio de los contenidos vistos en el aula virtual. En general, los profesores trazaron diversas estrategias metodológicas y trataron de aprovechar las inmensas posibilidades de las plataformas digitales y de las propias redes sociales para desarrollar su tarea en línea de forma más creativa y eficaz.

Resultados y discusión

Los resultados del presente estudio se presentan desglosados en apartados según los objetivos establecidos.

Competencias de enseñanza en línea del profesorado antes de la pandemia de COVID-19

El primer objetivo de este estudio consistió en conocer la experiencia de los profesores con otras plataformas virtuales y saber si estos ya habían realizado o impartido algún curso en línea de forma síncrona o asíncrona. Las respuestas de la entrevista mostraron que solo la mitad de los docentes, es decir, diez de ellos, había utilizado al menos una vez con anterioridad plataformas como Moodle o herramientas propias de otras universidades (asíncronas), o aplicaciones como Adobe Connect, Webex o Blackboard (síncronas). Es el caso de la profesora de usabilidad “Unos años atrás hice un curso en línea utilizando Adobe Connect, pero además he utilizado Moodle”.

Los otros diez simplemente habían realizado cursos en línea, lo que les ayudó a idear una estrategia para llevar a cabo la docencia a distancia: “Como estudiante, recibí cursos en línea, esto me permitió idear cual sería la mejor forma de enseñar”, profesor de representación gráfica. Precisamente por las experiencias adquiridas previamente como docentes o estudiantes en un curso, los profesores planearon grabar vídeos con antelación para sustituir conferencias completas si fallaba la conexión o para que los estudiantes tuvieran material complementario. La preocupación principal de todos los docentes durante las tres primeras semanas de docencia en línea fue no poder proporcionar una enseñanza digital adecuada y de calidad.

Uso de Discord

En cuanto al uso de Discord, cabe destacar que los profesores se mostraron satisfechos con la aplicación. Permitted combinar varias funciones, como mostrar vídeos, dar asistencia a aquellos que necesitaban ayuda con el uso de algún programa (solicitando al estudiante compartir pantalla), realizar diversos ejercicios y hacer

presentaciones en vivo. Los docentes consideraron que la relación emocional entre profesores y estudiantes se mantuvo en este nuevo formato, aun en ausencia de la interacción en persona: “la relación se mantuvo, aunque no estuviéramos en el aula presencial. Supongo que fue porque todos éramos conscientes de la situación que pasábamos” profesora de Heurística y experiencia de uso digital. La enseñanza en línea, a pesar de que no es aceptada por todos los profesores, presenta beneficios, como el mantenimiento de la interacción (SINGH; DONOGUE; WORTON, 2005). También mencionaron que Discord les permitió interactuar fuera del horario de clases para compartir información, mensajes y otras actividades. Sin embargo, destacaron la falta de tiempo para crear actividades que lograran motivar la participación de los estudiantes en esta plataforma como consecuencia de la situación repentina de emergencia: “tenía poco tiempo para preparar las clases y además preparar material, eso no me permitió crear otras actividades que pudieran motivar a los estudiantes” profesor de modelado de escenarios. Mediante la observación directa de las clases, pudimos verificar que los profesores podían controlar fácilmente si el estudiante estaba siguiendo la enseñanza en línea o si simplemente se conectaba a la aplicación y luego abandonaba el curso dejando la sesión iniciada, ya que los estudiantes trabajaban en grupos, compartían su pantalla entre ellos, etc. El incentivo a la participación dependió estrechamente de las técnicas pedagógicas implementadas por cada profesor. En general, es posible concluir que faltó tiempo para proporcionar ayuda a los estudiantes a la hora de resolver problemas técnicos, académicos y psicológicos, como la falta de atención, resultado consistente con las observaciones de Odriozola-González et al., (2020). Por último, los profesores recalcaron que, al utilizar Discord para la enseñanza en línea, en algunos momentos de las sesiones puede darse una saturación en las redes o escaso ancho de banda (fundamentalmente con los grupos de más de 25 personas) y que, en

estos casos, la cámara del profesor no puede conectarse. Discord puede ser una forma exitosa de incorporar diversas actividades, pero siempre que se utilice con otros sistemas de gestión de aprendizaje (RAMADHAN, 2021), o de videoconferencias (KRUGLYK et al., 2020) con la intención de hacer el proceso de aprendizaje más flexible, útil y amigable.

Técnicas pedagógicas utilizadas

En cuanto a las técnicas pedagógicas empleadas, los profesores manifestaron que fue necesario cambiar el plan del curso para estructurar de manera clara cómo se llevaría a cabo la enseñanza. Los docentes organizaron la enseñanza principalmente mediante clases y conferencias en línea en vivo. Asimismo, recalcaron haberse esforzado por reorganizar sus actividades habituales de manera que pudieran tener lugar todas ellas en línea, aumentando el nivel de interactividad. La realización de trabajos en grupo fue la técnica más utilizada durante este periodo. Los profesores también manifestaron haber aumentado el flujo de retroalimentación y la disponibilidad para atender a las preguntas de los estudiantes. La enseñanza se organizó de acuerdo con los principios del aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos. Además, los docentes solicitaron retroalimentación a los estudiantes al finalizar el curso para saber cómo vivieron las actividades de aprendizaje y cómo fue la experiencia en general: “al finalizar el curso, pregunté a los estudiantes como había ido el curso en general, pero además me interesé por saber si había ido todo bien con Discord” profesor de arte.

Los profesores expresaron, además, haber intentado llevar a cabo la enseñanza a distancia tal y como la conocemos desde hace algunas décadas. No buscaron proporcionar una solución temporal de emergencia carente de diseño, por lo que intentaron aplicar técnicas específicas basadas en un diseño pedagógico para la enseñanza en línea. Naturalmente, dado el contexto

apresurado y abrupto, las primeras semanas se trató de replicar lo que ya se venía haciendo en el aula presencial con conferencias en línea en vivo, es decir, una docencia de emergencia, porque esta era la única opción viable durante los primeros días de organización. Sin embargo, los profesores manifestaron haberse esforzado por lograr resultados positivos y crear estrategias innovadoras, lo que los llevó a descubrir una serie de ventajas de las plataformas utilizadas en la educación en línea que no habían identificado anteriormente. Adicionalmente, valoraron nuevas posibilidades que podrían enriquecer las experiencias docentes actuales y futuras mediante la combinación de diversas plataformas y la creación de propuestas de incipiente hibridación metodológica.

Naturalmente, aquellos docentes que ya se desenvolvían en los contextos en línea antes del confinamiento no tuvieron especiales dificultades para adaptarse al cambio inmediato. La mitad de los profesores, que habían experimentado y descubierto las bondades de las plataformas digitales (asíncronas y síncronas) aplicadas a determinadas acciones educativas, tuvieron pocos problemas para amoldarse al obligado cambio de contexto. Lo más complicado para estos docentes, según sus palabras, fue lograr la coherencia con algunos objetivos o con las competencias establecidas en función de las exigencias de las actividades de aprendizaje propuestas. Además, consideran que se vieron abruptamente empujados a practicar, sin preparación alguna, el diseño de un plan de enseñanza a distancia, lo que probablemente se verá reflejado en las valoraciones que la institución realiza cada curso a través de los cuestionarios a estudiantes sobre la formación recibida: “fuimos improvisando debido a la situación de emergencia, y esto quedará reflejado en las valoraciones de los estudiantes” profesor de proyectos. También consideraron que las percepciones personales de los estudiantes les serán útiles, siempre y cuando la coordinación y la institución las utilicen con el fin de mejorar la docencia llevada a cabo durante la

pandemia o para profundizar en cómo mejorar estos nuevos enfoques pedagógicos. Crear oportunidades para la transferencia de conocimientos, la organización y la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje son un punto clave (GRAHAM; WOODFIELD; HARRISON, 2013), se deben tomar en cuenta además estrategias para motivar a los estudiantes, un tema crucial en momentos en los que no se tiene contacto físico (ver BORGE; MERCIER, 2019) pero incluso, se debe tomar en cuenta la tecnología que se usará (GATES, 1996) y Discord, a pesar de los problemas y riesgos en su uso (ver siguiente apartado), puede llegar a ser una plataforma idónea.

Problemas y riesgos derivados del uso de Discord

Los principales problemas y riesgos asociados al uso de Discord, e identificados tanto por los profesores como por los propios autores incluyen:

1. La motivación y el compromiso de los estudiantes pueden disminuir y posiblemente afectar a sus resultados de aprendizaje si las técnicas pedagógicas utilizadas no impulsan a los estudiantes a asumir responsabilidades. En estos casos se viven situaciones de desánimo en estudiantes que cuentan con una escasa concentración y no han realizado previamente actividades en un contexto de enseñanza en línea. Para paliar este problema se recomienda realizar más actividades prácticas y proporcionar una retroalimentación constante. Arya et al (2013) sugieren incluso, la introducción de juegos para aumentar la motivación.
2. A pesar de que la plataforma Discord es estable, se debe tener en cuenta una posible caída del servicio. Una normativa con procedimientos generales y específicos, ante este caso, o pautas de actuación en situaciones derivadas de

problemas de conectividad individuales durante las clases en línea, sería altamente recomendable.

3. En un contexto de emergencia tal, es posible que se den problemas de índole psicológica tanto en profesores como en estudiantes. Es necesario, por tanto, crear un sistema de apoyo por parte de la institución. Además, resultan altamente beneficiosos los sistemas de tutoría para el estudiante.
4. Los estudiantes con necesidades educativas especiales necesitarán planes específicos y, posiblemente, una plataforma diferente para ellos que deberá atender a las necesidades individuales.
5. Unos resultados de aprendizaje positivos dependerán en gran medida del nivel de interacción en la enseñanza (trabajo en grupo en salas de reuniones) y la colaboración de los estudiantes: si los estudiantes no se involucran, el aprendizaje y la interacción no pueden desarrollarse normalmente.
6. Los problemas técnicos (tanto para profesores, como para los estudiantes) y la interacción y el seguimiento limitados (de la calidad) pueden ser factores limitantes para obtener unos resultados positivos del aprendizaje.
7. Se debe prever, además, que aquellos estudiantes que son menos capaces de trabajar de forma independiente, priorizar u organizarse, puedan sentirse más desamparados, lo que afectará de forma muy negativa a su desempeño.

Recomendaciones

A continuación se enumeran las recomendaciones extraídas conforme a las respuestas proporcionadas por los profesores y derivadas de la observación directa de las clases virtuales realizada por los autores de este trabajo:

1. En Discord se puede solicitar que el estudiante lleve a cabo presentaciones o defensas de los trabajos con una duración limitada, tanto de forma individual, como grupal. Estas intervenciones podrían grabarse y conservarse como evidencia de la presentación realizada y para la consulta posterior por parte otros estudiantes.
2. Se deben evitar sesiones con una alta densidad de contenidos o con información muy extensa, ya que provocan un abandono de la clase por parte de los estudiantes. Los alumnos prefieren visualizar vídeos con contenidos extensos posteriormente.
3. Se pueden realizar pruebas orales individuales utilizando los canales de voz y actividades en línea grupales guiadas por el profesor (aula invertida o aprendizaje basado en proyectos).
4. Se aconseja el uso de rúbricas o escalas de valoración para poder evaluar las presentaciones, defensas, pruebas, etc.
5. Se recomienda el uso del chat cuando para las discusiones temáticas, ya que las conversaciones quedan documentadas en Discord. Basilaia y Kvavadze (2020) incluso sugieren usar el chat como un diario de proyectos.
6. Los procesos de exposición y defensa de trabajos pueden desarrollarse ante tribunales en línea. Discord facilita para ello la exposición de documentos, software, audios, etc.
7. Es importante conocer y tener en cuenta la casuística de los usuarios, que puede ser muy variada, por lo que se deberían asumir posiciones y métodos de enseñanza que aporten cierta flexibilidad.
8. Una vez rediseñada integralmente una asignatura concebida para ser impartida y cursada de forma presencial, el profe-

sorado debe comunicarlo a los estudiantes con la suficiente antelación a través de medios síncronos (como Discord) y asíncronos adecuados.

9. Se debe prestar especial atención a que todos los alumnos hayan recibido toda la información y entiendan cuáles serán las actividades a realizar y la metodología de aprendizaje. También es importante explicar a los estudiantes las indicaciones generales para la realización de las pruebas o los nuevos métodos de evaluación, destacando aspectos como la necesidad de tener todos los dispositivos configurados y probados para poder realizar dichas pruebas.
10. Es recomendable, asimismo, crear un chat en Discord exclusivo para plantear y resolver las dudas que puedan surgir antes de las clases, e incluso, durante las sesiones.

Conclusiones

Hemos vivido una situación sin precedentes en la educación superior que requirió un nivel de flexibilidad extraordinario y recurrir a soluciones inmediatas, tanto en lo que se refiere a las metodologías docentes, como en lo que respecta a la selección de las tecnologías utilizadas como vehículo. Este trabajo se centró en describir las experiencias de 20 profesores de la Escuela de Nuevas Tecnologías Interactivas de la Universidad de Barcelona durante los tres primeros meses de enseñanza digital en los que se realizaron diversas actividades de docencia en línea a través de la plataforma Discord. Mediante entrevistas, indagamos en las competencias previas de enseñanza en línea con las que contaban los profesores antes de la pandemia de COVID-19, el uso de Discord y las técnicas pedagógicas empleadas, los problemas detectados y las recomendaciones que estos le harían a otros docentes. Además, empleamos la observación directa de clases (en línea) y

realizamos un proceso de documentación, lo que nos ayudó a obtener una visión más amplia de la situación en cada asignatura.

Los resultados demostraron que Discord fue una herramienta óptima para la enseñanza universitaria a emplear con estudiantes del área de videojuegos debido a que facilitó una rápida adaptación a las nuevas circunstancias y no requirió de un esfuerzo adicional por parte de los estudiantes para aprender a utilizar la plataforma ya que se encontraban familiarizados con ella, al contrario que en el caso de otras herramientas empleadas con anterioridad por el centro (Zoom, JITSY). Además, por sus características, Discord ayudó a solventar cuestiones concretas derivadas de la educación en línea. Algunas de las características identificadas que hacen de Discord una herramienta ideal para la enseñanza en línea incluyen su capacidad para: crear conferencias en tiempo real; mostrar simultáneamente las pantallas de todos los participantes involucrados en el proceso de aprendizaje; permitir la comunicación en el modo de consulta individual o entre usuarios; o administrar el servidor y configurar los derechos del usuario, entre otras.

En cuanto a las competencias de enseñanza en línea con las que contaban los profesores antes del COVID-19, la mitad de ellos manifestaron tener experiencia previa en el uso de plataformas síncronas. Por su parte, los otros diez profesores habían realizado cursos en línea, lo que les ayudó a idear una estrategia para llevar a cabo docencia.

Discord permitió combinar varias funciones, como mostrar vídeos, dar asistencia a aquellos que necesitaban ayuda con el uso de algún programa (pidiendo al estudiante compartir pantalla), realizar diversos ejercicios y hacer presentaciones en vivo. Con respecto a las técnicas pedagógicas utilizadas, los profesores destacaron principalmente organizar clases y conferencias en línea en vivo, aunque también estructuraron la enseñanza de acuerdo con los principios del aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos.

Los principales problemas y riesgos detectados afectan a varias dimensiones. Por un lado, la educación en línea puede tener efectos directos no deseados sobre el desempeño de los alumnos. Si las técnicas pedagógicas empleadas no motivan suficientemente al estudiante a asumir responsabilidades, su compromiso con el aprendizaje puede verse disminuido. También es importante tener en cuenta que aquellos estudiantes menos independientes y más desorganizados pueden sentirse desamparados con la educación en línea, lo que puede afectar negativamente a su desempeño. El tipo de interacción que se crea en la enseñanza a distancia, junto con un seguimiento del alumno más limitado y la posible aparición de problemas técnicos, también pueden ser factores limitantes para un resultado positivo del aprendizaje. Además, no podemos olvidar que existen alumnos con necesidades especiales con respecto al aprendizaje que idealmente deberían contar con planes y plataformas específicos para ellos. Por otro lado, la enseñanza en línea no está exenta de posibles problemas técnicos que pueden afectar tanto al desarrollo de las actividades como a los sistemas de evaluación, en ocasiones motivados por un número elevado de usuarios en el mismo servidor. Las posibles caídas del servicio en Discord, incidencias técnicas en dispositivos individuales o problemas de conectividad a Internet, son cuestiones que deben tenerse en cuenta. Por último, durante una situación de emergencia como la que hemos experimentado durante la pandemia, es necesario considerar la posible aparición de problemas de índole psicológica tanto en profesores como en el alumnado y contar con las herramientas apropiadas para proporcionar apoyo desde las propias instituciones.

A partir de las entrevistas con los docentes y de la observación directa de las clases, hemos recopilado una serie de sugerencias para los profesores que deseen emplear Discord como plataforma de enseñanza en línea, entre las que se encuentran: grabar las sesiones para su posterior consulta; evitar las sesiones con una

alta densidad de contenidos para prevenir el abandono; realizar pruebas orales individuales mediante los canales de voz; el uso de rúbricas para la evaluación; asumir métodos de enseñanza flexibles; combinar medios síncronos y asíncronos y crear un chat exclusivo para plantear y resolver dudas.

Esta experiencia puede llegar a ser útil para otros contextos y profesores que busquen una opción gratuita y eficaz tan necesaria en situaciones de emergencia. La principal lección aprendida de esta pandemia es que debemos tener en mente nuevos marcos legislativos y regulatorios y encontrar plataformas y soluciones que puedan ayudar a los profesores a impartir una docencia síncrona en línea en caso de nuevas emergencias futuras.

REFERENCIAS

- ARYA, Ali; CHASTINE, Jeff; PRESTON, Jon; FOWLER Allan. An international study on learning and process choices in the global game jam. **International Journal of Game-Based Learning**, v. 3, n. 4, p. 27-46, Abr., 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2013100103>. Consultado en: 20 ago. 2020.
- BASILAI, Giorgi, y KVAVADZE, David. Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2. Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, p. 1-9, Abr., 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.29333/pr/7937>. Consultado en: 10 ago. 2020.
- BOELEN, Ruth; DE WEVER, Bram, y VOET, Michiel. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. **Educational Research Review**, v. 22, p. 1-18, Nov., 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>. Consultado en: 10 ago. 2020.
- BORGE, Marcela, y MERCIER, Emma. Towards a micro-ecological approach to CSCL. **International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 14, n. 2, p. 219-235, Jun., 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09301-6>. Consultado en: 10 ago. 2020.
- CONNOR, Robert; TRAVIS, Guy; PEACE, Kaitlin; PROPPER, Brandon; HALE, Diane; ALSEIDI, Adna y VREELAND, Timothy. Using technology to maintain

the education of residents during the COVID-19 pandemic. **Journal of surgical education**, v. 77, n. 4, p. 729-732, Aug., 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.018>. Consultado en: 30 nov. 2020.

GATES, Bill. **The Road Ahead: Revised and Updated**. London, England: Penguin Books. 1996.

GOBIERNO DE ESPAÑA. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE-A-2020-3692. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Consultado el 20 de abril de 2020: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-3692.

GRAHAM, Charles; WOODFIELD, Wendy y HARRISON, Buckley. A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 18, n. 3, p. 4-14, Jul., 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>. Consultado en: 25 jul., 2020.

JEONG, Heisawn, y HMELO-SILVER, Cindy. Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help? **Educational Psychologist**, v. 51, n. 2, p. 247-265, 2016.

KRUGLYK, Vladyslav; BUKREIEV, Dmitriy; CHORNYI, Pavlo; KUPCHAK, Evgeniy y SENDER, Andrey. Discord platform as an online learning environment for emergencies. **Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology**, v. 8, n. 2, Jun., 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.32919/uesit.2020.02.02>. Consultado en ago. 2021.

LEIVA, Aurora; GUTIÉRREZ, Aida; VASQUEZ, Cecilia; CHÁVEZ, Sandra y REINOSA, Enaidy. Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. **Revista Científica de Ciencias Sociales de la Universidad de Cienfuegos**, p. 30-36, jun., 2020.

LIU, Si-Yuan; ZHANG, Yu-Ran; ZHAO, Li-Ming; YANG, Wen-Li y FAN, Heng. General monogamy property of global quantum discord and the application. **Annals of Physics**, v. 348, p. 256-269, Sept., 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.aop.2014.05.015>. Consultado en jul, 2020.

MOHAMAD HSBOLLAH, Hafizah; IDRIS, Kamil. E-learning adoption: the role of relative advantages, trialability and academic specialization. **Campus-Wide Information Systems**, v. 26, n. 1,

p. 54-70, Feb., 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/10650740910921564>. Consultado en jul, 2020.

ODRIOZOLA-GONZÁLEZ, Paula; PLANCHUELO, Alvaro; IRURTIA, María Jesús; y DE LUIS-GARCÍA, Rodrigo. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. **Psychiatry Research**, v. 290, Ago., 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>. Consultado en: 20 ago. 2020.

RAMADHAN, Aulia. Student's Response Toward Utilizing Discord Application as an Online Learning Media in Learning Speaking at Senior High School. **ISLLAC: Journal of Intensive Studies on Language, Literature, Art, and Culture**, v. 5, n.1, p. 42-47, Ago., 2021.

ROMAN, John. About 60% of universities reported online learning provisions in their strategic planning pre- COVID-19, but only few appeared to be prepared for a quick shift to full online programmes. UMultirank. Disponible en: <https://www.umultirank.org/press-media/press-releases/about-60-percent-of-universities-reported-online-learning-provisions-in-their-strategic-planning-pre-covid-19/>. Consultado en: 21 mayo 2020

SINGH, Gurmak; O'DONOGUE, John y WORTON, Harvey. A Study into the Effects of eLearning on Higher education'. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, v. 2, n.1, p. 13-24, Ago., 2005.

SUGIYONO, Cetakan. **Metode Penelitian & Pengembangan**. Bandung: Alfabeta. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Disponible en: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Consultado en: 28 oct. 2020.

WULANJANI, Arum. Discord Application: Turning a Voice Chat Application for Gamers into a Virtual Listening Class. **2nd English Language and Literature International Conference**, v. 2, p. 115-119, Ago., 201

*Recebido en: 30/10/2021
Aprobado en: 17/11/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

*Thiago da Silva Nobre**
Universidade Federal do Amapá
<https://orcid.org/0000-0003-0212-0148>

RESUMO

Este artigo pretende compreender as relações entre educação e tecnologia, assim como entender as singularidades e as particularidades para tentar esboçar tendências mais gerais, a partir do contexto de pandemia mundial de Covid-19. Utilizamos para o nosso estudo de caso os planejamentos de aula e as avaliações de três professores da cidade de Fortaleza, Ceará, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio durante maio a dezembro de 2020, de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e públicas. O que percebemos de antemão, nessas relações entre educação e tecnologia, foi que “da noite para o dia” milhões de professores e estudantes pelo mundo tiveram que se adaptar rapidamente à nova realidade de aulas remotas e uso massivo de Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), Tecnologias Educacionais, objetos educacionais, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) etc. E, muitas vezes, tendo que dispor de seus próprios meios para utilizarem essas tecnologias. Percebemos também que se deram mudanças na relação entre educação e tecnologia, principalmente nas formas e maneiras de ensinar mediada por tecnologias, em detrimento de modificações nos conteúdos ensinados.

Palavras-chave: ensino de História; tecnologias educacionais; ensino remoto emergencial; educação a distância.

ABSTRACT

HISTORY TEACHING IN TIMES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: METHODOLOGY, ASSESSMENT AND REFLECTION

This study aims to understand the relationship between education and technology, as well as to understand the singularities and peculiarities to try to outline more general trends, from the context of the world pandemic of Covid-19. For our case study, we used the lesson plans and evaluations of three teachers from the city of Fortaleza (Ceará), from the 9th grade of elementary school to the 3rd year of high school during May to December 2020. What we realized beforehand, in these relations between education and technology, it was that

* Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Substituto na licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: thiagonobree@gmail.com

“overnight” millions of teachers and students around the world had to adapt quickly to the new reality of remote classes and massive use of Communication and Information Technologies (ICTs), Educational Technologies, educational objects, applications, virtual learning environments (VLEs), etc. And often, having to have their own means to use these technologies. What we noticed, too, was that the changes in the relationship between education and technology occurred mainly in the forms and ways of teaching mediated by technologies, to the detriment of modifications in the contents taught.

Keywords: History teaching; educational technologies; emergency remote teaching; distance learning.

RESUMEN

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN TIEMPOS DE ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Este estudio tiene como objetivo comprender la relación entre educación y tecnología, así como comprender las singularidades y peculiaridades para intentar esbozar tendencias más generales, desde el contexto de la pandemia mundial de Covid-19. Para nuestro caso de estudio, utilizamos los planes de estudio y las evaluaciones de tres maestros de la ciudad de Fortaleza (Ceará), desde el 9° grado de la escuela primaria hasta el 3° año de la escuela secundaria durante mayo a diciembre de 2020. De lo que nos dimos cuenta de antemano, en estas relaciones entre educación y tecnología, fue que “de la noche a la mañana” millones de docentes y estudiantes de todo el mundo tuvieron que adaptarse rápidamente a la nueva realidad de las clases a distancia y el uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Educativas Tecnologías, objetos educativos, aplicaciones, entornos virtuales de aprendizaje (EVAs) etc. Y muchas veces, necesitando tener sus propios medios para utilizar estas tecnologías. Lo que notamos, también, fue que los cambios en la relación entre educación y tecnología ocurrieron principalmente en las formas y modos de enseñanza mediatizados por tecnologías, en detrimento de modificaciones en los contenidos enseñados.

Palabras clave: enseñanza de Historia; tecnologías educativas enseñanza remota de emergencia; educación a distancia.

Condenado a la impotencia, no puedo escribir ni leer palabras neutrales. Y aunque hago todo lo posible, no consigo parar de creer que estos tiempos de resignación, desprestigio de la pasión humana y arrepentimiento del humano compromiso, son nuestro desafío pero non son nuestro destino. (GALEANO, 2016).

Introdução¹

Este artigo pretende compreender as relações entre educação e tecnologia a partir das possibilidades e contradições impostas pelo contexto de pandemia mundial. Relações essas,

é importante salientar, que já vinham acontecendo de maneira gradual e progressiva, mas que a pandemia impôs objetivamente como saída possível para a continuidade das aulas e dos sistemas de ensino ao redor do mundo.

¹ Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.

Escolhemos o Ensino de História para tentar apreender o movimento das práticas de ensino mediadas por Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) em uma realidade que está cada vez mais comum: a alternância de aulas presenciais e remotas, assim como atividades pedagógicas síncronas e assíncronas. Utilizamos como material para a nossa pesquisa os planejamentos de aulas² e as avaliações de três professores de História da cidade de Fortaleza, Ceará, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, de maio a dezembro de 2020.

Em um mundo que a Internet, as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), as tecnologias educacionais, a Educação a Distância (EaD) etc. estão em um processo de expansão frenética, a pandemia da doença COVID-19³ causada pelo vírus SARS-CoV-2,⁴ impôs novos desafios e possibilidades para a educação e para a vida em todo o planeta. Todos os países ao redor do globo tiveram que encontrar saídas concretas para os seus sistemas de ensino.

Tudo foi muito rápido. Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada pela China sobre a ocorrência de uma estranha e misteriosa doença respiratória na cidade de Wuhan. Em 07 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que se tratava de um novo tipo de coronavírus. Em seguida, em 11 de março de 2020, a OMS declarou pandemia da COVID-19. A definição de pandemia não depende de um número específico de casos, mas sim da contaminação de um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo.

No Brasil foram confirmados 34 casos no dia 10 de março, sem mortes. Já na Itália, foram 9.172, com 463 mortes, e na China foram 80.924 infecções, com 3.140 óbitos. O que levou

as autoridades brasileiras, e em certo sentido todos nós, a subestimarem o vírus e a atrasarem medidas mais enérgicas como a quarentena e o isolamento social rígido (*lockdown*).

A cidade de Fortaleza (CE) foi a terceira capital a implantar o isolamento social rígido (*lockdown*), já em 8 de maio de 2020, depois de Belém (PA) e São Luís (MA). Após 23 dias de *lockdown* em Fortaleza e de 72 dias de quarentena no Ceará, foi lançado o Plano de Retomada Responsável das Atividades Econômicas e Comportamentais do Estado do Ceará, iniciando sua fase de transição em 1º de junho de 2020. O plano contém 4 fases, nas quais estão explicitados os protocolos específicos para cada setor econômico, a porcentagem de pessoal e os critérios sanitários para funcionamento dos estabelecimentos.

Até então, dezembro de 2020, Fortaleza e macrorregião se encontram na Fase 4, o que significou o retorno das instituições educacionais do ramo privado, respeitando as porcentagens de limitação da capacidade⁵ e as medidas sanitárias.⁶ A perspectiva de retorno das aulas presenciais do sistema público de educação é para fevereiro de 2021. Lembrando que no Ceará as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, sendo autorizadas a retomar em 1º de setembro para turmas do ensino infantil das escolas particulares.

Tanto é que os candidatos aprovados no concurso para professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará foram finalmente convocados, após mais de dois anos de espera e muita pressão advinda de ações jurídicas individuais, grupos organizados de professores,

2 Tivemos acesso tanto aos planos de aula como aos planejamentos semestrais e anuais.

3 Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus). Doença causada pelo Sars-Cov-2.

4 SARS-CoV-2 significa, em inglês, *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). Recebeu essa nomenclatura por possuir grande semelhança com o vírus SARS-CoV, agente causador da epidemia de SARS em 2002.

5 Segundo o Decreto nº 33.846, de 12 de dezembro de 2020 (CEARÁ, 2020a), publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará, os limites de capacidade nas intuições de ensino está estabelecido assim: Último ano do ensino profissionalizante (35%), 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental (35%), Cursos preparatórios para acesso ao ensino superior (35%), Educação Infantil (75%), Educação de Jovens e Adultos - EJA (35%), 9º ano do Ensino Fundamental (35%), 3ª série do Ensino Médio (35%), 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental (35%) etc.

6 As medidas sanitárias para o ramo educacional estão descritas no documento Protocolo Setorial 18 - Atividades Educacionais, do Governo do Estado do Ceará (CEARÁ, 2020b).

APEOC e Ministério Público (MP), do que podemos deduzir uma certa negligência e falta de interesse estatal em ter realizado bem antes a convocação. Foram 2.500 aprovados dentro das vagas e 1.707 aprovados no cadastro reserva, totalizando 3.707 professores. Segundo informe expedito pela Seduc, exigido pelo MP, as carências definitivas estão entre 8.000 e 11.000 vagas. Sendo assim, 3.707 vagas não representam nem 25% da carência do Estado do Ceará. O Governo acordou em chamar em duas fases todos os aprovados nas vagas (2.500) ainda no primeiro semestre de 2021: 1.250 em janeiro e 1.250 em junho. A luta ainda prossegue para os professores aprovados no cadastro de reserva. E nunca é demais lembrar que educação de qualidade não existe, e nem poderá existir, sem professor respeitado, valorizado e qualificado.

Contudo não nos alonguemos por demais nesse importante parêntese. A seguir discutiremos de forma sintética, mas tentando abordar os principais pontos, a relação imbricável entre educação, tecnologia e poder.

Metodologia

Em nossa pesquisa (NOBRE, 2021) utilizamos os planos de aula e as avaliações aplicadas de três professores do 9º ano (Fundamental II) até o 3º ano (Ensino Médio) na cidade de Fortaleza, Ceará, entre maio e dezembro de 2020. Os planos de ensino foram de três tipos: planos de aula, planejamentos semestrais e planejamentos anuais.

Nesse sentido, a partir desses estudos de caso em uma abordagem qualitativa, tentamos aprofundar o nosso conhecimento de como foi a transição e a adaptação entre ensino presencial e ensino remoto. Ocorreram mudanças nos conteúdos e nas maneiras de lecionar? Quais as dificuldades? Quais as estratégias? Quais as tecnologias educacionais utilizadas e de que forma? Houve planejamento das instituições? Os professores tiveram suporte institucional? Essas foram algumas perguntas que tentamos responder neste artigo.

Triviños (1987) aponta dois problemas para a definição da pesquisa qualitativa. Essa dupla dificuldade advém, em primeiro lugar, da abrangência, das particularidades e dos campos de investigação. Em segundo lugar, é complexo definir o que seja pesquisa qualitativa sem ter em mente qual a matriz teórica à qual o intelectual se filia. Mesmo assim há um consenso entre os autores que a pesquisa qualitativa assenta suas raízes na Antropologia (investigação etnográfica), passando pela Sociologia (análise da sociedade e das comunidades) até chegar à Educação (pesquisa educacional).

Em traços gerais, e no seu início, a pesquisa qualitativa se caracterizava por ser estrutural-funcionalista com influencia positivista. Exemplo disso é a abordagem de Malinowski na Antropologia, que buscava leis gerais para entender as realidades culturais. Em meados da década de 1970, como reação ao positivismo nas ciências sociais, surgiu a pesquisa de cariz fenomenológico. Essa abordagem privilegia a consciência e a subjetividade entendendo a realidade social como uma construção apenas das cabeças dos homens e das mulheres, não se interessando pela crítica social ou pelo descortinamento das raízes históricas, desembocando de maneira coerente aos seus pressupostos teóricos no idealismo e no conservadorismo.

Tentando resolver essas deficiências que o enfoque histórico-estrutural, utilizando o método dialético, leva em conta o contexto social, objetivando conhecer a realidade para transformá-la. Nesse processo se busca desvelar causas, consequências, contradições, qualidades, quantidades e, por fim, mas não menos importante, a transformação social.

Mesmo com a complexidade para definir o que é pesquisa qualitativa, é possível esboçar ao menos cinco características gerais: 1) o ambiente natural é fonte direta de dados, e o pesquisador é peça-chave; 2) ênfase na descrição; 3) valorização da compreensão do processo em relação aos resultados; 4) ênfase na indução para a análise de dados; 5) o significado é

preocupação essencial (BOGDAN, 1982 apud TRIVIÑOS, 1987).

Educação e Tecnologia

De uma forma geral, a saída encontrada para contornar a suspensão das aulas presenciais e para continuar as atividades pedagógicas foi a do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Muitos autores levantam uma muralha impenetrável entre Ensino Remoto e a Educação a Distância, entendendo a EaD, de forma cristalizada e estanque, como uma modalidade de ensino que pressupõe necessariamente design educacional, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), metodologias ativas, objetos de aprendizagem (OA), atividades síncronas e assíncronas, equipe interdisciplinar, tutores, professores-conteudistas, dentre outros. Já outros autores consideram o Ensino Remoto como “[...] uma sub especificidade da Educação a Distância (EAD)” (PIMENTEL; SILVA JÚNIOR; CARDOSO, 2020, p. 95).

Nós vamos um pouco mais longe, consideramos o Ensino Remoto como uma forma de Educação a Distância. É evidente que ela tem suas particularidades e é mais limitada do que a forma atual consolidada de EaD, que possui desenho educacional, AVA, objetos de aprendizagem, metodologias ativas etc. Mesmo com suas particularidades e limitações, continua sendo EaD, pois é possível fazer um curso inteiro ou uma formação política com aulas remotas (síncrono) ou com aulas gravadas (assíncrono). É uma contradição candente desconsiderar o Ensino Remoto como uma forma de EaD e, pelo contrário, considerar tranquilamente como EaD o ensino por correspondência, a radioaula, a videoaula, a teleaula. Não faz sentido algum manter esses dois posicionamentos sem cair em um enorme contrassenso.

Muitos defendem essa posição com o objetivo de defender a EaD como uma modalidade de ensino legítima, o que não deixa de ser louvável, mas não menos contraditório. No entanto, não podemos desenvolver ou aprofundar essa

polêmica aqui, só queremos deixar em relevo a nossa concepção de que o Ensino Remoto é uma forma possível de EaD, por certo mais limitada e, a depender do contexto concreto, não sendo a melhor opção para se utilizar isoladamente e sem um sólido planejamento pedagógico.

É por isso que Ivônio B. Nunes (2009) nos alerta que o processo de integração entre educação presencial e educação a distância será cada vez mais comum. No entanto, esse processo está se dando há pelo menos 20 anos, apesar de já ser praticado em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil. Entretanto ainda há um longo processo de desenvolvimento, implantação e adaptação dessa “[...] nova maneira de educação, na qual a presencialidade se dará por um amálgama de formas e usos de tecnologias [...]” (NUNES, 2009, p. 2).

Contudo, se pensarmos a educação e a tecnologia de uma forma abrangente, ambas sempre estiveram em inextricável relação. Talvez a linguagem⁷ tenha sido uma das primeiras maneiras de transmissão de conhecimento, e logo em seguida a língua articulada e a cultura oral. Nesse sentido, a dimensão educativa é parte inerente do ser social e das sociedades humanas no tempo e no espaço, pois “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2007, p. 7). Ou seja, ninguém escapa aos processos educativos e de interiorização da cultura intrínsecos às sociedades humanas.

A tecnologia deve ser entendida, em última instância, como técnica objetivada pelo trabalho humano. Pressupõe necessariamente a existência de um sujeito cognoscente e de um objeto cognoscível, ou seja, de uma realidade concreta, independente das vontades, representações e idealizações humanas, possuindo uma legalidade própria na qual deve ser minimamente compreendida e dominada para garantir a produção e reprodução da vida. Ou seja, “[...] a técnica não é uma força sobre si

⁷ Entendemos a linguagem no sentido mais geral, como as múltiplas formas de se comunicar, que não necessariamente sejam mediadas pela língua articulada.

mesma, mas uma consequência do movimento das forças produtivas. Ela depende da estrutura social” (LUKÁCS, 2020, p. 31).

Vani Kenski (2011) enfrenta a questão entre educação e tecnologia colocando a ênfase da sua análise na engenhosidade e raciocínio humanos para o desenvolvimento constante de inovações tecnológicas, o que ao nosso ver ainda é insuficiente, pois falta a mediação da categoria trabalho em uma perspectiva ontológica, como veremos a seguir. Todavia ela corretamente ressalta a indissociabilidade entre educação e tecnologia, bem como não esquece de salientar os vínculos entre relações de poder e tecnologia.

Pierre Lévy (1999) também reflete sobre o papel da tecnologia nas sociedades humanas, suas implicações e potencialidades, e que apesar de nossas discordâncias teórico-metodológicas, reconhecemos que em vários momentos ele têm intuições interessantes, mesmo que limitadas. Para o autor francês a tecnologia é produto de uma sociedade e uma cultura, sendo impossível separar a humanidade do ambiente material, dos signos e das ideias por meio dos quais homens e mulheres dão sentido à vida.

Dessa forma, e em certo sentido, as tecnologias são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas no seu uso cotidiano, além de condicionarem as sociedades e culturas. “É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex.” (LÉVY, 1999, p. 21). A tecnologia condiciona as sociedades e culturas nas quais foi inventada ou introduzida. “A invenção do estribo permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de cavalaria pesada, a partir do qual foram construídos o imaginário da cavalaria e as estruturas políticas e sociais do feudalismo.” (LÉVY, 1999, p. 25).

Esse autor afirma também que uma tecnologia não pode ser considerada de antemão boa, má ou neutra, e que enquanto filosofamos sobre as possíveis implicações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas etc., algumas formas de utilização e práticas já se impuseram. Não é à toa que dentre todas as possibilidades

de aplicação concreta da energia nuclear, logo após a descoberta e domínio da fissão nuclear, foi escolhido o desenvolvimento de uma arma militar de destruição em massa: a bomba atômica. O que modificou toda a geopolítica planetária.

O intelectual francês reforça o subjetivo na relação entre tecnologia e gênero humano, o que também achamos necessário caso se almeje compreender a realidade como uma totalidade concreta. Contudo, ainda sim é insuficiente entender a tecnologia como tendo apenas um caráter condicionante, pois ao mesmo tempo que ela é condicionante também é condicionada pelas sociedades e culturas em uma relação dialética. Além do mais, por mais inseparável que subjetividade e representação sejam da relação entre humanidade e tecnologia, não podemos negar que se deve apreender minimamente e de maneira veraz as legalidades da realidade concreta que existe independente de nós, o que, em última instância, determinará a melhor ou pior forma de desenvolvimento, uso e aplicabilidade da tecnologia.

Frederico Costa (2001) nos lembra que os homens e as mulheres transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, conhecendo progressivamente a realidade e produzindo conhecimento sobre ela. Tal conhecimento é produto da atividade humana, ambos socialmente determinados e historicamente construídos.

A imediata e primeira atitude dos homens e das mulheres em face da realidade não é de um abstrato sujeito cognoscente, de uma consciência que reflete o mundo fora do mundo, mas sim a de um indivíduo histórico que tem uma práxis objetiva ao se relacionar com a natureza e outros indivíduos, “tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1989, p. 9-10).

O homem é um ser que responde, ou seja, que dá respostas concretas a uma realidade que existe independente de seus anseios, vontades, representações e idealizações, o que não significa menosprezar e ignorar essas dimensões do

ser social, mas que elas devem ser integradas na totalidade da vida (LUKÁCS, 2020).

Foi “[...] o trabalho que tornou homem o homem” (LUKÁCS, 2020, p. 38), ou, dito com outras palavras, foi o trabalho a categoria fundante do ser social, permitindo o salto ontológico entre organismo estritamente biológico e sociedade. O trabalho pressupõe relações teleológicas (finalidade) e causais (causa/efeito), ou seja, a canoa, a vara de pescar ou a machadinha existem antes na cabeça do ser social. Para que esses utensílios sejam objetivados é necessário escolher adequadamente o material e as formas de trabalhar esse material, o que não garante que a antecipação do objeto na cabeça (prévia-ideação) seja exatamente o que foi objetivado. No entanto, quanto maior o domínio da natureza, menor é a distância entre prévia-ideação e objetivação.

Educação a Distância

Para os leitores que não estão afeitos ao debate sobre Educação a Distância, faremos um voo panorâmico sobre a sua evolução histórica no mundo. Geralmente a literatura aponta o século XVIII como o surgimento da Educação a Distância com a experiência dos cursos por correspondência. Exemplo disso foram os cursos oferecidos por Caleb Philips (1728 – Estados Unidos), Isaac Pitman (1840 – Grã-Bretanha), Skerry’s College (1880 – Grã-Bretanha), Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service (1884 – Grã-Bretanha), Thomas J. Foster (1891 – Estados Unidos) etc.

E entre o fim do século XIX e o início do século XX, várias instituições universitárias começaram a oferecer cursos por correspondência, como as universidades de Oxford e Cambridge (Grã-Bretanha), as universidades de Chicago e Wisconsin (Estados Unidos), a Universidade de Queensland (Austrália) etc. Nesse sentido também é interessante citar a experiência de radioaulas desenvolvida pela British Broadcasting Corporation (BBC), na Grã-Bretanha.

Ainda durante o século XX, várias experiências de cursos por correspondência foram surgindo, inclusive para treino militar, a exemplo dos cursos de Código Morse. Todavia, Nunes (2009) sustenta que o grande impulso se deu na década de 1960, com a institucionalização de experiências de Educação a Distância no ensino secundário e superior. E também nos anos subsequentes a EaD teve outros impulsos com o desenvolvimento da Internet, da Web, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

No Brasil, a História da Educação é descontínua e acidentada, repleta de avanços e retrocessos. Não é de surpreender que a História da Educação a Distância no Brasil também seja marcada por instabilidade, descontinuidade e fragilidade das políticas públicas. E, também, não é à toa que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) só foi criada em 2006 (BRASIL, 2006), enquanto outros países perceberam muito antes a importância da EaD e organizaram as suas Universidades Abertas e os seus sistemas abertos de ensino entre o final do século XIX e durante todo o século XX.⁸

Não caberia aqui apresentar o desenvolvimento histórico da EaD em solo nacional, devido ao espaço de que dispomos, mas pelo menos desde o século XIX é possível encontrar anúncios na imprensa de cursos de datilografia por correspondência (ALVES, 2009). Variadas

8 Podemos citar alguns exemplos, como a Faculdade de Ensino Dirigido (1979 – Cuba), Universidade Athabasca (1973 – Canadá), Universidade da Pensilvânia (1892 – Estados Unidos), Universidade de Stanford (1969 – Estados Unidos), Universidade de Utah (1916 – Estados Unidos), Universidade de Ohio (1924 – Estados Unidos), Universidade de Queensland (1910 – Austrália), Programa de pós-graduação em Educação (1985 – Bangladesh), Departamento de Educação por Correspondência da Universidade do Povo (1951 – China), Universidade de Hong Kong (1956 – China), Universidade de Délhi (1962 – Índia), Universidade Chuo (1948 – Japão), Universidade Aberta da Indonésia (1984 – Indonésia), Universidade Aberta de Portugal (1984 – Portugal), Universidade Nacional de Educação a Distância (1972 – Espanha), Universidade Nacional Aberta da Venezuela (1976 – Venezuela), Universidade Estatal a Distância da Costa Rica (1978 – Costa Rica), Universidade Aberta (1969 – Reino Unido) etc.

foram as experiências da EaD no Brasil, tanto na forma como no conteúdo:

- a. Ensino por Correspondência;
- b. Radioaulas;
- c. Telecursos;
- d. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

E um dos grandes marcos de reconhecimento institucional da Educação a Distância (EaD) foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sobretudo no seu art. 80, que estabelece que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Quase 10 anos depois foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que segundo o seu art. 1º será “[...]voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). E dos quais os principais objetivos mencionamos a ampliação prioritária de licenciaturas e de formação inicial e continuada para professores da educação básica, o oferecimento de cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento, a ampliação do acesso à educação superior pública, a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País e o fomento ao desenvolvimento institucional da modalidade de educação a distância (BRASIL, 2006).

Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021) nos mostram dados importantes sobre a adesão ao ensino remoto no Brasil, a partir de pesquisa realizada pelo DataSenado em julho de 2020, no qual, de um montante de quase 56 milhões de estudantes brasileiros matriculados na educação básica e superior, 19,5 milhões (35%) tiveram as aulas presenciais suspensas e 32,4 milhões (58%) tiveram que se adaptar às aulas remotas. E até então 40 unidades de Institutos Federais haviam aderido ao ensino remoto contabilizando mais de 925 mil alunos, bem como todas as Universidades Federais,

contabilizando mais de 1 milhão e 100 mil estudantes.⁹

Esses autores, em sua correta defesa do ensino presencial e de uma educação pública, democrática, de qualidade e para todos, logo se põem contra o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD), ressaltando apenas as determinações negativas, como os interesses privatistas, a concepção da educação como mercadoria, a exclusão digital e tecnológica, a ausência de democracia na adoção dessas modalidades, a precarização e intensificação do trabalho etc., afirmando que “A docência ‘uberizada’ terá na experiência do ‘ensino’ remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). O que não deixa de ser verdadeiro e passível de duras críticas, mas que, ao nosso juízo, é abordar a questão de maneira unilateral, não percebendo a riqueza de mediações contraditórias existentes nessas formas de ensino. Não é como se a educação presencial estivesse fora dos interesses do capital e também não estivesse sob a lógica de precarização. É necessário compreender bem as mediações.

Saviani e Galvão (2021, p. 39) também defendem que “pela sua própria natureza, educação não pode não ser presencial”, pois, pressupondo uma relação interpessoal, ela só pode acontecer com a existência simultânea dos dois agentes da atividade educativa (professor e alunos) em um contexto presencial. O que soa estranho e atabalhado, para dizer o mínimo, conceber um “ser”, uma “natureza” ou uma “essência” a-históricas da educação, ou seja, entender o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira petrificada, cristalizada e imutável no tempo e no espaço, sem nenhuma historicidade e mediações concretas, negando as várias formas de aprender e de ensinar que existiram e possam existir nas sociedades humanas, além de excluir totalmente a possibilidade de que modalidade presencial

⁹ No Estado do Ceará, tanto as universidades estaduais como as universidades particulares fizeram a opção pelo ensino remoto.

e modalidade a distância possam se complementar ao invés de estarem fadadas ao destino inescapável de se anularem e se destruírem.

Esses autores conseguem perceber lucidamente as determinações negativas do ensino remoto, a exemplo da intensificação e precarização do trabalho, do adoecimento de professores e estudantes (ansiedade, depressão, compulsão etc.), da exclusão digital e tecnológica, bem como das dificuldades concretas de toda sorte. Entretanto não conseguem ou não querem reconhecer que o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD) podem ajudar na disseminação de ideias e debates progressistas de esquerda, anticapitalistas e críticos, para um público infinitamente maior do que os auditórios esvaziados de universidades públicas.¹⁰

Condenar o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD) à danação eterna das formas impuras e pestilentas de educação, sem compreender as possibilidades e as contradições, é apenas atacar o sintoma dos problemas e não a causa efetiva. No qual sabemos muito bem que é a sociabilidade capitalista que produzimos e reproduzimos todos os nossos dias, a lógica do capital.

A seguir discutiremos sobre as possibilidades e contradições do Ensino de História em tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da maior pandemia enfrentada pela humanidade no último século.

Ensino de História

Não precisamos reconstruir todo o percurso

¹⁰ Para não irmos longe nas várias tecnologias em mídias existentes (Podcast, Discord, Twitch.tv etc.), basta olhar os vários canais progressistas de esquerda criados na plataforma de vídeo YouTube, entre 5 e 10 anos até o ano corrente, local dominando pela direita conservadora e reacionária. A ocupação desse espaço se deu recentemente. O que demonstra uma dificuldade, resistência ou negação de uma grande parte da esquerda de utilizar as novas tecnologias e mídias ao seu favor no debate ideológico para a conquista de mentes e corações. Podemos citar como exemplo os canais, mesmo incorrendo em várias faltas e ausências, Humberto Teixeira, Jones Manoel, João Carvalho, Juliane Furno, Sabrina Fernandes, Doutora Drag, Tempero Drag, Silvio Almeida, Chavoso da USP, Laura Sabino, TV Boitempo, Expressão Popular, TV 247, TV dos Trabalhadores (TVT), Brasil de Fato, Rádio Brasil Atual e muitos outros.

do Ensino de História no Brasil para constatar que ele também foi caracterizado por discontinuidades, assim como a educação brasileira em geral. Nesse sentido, a colonialidade, o subdesenvolvimento e a posição periférica no capitalismo determinaram de forma indelével as potencialidades, os limites e as contradições das experiências educacionais no Brasil. Basta lembrar-nos da experiência da Ditadura Civil-Militar (1984-1985) e o seu legado para a educação nacional.

Desde o golpe de abril de 1964 que o governo instituído vinculou o papel da educação ao ideário da segurança nacional e ao desenvolvimento econômico. Concretamente esse giro se deu na desobrigação do Estado em financiar devidamente o ensino, principalmente no nível médio e superior. A constituição de 1967 diminuiu as verbas do orçamento geral da União ao ensino, decrescendo de 10,6% (1965) para 4,3% (1975), mantendo-se em uma média de 5,5% (até 1983). Por outro lado, o ensino privado deu um salto no país, sobremaneira no ensino superior (FONSECA, 1993).

Para além dos investimentos, políticas públicas, currículo, terrorismo estatal etc., o binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico ditaram a reforma institucional da formação dos professores em um processo de desqualificação/requalificação para os interesses do regime militar. Os ataques à formação dos professores foram empreendidos em vários flancos.

Em primeiro lugar, através do Decreto-lei nº 547 (BRASIL, 1969), de 18 de abril de 1969, que autorizou a organização e funcionamento de licenciaturas de curta duração sob o pretexto de atender às “carências do mercado”. Dessa forma, o objetivo das licenciaturas curtas era habilitar o maior número possível de professores com o menor custo, não importando se a formação ao fim e ao cabo se mostrasse frágil, insuficiente, fragmentária e acrítica. As licenciaturas curtas agudizaram a desvalorização, a proletarização e a precarização dos trabalhadores da educação.

Em segundo lugar, a instituição dos Estudos Sociais englobando os conteúdos de História e Geografia. A partir do modelo norte-americano, dava prioridade à formação ampla, voltada para os métodos e técnicas em detrimento dos conteúdos.

Em terceiro lugar, dando prosseguimento à desqualificação/requalificação dos professores de História, a Portaria nº 790/76 (BRASIL, 1976), criada pelo Ministério da Educação, só autorizava a lecionar Estudos Sociais profissionais formados em Estudos Sociais, excluindo um amplo contingente de professores licenciados em História ou Geografia, podendo exercer sua função somente no 2º grau.

Esse exemplo histórico serviu para nos alertar que não vêm de hoje as tentativas de neutralizar o viés crítico das “disciplinas humanas” (História, Geografia, Sociologia, Filosofia). Mesmo com a retomada e fortalecimento dessas disciplinas na transição “lenta, gradual e segura” da Ditadura Civil-Militar para a Democracia Liberal, os ataques contra as disciplinas humanas não cessaram e atualmente chegaram a níveis extremados.

Basta recordarmos o contexto de perseguição e censura perante os professores com o aval e leniência de partidos de direita e amplas camadas da população, ambos fermentando o azedo caldo fascista brasileiro no qual se estimulou um clima inquisitório de assédio moral, violência velada e perseguição política através de gravações não autorizadas de professores para sustentar denúncias infundadas. Exemplo dessa prática de expiação e de “caças às bruxas” foi a tentativa de emplacar o projeto Escola sem Partido como instrumento legal de coação e vigilância ideológica dos professores.

Contudo avancemos em nosso estudo. Enquanto nós subestimávamos o vírus, assistindo notícias aterradoras da China e da Itália, e também pensávamos dentro de nossas bolhas sociais que era só uma “gripezinha” ou que aqui esse “bicho” não chegaria tão cedo, fomos surpreendidos em nossa ignorância e, despreparados, começamos o combate contra

o invisível. “Da noite para o dia” professores experientes e acostumados com a sala de aula, o pincel, a lousa e, quando muito, com a projeção de slides, tiveram que repensar as maneiras de ensinar e as suas práticas pedagógicas devido ao novo contexto pandêmico.

Ensino de História em Tempos de Pandemia de Covid-19

Se tomamos como referência o desenvolvimento da EaD no Brasil, as pesquisas sobre o ensino remoto, e também a sua prática e implantação, não são novidade, basta nos lembrarmos do projeto Telecurso.¹¹ No entanto, é inegável que com as TICs e a pandemia de Covid-19 essa modalidade teve novas inflexões.

Em levantamento bibliográfico realizado por Francisco Pessoa de Paiva Júnior (2020), entre março e agosto de 2020, em revistas científicas brasileiras, foram encontrados 53 artigos sobre o tema ensino remoto. Também foi demonstrado pelo pesquisador que o espectro dos estudos era o mais diverso, como definições e significados do ensino remoto, experiência de professores e estudantes, exclusão digital e desigualdade social, didática e metodologias, práticas pedagógicas e formação docente, etc. Finalmente, ele concluiu que, apesar da existência de estudos anteriores sobre o tema, as pesquisas sobre o ensino remoto tiveram um novo influxo devido aos desafios impostos pela realidade de afastamento social, assim como sublinhou a escassez de trabalhos sobre a avaliação no ensino remoto.

Quando passamos do ensino remoto em geral para o ensino remoto de História, parece que a sensação de “trocar o pneu do carro em movimento” se amplifica, pois muitas experiências estão acontecendo agora mesmo. No que diz respeito às pesquisas, elas ainda têm caráter fragmentário e particular, não sendo possível consultar obras de síntese.

11 É um projeto de Educação a Distância, na modalidade de tele-ensino, mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP, concebido pelo jornalista Francisco Calazans Fernandes.

O fato é que os currículos das licenciaturas em História no Brasil estão muito defasados em relação à fusão cada vez maior entre educação e tecnologia, formando professores aos moldes do século XX para lecionar em uma realidade do século XXI. Um professor formado hoje em História que não tenha noção alguma sobre EaD, Ensino Remoto, Tecnologias Educacionais etc. estará em sérios apuros no mercado de trabalho. Esses conhecimentos já são exigência básica para professores do ensino público e privado.

Entretanto nem tudo é desespero, o professor de História, ou de qualquer outra disciplina, consegue ter acesso a cursos de extensão e pós-graduações para remediarem a debilidade na sua formação acerca das tecnologias educacionais. Quem conseguiria afirmar há pouco mais um ano e com peremptória certeza que todo professor necessitaria ter noção sobre ensino remoto, edição e gravação de aulas etc.? Com certeza muito poucos. A realidade nos surpreende todos os dias.

Dessa forma, várias são as possibilidades para professor de História trabalhar com o ensino remoto. Apenas esboçaremos algumas a título de exemplificação. Geralmente, quando lecionamos uma aula remota, fazemo-la de maneira síncrona através de programa ou aplicativo de videoconferência. O que não impede de trabalharmos com o ensino remoto de forma

assíncrona, porém o mais comum é a maneira síncrona. Sendo assim, para que a aula não seja um monólogo enfadonho, o professor pode se valer de algumas estratégias como a análise de imagens, pinturas e músicas que sejam relevantes para o tema da aula, a utilização de fontes primárias a partir de acervos digitais e de documentários, palestras e vídeos etc., bem como, a partir do conceito de gamificação, realizar gincanas de resolução de questões.

É nesse sentido que a seguir analisaremos, através dos seus planos de aulas e avaliações, as estratégias para a consecução das aulas remotas de três professores da cidade de Fortaleza, Ceará.

Para a construção da nossa análise sobre o Ensino de História na sua forma de ensino remoto, dispomos de materiais de três professores de escolas da cidade de Fortaleza. Utilizamos, sobremaneira, os planejamentos de aula e as avaliações desses professores para tentar perceber as mudanças tanto no conteúdo quanto na forma de ensinar História em tempos de pandemia de Covid-19. Conversas informais, porém muito informativas, também nos ajudaram a conceber melhor o cotidiano repleto de contradições desses profissionais que, com sua astúcia, perseverança e inteligência, se reinventam todos os dias.

No Quadro 1 o leitor poderá ver um resumo do material a que tivemos acesso na pesquisa.¹²

Quadro 1 – Material utilizado na pesquisa

PROFESSOR(A)	ENSINO (NÍVEL)	SÉRIE(S)	ESCOLA	MATERIAL	TEMPORALIDADE
A	Fundamental II	9º ano	Particular	Planejamentos e Avaliações	Maió-Dezembro (2020)
B	Médio	1º, 2º e 3º anos	Pública	Planejamentos e Avaliações	Maió-Dezembro (2020)
C	Médio	1º, 2º e 3º anos	Particular	Planejamentos e Avaliações	Maió-Dezembro (2020)

Fonte: Nobre (2021, p. 13).

¹² Escolhemos substituir os nomes reais dos professores por letras do alfabeto, pois em tempos de censura e perseguição política o cuidado nunca é demais para proteger os companheiros de classe.

Como se pode observar, escolhemos três professores de instituições particular e pública, indo do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do médio. Priorizamos uma abordagem qualitativa, buscando analisar como esses docentes adaptaram a forma e o conteúdo das suas aulas para a modalidade remota.

De antemão, antecipamos ao leitor que a grande mudança se deu na forma de ensinar, ficando o conteúdo praticamente o mesmo.

No Quadro 2 fizemos uma síntese com recursos e avaliações utilizados pelos professores participantes.

Quadro 2 – Modelos de aula, recursos pedagógicos/tecnológicos e avaliação

PROFESSOR(A)	IES	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS*	RECURSOS PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS	AValiação
A	Centro Educa- cional Vida Viva	Síncrona Assíncrona	Sistema de Ensino Plural, Zoom, Google Meet	Participação na aula remota Google For- mulários
B	Escola Munic- ipal José Bon- ifácio de Sousa	Síncrona Assíncrona	Atividades com situações problemas-problemas, Aulas no Google Sala de Aula, Videoaulas, Ti- ra-dúvidas com professor, TDs, Quiz, Apoio com materiais didáticos (livro, textos complementares, vídeos)	Participação em atividades remotas Aulas Virtuais Atividades Avaliativas
C	Escola Grande Fortaleza	Síncrona Assíncrona	Computador, Aplicativo Zoom, Slides, Vídeos, Liv- ro UNO, Google Sala de Aula, Microsoft Teams	Interesse demonstrado pelo tema. Participação e comportamen- to em sala de aula remota. Empenho na solução dos exercícios ex- igidos. Google For- mulários.

Fonte: Nobre (2021 p. 14).

* Entendemos como atividades pedagógicas quaisquer ações ou práticas ocorridas entre professor e aluno com um objetivo específico, a exemplo de aula remota, videoaula, tira-dúvidas pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou pelo aplicativo de mensagens instantâneas etc.

Como mencionado anteriormente, utilizamos os planos de aula e as avaliações de três professores de escolas (públicas e privadas) da cidade de Fortaleza, Ceará, entre maio e dezembro de 2020. Demos ênfase a uma abordagem qualitativa na tentativa de apreender

o movimento das relações entre educação e tecnologia em tempos de pandemia e, também, no contexto de disseminação da EaD, do ensino remoto, das tecnologias educacionais etc.

Não queremos, aqui, partir de um material limitado fazer generalizações precipitadas,

pois sabemos que para contextos concretos precisamos de análises concretas. No entanto, acreditamos que seja possível, a caráter de hipótese, esboçar tendências gerais partindo das singularidades e particularidades do objeto estudado, que mais cedo ou mais tarde a realidade confirmará ou negará.

O momento da adesão e implantação do ensino remoto nas escolas foi uma celeuma para instituições educacionais, professores, alunos e pais; era como se estivéssemos tateando desesperados em um quarto escuro. Professores tiveram que, por conta própria, dispor de material e estrutura em suas casas que viabilizassem gravações, muitas vezes tendo que produzir material didático extra e aprender a utilizar tecnologias educacionais complexas e diversas sem formação ou treinamento adequados. Os estudantes, mesmo acostumados e imersos em um mundo tecnológico, sentiram o baque das mudanças radicais no cotidiano e também tiveram que se adaptar à nova realidade educacional.

Logo de início percebemos que o conteúdo a ser abordado no decorrer do ano nas aulas remotas em nada foi modificado. O que não foi surpresa, pois o ensino remoto teve de ser implantado em caráter de emergência. É por isso que o nosso debate abordará, sobremaneira, a forma em detrimento do conteúdo.

E foi exatamente o que a análise dos planos de aulas nos confirmou, que os professores tiveram que adaptar suas metodologias de aula para ultrapassar o desafio do distanciamento social. A prática mais utilizada foi o ensino remoto síncrono, utilizando os mais variados programas de videoconferência (Google Meets, Zoom, Microsoft Teams, etc.). Ou seja, os professores ministravam suas aulas em salas virtuais de videoconferência.

Como podemos perceber nos Quadros 1 e 2, o professor A fez o uso de tecnologias diversas, como o Sistema de Ensino Plural e as plataformas de comunicação Zoom e Google Meets, bem como o Google Forms para a aplicação das avaliações.

No caso do Sistema Plural, o aluno tem acesso às videoaulas e às questões comentadas, recebendo pontuação para cada atividade realizada e podendo comparar o seu desempenho com outros “usuários-estudantes”. O que já era uma tendência que vinha se esboçando, o isolamento social imposto pela tragédia sanitária acabou por amplificar: a integração cada vez maior entre educação presencial e educação a distância. O Plural é só um exemplo de sistema de ensino dentre vários outros que disponibilizam aos seus contratantes ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), videoaulas, questões comentadas e material de toda sorte, funcionando como uma sala de aula expandida para além dos muros escolares. O que para o bem ou para o mal disponibiliza variedade de materiais educativos, chegando a ser até excessivo para os estudantes.

Então perguntamos: quem está na base da produção desses materiais? Os professores, é evidente. E muitas das vezes o material produzido é pago como prestação de serviços por preços aviltantes e prazos curtos, encaixando-se no que vários autores estão chamando de uberização,¹³ ou seja, a hiper precarização do trabalho sem nenhum tipo de salvaguarda ou seguridade social, o trabalhador é remunerado pelo que produz. Se não produz, não recebe, simples assim. Essa é a tendência que podemos observar na relação capital-trabalho do capitalismo contemporâneo, a aniquilação dos direitos trabalhistas e a transformação dos trabalhadores em prestadores de serviço sob demanda do capital.

Para o professor B a situação foi diferente por se tratar de escola pública. No início da

13 Para a historiadora Virgínia Fontes (2017), a uberização se caracteriza, em linhas gerais, pelo não propriedade direta das ferramentas e meios de produção, assim como pelo controle do agenciamento. Ou seja, viabilizar o encontro entre “meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um ‘emprego’”. A empresa detém [...] a propriedade dos recursos sociais de produção” (FONTES, 2017). É o que essa autora chama ironicamente de relação pornográfica, qual seja, a concentração de propriedade que permite o controle econômico na etapa que lhe apetece, o controle da extração, a expropriação do mais-valor e seu retorno de volta à propriedade.

transição entre o regime presencial e o remoto se utilizou ferramentas inadequadas como o Facebook e o WhatsApp para manter as atividades pedagógicas, mesmo que de forma improvisada. Em seguida foi celebrada uma parceria entre Governo do Ceará e a empresa Google, disponibilizando os aplicativos do G Suite. Então o professor B passou a utilizar o Google Meet para lecionar nas aulas remotas, o Google Sala de Aula para debates e proposição de atividades da sua disciplina.

Um dado importante foi a grande evasão dos alunos nas aulas remotas, ocasionada por motivos diversos. A saída encontrada foi a junção das turmas de uma mesma série e a redução do tempo de aula. E mesmo assim o professor B chegava a ficar sozinho na sala virtual à espera dos alunos que nunca chegariam.

A professora C, também no âmbito da escola particular, fez uso do Zoom, do Microsoft Teams e do Google Classroom.

Para além das aulas remotas, foi imposto aos professores a lógica de produzir vários materiais inéditos e complementares de ensino, como vídeos de aulas, tira-dúvidas ou resolução de questões, slides etc. E sem ganhar um centavo a mais, os professores, mesmo em teletrabalho, tiveram que trabalhar muito mais para atender as demandas das escolas. Neste sentido, os discentes se viram forçados a se engajar tanto em momentos síncronos (aula remota etc.) quanto assíncronos (confeção de materiais didáticos diversos etc.).

Pelo que percebemos a partir da prática dos três professores, a forma de avaliação que se consolidou foi o uso do Google Forms. Basicamente, o Google Forms permite o acesso dos alunos a formulários on-line servindo como avaliação. No entanto, sabemos que em muitas escolas ainda continua a ser usado o aplicativo Whatsapp como instrumento principal para disponibilização de atividades e avaliações, levando os professores a ter que lidar com inúmeros grupos e conversas privadas, inclusive com demandas fora do horário de trabalho.

Essas avaliações acabam sendo pesquisadas, já que não é bloqueada a internet dos estudantes para a navegação em outros sites. Ou então um pode fazer a prova pelo outro, bastando ter os acessos devidos. Enfim, cabe aos professores entenderem essa particularidade do contexto atual e refletirem sobre o tipo de questão que eles estão elaborando. Se é mais interessante decorar datas, fatos e nomes ou instigar a reflexão e o pensamento crítico do aluno por meio da pesquisa.

Outra característica interessante ressaltada pelos três professores foi sobre as diferenças nas possibilidades de uso de recursos didático-tecnológicos nos ensinos presencial e remoto. Como sabemos, cada escola possui a sua realidade específica: enquanto umas mal dispõem de lousa, giz, pincel ou carteira, outras dispõem de internet, tablet, laboratório de informática, projetores etc., impondo limites reais aos professores do ensino presencial.

Já no caso do ensino remoto, também com seus limites e contradições anteriormente abordados, o professor dispõe de uma variedade de recursos digitais, a exemplo do espelhamento da sua tela de computador para projetar vídeos, músicas, bem como a utilização de objetos de aprendizagem (OAs),¹⁴ infográficos, lousas digitais etc. O que, reiteramos, não garante uma boa aula e baixa evasão. Somente queremos ressaltar que precisamos compreender bem as singularidades e particularidades se desejamos fomentar uma articulação minimamente positiva entre presencialidade e virtualidade, para além das contradições e determinações negativas que ambas possuem.

A Educação a Distância (EaD), o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido são realidades que precisam ser compreendidas em suas concretes, para fazermos a crítica bem fundamentada e podermos melhor utilizá-las para fins que

14 O Objeto de aprendizagem é uma unidade de instrução/ ensino reutilizável. Em outras palavras, um objeto de aprendizagem pode ser definido como qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

não sejam o da lógica do capital, da exploração e adoecimento de trabalhadores, da extração de mais-valor etc. Para isso precisamos estudar sistematicamente e metodicamente as singularidades, as particularidades e as universalidades da Educação a Distância (EaD), indo além das aparências e do senso comum. Não adianta somente extrair as suas determinações negativas ou se aferrar a uma concepção apriorística de educação fora do tempo, do espaço e das relações sociais concretas, utilizando teorias filosóficas abstratas e muitas vezes antiquadas. Reforçamos mais uma vez: para situações concretas, análises concretas.

O método materialista deve ser encarado como um guia para o estudo e um fio condutor da análise e não como um conjunto de abstrações pré-fabricadas ou um modelo acabado no qual a realidade será esquetejada para que seja encaixada no molde da teoria (MARX; ENGELS, 2012). Na verdade, é a teoria que deve se submeter à validade do real. Para isso é imprescindível a pesquisa concreta e a apreensão das particularidades do objeto a que se quer conhecer. Precisamos ir à raiz das coisas, capturar o movimento real e contraditório do ser. Pois, afinal de contas, a raiz do homem é o próprio homem (MARX, 2013).

Considerações Finais

O conhecimento histórico tem uma dimensão acadêmica e uma escolar, cada uma com as suas particularidades. O conhecimento histórico acadêmico se refere “aos processos de construção de conhecimento definidos pelos padrões da ciência moderna que têm a universidade com instituição de referência para a sua afirmação” (KNAUSS, 2019, p. 47), constituindo-se como lugar social de produção e enunciação do saber.

O conhecimento histórico escolar tem natureza própria e status específico no qual a escola é local e o professor é o sujeito da produção desse conhecimento. É necessário analisar concretamente, em imbricada relação, escola,

sala de aula, professor e estudantes, todos eles, situados no tempo e no espaço. Também é importante frisar que conhecimento histórico escolar estabelece aproximações, distanciamentos, diálogos, contradições, confluências e tensões com o conhecimento histórico acadêmico, com a historiografia, com a teoria da História etc., em permanente fricção com o campo da educação. É através dessas mediações e da transposição didática que se realiza o processo de aprendizagem no Ensino de História.

Então, com o que foi desenvolvido neste artigo podemos concluir, de maneira inicial e abrindo sendas para futuras pesquisas, que o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) foi complicadíssimo e repleto de contradições no contexto em que analisamos, dispo de planos de aula, avaliações e entrevistas.

Em grande parte do processo de transição entre as modalidades de ensino foi realizado com improviso e jogando a maioria do ônus aos professores, seguindo à risca o ditado que afirma que “o show precisa continuar”, e, complementamos, seja lá de que forma. A depender da instituição de ensino e do contexto regional, a estrutura e o suporte aos docentes foram satisfatórios, e em outros casos foram insatisfatórios. No entanto, o fato é que os professores tiveram que adaptar suas aulas presenciais ao modelo remoto “da noite para o dia”, tendo que aprender a gravar e editar videoaulas, utilizar ambientes virtuais de aprendizagem, aumentar a velocidade da sua internet, produzir incessantemente material complementar etc.

No entanto, a maior utilização das tecnologias na educação também permitiu novas possibilidades de práticas pedagógicas, dificultadas ou impossibilitadas pelo ensino estritamente presencial. E é exatamente isso que defendemos em nosso estudo de caso sobre o ensino remoto de História, que precisamos entender o movimento contraditório do ser em suas determinações positivas e negativas. O que isso quer dizer? Significa que o Ensino Remoto, a Educação a Distância e o Ensino

Presencial, apesar dos problemas e limitações, precisam ser entendidos como modalidades de ensino com fronteiras cada vez mais flexíveis e intercambiáveis, que podem se enriquecer mutuamente para gerar novas formas de ensinar e de aprender.

Sofremos muito e passamos por muita coisa, mas também aprendemos com a nossa prática cotidiana. Sendo assim, podemos afirmar, com certa tranquilidade, que o Ensino Presencial não retornará totalmente da mesma maneira que o conhecemos antes da pandemia de Covid-19, pois nós e o mundo já somos outros. Ainda há muito o que aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 49. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-lei nº 547, 18 de abril de 1969**. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 790**. Brasília, DF, 1976.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 33.846. Prorroga o isolamento social no estado do Ceará, renova a política de

regionalização das medidas de isolamento social, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: série 3, Fortaleza, ano XII, n. 276, p. 1-36, 12 dez. 2020. Fortaleza, 2020a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20201212/do20201212p01.pdf#page=19>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. **Protocolos de reabertura**: Protocolo Setorial 18 – atividades educacionais. Fortaleza, 2020b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Protocolo-Setorial-18-Atividades-Educacionais-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

COSTA, Frederico. O marxismo enquanto referencial teórico para conhecimento do ser social. In: FURTADO, Elizabeth Bezerra; JIMENEZ, Susana Vasconcelos (org.). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista do NIEP**, Niterói, RJ, v. 5, n. 8, p. jul. 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GALEANO, Eduardo. **Ser como ellos y otros artículos**. Madrid: Titivillus, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 47-49.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

LUKÁCS, György. **Essenciais são os livros não escritos: últimas entrevistas (1966-1971)**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NOBRE, Thiago da Silva. **Ensino de História em tempos de pandemia** – COVID-19. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Arcos, MG, 2021.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte** (org.). v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa. As pesquisas recentes sobre o ensino remoto. *In*: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa (org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, 2020. p. 13-28. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante; SILVA JÚNIOR, Luiz Cláudio Ferreira da; CARDOSO, Otávio Augusto de Oliveira. Ações e estratégias educacionais em tempo de pandemia. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 93-109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8987/4131>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 01/04/2021
Aprovado em: 18/01/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO HYFLEX: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ONLIFE?

*Eliane Schlemmer**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<https://orcid.org/0000-0001-8264-3234>

*José António Marques Moreira***

Universidade Aberta – Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial, as Aulas Simultâneas e o Modelo *HyFlex* representam opções pedagógicas construídas durante a pandemia da Covid-19. Estas propostas situam-se ao nível da solução de problemas, cuja resolução emerge da atenção à vida pragmática, o que implica criatividade. Nesse movimento, um novo nível de atenção é necessário, uma atenção suplementar, o que contribui para a invenção de problemas e onde se potencia a Educação Híbrida e emerge a Educação OnLIFE. O objetivo deste artigo, de natureza eminentemente teórica, último da trilogia “Paradigma de Educação OnLIFE”, é discutir as principais abordagens educacionais desenvolvidas em tempos de pandemia e a emergência de um paradigma educacional em que não exista distinção entre *offline* e *online*, e em que as tecnologias digitais e as redes não sejam encaradas como ferramentas, mas como forças ambientais que afetam a nossa autoconceção, as nossas interações e como ensinamos e aprendemos.

Palavras-chave: aprendizagem em rede; educação superior; metodologia inovadora; paradigma; resolução de problemas.

ABSTRACT

FROM EMERGENCY REMOTE EDUCATION TO HYFLEX: A POSSIBLE WAY TO ONLIFE EDUCATION?

The Emergency Remote Education, Simultaneous Classes or the HyFlex Model represent pedagogical options built during the Covid-19 pandemic. These proposals are at the level of “problem solving”, in which resolution emerges from attention to pragmatic life, which necessarily requires creativity. In this movement, a new level of attention is needed, the level of inventiveness, which contributes to the invention of problems and where Hybrid Education is

* Pós-Doutora em Educação pela Universidade Aberta de Portugal (UAb). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular nos Programa de Pós-Graduação em Educação e em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Líder do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elianschlemmer@gmail.com

** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor Associado com Agregação no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta de Portugal. É Coordenador estrangeiro do Grupo de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq). Porto, Portugal. E-mail: jmoreira@uab.pt

enhanced, and OnLIFE Education emerges. The main goal of this article, of an eminently theoretical nature, the last of the “OnLIFE Education Paradigm” trilogy, is to discuss the main educational approaches developed in pandemic times and the emergence of an educational paradigm in which there is no distinction between offline and online and in which digital technologies and networks are not seen as tools, but as environmental forces that affect our self-conception, our interactions and how we teach and learn.

Keywords: network learning; higher education; innovative methodology; paradigm; problem solving.

RESUMEN

DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA A LA *HYFLEX*: ¿UN POSIBLE CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN ONLIFE?

La educación remota de emergencia, las lecciones simultáneas o el modelo *HyFlex* representan opciones educativas creadas durante la pandemia de Covid-19. Estas propuestas se encuentran al nivel de la resolución de problemas, cuya resolución surge de la atención a la vida pragmática, que, necesariamente, implica creatividad. En este movimiento, se necesita un nuevo nivel de atención, el nivel de la inventividad que contribuye a la invención de problemas y donde se potencia la Educación Híbrida y surge la Educación OnLIFE. El objetivo de este artículo, de carácter eminentemente teórico, el último de la trilogía “Paradigma de la educación OnLIFE”, es discutir los principales enfoques educativos desarrollados en tiempos de Pandemia y el surgimiento de un paradigma educativo donde no hay distinción entre offline y online y donde las tecnologías y redes digitales no son vistas como herramientas, sino como fuerzas ambientales que afectan nuestra autoconcepción, nuestras interacciones y cómo enseñamos y aprendemos.

Palabras clave: aprendizaje en red; educación superior; metodología innovadora; paradigma; resolución de problemas.

Introdução¹

“Depois de 2020, a Educação jamais será a mesma.” Esta é uma frase que temos escutado com frequência, desde o início da pandemia da Covid-19, que nos impôs a necessidade de isolamento físico, restringindo o deslocamento no espaço geográfico, a fim de evitar aglomerações de pessoas e minimizar o contágio pelo vírus, uma entidade microscópica, não humana, que atua sobre nós e sobre o mundo provocando alterações significativas em diferentes domínios do nosso viver e conviver.

Essa nova condição de vida, no âmbito da educação, passou a impossibilitar o encontro

presencial físico entre professores e estudantes em salas de aula no espaço geográfico das instituições educacionais, inviabilizando a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade presencial-física. Diante dessa condição, o que fazer para que os estudantes pudessem continuar a ter acesso à educação formal?

A maneira encontrada para não parar a educação surge com as tecnologias digitais (TD) e a conectividade, novamente entidades não humanas que, ao agenciarem-se conosco, propiciam novas formas de encontro e de presença em novos espaços, numa “geogra-

¹ Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.

fia” de redes digitais. Entretanto, é preciso compreender que a natureza e as propriedades do encontro e da presença nessa nova “geografia” que estamos denominando “econnectografia” não são as mesmas. A econectografia é compreendida no Grupo de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU) como uma ecologia de conexões transorgânicas, portanto, entre entidades humanas e não humanas, constituindo outros/novos espaços informacionais, interacionais, conectivos, em rede, em fluxo. A natureza e as propriedades deste encontro, desta presença, destes novos espaços que se constituem enquanto econectográficos, são digitais e conectivas, “matéria” feita de *bits* e, portanto, distinta qualitativamente da natureza e propriedades do encontro e da presença no espaço geográfico, constituído de matéria feita de átomos. Sendo distinta, é preciso compreender a sua virtualidade, entendida como potência para transubstanciar o habitar do ensinar e do aprender, o que exige novas epistemologias, novas teorias que possibilitem inventar novas metodologias e práticas pedagógicas.

Fato é que devido à emergência da situação, não houve tempo para que os professores e as instituições efetivamente se apropriassem e compreendessem a natureza e características própria da digitalidade e da conectividade dessa “matéria” feita de *bits*, que tem a potência de digitalizar e conectar tudo o que há no planeta, produzindo uma realidade hiperconectada. Ao ficarem restritos a um mero “uso” das tecnologias digitais e da conectividade enquanto ferramentas, recursos, apoios, meios, o que observamos foi a transposição da forma de operar a educação, quanto à gestão e os processos de ensino e de aprendizagem, de um espaço geográfico para o digital. Dessa forma, metodologias e práticas que muitas vezes já se mostravam ineficientes, do ponto de vista da aprendizagem (TODOS PELA EDUCAÇÃO; MODERNA, 2019), mesmo em contexto geográfico, presencial físico, foram transferidas para o digital.

Como consequência, a prática de transposição tem resultado em saturação, esgotamento, fadiga de professores e estudantes, que já não aguentam passar tantas horas seguidas sentados em frente ao computador. Assim, outras frases começaram a surgir: “Espero que tudo isso termine logo para que possamos voltar ao normal”; alguns falam até em um “novo normal”; e outros ainda em “nunca mais ter que usar as tecnologias digitais”. O que essas afirmações evidenciam? Que problematizações, preocupações, desafios e potências apresentam?

É preciso lembrar que a nova condição de vida no planeta vem transformando a sociedade nos mais diferentes campos, bem como as profissões, exigindo formas de (re) inventar a nossa convivência, a maneira como nos comunicamos, interagimos, trabalhamos, estudamos, nos divertimos, nos relacionamos.

Parece-nos que as afirmações anteriores, no campo da Educação, emergem da falta de compreensão da natureza e características próprias da digitalidade e da conectividade, portanto, de apropriação destas enquanto tecnologias da inteligência (LÉVY, 1993), ou, ainda, num nível superior, enquanto ecologias inteligentes (DI FELICE, 2017) que se produzem em atos conectivos transorgânicos que resultam em acoplamento enquanto agenciamento entre humanos, tecnologias, algoritmos, dados, lugares, coisas, florestas, biodiversidade, potencializando outras formas de operar a educação, (re) inventando-a, ou, ainda, transubstanciando-a (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020).

Com o objetivo de apresentar e discutir algumas das problematizações, preocupações, desafios e potência que essa nova realidade coloca para a educação, desenvolvemos a seguir duas sessões. A primeira denominamos “As abordagens e opções pedagógicas para a resolução de problemas em tempos de pandemia da Covid-19” e a segunda, “Para além da resolução de problemas, a invenção: a construção de um percurso na Educação Híbrida e a potência da Educação OnLIFE”.

As abordagens e opções pedagógicas para a resolução de problemas em tempos de pandemia da Covid-19

A incerteza é própria do viver humano, assim como a necessidade de ter um “lugar seguro” para o qual se possa retornar, bem como modelos que possam ser aplicados, ainda que tenhamos a ciência de que o mundo e tudo o que o constitui tenha uma natureza movente e, portanto, se modifica, se desenvolve, se transforma continuamente nas conexões que geram o movimento.

No âmbito da educação, é preciso problematizar: queremos um “novo” modelo ou um “novo” normal? Precisamos de modelos? O que é considerado “normal”? Será emergencial distinto de emergente? O emergente responde a um modelo ou uma normalidade?

O contexto educacional que estamos vivendo, no movimento possível destes tempos incertos e na busca por um “lugar seguro”, que nos seja familiar, vem se desenvolvendo de forma emergencial, a partir do que se convencionou designar de Ensino Remoto Emergencial.

O Ensino Remoto Emergencial tem seu foco no ensino realizado de forma remota, o que pressupõe um distanciamento físico de professores e estudantes da geografia física. Essa proposta foi adotada em caráter de emergência por diferentes instituições educacionais no mundo todo e nos mais variados níveis de ensino, em março de 2020, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, o que justifica o complemento “emergencial”. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no Ensino Remoto Emergencial, também denominado Aula Remota Emergencial,

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de

um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital.” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9)

O foco está nas informações/conteúdos e nas formas de transmissão dessas informações/conteúdos pelo professor aos estudantes. Ainda segundo esses autores, “A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9). O Ensino Remoto Emergencial, em algumas variações, lembra o ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo agora o acréscimo de TD, em rede.

É importante salientar que esse Ensino Remoto Emergencial, ou Aula Remota Emergencial, foi proposto em um contexto de pandemia, em um cenário mundial de crise sanitária, tornando evidente problemáticas que apontam para outras crises no campo da Educação, tais como: a desigualdade social e econômica entre países, regiões, estados, cidades; a exclusão/emancipação digital de estudantes e professores; a crise na formação docente; e a crise nas aprendizagens. Para que possamos superar não somente a situação de pandemia, mas, especialmente, solucionar essas problemáticas, é preciso criar políticas públicas que garantam acesso às TD e à conectividade de qualidade, bem como promovam a capacitação docente, considerando novos elementos epistemológicos-teóricos-metodológicos-tecnológicos. Uma formação que, segundo Schlemmer (2020a, 2021) e Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), possibilite ao professor desenvolver as competências necessárias à docência na atualidade, as quais vão muito além das competências digitais trabalhadas de forma isolada, uma

vez que implicam competências que emergem do entrelaçamento de: 1) competências da área específica do conhecimento, na qual o professor é formado; 2) competências didático-pedagógicas; 3) competências digitais; 4) competências socioemocionais; e 5) as nominadas como competências para o século XXI: comunicação, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, às quais acrescentamos; 6) cooperação, inventividade e invenção de problemas. Entendemos que uma formação dessa natureza pode potencializar a fluência técnico-didático-pedagógica necessária ao professor para que possa desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito de uma realidade hipercomplexa.

Durante esse processo, frente à emergência de um possível “retorno” dos estudantes e professores, ainda que em menor número devido à necessidade de respeitar as orientações de distanciamento físico, ao contexto da sala de aula física e das instituições geograficamente localizadas, surgem novas propostas, tais como as Aulas Simultâneas ou o Modelo Hybrid Flex.

As Aulas Simultâneas, conforme o próprio nome refere, consistem em aulas realizadas no contexto da sala de aula, geograficamente localizada, na qual um grupo de estudantes está fisicamente presente (ainda em número reduzido devido à necessidade de manter o distanciamento físico), as quais são simultaneamente transmitidas remotamente para diferentes pontos geográficos nos quais os demais estudantes se encontram, tendo estes uma presença digital. As Aulas Simultâneas ocorrem num tempo síncrono e, para que possam ser transmitidas simultaneamente de forma remota, é necessário um sistema que implica a instalação de câmeras digitais em pontos da sala de aula geográfica, boa qualidade de conectividade e *software* que permita a transmissão da aula, em rede, a fim de que ela possa chegar aos estudantes que se encontram geograficamente distantes. Dessa forma, a mesma aula “dada” na sala de aula geográfica é transmitida simultaneamente *online*.

Novamente nos parece que o foco continua no ensino síncrono, centrado no professor e no conteúdo, transmitido remotamente por meio de um aparato tecnológico digital.

O Modelo *Hybrid Flex* ou *HyFlex* pressupõe um formato de curso, denominado híbrido (compreendido como a combinação de atividades de ensino e aprendizagem presenciais físicas e *online*) e flexível (os alunos podem escolher se querem ou não assistir às sessões presenciais físicas sem “déficit de aprendizagem”). De acordo com Beatty (2019), o modelo *HyFlex* possibilita experiência de aprendizagem multimodal centrada no aluno. É ele quem escolhe entre assistir e participar de aulas em sala de aula tradicional, geograficamente localizada e com uma presença física, ou em um ambiente *online*, podendo escolher entre participar de forma síncrona ou assíncrona, e ainda ambos. Beatty (2007) refere quatro dos elementos presentes no design de um curso *HyFlex*: 1) Escolha do aluno, disponibiliza modos alternativos de participação: o estudante escolhe como vai ser a sua participação diária, semanal ou por tópico; 2) Equivalência – disponibiliza atividades de aprendizagem em todos os modos alternativos de participação de forma a propiciar resultados de aprendizagem equivalentes; 3) Reutilização – faz uso de artefatos de atividades de aprendizagem em cada modo alternativo de participação, como objetos de aprendizagem disponibilizados para todos os estudantes; e 4) Acessibilidade – equipa os estudantes com habilidades tecnológicas digitais e acesso equitativo a todos os modos de participação.

O *HyFlex* é, então, uma abordagem instrucional que propõe a combinação de ensino na modalidade presencial física com ensino na modalidade *online*. Cada aula desenvolvida na sala de aula física, geograficamente localizada, é “oferecida” *online* de forma síncrona e assíncrona. Isso permite que os estudantes possam decidir como participar de cada aula ou atividade, se de forma presencial física, se deslocando geograficamente até a instituição

(respeitando o distanciamento físico em contextos geograficamente delimitados), ou de forma presencial *online*, acessando a aula de forma síncrona ou assíncrona. Segundo Beatty (2019), o modelo *HyFlex* vem sendo desenvolvido desde 2006 com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma educação de mesma qualidade, independente da sua participação ser de forma presencial física ou *online*, podendo, inclusive, alterar o tipo de participação a cada aula ou atividade. Segundo esse autor, para que esse modelo se efetive, os professores precisam construir um curso totalmente *online* com uma versão totalmente presencial física de forma a propiciar os mesmos resultados em termos de aprendizagem em ambos. Ou seja, o professor precisa encontrar formas de reunir as duas versões do curso (presencial física e *online*) em uma única experiência de curso, possibilitando vários caminhos possíveis de participação presencial física e/ou *online*, conforme a escolha do estudante. Beatty (2019) entende que as interrupções em ofertas de ensino na modalidade presencial física, as quais exigem o compartilhamento de um mesmo espaço geográfico, serão cada vez mais presentes no futuro, seja devido a fenômenos da natureza, como furacões, incêndios, seja devido a pandemias, o que reforça a necessidade da construção de modelos educacionais híbridos e flexíveis. Salienta-se que a oferta desse tipo de proposta requer um elevado nível de fluência técnico-didático-pedagógica e também de gestão dos processos de ensino e de aprendizagem pelo professor, o que necessariamente implica em formação docente e em uma significativa dedicação de tempo.

Atualmente, existe uma variedade significativa de experiências que vão nesse caminho, no entanto, diferem-se entre si, entre elas Beatty (2019) cita: *Mode-Neutral*, de 2008; *Multi-Access Learning*, de 2009; *FlexLearning*, de 2012; *Converged Learning*, de 2012; *Peirce Fit®*, de 2014; *Multi-Options*, de 2014; *Flexibly Accessible Learning Environment (FALE)*, de 2018; *Blendflex*, de 2016; *Comodal*, de 2016;

Flexible Hybrid, de 2014; *Synchronous Learning in Distributed Environments (SLIDE)*, de 2011; *gxLearning*, de 2011; *Blendsync*, de 2011; *Remote Live Participation (RLP)*, de 2018.

A proposta do modelo *HyFlex* se difere daqueles modelos em que o professor cria os cursos de forma combinada, também denominados híbridos, os quais podem ser presenciais enriquecidos pelo digital, pela incorporação de elementos digitais nas aulas presenciais físicas ou, ainda, possibilitando que um aluno participe de uma aula presencial remotamente. Nesse caso, o professor é quem define quais aulas/atividades entende que seriam melhor desenvolvidas de forma presencial física e quais seriam melhor desenvolvidas de forma *online*.

A preocupação no âmbito do modelo *HyFlex* está justamente atrelada a situações em que câmeras são colocadas na sala de aula presencial física permitindo aos estudantes que estão *online* que somente escutem a aula, algo semelhante ao ensino a distância dos anos 1990. Também é importante diferenciar a abordagem “síncrona combinada” desenvolvida via Zoom, Meet, Teams, entre outros, daquelas abordagens desenvolvidas totalmente *online* e presencial física, conforme proposto por Beatty (2019).

O Ensino Remoto Emergencial, as Aulas Simultâneas e o Modelo *Hybrid Flex* são propostas que se desenvolvem no âmbito da solução/resolução de problemas e representam diferentes formas que as instituições educacionais, sejam elas públicas, comunitárias, confessionais ou privadas, encontraram para “garantir” a continuidade da oferta de educação formal, em diferentes níveis, preservando, assim, a sua própria existência e relevância social. O Ensino Remoto Emergencial como forma de propiciar a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem frente à necessidade de isolamento físico imposto pela pandemia da Covid-19. As Aulas Simultâneas e o Modelo *Hybrid Flex* como alternativas a um (in)certo retorno, respeitando as exigências de distanciamento físico em sala de aula geográfica, e a

possibilidade de escolha do estudante em estar fisicamente presente na sala de aula geográfica ou estar digitalmente presente de forma síncrona, sendo que, no *HyFlex*, ainda há a possibilidade de participação também assíncrona que pode variar a cada aula/atividade, mês ou módulo. O objetivo principal, especialmente no que se refere ao Ensino Remoto Emergencial e o modelo de Aulas Simultâneas, segundo Moreira e Schlemmer (2020), não é (re)criar um ecossistema educacional *online* ou, ainda, híbrido robusto, mas fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante um período de emergência ou crise.

Para além das propostas apresentadas até aqui, assim como o Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas, as quais serão apresentadas a seguir e se desenvolvem no âmbito da solução/resolução de problemas, discutiremos a invenção de problemas e, nesse contexto, a Educação Híbrida, as Metodologias Inventivas e as Práticas Pedagógicas Simpoiéticas, Inventivas e Gamificadas, enquanto potência de uma Educação OnLIFE.

Para além da resolução de problemas, a invenção: a construção de um percurso na Educação Híbrida e a potência da Educação OnLIFE

A emergência de um (in)certo retorno aos espaços geográficos das instituições educacionais, onde os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvem exclusivamente nos espaços geográficos que compõem essas instituições, em salas de aulas, com a presença física de professores e estudantes, nos instiga a refletir sobre as vivências construídas na educação, neste tempo de pandemia da Covid-19, e sobre a potência que elas representam para (re)inventar a Educação.

Compreendemos, a partir dessas vivências, que não se trata de um retorno, de um regresso

a um contexto e a uma determinada forma de operar a educação, tanto no âmbito pedagógico quanto no âmbito da gestão, desenvolvidas antes da pandemia da Covid-19, uma vez que já não somos os mesmos, e a educação e o mundo tampouco o são. Entendemos, ainda, que as aprendizagens desenvolvidas nesse tempo estão para além da proposição de um novo modelo ou um novo “normal”, uma vez que são potentes para nos instigar a um pensar diferente, divergente, disruptivo, reticular e conectivo na Educação.

Essas novas formas de pensar estão em diferentes contextos, os quais frente à impossibilidade de um mundo com deslocamentos físicos nos espaços geográficos não só buscaram formas de solucionar/resolver um problema imediato, mas (re)inventaram-se na potência da digitalidade e da conectividade.

Contudo, como a solução/resolução de problemas se diferencia da invenção de problemas? Como pensar a educação não somente a partir da resolução de problemas, mas da invenção? O que seria um pensar diferente, divergente, disruptivo, reticular e conectivo no âmbito da gestão das instituições educacionais e dos processos de ensino e de aprendizagem?

A solução/resolução de problemas trabalha com um nível de atenção à vida pragmática, ao cotidiano, utilitária, àquilo que nos acontece no dia a dia (KASTRUP, 2015). Frequentemente, numa perspectiva de “apagar incêndio”, como se fala corriqueiramente. Nesse contexto, a busca por formas de solucionar/resolver um dado problema pode seguir um percurso mais ou menos criativo, dependendo do conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que um indivíduo, grupo ou instituição envolvida com o problema tem desenvolvido. No âmbito da solução/resolução de problemas está parte significativa das propostas/modelos, metodologias e práticas pedagógicas até então desenvolvidas no contexto da Educação, tais como os modelos apresentados no ponto anterior e o modelo de ensino híbrido, as metodologias ativas e as práticas que delas derivam.

O Ensino Híbrido, conceito inicialmente apresentado por Christensen, Horn e Staker (2013), vem ganhando força nos últimos anos, especialmente agora, quando se faz necessário pensar a Educação pós-pandemia. A perspectiva trazida por esses autores e seus seguidores se desenvolve a partir de uma visão de mundo antropocêntrica, fundamentada na teoria da ação do humano e na perspectiva de ensino orientando docentes por meio de técnicas, ora tratado como modelo, método ou ainda metodologia, centrados na solução/resolução de problemas. Na mesma linha, Horn e Staker (2015) propõem o modelo de ensino híbrido disruptivo, citando o modelo *flex*, o modelo *à la carte*, o modelo virtual enriquecido. No modelo *flex*, predomina a modalidade de ensino *online* com alguns encontros presenciais físicos. No modelo *à la carte*, a modalidade de ensino é totalmente *online*, e os alunos escolhem o que desejam cursar. No modelo virtual enriquecido, a modalidade de ensino presencial é obrigatória, podendo ser complementada pela modalidade *online*. Opera-se na lógica da divisão de encontros presenciais e *online*, tendo variabilidade no percentual de ambos conforme o progresso do aluno.

As metodologias ativas, fundamentadas especialmente nos estudos de John Dewey, têm como foco a aprendizagem ativa dos alunos e, nesse sentido, igualmente se desenvolvem a partir de uma visão de mundo antropocêntrica, fundamentada na teoria da ação do humano. Na literatura, são definidas ora como estratégias de ensino, ora como ferramentas didáticas de solução/resolução de problemas centradas no aluno, ou seja, na sua ação/atividade na construção da aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida buscando a personalização do ensino. Dentre as principais metodologias ativas citadas por diferentes autores da área estão: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem em pares, estudo de caso, *design thinking*, *webquest*, sendo que alguns autores referem o ensino híbrido também como uma metodologia ativa.

Enquanto a solução/resolução de problemas trabalha, conforme apresentado acima, com um nível de atenção à vida pragmática, ao cotidiano, àquilo que nos acontece no dia a dia (KASTRUP, 2015), a invenção de problemas trabalha com um nível de atenção suplementar à duração, ao percurso (KASTRUP, 2015). Dessa forma, implica um certo jogo entre a atenção e a desatenção, uma atenção por vezes flutuante (FREUD, 2017), que instiga um certo *flâneur* (BENJAMIN, 1989).

A palavra invenção, de origem latina – *in-venire* –, significa compor com restos arqueológicos, garimpar, tendo como resultado o imprevisível, a problematização. Pensar a invenção, segundo Kastrup (2019), implica compreendê-la não como um processo cognitivo especial, como são a memória, o raciocínio, a percepção, a linguagem, a aprendizagem, mas entendê-la como certo modo de colocar o problema da cognição. Dessa forma, segundo essa autora, é possível falar de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva, de uma aprendizagem inventiva. A invenção é, então, um certo modo de colocar o problema que vai se desdobrar em diferentes processos, e não um processo cognitivo em si mesmo. É a potência que a cognição tem de diferir de si mesma. Esse processo de diferenciação de si é o que ocorre durante a aprendizagem, em qualquer idade, é também o que acontece durante um processo de pesquisa, quanto estamos inventando um problema de investigação. A perspectiva da invenção questiona, problematiza a concepção, o modelo da representação, a ideia de que o conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto, sendo ambos previamente existentes. Na perspectiva da invenção, conhecer é um processo de invenção de si e do mundo e, portanto, distinto da compreensão de conhecimento enquanto representação.

Conhecer é inventar um mundo e inventar-se a si mesmo. Uma atividade criadora sempre em devir e não uma adaptação a um ambiente dado, um adequar-se, tampouco é a obtenção

de um saber. Conhecer é experimentação, agenciamento com o mundo e, assim, invenção de si e do mundo. É o que se dá no acoplamento direto, eliminando o intermediário da representação. Ora, se conhecer é o que se dá no acoplamento direto, isso significa dizer que, para além de ação (teoria da ação), é ato conectivo entre entidades distintas, humanas e não humanas. O conhecer, nesse contexto, seria não somente a variação da ontogenia do humano em congruência com as variações do meio, mas a variação da ontogenia do humano em ato conectivo com diferentes entidades não humanas em movimento, o que nos permite falar em ecologias inteligentes.

Nesse contexto, aprendizagem não é um processo que se dá por acúmulo ou perdas, mas por redes conectivas que se constituem por atos conectivos transorgânicos, portanto entre entidades humanas e não humanas. O que pode ser compreendido, a partir de Kastrup (2015), como uma aprendizagem por cultivo – atualização de uma virtualidade ganhando sentido de virtualização –, cognição inventiva. Cultivo esse que, a partir de Di Felice (2017), pode ser compreendido como resultante de atos conectivos transorgânicos, constituindo ecologias de redes. Aprender seria, então, eliminar distâncias, o que põe fim ao dualismo sujeito-objeto, a um suposto determinismo do sujeito (indivíduo) e do objeto (ambiente). Aprender é antes de tudo ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que tem lugar em nossa cognição presente (KASTRUP, 2015). Há aprendizagem quando o conhecimento se corporifica na ação: “A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de se inscrever e se marcar histórica e culturalmente” (KASTRUP, 2015, p. 103). A partir de Di Felice (2020), problematizamos a compreensão de uma teoria da ação, uma vez que compreendemos que numa realidade hiperconectada, no lugar da ação, atribuída somente ao humano, o que temos é o ato co-

nectivo, constituído entre entidades humanas e não humanas, portanto, não centralizado em um ator/entidade, mas na rede.

Para Kastrup (1999), não há distinção conceitual significativa entre criação e invenção, mas há profunda diferença entre os conceitos de invenção e de criatividade. A criatividade é uma função da inteligência. Trata-se, portanto, de uma habilidade e de um desempenho e visa à invenção de soluções originais para problemas existentes. A invenção não é solução de problemas, mas “invenção de problemas”, o que implica na experiência de problematização como parte do processo de conhecer. A invenção de problemas se constrói a partir dos rastros e pistas num percurso inventivo. Enquanto a criatividade é a capacidade de produzir soluções originais para problemas existentes, portanto uma habilidade cognitiva que pode ser desenvolvida, a invenção é a potência da cognição, portanto, sempre invenção do novo, dotada de imprevisibilidade.

No âmbito da invenção de problemas pensamos não em modelos, mas em diferentes desenhos educacionais que se constituem no contexto da Educação Híbrida, em metodologias inventivas, em práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas e gamificadas.

A Educação Híbrida é um conceito que vem sendo construído, desde 2005, ao longo do movimento da tríade pesquisa-desenvolvimento-formação, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU) em diferentes contextos, desde a Educação Básica até a Pós-graduação *Stricto Sensu*. O conceito emerge mais especificamente do entrecruzamento da tecnologia-conceito espaço de convivência (ensino e aprendizagem) híbridos e multimodais (ECHIM) (SCHLEMMER, 2014), entendendo o híbrido a partir de Latour (1994, 2012) e da cognição inventiva (KASTRUP, 2015), na perspectiva das epistemologias reticulares e conectivas, num habitar atópico (DI FELICE, 2012). Relaciona-se, portanto, às transformações digitais e novas abordagens das ciências cognitivas, desde uma perspectiva epistemo-

lógica reticular e conectiva, na qual a teoria da ação dá lugar ao ato conectivo, transformando as condições habitativas – que se constituem enquanto atópicas e a própria compreensão do humano.

O termo “híbrido”, do grego *hybris*, significa miscigenação ou mistura, algo que ultrapassa fronteiras e que viola as leis naturais. Do latim *hybrida* ou *híbrida*, significa o resultado do cruzamento entre espécies, raças, variedades ou gêneros distintos. Esse resultado é um terceiro que emerge deste cruzamento ou entrecruzamento, que pode ter as características de cada elemento inicial reforçadas ou reduzidas. No contexto da biologia, especificamente na genética, o híbrido resulta em um terceiro que normalmente é estéril. Também é compreendido como híbrido o que participa de dois ou mais conjuntos, gêneros ou estilos. O híbrido ganhou destaque a partir de Darwin, em 1859, e desde então vem sendo apropriado e ressignificado por diferentes campos do saber, em uma polifonia de significados.

A compreensão de híbrido no âmbito da educação é elaborada por Schlemmer e outros (2006), vinculada à tecnologia-conceito Espaço de Convivência Digital Virtual (ECODI).² Naquele momento, o híbrido significava a mistura de diferentes tecnologias digitais (TD) – AVA, Mundo Virtual em 3D, Agente Comunicativa e Tecnologias da Web 2.0 –, as quais potencializavam a mistura de distintas formas de comunicação, por meio das linguagens textual, oral, gestual e gráfica, na constituição de um espaço de convivência que emergia do fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes naquele espaço, e do fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o próprio espaço

tecnológico digital hibridizado. Um ECODI pressupunha, então, um tipo de possibilidade de interação entre os habitantes (considerando sua ontogenia) em congruência com aquele espaço, configurando-se de forma colaborativa e cooperativa, por meio do viver e conviver.

Conforme a tríade pesquisa-desenvolvimento-formação foi se desenvolvendo, o conceito também foi se modificando e, em 2014, se amplia para tecnologia-conceito Espaço de Convivência (Ensino e Aprendizagem) Híbrido e Multimodal (ECHIM).³ Nesse contexto, a compreensão de híbrido se amplia, contemplando, além das tecnologias digitais, as analógicas; diferentes tipos de presença (física, telepresença, presença digital – por perfil, prop, avatar e personagem); espaços (geográfico e digital), tempos (síncrono e assíncrono), culturas (pré-digitais e digitais), num contexto multimodal no qual a modalidade presencial física se hibridiza com a modalidade *online*, podendo contemplar o *mobile learning*, o *immersive learning* e o *gamification learning*. Segundo Schlemmer (2014), estudantes que participaram da pesquisa referiram que o melhor espaço/ambiente para a aprendizagem seria aquele que pudesse reunir/integrar experiências como as que vivenciaram no “Laboratório de Anatomia Humana 3D – LAH3D”, tecnologias móveis, o laboratório de anatomia humana e a sala de aula (espaços geográficos) com os diferentes materiais que já faziam uso, tais como atlas, livros e outros (tecnologias analógicas). Outro resultado importante da pesquisa se refere ao engajamento dos estudantes, que foi atribuído por eles à possibilidade de diferentes formas de estar presente e à imersão nos diferentes sistemas do corpo humano modelados em 3D, aos quais estavam associados mapas sensitivos e desafios, levando-os a uma comparação com o que acontece nos jogos. Esse retorno fornecido pelos estudantes apontou para a ampliação do

2 A tecnologia-conceito ECODI emerge como resultado da pesquisa “A Formação do Educador na Interação com o AVA em Mundos Virtuais: Percepções e Representações” (2005-2007), financiada pelo Universal/CNPq. A origem dessa construção está nas pesquisas sobre aprendizagem e formação docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA Cognus – 1996 e AVA UNISINOS – 1999, 2001), nas pesquisas sobre aprendizagem e formação docente em Metaversos (AWSinos – 1997 – 1999 e Ilha UNISINOS – 2006) e nas pesquisas sobre interação e aprendizagem com Agentes Comunicativos (SCHLEMMER et al., 2004).

3 A tecnologia-conceito ECHIM emerge a partir dos resultados da pesquisa “Anatomia no metaverso Second Life: uma proposta em i-Learning” (2010-2013), financiada pela FAPERGS, na qual foi criado o “Laboratório de Anatomia Humana 3D – LAH3D” (SCHLEMMER, 2014).

conceito de híbrido quanto à presença e à multimodalidade, bem como para o potencial dos games e da gamificação na educação, exigindo novos elementos teóricos. A necessidade de ampliar a compreensão do conceito de híbrido nos levou a Latour (1994, 2012). Segundo esse autor, o híbrido se constitui por múltiplas matrizes, misturas em que uma matriz não pode ser explicada sem a outra. O híbrido pressupõe a não-separação entre natureza, técnica e cultura, entre humano e não-humano, os quais são explicados por meio das relações; os híbridos emergem como intermediários entre elementos heterogêneos, sendo objetivos e subjetivos, individuais e coletivos. São formas que “se conectam ao mesmo tempo à natureza das coisas e ao contexto social, sem, contudo, reduzir-se nem a uma coisa nem a outra” (LATOURE, 1994, p. 11). Ora, se uma matriz não pode ser explicada sem a outra, se o híbrido pressupõe a não separação entre natureza, técnica e cultura, entre humanos e não humanos, isso significa dizer que não se trata de uma simples mistura por adição ou justaposição, mas, sim, de algo novo que emerge no/do coengendramento, no/do acoplamento, enquanto agenciamento entre diferentes elementos e entidades humanas e não humanas.

Associada à necessidade de ampliar o conceito de hibridismo estava a necessidade de melhor entender a potência dos games e da gamificação na educação. Assim, a tecnologia-conceito ECHIM foi sendo aprofundada e modificada em pesquisas posteriores (SCHLEMMER, 2016, 2017), as quais deram origem ao desenvolvimento do *Alternate Reality Game (ARG) Fantasma no Museu*, do *Mobile-Ubiquitous-Pervasive Extended Reality Game (MUP-ERG) In Vino Veritas®*, entre outros. Destes surgiram novas problematizações, principalmente relacionadas à potencialidade que a Realidade Aumentada, marcadores, geolocalização aportavam para o contexto dos jogos e da gamificação na educação, ampliando ainda mais a nossa compreensão de hibridismo, especialmente no âmbito da multimodalidade, acrescentando às

anteriormente citadas o *gamed based learning*, o *pervasive learning* e o *ubiquitous learning*.

É importante mencionar que as pesquisas até então desenvolvidas se ocupavam em criar ambientes digitais virtuais e mundos digitais virtuais em 3D (metaversos), ou, ainda, hibridizar diferentes TD atores não humanos (ANH), nas quais os atores humanos (AH), representados por perfis, personagens e/ou avatares (ANH) tinham uma forma de presença e, portanto, podiam e-habitar esses espaços. Já as pesquisas posteriores, que deram origem ao ARG Fantasma no Museu, MUP-ERG *In Vino Veritas®*, conforme referido anteriormente, possibilitaram o movimento contrário: no lugar de criar um ambiente sintético (ANH) e colocar o sujeitos (AH) nesse contexto, representados por avatar, personagem, perfil (ANH), se ocuparam de imputar TD (ANH) no mundo natural, geograficamente localizado, por meio de Realidade Misturada, Realidade Aumentada, tecnologias de geolocalização, tecnologias de identificação e sensores, ampliando, assim, o mundo natural dos sujeitos (AH). Essas duas possibilidades coengendradas potencializam o acoplamento,⁴ enquanto agenciamento⁵ entre AH e ANH numa condição habitativa atópica,⁶ potenciando a cognição inventiva.⁷

Tanto o Fantasma no Museu, em um con-

4 A cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se ao mundo, mas agenciar-se com ele (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015).

5 Comunicação direta, sem mediação da representação. Opera não por causalidade, mas por implicação recíproca entre movimentos heterogêneos (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015).

6 “O habitar atópico se configura, assim como a hibridação, transitória e fluida, de corpos, tecnologia e paisagem, e como o advento de uma nova tipologia de ecossistema, nem orgânica, nem inorgânica, nem estática, nem delimitável, mas informativa e imaterial.” (DI FELICE, 2009, p. 291).

7 Onde aprender é eliminar distâncias, pois aprende-se no meio, na superfície de seu acoplamento, fora do campo da representação. Assim, o produto da aprendizagem é uma atividade criadora, sempre em devir, e não uma representação mecânica, repetição do mesmo. Aprende aquele que cria permanentemente na relação com o mundo, reinventando-se também como humano de maneira incessante. Essa compreensão põe fim ao suposto determinismo do objeto ou do ambiente. (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015).

texto de mobilidade restrito geograficamente a um Museu, quanto o do *In Vino Veritas®*, em um contexto de mobilidade ampliada para a cidade, forneceram pistas sobre a potência do hibridismo, principalmente relacionados ao espaço-tecnologias-modalidades para a Educação. Dessa forma, as pesquisas-desenvolvimento-formação que se sucederam (SCHLEMMER, 2020b; 2020c), o que inclui o MUP-ERG *Ágora do Saber*, contribuíram para a construção do conceito de Educação Híbrida e Multimodal. Esse conceito sofreu alterações, uma vez que a multimodalidade passou a ser compreendida, também, como um dos elementos do hibridismo, sendo, então, subsumida no conceito de Educação Híbrida.

A Educação Híbrida, conceito que vai se construindo ao longo da tríade pesquisa-desenvolvimento-formação, que envolve elaborações epistemológicas-teóricas-metodológicas e tecnológicas, conforme referido anteriormente, consiste então em processos de ensino e de aprendizagem constituídos por atos conectivos transorgânicos (DI FELICE, 2017) que tecem redes entre entidades humanas e não humanas, numa perspectiva simpoiética (HARAWAY, 2016) (cocriação, de cotransformação). Esse movimento constitui a potência de um terceiro elemento, algo novo, um híbrido que emerge no/do imbricamento/acoplamento/coengendramento, enquanto agenciamento, entre diferentes elementos e entidades que o compõem. Essa compreensão implica na superação de uma teoria da ação, herdada de uma visão de mundo antropocêntrica, sujeitocêntrica e dualista, bem como da superação da compreensão de híbrido enquanto simples mistura por adição ou justaposição. No âmbito da Educação Híbrida, o processo educativo vai se construindo então nesse imbricamento/acoplamento/coengendramento de:

- espaços (geográficos e digitais), incluindo o próprio espaço híbrido;
- tecnologias (analógicas e digitais) que juntas favoreçam a presença, a comunicação e o ato conectivo entre entidades

humanas e não humanas;

- presenças (física, digital – perfil, personagem, avatar, prop, por webcam ou ainda por holograma), com presenças digitais de entidades não humanas, tais como: autômatos, agentes comunicativos, NPC, dentre outros, portanto, presenças plurais;
- linguagens (textual, oral, gestual, gráfica, computacional, metafórica);
- tempos (síncronos e assíncronos);
- modalidades presencial física e *online*, podendo hibridizar *Electronic Learning*, *Mobile Learning*, *Pervasive Learning*, *Ubiquitous Learning*, *Immersive Learning*, *Gamification Learning* e *Game Based Learning*. Dessa forma, constitui uma outra forma de pensar e fazer educação e;
- culturas (digitais, pré-digitais, tribais, eruditas, dentre outras).

O processo desse imbricamento/acoplamento/coengendramento constitui-se enquanto fenômeno indissociável, uma rede que interliga naturezas, técnicas e culturas, produzida na hibridização do mundo biológico, do mundo físico e do digital, em uma realidade hiperconectada. Desse processo que constitui o hibridismo emergem as metodologias inventivas (SCHLEMMER, 2018) e as práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas e gamificadas (SCHLEMMER, 2020d), cocriadas em um percurso que implica também em desenvolvimento tecnológico-digital.⁸

As metodologias inventivas são construídas, segundo Schlemmer (2018, 2020d), a partir de elementos teóricos presentes na Epistemologia Reticular e Conectiva, em um habitar atópico (DI FELICE, 2009, 2012, 2017), na Cognição Inventiva proposta por Kastrup, Tedesco e Passos (2015) e no método cartográfico de pesquisa-intervenção proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e por Passos, Kastrup e Tedesco (2014). O termo metodologia,

⁸ Alternate Reality Game (ARG) *Fantasma no Museu*, *Mobile/Ubiquitous/Pervasive Extended Reality Game (MUP-ERG) In Vino Veritas®* e *MUP-ERG Ágora do Saber*.

nesse contexto, é compreendido, a partir do grego, como investigação científica, modo de perguntar de instigar, ato de ir em busca. Segundo Passos e Barros (2015, p. 17), “primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas”, entendendo meta como reflexão, raciocínio. Trata-se, no percurso, das pistas que podem orientar o ato de ir em busca. É a partir dessa compreensão que entendemos que uma metodologia pode ser inventiva.

Ao nos referirmos às metodologias como inventivas, estabelecemos uma diferenciação em relação à compreensão de metodologia ativa, na qual a ideia de sujeito ativo é frequentemente reduzida a um método que provoca a atividade do sujeito, no entanto, muitas vezes restrito à forma reativa, como se o movimento, a atividade, bastasse. Essa diferenciação também se apresenta em relação às metodologias ativas problematizadoras (SCHLEMMER, 2002), ao considerar que embora sejam problematizadoras, nem sempre conseguem ativar o sujeito, no sentido de inquietar, de instigar, de provocar a pergunta, uma vez que trabalham no nível da resolução de problemas, o que pode acionar a criatividade, no sentido de buscar soluções inovadoras para um problema já existente (ativa a atenção pragmática, relacionada ao que ocorre no dia a dia), mas não, necessariamente, a inventividade, que consiste, sobretudo, em inventar problemas (ativa a atenção suplementar, relacionada à duração, ao percurso). É importante considerar ainda que tanto as metodologias ativas quanto as metodologias ativas problematizadoras têm como pressuposto uma teoria da ação e, portanto, se assentam sobre uma visão antropocêntrica e sujeitocêntrica, o que é qualitativamente distinto do pressuposto do ato conectivo (DI FELICE, 2013). “Em lugar da ação de sujeitos e atores humanos, o ato realiza-se por meio da conectividade fértil de diversos actantes e interagentes, humanos e não” (DI FELICE, 2013, p. 68).

Dessa forma, as metodologias inventivas diferenciam-se significativamente das demais, ao se desenvolverem enquanto percurso inves-

tigativo, orientado por pistas, num processo inventivo que vai se constituindo por atos conectivos transorgânicos. Papert (1980, p. 143), em 1980, referia que “a descoberta não pode ser preparada; a invenção não pode ser planejada”. Talvez a palavra que mais se adapte ao que estamos vivendo seja “bricolage”, que Papert (1994) pega emprestado do antropólogo Lévi-Strauss para se referir a uma metodologia para a atividade intelectual que tem como princípios: use o que você tem, improvise, vire-se. Entre as metodologias inventivas desenvolvidas pelo GPe-dU estão os Projetos de Aprendizagem Gamificados (SCHLEMMER, 2018) e o Relicário Ecológico, em desenvolvimento.

As Práticas Pedagógicas Simpoiéticas, Inventivas e Gamificadas são construídas, segundo Schlemmer (2020d), a partir do entendimento de prática pedagógica como um saber-fazer que compreende toda a ação docente que tem intencionalidade pedagógica, uma ação consciente, reflexiva, que se constitui na participação discente, emergindo da multidimensionalidade do ato educativo. Portanto consiste em práticas sociais que se desenvolvem na conexão dos processos de ensino e de aprendizagem, efetivando-os.

Essas práticas pedagógicas podem ser denominadas simpoiéticas na medida em que se desenvolvem dentro de uma rede de conexões, enquanto processos de cocriação, um fazer-com, o que implica cotransformação das diferentes entidades que se engendram, se agenciam, se inventam. De acordo com Haraway (2016a, p. 58), “*sympoiesis* é uma palavra própria para sistemas históricos complexos, dinâmicos, responsivos, situados”. Significa produzir-mundo-com, um comundo, em companhia. “Nada faz a si mesmo; nada é realmente autopoietico ou auto-organizado. Nas palavras do ‘jogo mundial’ de computador inupiat,⁹ seres

9 Haraway (2016) denomina jogos mundiais os jogos criados a partir de e com histórias e práticas indígenas. São jogos que simultaneamente lembram e criam mundos. Nesse contexto em específico, ela refere o jogo *Never Alone* (Kisima Ingitchuna), um jogo para Playstation 4, desenvolvido em 2014 em parceria com a comunidade Inupiat, habitante do clima gelado e inóspito do extremo norte dos Estados

da terra nunca estão sozinhos. Esta é a implicação radical da simpoiese. Simpoiese envolve a autopoiese e generativamente a desdobra e estende” (HARAWAY, 2016a, p. 58). Haraway (2016b) refere que o conceito de simpoieses não exclui o conceito de autopoieses. Enquanto simpoieses tem o foco na produção coletiva, a autopoiese tem o foco na autoprodução, ou seja, trata-se de formas distintas e complementares de abordar os seres vivos.

Nessa perspectiva de produzir-mundo-com está a invenção, conforme explicitada anteriormente, que se vincula, também, com a gamificação. Dessa forma, uma prática pedagógica simpoiética, inventiva e gamificada refere-se à qualidade conectiva e não autocentrada de todas as entidades. São práticas desenvolvidas em rede, que implicam num habitar atópico e que, a partir da experiência da problematização, instiga a inventividade, trazendo também elementos presentes nos *games* (gamificação) de forma a provocar a imersão, o engajamento, a fim de produzir algum tipo de intervenção em contexto. Entre as práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas e gamificadas, muitas têm como característica serem também imersivas e intervencionistas, no sentido de provocar uma imersão e uma intervenção no contexto da qual se originam; é possível citar: o *Mobile/Ubiquitous/Pervasive Extended Reality Gamification* (MUP-ERG), *Contextual Hybrid Escape* (CHE), *Rastros Urbanos e Pós-Urbanos* (RuPu), *Escape, Computational Thinking and Traces* (EsC-Traces), *Competences Power Hybrid Card Game*, *A Máquina do Sr. Nindberg*, *iMERGE* (*Inventive iMmERsive Gamification Experience*), *MoveOnCibricity*, *Aventuras de Dom Quixote*, *Lá e de Volta Outra Vez: A Sociedade Cíbrida do Conhecimento*, *Missão Sherlock Holmes* e *Missão MacGyver* e *ConectaKaTChing*.

Foi no experienciar da Educação Híbrida, no âmbito das metodologias inventivas e das práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas

e gamificadas, desenvolvidas e validadas em diferentes contextos e níveis educacionais, as quais demandaram novos elementos teóricos, que o conceito de Educação OnLIFE foi se constituindo.

Esses novos elementos teóricos e/ou aprofundamento de elementos já presentes no conceito de Educação Híbrida, segundo Schlemmer (2021), referem-se especialmente ao conceito de simbiota e aprendizagem enquanto mestiçagem, invenção (SERRES, 1990a, 1990b, 1993, 1999, 2013, 2015, 2017), o qual compõe com o conceito de cognição inventiva (KASTRUP, 2015); ato conectivo transorgânico, transsubstanciação e habitar atópico (DI FELICE, 2009, 2017); sociedade onlife (FLORIDI, 2015); hipercomplexidade (MORIN, 1998) e simpoiesis (HARAWAY, 2014, 2015, 2016a, 2016b). Esses conceitos, articulados às construções anteriores, têm contribuído para que possamos melhor compreender os novos habitats do ensinar e do aprender numa realidade hiperconectada.

Assim, de acordo com Schlemmer (2021), a produção no âmbito da tríade pesquisa-desenvolvimento-formação do GPe-dU, aliada a: 1) as experiências educacionais vivenciadas durante a pandemia; 2) os questionamentos que se originam dessas vivências; e 3) o crescente processo de hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital, provocaram a emergência de uma realidade educacional hiperconectada, potencializaram a emergência do conceito de educação OnLIFE.

Uma educação que se faz ligada, conectada (On) na vida (LIFE), portanto, que se desenvolve a partir das problematizações do mundo presente, em um contexto de inventividade nesse hibridismo do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital, que potencia a emergência de realidades hiperconectadas. Nesse contexto, a digitalidade e a conectividade, para além de se constituírem enquanto tecnologias da inteligência (LÉVY, 1999), passam a ser compreendidas enquanto forças ambientais (FLORIDI, 2015) e, ainda, enquanto potências,

Unidos. O jogo *Never Alone* aborda a cultura dos povos nativos do Norte do Alasca e cada elemento tem relação com o folclore do povo.

que pelo ato conectivo transorgânico, conectam inteligências diversas (DI FELICE, 2017).

A partir dessa compreensão, a digitalidade e a conectividade provocam a emergência de novos elementos epistemológicos-teóricos-metodológicos que precisam ser traduzidos na arquitetura educacional, envolvendo as pedagogias, o currículo, os conteúdos, as metodologias, práticas, os quais têm rebatimento na estrutura física e espaço-temporal. Dessa forma, conforme Schlemmer (2021), a digitalidade e a conectividade têm a potência de provocar alteração, qualitativamente, do estatuto da natureza e da condição habitativa dos processos de ensinar e de aprender. A educação sofreria, então, um processo de transubstanciação (DI FELICE, 2017) e não de transposição (transferir, mudar de lugar), como temos observado durante o período de pandemia, com o ensino remoto emergencial; e de simultaneidade e de mistura, como propõem as Aulas Simultâneas ou o Modelo *Hybrid Flex*. Ambas as propostas operam a partir de uma visão antropocêntrica do mundo, na lógica ora sujeitocêntrica, ora objetocêntrica, vinculada ao binômio sujeito-objeto e à centralidade, algumas no conteúdo e no professor, outras no estudante, priorizando a personalização do ensino, em uma proposta de solução/resolução de problemas. O que predomina, em todas elas, é a concepção sociotécnica, sendo “sócio” entendido como reunião/agregação exclusivamente humana e “técnica” como algo separado, que então se agrega ao “sócio”. Como nos chama atenção Di Felice (2017, 2020), não estamos mais numa interação somente entre humanos e técnica, mas entre inteligências, por isso não mais sociotécnica, mas um habitar redes, conectivo, atópico, numa perspectiva ecológica complexa.

Entende-se, por Educação OnLIFE, uma educação transubstanciada e cibricidadã,¹⁰ ligada,

10 A cibricidadania é a cidadania que se constituiu nesse hibridismo entre diferentes espaços físicos-geográficos e digitais, portanto, num espaço cíbrido. Esse espaço cíbrido se refere a cibricidade, essa cidade que é constituída não somente pela geografia feita de átomo, mas por uma

conectada (On) na vida (LIFE), a partir de problematizações que emergem do tempo presente, nessa realidade hiperconectada. Implica, portanto, uma perspectiva ecológica complexa e conectiva, na qual a própria substância das materialidades de espaços, conteúdos, práticas e sujeitos é alterada, para dados.¹¹ Isso não significa, no entanto, que esses elementos percam suas substâncias originais, mas sim, que pela digitalização, sofrem um processo de transubstanciação, que nos instiga a inventividade, em composições híbridas para o desenvolvimento sustentável e transformação social. (SCHLEMMER, 2021 p. 21).

Dessa forma, conforme refere Schlemmer (2021), o habitar do ensinar e do aprender na contemporaneidade está ligado ao infovíduo (DI FELICE, 2016), à infoterritorialidade, conectada por inúmeras superfícies (IoT) que habitam o nosso habitar enquanto informações (analógicas e digitais) e, portanto, participam das nossas escolhas, produções, criações, do viver e do conviver.

Considerações Finais

O processo pelo qual a Educação está passando com o Ensino Remoto Emergencial e, mais recentemente, com as Aulas Simultâneas ou o Modelo *Hybrid Flex* parece indicar uma forte vinculação à digitalização, que mantém a forma de operar pré-digital. A digitalização é observada quando, por exemplo, um mesmo texto, imagem produzida em átomo, é convertido em *bit* (digital), quando planos de aula, chamadas, tarefas, testes e provas são “transferidas” para o digital. Isso parece justificar a proposta trazida pelo Modelo *Hybrid Flex*, que propõe que o mesmo curso ofertado na modalidade presencial física seja simultaneamente ofertado na modalidade *online*, podendo o estudante escolher a forma de participação, que pode ser ora presencial física, ora *online* síncrono ou, ainda, *online* assíncrono, podendo

geografia feita de bit, que pela digitalização, transforma a cidade em informação, a qual pode se conectar a outras redes informacionais.

11 Ver Di Felice (2016).

variar de aula para aula, mês ou módulo. No campo da educação, a digitalização é evidenciada pelas transposições didático-pedagógicas. Nesse contexto, antigas práticas e metodologias, bem como a organização dos currículos e cursos, se perpetuam no digital. O processo de digitalidade, por outro lado, implica nova forma de operar que emerge de um pensar digital, em rede, portanto, de outra natureza, conectiva e reticular, o que instiga a invenção. A digitalidade implica em pensar, criar, inventar, não pressupondo modelos a serem seguidos, mas instigando a criação de desenhos distintos, a partir da natureza específica que é transorgânica e, portanto, possibilita a transubstanciação. Para além disso, o Ensino Emergencial Remoto, as Aulas Simultâneas ou o Modelo *Hybrid Flex* são propostas que se desenvolvem no nível da resolução de problemas, o que corresponde a um nível de atenção à vida pragmática. Entretanto, compreendemos que o que precisamos na educação não é transmitir *online* a forma costumeira de operar o ensino ou, ainda, misturar espaços, tecnologias, metodologias e práticas, mas, justamente, pelo processo de hibridização, transformar, fazer emergir um terceiro, inventar novas formas de operar, criar novos desenhos, metodologias, práticas, ou seja, precisamos de um processo de transubstanciação na Educação, e isso exige mais do que trabalhar no nível da resolução de problemas, implica invenção.

Dessa forma, precisamos compreender que a pandemia da Covid-19, enquanto problematização do tempo presente, para além de instigar a resolução de problemas, o que resultou nas proposições de Ensino Emergencial Remoto, Aulas Simultâneas e Modelo *Hybrid Flex*, implicou na invenção de problemas, potencializando, assim, a emergência da Educação Híbrida e Multimodal e da Educação OnLIFE.

REFERÊNCIAS

BEATTY, Brian J. Fazendo a transição para um mundo online: usando os cursos HyFlex para

preencher a lacuna. *In: ED-MEDIA 2007 – WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL MULTIMÍDIA, HYPERMEDIA & TELECOMMUNICATIONS*, 1., 2007, Vancouver. **Anais** [...]. Vancouver: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2007.

BEATTY, Brian J. Projetando um curso híbrido-flexível: criando um ambiente de aprendizagem eficaz para todos os alunos. *In: BEATTY, Brian J. Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books, 2019. Disponível em: https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex_design. Acesso em: abr. 2021.

BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. *In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 35-65.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKET, Heather. **Is K-12 Blended Learning Disruptive?** An introduction to the theory of hybrids. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566878.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

DI FELICE, Massimo. **A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais**. São Paulo: Paulus, 2020. (Coleção Cidadania Digital)

DI FELICE, Massimo. Entrevista com Massimo Di Felice. [Entrevista concedida a] Eduardo Felipe Weinhardt Pires. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD**, São Paulo, n. 13, p. 7-19, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/entrevistas/2016/edicao_13/teccogs13_entrevista01.pdf. Acesso em: mar. 2021.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo**. São Paulo: Paulus, 2017. (Coleção Comunicação).

DI FELICE, Massimo. Net-ativismo e ecologia da ação em contextos reticulares. **Contemporanea: comunicação e cultura**, v. 11, n. 2, p. 267-283, 2013.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

DI FELICE, Massimo. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, v. 22, p. 6-19, 2012.

FLORIDI, Luciano. **The onlife manifesto:**

- being human in a hyperconnected era. London: Informática; Rio de Janeiro: Editora 34, 2015.
- FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico. In: FREUD, Sigmund. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 93-106.
- HARAWAY, Donna J. Anthropocene, Capitalocene, Chthulucene. Entrevista por Martha Kenney. In: DAVIS, Heather; TURPIN, Etienne (org.). **Art in the Anthropocene: Encounters Among Aesthetics, Politics, Environment and Epistemology**. London: Open Humanities Press, 2015. p. 255-270.
- HARAWAY, Donna J. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica** – pesquisa, jornalismo e arte, ano 3, n. 5, 2016b. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>. Acesso em: abr. 2021.
- HARAWAY, Donna J. **Staying with the trouble** – making kin in the Chthulucene. Durham/Londres: Duke University Press, 2016a.
- HARAWAY, Donna J. **Staying with the trouble** – Sympoiesis, String Figures, Multispecies Muddles. Keynote. Research-creation working group think-tank event. University of Alberta, Edmonton, Canadá. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1uTVnhIHS8>. Acesso em: mar. 2021.
- 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.
- KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. **Políticas da Cognição**. [S.l.]: Sulina, 2015. p. 91-110.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo** – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: PAPIRUS, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. **Abecedário Virgínia Kastrup**: cartografias da invenção. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mTWns8ACYDU>. Acesso em: mar. 2019.
- KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. São Paulo: EDUSC, 2012.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-34, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: abr. 2021.
- MORIN, Edgar. **O método**: as ideias – habitat. vida. costumes. organização. v. 4. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PAPERT, Seymour. **Mindstorms** - children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, Inc., 1980.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (ed.). **Pistas do Método da Cartografia** – Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- SCHLEMMER, Eliane. **A cidade como espaço de aprendizagem**: Educação para a cidadania em contextos híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos (2017-2020). Relatório de Pesquisa. 2020c.
- SCHLEMMER, Eliane. **A cidade como espaço de aprendizagem**: games e gamificação na constituição de Espaços de Convivência

- Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos para o desenvolvimento da Cidadania (2016-2019). Relatório de Pesquisa. 2020b.
- SCHLEMMER, Eliane. A pandemia proporcionou vários aprendizados. **Revista TICs & EaD em Foco**, v. 7, p. 5-25-25, 2021.
- SCHLEMMER, Eliane. **AVA: um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem**. 2002. 375 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.
- SCHLEMMER, Eliane. **Ecosistemas de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal (2019)**. Relatório de pesquisa. 2020d.
- SCHLEMMER, Eliane. **Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: a educação na cultura digital (2014-2017)**. Relatório de Pesquisa. 2017.
- SCHLEMMER, Eliane. **Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: uma experiência no ensino superior (2013-2016)**. Relatório de Pesquisa. 2016.
- SCHLEMMER, Eliane. Laboratórios digitais virtuais em 3D: anatomia humana em metaverso, uma proposta em immersive learning. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, São Paulo, v. 12, p. 2119-2157, 2014.
- SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **MO-MENTO – Diálogos em Educação**, v. 27, p. 41-69, 2018.
- SCHLEMMER, Eliane. The pandemic has provided several learning opportunities. **Revista PoloUm**, São Luís, ano VIII, n. 14, p. 5-11, dez. 2020a.
- SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka M. R. de S. Educação *OnLIFE*: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e76120.pdf>. Acesso em: abr. 2021.
- SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Dorotea; OLIVEIRA, Lisiane. Formação de professores-pesquisadores em contexto híbrido e multimodal: desafios da docência no stricto sensu. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 33, p. 01-23, dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347385002_Formacao_de_professores-pesquisadores_em_contexto_hibrido_e_multimodal_Desafios_da_docencia_no_stricto_sensu. Acesso em: abr. 2021.
- SCHLEMMER, Eliane *et al.* ECoDI: a criação de um Espaço de Convivência Digital Virtual. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17., 2006, Brasília, DF. **Anais eletrônicos [...]**. Brasília, DF: UnB, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2006.467-476>. Acesso em: abr. 2021.
- SCHLEMMER, Eliane *et al.* Mariá, um agente comunicativo. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE ÍBERO-AMERICANO DE GRÁFICA DIGITAL – SIGRADI, 8., 2004, São Leopoldo, RS. **Anais [...]**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004. v. 1. p. 149-150.
- SERRES, Michel. **A comunicação**. Lisboa: Res, 1999.
- SERRES, Michel. **Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990a.
- SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SERRES, Michel. **Narrativas do humanismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- SERRES, Michel. **O contrato natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990b.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SERRES, Michel. **Tempo de crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO; MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: abr. 2021.

Recebido em: 03/05/2021
Aprovado em: 08/11/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

COREOGRAFIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Maria Adélia da Costa**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>

RESUMO

O texto apresenta o resultado de uma pesquisa descritiva e qualitativa, realizada em um curso de formação contínua de professores da educação profissional e tecnológica, para o trabalho docente no ensino remoto. O objetivo foi identificar coreografias de aprendizagem inovadoras, mediadas pelas tecnologias digitais. Foram convidados, por e-mail, a participar dessa pesquisa 86 professores que haviam concluído o curso promovido pela Escola de Desenvolvimento de Servidores, de uma instituição pública federal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, cuja coleta dos dados consistiu na participação da pesquisadora em quatro encontros síncronos do curso e na aplicação de um formulário on-line para a complementação dos resultados, visando ao alcance do objetivo proposto. Além disso, consultou-se os materiais didáticos como os portfólios dos alunos, os diálogos e todos os arquivos postados na turma virtual do *Google Classroom*, uma vez que, devido ao isolamento social, o curso foi assíncrono com momentos síncronos. Para os momentos síncronos utilizou-se a plataforma da *Microsoft Teams*. As análises indicam que houve um aprendizado docente em relação ao uso das tecnologias digitais para a elaboração de coreografias favoráveis a uma aprendizagem mais ativa, autônoma e inovadora. **Palavras-chave:** formação de professores; prática de ensino; educação profissional; tecnologia digital.

ABSTRACT

LEARNING CHOREOGRAPHIES IN EMERGENCY REMOTE TEACHING: TEACHER TRAINING FOR VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

This text presents the result of a descriptive and qualitative research, carried out

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Líder do Grupo de Pesquisa Dprodept (CEFET-MG). Autora e organizadora de livros sobre educação profissional, formação docente e ensino remoto. Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: adelia@cefetmg.br

in a continuous training course for teachers of professional and technological education, for teaching work in remote teaching. The objective was to identify learning choreographies innovative, mediated by digital technologies. 86 professors who had completed the course promoted by the School of Server Development, of a federal public institution, were invited by e-mail to participate in this research. This is descriptive qualitative research, whose data collection consisted of the researcher's participation in 04 synchronous meetings of the course and in the application of an online form to complement the results, aiming at achieving the proposed objective. In addition, didactic materials such as student portfolios, dialogues and all files posted in the Google Classroom virtual class were consulted, since due to social isolation the course was asynchronous with synchronous moments. For the synchronous moments, the Microsoft Teams platform was used. The analyzes indicate that there was a teaching learning in relation to the use of digital technologies for the elaboration of choreographies favorable to a more active, autonomous, and innovative learning.

Keywords: teacher training; teaching practice; professional education; digital technology.

RESUMEN

COREOGRAFÍAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA: FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Este texto presenta el resultado de una investigación descriptiva y cualitativa, realizada en un curso de formación continua de docentes de educación profesional y tecnológica, para el trabajo docente en la enseñanza a distancia. El objetivo fue identificar coreografías de aprendizaje innovadoras, mediadas por tecnologías digitales. 86 profesores que habían realizado el curso promovido por la Escuela de Desarrollo de Servidores, de una institución pública federal, fueron invitados por correo electrónico a participar de esta investigación. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva, cuya recolección de datos consistió en la participación del investigador en 04 encuentros sincrónicos del curso y en la aplicación de un formulario en línea para complementar los resultados, visando alcanzar el objetivo propuesto. Además, se consultaron materiales didácticos como portafolios de estudiantes, diálogos y todos los archivos publicados en la clase virtual de Google Classroom, ya que por el aislamiento social el curso era asincrónico con momentos sincrónicos. Para los momentos sincrónicos se utilizó la plataforma Microsoft Teams. Los análisis indican que hubo una enseñanza aprendizaje en relación al uso de tecnologías digitales para la elaboración de coreografías favorables a un aprendizaje más activo, autónomo e innovador.

Palabras clave: formación de profesores; práctica docente; educación profesional; tecnología digital.

Introdução¹

As tecnologias digitais aplicadas à educação formal são uma realidade que se intensificou em 2020 e vem se consolidando em 2021, sobretudo em virtude da crise sanitária mundial, que se agravou com a pandemia da Covid-19. Assim, apresenta-se neste estudo os resultados de uma pesquisa que buscou identificar coreografias de aprendizagem inovadoras, mediadas pelas tecnologias digitais, no contexto do ensino remoto emergencial (ERE). O ERE, desde 2019, encontra-se em desenvolvimento em alguns países do mundo, inclusive no Brasil, decorrente do isolamento social.

Com o interrompimento abrupto das aulas presenciais, os professores foram convocados a inserir as tecnologias digitais na materialização das aulas que foram previamente planejadas para o ensino presencial. Considerando o isolamento social e a escassez de literatura para a compreensão do ERE, realizou-se esta investigação com 86 professores da educação profissional e tecnológica (EPT), pertencentes a uma instituição pública federal.

Uma questão basilar ao estudo é a compreensão de que as práticas pedagógicas inovadoras exigem que os professores sejam “especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno” (ZABALZA, 2004, p. 169). São práticas que reconhecem os alunos na sua individualidade (não dividido) e, portanto, valorizam as dimensões humanas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas que integram o ser social.

Nesse sentido, é preciso corporificar a transição de um fazer pedagógico centrado no ensino para uma prática docente centrada na aprendizagem, pois, segundo Gil (2008, p. 7), “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender”.

Frente a essas ponderações, entende-se que

as coreografias de aprendizagem inovadoras, colaborativas e críticas, possam ser uma opção pedagógica para a transição da centralidade do ensinar para o aprender. Baeriswyl (2012, p. 4) faz uma analogia da coreografia da aprendizagem com “uma determinada sequência de passos de dança, que correspondem aos passos de aprendizagem. [...] o dançarino, aqui o aprendiz, tem toda uma paleta de elementos artísticos livres, que ele mesmo pode inserir e aplicar”.

Assim, este trabalho, cujo problema se situa na emergência do ensino remoto e da inserção das tecnologias digitais no fazer docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem como objetivo publicizar coreografias de aprendizagem aplicadas no ERE. Atrela-se a esse intento a identificação de práticas pedagógicas inovadoras, mediadas pelas tecnologias digitais, utilizadas por professores da EPT.

Para tanto, toma-se como ponto de partida a apresentação dos seguintes conceitos básicos trabalhados no texto: a) Coreografias de aprendizagem, em que se dialoga com Zabalza (2020) e Oser e Baeriswyl (2001); b) Educação Profissional e Tecnológica, que se fundamenta nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2021) e em Bastos (1998); e c) ERE, na interlocução conceitual com Charczuk (2020) e Bozkurt e Sharma (2020).

Apresentando os conceitos básicos

Coreografias de aprendizagem

Zabalza (2020, p. 85) diz que as coreografias são uma metáfora que vem do mundo da arte e afirma que as “instituições não acostumadas a refletir sobre suas próprias coreografias (coreografias sempre existem, elas foram planejadas intencionalmente como tal ou não)” tiveram que se adaptar, se ajustar às coreografias que lhes foram impostas.

¹ Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.

Concorda-se com esse autor, pois percebe-se que as instituições não se organizaram para estreitar as coreografias que fazem parte da arte e tecnologia do século XXI, sobretudo considerando que “no palco da escola somos todos, simultaneamente, coreógrafos e dançarinos” (ZABALZA, 2020, p. 85). Assim sendo, destaca-se que os passos da dança se assemelham ao movimento de um pêndulo, que de um lado “o dançarino pode criar livremente no espaço disponível e mostrar todo o seu repertório expressivo; de outro, o artista é limitado pelos elementos que constituem o cenário, o ritmo, a estrutura, a forma e sequência de música” (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1043).

Diante dessas considerações, descreve-se que “cenário é o espaço, presencial ou virtual, onde a história acontece [...] é composto por cores, texturas, móveis e artefatos que estão dispostos de maneira estratégica para dar

sentido à cena e aos personagens” (PADILHA; ZABALZA, 2016, p. 844).

Nessa perspectiva, compreende-se que o cenário do ensino remoto não foi organizado e planejamento previamente como requerem os grandes espetáculos. As salas de aula, palco há mais de 200 anos das coreografias didáticas tradicionais – centradas apenas no ensino –, desmoronaram com a tsunami da Covid-19. Os coreógrafos (professores), bailarinos (alunos), equipe de infraestrutura (gestores) e toda a plateia (sociedade) foram surpreendidos com a necessidade de improvisar, intencionalmente, novos modos de apresentar a dança (a aula).

Inspirada nos estudos de Oser e Baeriswyl (2001), elaborou-se quatro passos de dança que são primordiais para a elaboração de uma coreografia de aprendizagem que possibilite uma prática pedagógica inovadora.

Figura 1 – Etapas de uma coreografia de aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora deste artigo.

No planejamento, os coreógrafos/professores devem considerar os conhecimentos fundamentais para a aprendizagem dos bailarinos/

alunos. Para tanto, devem incentivar a pesquisa on-line do tema ou conteúdo, o que pode ser realizado com os celulares, tablets e biblioteca

física. Nessa fase, considera-se ensaiar passos de dança que possam compreender o nível do conhecimento dos alunos sobre o assunto. Isto é, o que eles já sabem sobre o conteúdo e o que eles ainda precisam saber.

Nesse sentido, compreende-se que as coreografias de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais possam ser consideradas uma opção didática, na perspectiva de que os dançarinos/alunos do século XXI têm domínio de ferramentas tecnológicas, bem como se sentem seduzidos por elas.

Considerando que os passos da dança não são lineares, mas interativos e flexíveis, tem-se a possibilidade de desenvolver o planejamento por meio de atividades que integrem textos, jogos, simulações. Isto é, passos de dança que possam envolver os alunos no processo de aprendizagem que seja ativo, criativo e crítico.

Na evolução desse processo, entende-se ser basilar investir em alegorias e adereços que proporcionem mais leveza ao ritmo da aprendizagem. Para tanto, as tecnologias digitais são indicadas pela capacidade de integrar a evolução individual e coletiva. Com efeito, grifa-se que um bom espetáculo necessita ser bem ensaiado, e para isso todas as alas da aprendizagem necessitam se integrar harmoniosamente. Uma coreografia de aprendizagem inovadora deve considerar a resolução de problemas que possam ser aplicados à realidade, de forma colaborativa.

Diante disso, afirma-se que as tecnologias digitais são básicas para as coreografias de aprendizagem, pois elas possibilitam o link, interação, integração, colaboração entre os coreógrafos e os dançarinos, considerando a sintonia e o ritmo do tema coreografado (o conhecimento).

Contudo, embora haja uma defesa da aplicação das tecnologias digitais à educação profissional e tecnológica, há que registrar que esse processo precisa ser ponderado, crítico e, sobretudo, considerar os efeitos da Quarta Revolução Industrial na vida humana. Portanto, destaca-se o comentário de Schwab (2016),

em que ele afirma que essa revolução mudará não apenas o que fazemos, mas também quem somos. Isso afetará nossa identidade e todas as questões associadas a ela: nosso senso de privacidade, nossas noções de propriedade, nossos padrões de consumo, o tempo que dedicamos ao trabalho e lazer e como desenvolvemos nossas carreiras, cultivamos nossas habilidades, conhecemos pessoas, e nutrimos relacionamentos.

A exemplo dessa invasão de privacidade e impacto na vida humana, cita-se o documentário *O dilema das redes* (O DILEMA..., 2020), de Jeff Orlowski, em que se pode constatar que a revolução tecnológica significa uma mudança nos mecanismos de comunicação e de controle dos indivíduos. Portanto, não se trata apenas de uma adaptação aos paradigmas tecnológicos, mas, sim, se tornar refém deles.

Formação continuada de professores e a Educação Profissional e Tecnológica

Embora date de 1998, o texto de Bastos (1998) ainda é fundamental para a compreensão da complexidade que abarca a educação profissional e tecnológica (EPT), ora tratada como educação profissional, ora requerida como educação tecnológica. Assim, registra-se que a educação tecnológica é compreendida como

[...] uma concepção que não admite aceitar a técnica (de trabalho ou de produção) como autônoma por si só e, conseqüentemente, não determinante dos resultados econômicos e sociais. Ela resulta do contrato historicamente engendrado nas relações sociais de conduzir o processo de produção da sociedade de acordo com a forma e o rumo do desenvolvimento econômico então estabelecido. Desta forma, a técnica de produção e de trabalho tem a ver com as desigualdades entre indivíduos, classes, setores e regiões. **A característica fundamental da educação tecnológica é a de registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente**

construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador, e do país. (BASTOS, 1998, p. 21. grifo nosso).

Nesse sentido, destaca-se que a educação profissional acrescida da terminologia tecnológica se firma como uma

[...] modalidade educacional que **perpassa todos os níveis da educação nacional**, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento [...] (BRASIL, 2021, p. 1, grifo nosso).

Não obstante, é preciso sublinhar que a EPT pressupõe ultrapassar os limites de um ensino tradicionalmente técnico, preparatório de força de trabalho para as ocupações nos processos produtivos. Ela “transcende aos conceitos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação” (BASTOS, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, há que se pensar na formação continuada dos professores na EPT, uma vez que “a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes [...]” (BRASIL, 2021, p. 16). Considera-se que a trajetória da docência em cursos de formação profissional, inicialmente pautada na busca de profissionais das indústrias e comércios para as salas de aulas, valorizando apenas o saber técnico, o ensino do ofício, seja um dos desafios de se desenvolver cursos de formação inicial para a EPT.

Ensino Remoto Emergencial

Com a implantação do ERE em 2020, sendo ele ofertado a distância, tendo como principal

aliado as tecnologias da comunicação e informação, foi o bastante para que a sociedade, de um modo geral, o associasse com a modalidade de ensino a distância (EaD). Ou seja, ERE e EaD seriam assim compreendidos como dois conceitos complementares ou sinônimos.

No entanto, concorda-se com Charczuk (2020, p. 5) quando ela afirma que “o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais”. Com efeito, vale lembrar que no ERE houve a distribuição de materiais didáticos como apostilas e atividades, impressos e encaminhados aos endereços dos alunos que não tinham acesso à internet.

Nesse sentido, Bozkurt e Sharma (2020) asseveram que muitas soluções temporárias criativas se beneficiam de experiências da EaD, e talvez seja por isso que elas se parecem. Entretanto, eles afirmam que “seria injusto colocar a EaD e o ERE na mesma equação” (BOZKURT; SHARMA, 2020, p. 2).

Limitar a discussão do ERE apenas na aplicação das ferramentas digitais para o seu desenvolvimento, significa desconsiderar os aspectos teóricos pedagógicos da educação, sobretudo da aprendizagem. Portanto, conforme Charczuk (2020, p. 5), essa discussão é

[...] insuficiente e empobrece a complexidade do assunto. Para pensarmos o ensino, bem como avaliarmos sua potencialidade na viabilização de processos de aprendizagem que reconheçam professores e alunos como sujeitos e autores, precisamos estar atentos principalmente aos modelos teórico-conceituais que ancoram essas práticas.

Em suma, reafirma-se que o ensino remoto é de natureza temporária, não se refere a uma modalidade de ensino, mas, sim, a uma forma emergencial de se desenvolver práticas de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico em que os sujeitos da escola necessitam estar em espaços físicos diferentes, distantes geograficamente.

A pesquisa e o método

Considerando o objetivo de pesquisa, identificar coreografias de aprendizagem inovadoras no contexto do ERE, a metodologia aplicada ao estudo foi qualitativa, que, na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Quanto ao seu objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva que, de acordo com Gil (2008), tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Para a coleta de dados com os 86 participantes, utilizou-se da *web surveys*. Callegaro, Manfreda e Vehovar (2015) afirmam que as *webs surveys* surgiram na década de 1990 e se tornaram predominante sobretudo no século XXI, com a expansão das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a facilidade de acesso à internet.

Arentze e outros (2004 apud CENDÓN; RIBEIRO; CHAVES, 2014, p. 32) asseguram que é recomendado “o uso da *web survey* principalmente para populações específicas, com grau conhecido de afinidade, cujo banco de dados pode ser controlado, permitindo obter-se um plano amostral”.

A partir desse entendimento, considerou-se o método adequado pelo grau de afinidades dos participantes – 86 professores que lecionam na educação profissional e tecnológica (EPT), em uma instituição pública federal, concluintes de um curso de formação contínua dos docentes denominado “Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas no contexto do ensino remoto”, promovido pela escola de servidores (EDS) desta instituição.

Informa-se que foram mais de 300 professores inscritos e 131 concluintes, dos quais 86 participaram desta pesquisa. A oferta foi a distância, com aulas síncronas e assíncronas,

na perspectiva de possibilitar aos participantes uma vivência com coreografias de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais.

Com carga horária de 20 horas, as atividades foram realizadas no *Google Classroom* e na plataforma da *Microsoft Teams*. O objetivo deste curso de formação contínua para docentes foi proporcionar aos professores conhecimento, debate e reflexão sobre as metodologias ativas de aprendizagem como possibilidades motivadoras e facilitadoras para o ato de ensinar e aprender por meio da estratégia “mão na massa”.

Sendo assim, os registros e as observações descritas no diário de bordo da formadora, ora pesquisadora, foram consultados para melhor explorar os contextos em que se situam os sujeitos e o fenômeno investigado. Das 20 horas de formação, destinou-se 12 horas para aulas assíncronas interativas e 8 horas de encontros síncronos realizados na plataforma *Microsoft Teams*. A data de início foi 22 de julho de 2020, se encerrando em 12 de agosto do mesmo ano.

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos distintos e interrelacionados. O primeiro ocorreu concomitantemente com o curso, em que se registrou o movimento dos cursistas em relação a aspectos como a participação, interesse, socialização com os pares, questionamentos que faziam aos colegas e à professora. O segundo momento, pós-curso, em que esses professores cursistas foram para as salas de aula virtuais para atender o ERE, aplicando os conhecimentos – tecnologias e metodologias, desenvolvidos no curso. Para esta fase, utilizou-se o formulário on-line para a coleta dos dados.

O terceiro momento se refere à triangulação dos dados, em que buscou-se estabelecer conexões entre os materiais didáticos, os documentos consultados e as respostas do formulário de pesquisa. A partir dessa rede de dados foi possível extrair, conforme Bardin (2011), as seguintes categorias de análise de conteúdo: a) cenários didáticos e b) as coreografias de aprendizagem na EPT mediadas pelas tecnologias digitais, que se convergem no processo ensino-aprendizagem.

Os instrumentos para a coleta dos dados foram os materiais didáticos do curso, os portfólios dos alunos, os diálogos e todos os arquivos postados na turma virtual do *Google Classroom*, uma vez que, devido ao isolamento social, o curso foi assíncrono com momentos síncronos. Para os momentos síncronos utilizou-se a plataforma da *Microsoft Teams*. Para esse estudo, fez-se um recorte do desenvolvimento do curso, considerando os cenários didáticos mediados pelas tecnologias digitais e transformados em coreografias de aprendizagem na EPT.

Além desses instrumentos, utilizou-se da aplicação de um formulário on-line do *Google Forms*, encaminhado aos 86 professores/alunos da turma pesquisada, para que eles pudessem descrever uma coreografia de aprendizagem inovadora, desenvolvida por meio das tecnologias digitais. Dito isso, esclarece-se que o formulário on-line ficou disponível para recebimento de respostas pelo período de 15 dias.

Resultados e discussões

Cenários didáticos

Para a análise dos cenários didáticos, recorreu-se aos estudos de Oser e Baeriswyl (2001), no que se refere a dois conceitos: a) **coreografia externa e visível**, em que os materiais organizacionais, operacionais e dinâmicos configuram o contexto no qual o processo de aprendizagem será desenvolvido, é a enenação do plano; e b) **coreografia interna e não visível**, que é o movimento pessoal que o aprendiz realiza nesse cenário elaborado.

Ainda assim, Oser e Baeriswyl (2001) caracterizam os componentes invisíveis em duas formas de estrutura: a) superficial, que inclui os componentes teórico-metodológicos e dispositivos relacionados ao ensino; e b) profundo, em que a aprendizagem é vista como um processo psicológico, envolvendo cognição e afetividade.

Antes do primeiro encontro, a formadora convidou os 86 cursistas a elaborarem o mapa da empatia disponibilizado no mural *classroom*.

O objetivo dessa atividade fundamentou-se na necessidade de compreender melhor o perfil dos docentes e seus sentimentos num momento tão delicado como o contexto da pandemia. Praticar a empatia é um dos cenários didáticos possíveis para se alcançar uma aprendizagem efetiva, e foi, nesse contexto, uma coreografia externa e visível.

Além dessa atividade, os participantes foram requeridos a trabalhar na plataforma colaborativa *Padlet*, intitulada *EU SOU*. Nela, eles se autodescreveram, apontando aspectos da vida pessoal e expressando seus desafios e anseios em relação ao ensino remoto. Esse foi o primeiro contato dos participantes da turma com os colegas, e cada um pode conhecer um pouco mais dos pares, que embora trabalhassem na mesma instituição, muitos relataram que não se conheciam.

Dito isso, esclarece-se que as aulas assíncronas interativas envolveram: a) leitura de 5 textos sobre metodologias ativas de aprendizagem; b) 4 vídeos em que foram disponibilizados os *links* do *Youtube*; c) atividades em equipes que exigiam a pesquisa pedagógica como uma metodologia de aprendizagem; d) curadoria de jogos e/ou plataformas que pudessem contribuir com a aprendizagem online; e) simulação de atividades de resolução de problemas, que integrassem diferentes áreas do conhecimento; f) teste sobre os estilos de aprendizagem a partir de Gardner; e g) elaboração de itens para rubrica de autoavaliação. Tais atividades visaram promover operações de sistematização, reflexão, colaboração, planejamento, pesquisa, autoavaliação e síntese.

Destaca-se que, nesse cenário didático, havia informações, em forma de dicas pedagógicas. Cita-se um exemplo: a) Verifique no arquivo postado no *Classroom* a qual grupo você pertence; b) Seja proativo para encontrar maneiras de interação com o seu grupo (você pode utilizar o WhatsApp para organizar a comunicação entre seu grupo, bem como pode se reunir em plataformas como o Meet); c) No arquivo orientações aos grupos de trabalho_

turma Anísio Teixeira, encontre a atividade indicada ao seu grupo de trabalho e “mão na massa”. Leia a atividade com calma, até o final, para compreender todas as instruções. Dúvidas podem ser enviadas ao e-mail da professora.

O planejamento das coreografias de aprendizagem elaboradas pela professora considerou a taxonomia de Bloom revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010) para a definição dos objetivos de aprendizagem, de cada atividade síncrona ou assíncrona, do curso. Portanto, os cenários e as estratégias inovadoras, mediadas pelas tecnologias digitais, se integravam organicamente visando a contemplar um conjunto de operações mentais, necessários à realização das tarefas pelos professores/participantes da formação. Os objetivos de aprendizagem de cada cenário foram:

- a. **Conhecer os aspectos cognitivos e emocionais que motivaram os professores a participarem do curso de formação contínua para o ERE.** Para isso, foram elaboradas as atividades diagnósticas, baseadas no nível 1 da taxonomia de Bloom, conhecimento. Destaca-se que a realização dessa atividade exigiu do professor participante a utilização de plataformas colaborativas digitais, como o *Padlet*.
- b. **Compreender as metodologias ativas como possibilidades motivadoras da aprendizagem.** Esse objetivo contempla o nível 2 da taxonomia de Bloom, compreensão. Para tanto, utilizou-se de vídeos que deveriam ser acessados por meio da ferramenta *edpuzzle*, para que os participantes pudessem desenvolver a ação cognitiva da compreensão, a partir do exercício da atenção, reflexão e comparação entre as metodologias tradicionais e a metodologia ativa de aprendizagem.
- c. **Aplicar os conhecimentos adquiridos no curso e produzir uma resenha sobre as concepções de metodologias ativas de aprendizagem.** Nível 3 da

taxonomia de Bloom, aplicação. A tarefa desse nível delimitou-se a partir da compreensão da pesquisa como princípio científico e educativo, que, de acordo com Demo (2006, p. 43), é parte constitutiva de todo “processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico [...] é processo cotidiano integrante do ritmo de vida [...] base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução”.

- d. **Analisar jogos e plataformas digitais que pudessem ser integrados ao plano de ensino da disciplina lecionada na EPT.** Nível 4 da taxonomia de Bloom, análise. Para este objetivo eles deveriam identificar e experimentar um *game* compatível com um conhecimento de sua disciplina, e justificar a utilização por meio da elaboração de objetivos de aprendizagem para o tema escolhido.
- e. **Sintetizar a aplicação da estratégia de resolução de problema na EPT.** Nível 5 da taxonomia de Bloom, síntese. As operações cognitivas dessa atividade foram mais complexas, uma vez que exigiu a integração de diferentes áreas do conhecimento na resolução de um problema comum, em um curso técnico de nível médio. A estratégia de aprendizagem foi *Problem Based Learning* (PBL), uma sigla que vem do inglês e representa a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), referente à construção do conhecimento a partir da discussão em grupo de um problema.
- f. **Avaliar o conhecimento adquirido no curso de formação a partir de critérios definidos pela formadora.** Nível 6 da taxonomia de Bloom, avaliação. Para esta finalidade, foram discutidas as rubricas de avaliação e autoavaliação. Os participantes selecionaram itens comuns a todas as disciplinas e elaboraram uma rubrica de autoavaliação a ser utilizada com os alunos da EPT.

Destaca-se que em todos os cenários descritos foram utilizadas diferentes ferramentas das tecnologias digitais. Além dessas atividades, os participantes puderam experimentar uma estratégia para desenvolver as operações de pensamento. Refere-se a um teste aplicado aos professores, para que eles pudessem identificar qual o seu estilo de aprendizagem, a partir dos estudos de Gardner (1994). Para isso, as ações cognitivas exigiam a compreensão da lógica do teste, a reflexão dos aspectos avaliados e a verificação dos resultados, comparando-os com suas escolhas/facilidades cognitivas.

Considerando que os cenários são espaços em que se expõem diferentes cenas, nesta pesquisa as cenas foram compostas de textos, vídeos, filmes, *games*, testes, formulários on-line, grupos de WhatsApp, chats, dentre outras, que por vezes ocorreram no improvisado em razão da necessidade de complementar as cenas planejadas previamente.

Registra-se que todo material didático-pedagógico do curso foi disponibilizado gratuitamente, no formato digital, e postado na turma do *Google Classroom*. Em cada postagem, percebeu-se a interação entre os participantes e a professora formadora, que sintonizaram os passos da dança de tal modo que a coreografia se apresentava como uma rede em que os conhecimentos se integravam ao compasso da maestra.

Assim sendo, percebeu-se que a coreografia de aprendizagem desenhada pela professora foi desenvolvida por meio de tecnologias digitais interativas que favoreciam a relação dialógica de todos os dançarinos, podendo eles discutirem, refletirem e ensaiarem a dança de forma individual e coletiva, em grandes ou pequenos grupos.

Coreografias de aprendizagem inovadora mediadas pelas tecnologias digitais

A abordagem dessa temática inicia-se a partir dos estudos de Cunha (2008, p. 23) sobre

o risco de se conceber a “inovação como algo abstrato”, pois, ao assim percebê-la, “perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social”.

Seguindo a trajetória de estudos e pesquisas de Cunha (2008, p. 25), destaca-se que as coreografias de aprendizagem devem considerar a reorganização da relação teoria e prática, na qual se assume que “a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir”.

Além da característica “experiência inovadora” (reorganização da relação teoria/prática), Cunha (2008) apresenta outros seis aspectos que podem ser incluídos em coreografias de aprendizagem inovadora. A saber: a) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; b) gestão participativa; c) reconfiguração dos saberes; d) perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; e) mediação; e f) protagonismo.

Portanto, destaca-se que uma pesquisa pode ser balizada pela dúvida epistemológica. Nesse sentido, apresenta-se as coreografias de aprendizagem inovadoras mediadas pelas tecnologias digitais que foram possíveis de apreender nesse estudo. Considerando que a aprendizagem não é linear, tampouco estanque, serão descritas as percepções dos docentes sobre o nível de seu aprendizado nesse curso de formação, sem a preocupação de uma ordenação temporal. Para tanto, convido os leitores a ritmarem com a pesquisadora no compasso dos depoimentos selecionados para o debate. Para facilitar a dança, os excertos dos relatos foram subcategorizados conforme o ritmo da música.

Coreografia de aprendizagem inovadora: a descoberta do tesouro metodológico escondido na tela do computador

Percebeu-se que a descoberta desse tesouro metodológico (as ferramentas digitais) somente foi possível em decorrência da necessidade de se navegar à procura de ondas mais calmas, uma vez que a maré alta impossibilitava o ensaio da cena principal para a aprendizagem do conhecimento novo.

Dito de forma menos poética, foi perceptível nos debates das aulas síncronas, as quais essa pesquisadora participou, que existia uma resistência, se não um preconceito em relação à utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento de aulas presenciais. Esta é a razão da definição dessa primeira subcategoria: a descoberta do tesouro metodológico escondido na tela do computador.

Observou-se que o desconhecimento das tecnologias digitais, associado a um preconceito sem fundamento teórico ou prático, por parte de muitos professores era um bloqueador para coreografias de aprendizagem inovadoras. A exemplo dessas provocações, cita-se o depoimento de um professor participante do curso de formação investigado, ora identificado como Docente 14.

Uso de plataformas tecnológicas auxiliaram e inovaram os métodos de aprendizado no ano de 2020, mostrou para muitos que o ensino a distância é sim um ambiente de aprendizagem, apesar de muitas relutas de companheiros de ensino, vejo que obtiveram êxitos em seus resultados.

Esse desconhecimento se sustenta em crenças que atrelam as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas para o uso exclusivo dos cursos na modalidade educação a distância (EaD). Assim, ficou claro nas rodas de conversa síncronas, e em determinados relatos de autoavaliação, que romper com esse

paradigma foi confortante para a inserção das tecnologias digitais em cursos na modalidade presencial. Sobre esse conforto, o Docente 4 afirmou que um aprendizado no curso foi a certeza de que “não há certezas nessa vida”.

Interessante a avaliação do Docente 6, que reconheceu ser importante “aprender com os estudantes que a rede é um ambiente vivido de forma natural e de intensa interação. Estou ainda correndo atrás de mais aprendizado” (sic). O Docente 10 disse que foi necessária “paciência para a adaptação e aprendizagem das TICs e plataformas digitais”. Esses relatos indicam que a formação contínua possibilitou o conhecimento das tecnologias digitais aplicadas à educação.

Subcategoria 2: as metodologias ativas de aprendizagem entram em cena

Muitas instituições escolares brasileiras ainda insistem em permanecer arcaicas, tradicionais, obsoletas para as emergências do século XXI, pois permanecem com um modelo de organização pedagógica originado a partir das demandas do século XVIII e XIX.

Com efeito, destaca-se que essa assertiva não tem a intenção de projetar para as instituições escolas a obrigatoriedade de um ensino pautado exclusivamente por tecnologias digitais. Todavia, tem-se a intenção de evidenciar que as instituições escolares necessitam repensar a sua organização espacial, temporal, didática, pedagógica, dentre outros aspectos. Para isso, faz-se necessário compreender que essa organização escolar tem sua origem fundamentada em uma pedagogia tradicional, limitante para o desenvolvimento de coreografias de aprendizagem inovadoras.

Nesse sentido, destaca-se que tais coreografias podem, inclusive, ser planejadas e desenvolvidas apenas por meio de tecnologias analógicas, ou a partir da integração entre elas – o modo híbrido, pois, de acordo com Moran (2015, p. 15), o que a tecnologia proporciona é

[...] a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Portanto, o fundamental é que as coreografias se estruturam a partir de objetivos de aprendizagem dos alunos. Dito isso, apresenta-se no Quadro 1 os relatos que inspiraram a organização desta subcategoria.

Quadro 1 – Metodologias ativas de aprendizagem, o que aprendi?

ASSUNTO	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
Metodologias ativas de aprendizagem	Aprendizado importante para a vida profissional	Após a finalização do curso tive a certeza de que preciso buscar e conhecer atividades mais lúdicas. (DOCENTE 57).
		A descoberta e o aprendizado das ferramentas digitais interativas de aprendizagem. (DOCENTE 75).
		Aprendi que é preciso motivar e desafiar o estudante para a autonomia na busca do conhecimento. (DOCENTE 69).
		A importância de sair do centro da cena da aprendizagem e colocar o estudante nesse lugar. (DOCENTE 1).

Fonte: Elaborado pela autora desse artigo.

Considera-se relevante para essa pesquisa a constatação dos professores de que é preciso mudar o eixo do processo educativo que, há mais de dois séculos está centrado no ensino, na performance dos coreógrafos, enquanto deveriam planejar a cena a partir de finalidades de aprendizagem. O que os dançarinos (alunos) precisam saber da coreografia para interagir com novos ritmos, novos passos, novas danças, a fim de transformar o espetáculo em um grande palco de conhecimentos?

Definida essa questão central do “que”, decide-se então a melhor coreografia para se alcançar esse objetivo de aprendizagem. É nesse momento que o conhecimento docente sobre as metodologias ativas se torna fundamental

para o planejamento das possíveis trilhas de aprendizagem.

Nessa fase, as tecnologias digitais podem ser, dependendo da cena, a melhor ferramenta para o ensaio, para o desenvolvimento compassado da interação entre o conhecimento e o sujeito do conhecimento. Sujeito este que se faz pela sua subjetividade, individualidade, pelas suas escolhas, tipos e tempos de aprendizagem.

Descreve-se no Quadro 2 trechos dos discursos dos participantes sobre o que o curso muito inquietou neles e o que gostariam de aprender mais sobre o assunto. Informa-se que esses relatos se referem ao item de resposta livre (não obrigatório) presente no formulário de pesquisa.

Quadro 2 – Metodologias ativas de aprendizagem, o que preciso aprender?

ASSUNTO	SUBCATEGORIA	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
Metodologias ativas de aprendizagem	Lacunas em minha formação	[...] preciso aprofundar mais nos saberes pedagógicos, sobretudo para incorporação das novas ferramentas disponíveis num contexto de aprendizagem ativa. (DOCENTE 32).
		[...] mais de metodologias ativas, cultura <i>maker</i> , edição de vídeos, entre outros. (DOCENTE 13).
		[...] percebi que as ferramentas digitais podem transformar o momento em sala de aula em algo idealmente motivador para os alunos, preciso aprender o momento. (DOCENTE 25).
		[...] sobre aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em exemplos/problemas, organização da sala de aula, aprendizagem em duplas, são algumas possibilidades para trazer o aluno para o conhecimento. (DOCENTE 39).

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo.

A percepção de transformação da prática educativa em um momento de aprendizagem motivador é interessante pois, de acordo com Pereira (2004, p. 6), o que “empobrece muito o ato de educar é a quase ausência de propostas que impliquem atividades desafiadoras aos alunos. Em geral, só lhes cobram repetições [...] eles leem, captam as ideias centrais, escrevem o que entenderam e recebem a nota considerada justa, pelo professor”.

Subcategoria 3: desafios da avaliação da aprendizagem

Nesta subcategoria compete ressaltar que os desafios da avaliação da aprendizagem são recorrentes na história da educação. Com efeito, descreve-se que a professora formadora planejou a formação docente por meio de coreografias de aprendizagem que fossem, ao mesmo tempo em que se apresentavam como um conhecimento novo aos participantes, uma experiência, um ensaio possível de ajustes e adaptações para novas coreografias com os alunos da EPT.

Sendo assim, as cenas para avaliação da aprendizagem foram diversificadas por meio de várias ferramentas digitais, sobretudo a partir do debate sobre as concepções de avaliação que predominam nos projetos de curso e nas práticas docentes. Sobre esse tema, Luckesi (2011, p. 179), diz que “uma conduta que se tornou habitual no dia a dia escolar é confundir os atos de examinar com os de avaliar a aprendizagem

como se fossem equivalentes”. De acordo com esse autor, predominam nas instituições educacionais brasileiras, públicas ou privadas, os exames escolares, que de forma inadequada e equivocada são denominados de avaliação.

Concorda-se com essa assertiva, especialmente porque essa pesquisa indica que os participantes da formação estavam “angustiados” com a ideia de terem que se submeter a formas de avaliação a distância. A maior preocupação relatada nas rodas de conversa síncrona era com a cola. Isto é, como evitar a cola?

A professora formadora utilizou argumentos favoráveis a uma avaliação que ela denominou de parcelada. Sobre esse aspecto, destaca-se que a perspectiva dessa avaliação é inovadora em determinados aspectos, como a possibilidade de avaliar, em cada aula, um percentual de alunos. Para isso, as rubricas de avaliação foram indicadas como estratégias metodológicas possíveis para o registro dos dados.

A proposta da avaliação parcelada gerou um bom debate entre os professores participantes, que descreveram várias cenas possíveis para o seu desenvolvimento. Havia cenas deprimidas, como o palco desmoronando em pleno espetáculo, mas havia também descrição de cenas que se aproximavam da dança do cisne.

No formulário, foi indagado aos professores o seguinte: Professor(a), em suas práticas de avaliação, você considerou aplicar a avaliação parcelada? Ou seja, avaliar progressivamente e, portanto, nem sempre todos os alunos serão avaliados em uma aula. As respostas foram organizadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Sobre a utilização da avaliação parcelada

ASPECTOS AVALIADOS	N	%
Não, pois não aprendi a fazer assim.	5	6
Não, porque nunca pensei nisso.	30	35
Não, nunca ouvi falar em avaliação parcelada.	21	24
Sim, mas foi por acaso, sem ter a consciência de que estava utilizando a avaliação formativa.	10	11
Sim, considero que todas as minhas aulas podem ser avaliadas e que não é necessário avaliar todos os alunos ao mesmo tempo e da mesma forma.	10	11
Sim, faço isso sempre, pois aplico a avaliação formativa em minha prática de ensino.	10	11
Total	86	100

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo.

Na perspectiva da avaliação formativa e processual, do total de 86 professores, 56 deles afirmaram não avaliar gradualmente por desconhecerem essa possibilidade. Ou seja, nesse sentido, considera-se que a formação em desenvolvimento da profissão docente foi um fator que agregou conhecimento para uma prática avaliativa inovadora. E assim, motivados pela compreensão da avaliação na perspectiva processual, formativa, no momento da autoavaliação registrou-se os seguintes relatos:

Em termos de avaliação, aprendi a fazer avaliações mais cotidianas, individualizadas e com menos formalidade na aplicação, o que considero muito bom para a escrita. (DOCENTE 33).

Avaliações mais frequentes e abordando menor parte do conteúdo faz com que alguns alunos mantenham maior regularidade nos estudos, com melhora no acompanhamento da disciplina. Maior 'desapego' em relação à prova presencial, já utilizava prova on-line, mas em menor grau, passarei a utilizar mais. (DOCENTE 24).

O depoimento da Docente 19 traz um alento aos professores formadores que entendem que a formação contínua, no desenvolvimento da profissão professor, é uma das cenas mais importantes nas coreografias de aprendizagem. Ela disse assim: "Eu comecei a realizar autoavaliação e avaliação pelos pares. Incentivei os alunos a se ajudarem nas atividades avaliativas e considero que foi muito positivo" (DOCENTE 19). Observe que a professora ousou inovar. Experimentou aplicar os aprendizados adquiridos no curso de formação em suas turmas de EPT. Assim, ela ampliou sua caixinha de ferramentas didático-pedagógicas, interagindo o fazer docente com práticas pedagógicas inovadoras.

Relata-se que os participantes do curso conseguiram compreender que a avaliação da aprendizagem é uma ação contínua, que formal ou informalmente é realizada em todas as atividades cotidianas da escola, sobretudo da sala de aula. Este despertar da consciência avaliativa para além da prova escrita, formal, somativa, é um cenário que se desponta para

uma pedagogia que seja transformadora da prática socioeducacional.

Subcategoria 4: o ensaio para a materialização do ensino híbrido

Embora seja uma metodologia com pensadores do século XIX, as metodologias ativas de aprendizagem despontam no século XXI, associadas às inovações tecnológicas e, por vezes, confundidas com elas. O professor Moran (2015) cita que os estudos de Dewey, Freire, Rogers e Novack trazem importantes contribuições para a superação da educação bancária, tradicional, e para a implantação de uma educação que tenha foco na aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Sendo assim, considera-se que as metodologias ativas de aprendizagem possam compor as coreografias centradas na aprendizagem do aluno, posto que elas priorizam o aprendizado a partir de problemas e situações reais. Uma estratégia para essa cena é o ensino híbrido que integra as modalidades presencial e a distância. Contudo, não é qualquer coreografia de aprendizagem que une o presencial e o on-line que pode ser considerada híbrida. Há todo um planejamento envolvido nesta perspectiva que se desenvolve em três momentos distintos, porém integrados.

O primeiro momento é o que irá anteceder a aula, é a fase do mapeamento do que os alunos sabem sobre o tema e o que eles precisam saber; o segundo é a aula em si: como os alunos se organizaram para a apresentação do espetáculo? O que eles colocaram na cena que foi importante, e/ou o que eles omitiram ou não encenaram e que era fundamental para a compreensão do texto (contexto)? Quem dirigiu a peça? Todos os dançarinos fizeram bem sua coreografia?; por fim, após a aula, o terceiro momento é referente à resenha da peça. Como os atores participaram e quais os aprendizados efetivados?

Para a integração desses três momentos, considera-se as tecnologias digitais como o melhor recurso de materialização. Essa introdução na subcategoria 4 tem a finalidade de apontar duas observações da pesquisa: a) a partir dos encontros síncronos registrou-se o risco de banalizar o ensino híbrido com discursos do tipo “eu já faço”; “quando eu dou tarefa para casa eu estou usando o ensino híbrido”; e b) a participação nessa formação

motivou os professores a ensaiarem novas coreografias de aprendizagem a partir de práticas pedagógicas mais inovadoras, que rompem com a utilização de apenas metodologias tradicionais.

Sublinha-se que nem toda integração de presencial e on-line se caracteriza como ensino híbrido (EH). Portanto, apresenta-se na Figura 2 os temas que desafiam a coreografia de aprendizagem no compasso do EH.

Figura 2 – Experimentações em ensino híbrido



Fonte: Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 63).

Observa-se que o EH não requer apenas a inserção de tecnologias digitais, mas, sim, a conexão de diferentes atores – professores, alunos e gestores, bem como não se descola do contexto cultural da escola. Sendo assim, é uma metodologia que necessita ser acolhida pela instituição, no sentido de prover meios para que possa ser desenvolvida. Não obstante, tem-se na figura do professor a função de mediador dessa implementação, o que somente poderá ser realizado por meio do conhecimento adquirido em estudos, pesquisas e cursos de formação contínua.

A partir dessas considerações, apresenta-se os relatos dos professores participantes do curso e desta pesquisa que corroboram a per-

cepção de uma superação do paradigma de uma metodologia tradicional para uma perspectiva de aprendizagem mais ativa, autônoma e participativa. O Docente 36 afirmou que a partir dessa formação irá utilizar “provas de múltipla escolha mediante formulário eletrônico e envio de trabalho mediante plataforma on-line”; o Docente 19 disse que “não abrirá mão dos jogos e questionários on-line, mesmo no presencial”. Essas falas mostram que o “medo” da cola pode ser substituído pela certeza de uma avaliação cotidiana, menos formal e mais formativa.

Obviamente que o debate sobre a avaliação da aprendizagem e as metodologias ativas de aprendizagem não ignora a importância das avaliações formais, somativas e de verificação

do produto (do conjunto de conhecimentos). Tampouco menospreza as contribuições das metodologias tradicionais, porém, apela-se para a necessidade de se desenvolver coreografias de aprendizagem mais ativas, atrativas e participativas. Dito isso, descreve-se os seguintes relatos:

O uso de múltiplos recursos em diversas mídias e formatos que irão complementar o aprendizado do aluno fora da sala de aula. Consolidar o uso das Metodologias Ativas na aprendizagem como tarefa irreversível e imprescindível para uma 'nova' educação. Usar ferramentas mais eficazes na identificação da aprendizagem baseadas em Analíticas da Aprendizagem e em outras tecnologias da Inteligência Artificial. (DOCENTE 11).

Irei levar para o presencial: as metodologias ativas, as avaliações parceladas e focadas na resolução de problemas e olhar para cada aluno e suas particularidades. Sim, cada aluno importa. (DOCENTE 09).

A utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA – Moodle) pode e deve ser utilizado como uma forma de comunicação e ambiente de aprendizagem mesmo em um ensino presencial. (DOCENTE 21).

As plataformas on-line devem continuar a ser utilizadas, pois foram proveitosas. (DOCENTE 23).

Registra-se que todos esses depoimentos convergem para uma apreciação positiva das coreografias de aprendizagem inovadoras, que puderam ser, de certo modo, descobertas neste curso de formação como um tesouro metodológico escondido na tela do computador. Os professores elaboraram o mapa desse tesouro para não mais se perderem na travessia das metodologias tradicionais para as metodologias ativas.

Subcategoria 5: interação entre os sujeitos do processo de formação

Sobre esse aspecto, grifa-se que esses atores evoluíram em uma cadência favorável ao ensaio

de várias cenas para a uma pedagogia inovadora. A professora formadora conseguiu fazer uma mediação harmoniosa entre os sujeitos dessa aprendizagem. Cunha (2008, p. 13) alerta para a importância da mediação como uma

[...] categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento. A mediação pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a este pelo indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção.

Nesse sentido, afirma-se que a relação socioafetiva e empática da formadora foi um aspecto fundamental, sobretudo nos encontros síncronos, quando se fez necessário buscar novos argumentos para a defesa de uma aprendizagem ativa. Os contraditórios foram essenciais para o equilíbrio do planejamento de possíveis cenários de aprendizagem ativa.

Percepções sobre as coreografias: uma síntese do espetáculo

Optou-se pela utilização da expressão “Percepções sobre as coreografias: uma síntese do espetáculo”, em substituição a considerações finais, visto que esta pesquisa traz um potencial para outras pesquisas, bem como para a elaboração de outros textos. Assim, na resenha desse recorte, considerando o objetivo de identificar coreografias de aprendizagem inovadoras no contexto do ensino remoto emergencial, destaca-se que as coreografias externas e visíveis foram operacionalizadas de modo favorável a uma interlocução entre todos os participantes do curso, sendo possível reconhecer que o curso foi um ensaio para as aulas remotas na EPT.

No que se refere às coreografias internas e não visíveis, que é o movimento pessoal que o aprendiz realiza nesse cenário elaborado, destaca-se o interesse dos dançarinos em aprender a nova dança, mesmo quando a incerteza e a ansiedade desse novo ritmo eram perceptíveis em seus passos, inicialmente descompassados. Perceber a evolução de cada professor no curso de formação, sobretudo considerando o esforço pessoal para a superação dos limites com as ferramentas tecnológicas, é um dos aspectos mais relevantes da pesquisa, pois indica que os novos coreógrafos se prepararam para o ensaio de novos espetáculos, com novos dançarinos em diferentes palcos da educação profissional e tecnológica.

Sobre o ERE pode-se dizer que os participantes da pesquisa, inicialmente, estavam cheios de dúvidas, medos, incertezas e perguntas sem respostas. Entretanto, na segunda fase da pesquisa percebeu-se pelos relatos docentes que essas questões iniciais foram amenizadas, contudo outros aspectos se destacaram. A exemplo, cita-se a dificuldade dos alunos da educação profissional e tecnológica em ligarem a câmera nas aulas síncronas, bem como interagirem com os coreógrafos e participarem da dança.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAERISWYL Franz. Choreographies of School Learning. In: SEEL, Norman M. (ed.). **Encyclopedia of the Sciences of Learning**. Boston: Springer, 2012. p. 6- 21.
- BASTOS, João Augusto. A educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 21-36, 1998. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1986>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3778083#.YfBPBf7MK3A>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- CALLEGARO, Mario; MANFREDA, Katja Lozar; VEHOVAR Vasja. **Web survey methodology**. Los Angeles: SAGE Publications Ltd, 2015. Disponível em: https://study.sagepub.com/sites/default/files/9781473927308_web.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.
- CENDÓN, Beatriz Valadares; RIBEIRO, Nádia Ameno; CHAVES, Consuelo Joncew. Pesquisas de survey: análise das reações dos respondentes. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 3, p. 29-48, set./dez. 2014. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2015/12/pdf_b4ee056685_0000018518.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade [online]**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP)/Pró-reitora de Graduação, 2008.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti.; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, SP, v. 17, n. 2, p. 421-431,

2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de Souza.; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Mídias contemporâneas**: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. v. 1. Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

O DILEMA das redes. Direção: Jeff Orlowski. Roteiro: Jeff Orlowski, Davis Coombe e Vickie Curtis. Intérpretes: Tristan Harris, Aza Raskin, Justin Rosenstein, Shoshana Zuboff, Jaron Lanier, Skyler Gisondo, Kara Hayward e Vincent Kartheiser. Netflix, 2020.

OSER, Fritz; BAERISWYL, Franz. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. *In*: RICHARDSON, V. (ed.) **Handbook of Research**

on Teaching. 4. ed. Washington: AERA, 2001. p. 1031-1065.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. ZABALZA, Miguel Angel. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. São Paulo: **Revista E-Curriculum**, p. 837-863, jul./set. 2016.

PEREIRA, Olga Arantes. Pedagogia de projetos. **Janus – Revista de Pesquisa Científica**, Lorena, SP, ano 1, n. 1, p. 79-92, 2004.

SCHWAB, Klaus. **The fourth industrial revolution**: what it means, how to respond. World Economic Forum, 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

ZABALZA, Miguel A. Pedagogía de la infancia para el siglo XXI: a la búsqueda de nuevas coreografías educativas. *In*: CAPPUCIO, Giuseppa.; COMPAGNO, Giuseppa.; POLENGHI Simonetta (org.). **30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia**. Quale pedagogia per i minori? Lecce, IT: Pensa MultiMedia, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 29/03/2021

Aprovado em: 25/01/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Darianny Araújo dos Reis**

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0001-7384-7577>

*Felipe da Costa Negrão***

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0001-6840-6670>

RESUMO

O presente artigo reflete como as Tecnologias Digitais (TD) podem contribuir para ressignificar o fazer docente em contextos de ensino e aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que causam expectativas por representar o “novo”, em contrapartida, provocam tensões em relação à prática educativa, no que tange, especialmente, às formas de apropriação e implementação por parte do docente, individualmente ou pela adesão de um projeto coletivo. Com as repentinas mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19, a utilização das TD, a fim de que as aulas prosseguissem, tornou-se imperativa, da educação básica ao ensino superior. A análise empreendida está suportada na pesquisa bibliográfica, na qual buscou privilegiar o levantamento de estudos voltados à relação entre o ensino remoto, o currículo e a prática pedagógica. Como resultados apontamos que a apropriação pedagógica das TD se impõe como um dos desafios à ação docente e à sua agência como decisor curricular, especialmente com o ensino remoto, bem como exige a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas para o melhor aproveitamento das tecnologias em razão, particularmente, das aprendizagens e formação dos estudantes.

Palavras-chave: tecnologias digitais; ensino remoto; formação do professor; prática pedagógica.

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD/Portugal). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: daryreis@ufam.edu.br

** Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES: FROM THE CURRICULUM TO TEACHER TRAINING IN PANDEMIC TIMES

This article reflects on how Digital Technologies (DT) can contribute to resignify teaching in teaching and learning contexts, because, while they cause expectations for representing the “new”, on the other hand, they provoke tensions in relation to the practice educational, with regard, especially, to the forms of appropriation and implementation by the teacher, individually or by joining a collective project. With the sudden changes caused by the Covid-19 pandemic, the use of DT, for classes to continue, became imperative, from basic education to higher education. The analysis undertaken is supported by the bibliographical research, in which it sought to privilege the survey of studies focused on the relationship between remote teaching, the curriculum and pedagogical practice. As a result, we point out that the pedagogical appropriation of DT imposes itself as one of the challenges to the teaching action and to its agency as a curriculum decision maker, especially with remote teaching, as well as it requires learning and the development of technical and pedagogical skills for the best use. technologies as a function of student learning and training.

Keywords: digital technologies; remote teaching; teacher training; pedagogical practice.

RESUMEN

EL USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: DEL CURRÍCULO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Este artículo reflexiona sobre cómo las Tecnologías Digitales (TD) pueden contribuir a resignificar la docencia en contextos de enseñanza y aprendizaje, pues, al mismo tiempo que provocan expectativas por representar lo “nuevo”, por otro lado, provocan tensiones con relación a la práctica educativa, en lo que respecta, especialmente, a las formas de apropiación e implementación por parte del docente, individualmente o incorporándose a un proyecto colectivo. Con los cambios repentinos provocados por la pandemia del Covid-19, el uso del DT, para la continuidad de las clases, se volvió imperativo, desde la educación básica hasta la superior. El análisis realizado se sustenta en la investigación bibliográfica, en la que se buscó privilegiar el levantamiento de estudios centrados en la relación entre la enseñanza a distancia, el currículo y la práctica pedagógica. Como resultado, señalamos que la apropiación pedagógica de la TD se impone como uno de los desafíos a la acción docente y a su agencia como decisora curricular, especialmente con la enseñanza a distancia, así como, requiere del aprendizaje y el desarrollo de habilidades técnicas y pedagógicas para el mejor uso de las tecnologías en función, en particular, del aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Palabras clave: tecnologías digitales; enseñanza remota; formación de profesores; práctica pedagógica.

Introdução¹

Atualmente, as Tecnologias Digitais (TD) figuram com notável protagonismo na vida social e, em particular, na educação. O destaque dado às tecnologias digitais está, nesses últimos tempos, relacionado ao contexto pandêmico que se configurou a partir da disseminação da COVID-19 (SARS-CoV-2). Durante a pandemia, muitos têm sido os desafios e tensões impostos às formas de trabalho, de produção econômica, de educação e da própria existência humana, todas significativamente reestruturadas.

As TD vêm representando elemento fulcral no decurso das transformações que afetam as relações, a comunicação e a vida cotidiana das pessoas, principalmente agora, que o isolamento social é basilar para o achatamento da curva de contaminação e mortes pelo vírus. Por isso, estamos a vivenciar de fato a era da cultura digital, em que as TD estão atreladas a uma das revoluções inexoráveis do presente, que nos levam a desenvolver e incorporar hábitos engendrados por uma “pedagogia da urgência” que coloca a capacidade de utilização das tecnologias como valor capital.

O isolamento social ocasionou em escolas e universidades fechadas, emergindo daí uma nova forma de trabalho pedagógico diretamente de casa (*homeoffice*) que, por um lado, exigiu autodidatismo e destreza dos professores e, por outro, envolveu em dificuldades quanto às condições laborais e à formação para o uso das ferramentas digitais em razão das abruptas mudanças a que foram submetidos (ALVES, 2021; VALENTE et al., 2020). Nesse cenário, apresenta-se o ensino remoto, prática que tem dividido opiniões quanto à sua efetividade em relação à aprendizagem e à participação dos estudantes, pois podemos depreender que, com o ensino remoto, ficaram evidentes situações ambíguas como a ampliação das desigualdades socioeconômicas, bem como uma certa “revolução” das formas de fazer educação com TD, o que nos exige atenção a fim de analisar e tecer

inferências investigativas acerca desse período histórico no campo educacional e social (NEGRÃO; MORHY, 2020).

Compreender o potencial uso pedagógico das tecnologias digitais pressupõe que o professor também se desafie permanentemente a estar aberto às aceleradas e imprecisas mudanças que atravessam a educação como um fenômeno social. O vertiginoso avanço das TD vem promovendo alterações nos contextos de ensino e aprendizagem, em especial incidindo sobre a função social da educação e o papel do professor, assim como impulsionando novos olhares sobre o currículo, no que concerne ao seu planejamento, à sua gestão e ao seu desenvolvimento e avaliação. Estas mudanças implicam, por um lado, nos processos de ensino articulados ao trabalho docente e, por outro, nas aprendizagens e na formação dos estudantes.

Nesse cenário, as instituições de ensino, dentre estas a universidade, cumprem um papel substantivo quanto à formação dos sujeitos diante das TD disponíveis, podendo contribuir para criar novos sentidos para esta formação, no que diz respeito à viabilização e ao uso pedagógico das tecnologias como ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2004) e interativas. Por esse prisma, as TD carregam possibilidades educativas relevantes para auxiliar o fazer docente, desde que haja um pensamento estratégico para a integração delas no currículo (SILVA, 2001), ou seja, que a incorporação dessas tecnologias esteja vinculada a uma lógica transformadora das práticas didático-pedagógicas, servindo de mecanismo propulsor para o desenvolvimento do estudante, no que diz respeito a sua capacidade de recriar e produzir ativamente o conhecimento implicado na possibilidade de liberdade, justiça e emancipação humana que se prendem à melhoria das condições de vida.

O texto objetiva discutir o uso pedagógico das tecnologias digitais no contexto do ensino remoto. Para isso, propomos reflexões preliminares acerca das mudanças incidentes no campo da educação produzidas pela adoção do

¹ Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.

ensino remoto, estabelecido como um arquétipo educacional necessário para salvaguardar a continuidade das aulas no tempo presente da pandemia da Covid-19.

Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter crítico-reflexivo e exploratório, cujo foco está centrado na discussão sobre a relação entre o ensino remoto, o currículo e a prática pedagógica do professor. Nas interlocuções com os/as autores(as) com os quais produzimos a fundamentação teórica do nosso diálogo, preocupamo-nos em: 1) trazer à luz o emprego das TD no currículo a partir de proposições transversais em que as experiências educativas são movidas por conteúdos e articuladas aos objetivos de aprendizagem; 2) explicitar o fazer docente enquanto mediação das aprendizagens, problematizando a superação do paradigma histórico que coloca o professor como detentor do conhecimento no interior de uma educação bancária silenciadora, verbalesca e verticalizada, vislumbrando mudanças na postura e identidade docente, a fim de incorporar as tecnologias digitais enquanto instrumento de aprendizagem ativa, horizontal e colaborativa para e entre os estudantes; e 3) pôr em discussão os desafios da prática pedagógica com TD em tempos de pandemia, por meio do ensino remoto.

O ensino remoto e a repentina conversão digital no processo educativo

Não obstante as diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais que particularizam os países distribuídos pelos continentes, o panorama educacional mundialmente foi transformado pela pandemia. Se antes as tecnologias digitais figuravam, em grande medida, como um aporte pedagógico às práticas de ensino, com a Pandemia da Covid-19 tornaram-se incontornáveis para assegurar que as aulas nas instituições de ensino pudessem ocorrer. Os efeitos da pandemia sobre a educação são

muitos e complexos, ainda difíceis de mensurar. Por sua vez, o ensino remoto surge como corolário e uma excepcionalidade para atender demandas da educação, portanto, firmou-se com um caráter emergencial. É emergencial, excepcional e temporário porque aparece para sustentar as atividades pedagógicas das instituições de ensino que já não poderiam ser viabilizadas presencialmente em razão das medidas de isolamento social, legitimadas como respostas para a contenção da disseminação do vírus (ALVES, 2020; BEHAR, 2020; HODGES et al., 2020). No Brasil, com o alastramento do novo Coronavírus, a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino públicas e privadas representou uma medida necessária e parte fundamental para o êxito do isolamento social, estabelecendo-se por força dos diversos dispositivos normativo-legais.²

No que lhe concerne, o ensino remoto ou educação remota está atravessado por diferentes acepções. Para Alves (2020, p. 352), consiste em “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*”. Tomando por referência uma visão mais globalizante, concordamos com Cunha, Silva e Silva (2020, p. 32) que afiançam “[...] o ensino remoto como o ensino emergencial desenvol-

2 Não sendo precisamente nosso objeto de discussão neste artigo, apenas para esclarecimento, importa situar que, no Brasil, desde a identificação do primeiro caso da Covid-19 no final de fevereiro de 2020, o país passou a adotar, a exemplo de outros países onde o contágio do vírus agravava, uma série de medidas de enfrentamento da pandemia, por orientação da Organização Mundial da Saúde. Assim, a instituição da Portaria nº 188, do Ministério da Saúde, em 03 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), declara situação de emergência de saúde pública, recentemente alterada pela Portaria nº 3.190, de 26 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020b), que instituiu o Gabinete de Crise da Covid-19. O Ministério também sanciona a Lei nº 13.979, em 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020c), que dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública. A partir desse cenário, Estados e Municípios passam a normatizar medidas na mesma direção por meios de decretos e portarias próprios e, com efeito, as secretarias de educação a organizarem-se, assumindo estratégias de ensino para a continuidade das aulas.

vido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia”. Sob este prisma, ensino remoto não está necessariamente vinculado ao uso de tecnologias digitais, pois o fator preponderante é a não presencialidade do professor e do aluno na relação de ensino e aprendizagem. Neste caso, pode-se realizar o processo educativo a partir de outros suportes como materiais didáticos impressos, por exemplo.

Ressaltamos que a concepção defendida a respeito do ensino remoto ou educação remota, designadamente por seu caráter emergencial, guarda diferenças significativas em relação à educação a distância e à educação on-line, uma vez que estas últimas estão estruturadas a partir de outros parâmetros instrucionais, compreendidos como modelos pedagógicos com maior tradição. Entretanto, não podemos descurar que considerar a adesão ao ensino remoto passa por repensar as dinâmicas pedagógicas implicadas nessa “conversão digital” (do presencial ao virtual), visto que reorientou de modo hegemônico e decisivo o ato pedagógico, reverberando de forma abrangente no currículo, nos métodos de ensino, nas estratégias de aprendizagem, nas avaliações, nas interações e na comunicação professor-aluno.

Fato é que essa abrupta conversão não pode ser tomada como uma panaceia para a educação do presente, tendo em vista as várias problemáticas que subjazem à sua materialização: a pouca ou a falta de políticas públicas que visam a inclusão tecnológica e digital, obrigatoriamente com boa internet; dificuldades de conectividade; distintas habilidades para interação com as tecnologias digitais; diversos e diferentes arranjos institucionais que levam a ofertas educativas desiguais; limitações das plataformas disponíveis que, por mais que sejam abastecidas de muitos recursos, não substituem as possíveis mediações e interações das aulas presenciais, entre outros aspectos.

O ensino remoto exigiu a incorporação das TD às formas de trabalho didático. Por um lado, intensificou propostas de formação do profes-

sor em diferentes níveis de ensino, corroboradas pela necessidade do domínio dos meios digitais, de suas ferramentas e funcionalidades. Isto significou a implementação de uma agenda formativa nas instituições de ensino que permitisse uma atualização ou mesmo a instauração, em alguns casos, de uma “alfabetização tecnológica”, que é condição *sine qua non* para que o professor possa participar ativa e criticamente dessa realidade educacional com tecnologias.

Por outro lado, o processo de apropriação tecnológica voltada para a aprendizagem e o projeto formativo não se aparta do currículo e da sua organização. A organização curricular envolve intenções, princípios e opções políticas e sociais que informam sobre “[...] a organização global do currículo e sobre a instrumentação metodológica da sua apresentação” (PACHECO, 2001, p. 79). Com efeito, é imprescindível recolocar nesse cenário em que o ensino remoto tornou-se uma prerrogativa para a educação que, para além dos domínios tecnológicos aos quais o professor apreende para o uso das TD, impõe-se a reflexão sobre a agência do professor nas decisões curriculares, como na organização do tempo e dos materiais, na regulação do ensino e das aprendizagens, nas estratégias de avaliação, especialmente no tocante aos objetivos planejados para o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas, e nas mediações pedagógicas adaptadas para o projeto formativo configurado no ensino remoto.

Tecnologias digitais no currículo: dispositivos de mediação da prática pedagógica

As TD estão cada vez mais ocupando espaço nos currículos em qualquer nível de ensino e, diante desta realidade, desafiam os professores em suas práticas educativas. Embora seja o termo analisado sob pontos de vista controversos, costuma-se afirmar que os estudantes do presente, desde a mais tenra idade, são reconhe-

cidamente “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) que lidam, sem muitos embaraços, com os mais distintos recursos tecnológicos e acessam com facilidade um conjunto vasto de informações viabilizadas, especialmente pela internet, além de reconhecerem e apropriarem-se da linguagem propriamente digital.

Nos postulados de Veen e Vrakking (2009), estas novas gerações de *homo zappiens* são cada vez mais íntimas das TD porque conferem um modo diferente de relacionar-se com elas, um modo sustentado pela prática e pela experimentação. Em contrapartida, as gerações antecessoras precisam buscar formas de “decodificação” do uso, ou seja, estão, por vezes, subordinadas às instruções para depois operar com as tecnologias. Todavia, torna-se imperioso ter o cuidado de não generalizar o termo referido, uma vez que as realidades socioeconômicas e culturais das crianças e jovens configuram-se diversas, em que é possível verificar que o acesso às TD constitui-se num projeto a ser perseguido diante das desigualdades sociais.

Assim, é preciso considerar que o potencial que as TD revelam pode funcionar tanto em processos de inclusão como de exclusão, tendo em vista o melhor aproveitamento das tecnologias, na medida em que, enquanto uns grupos sociais têm acesso facilitado a elas, outros poderão ter suas possibilidades reduzidas ou marginalizadas pela distribuição desigual de poder e das condições de apropriação dos meios digitalizados. A cultura digital não pode ser tomada como se todos os sujeitos possam dela participar de forma equânime.

Por sua vez, os professores deparam-se com uma “nova realidade curricular” que põe à prova o fazer docente, tendo em vista que as tecnologias têm protagonizado com mais expressividade as dinâmicas das aulas (por exigências do sistema educacional ou até mesmo em situações adversas, como a atual pandemia do novo coronavírus), ao mesmo tempo que instiga os professores a mobilizar conhecimentos teórico-práticos a fim de

equacionar melhor os processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, constitui-se ainda um campo provocativo para os docentes não só a integração das TD, como também a sua potencialização pedagógica e formativa em contexto educacional, já que cada instituição de ensino tem condições específicas de gestão das tecnologias, que passa desde o acesso até ao domínio dessas ferramentas em razão das aprendizagens. De algum modo, os mais diversos estudos na área (COSTA, 2012) vêm reforçando as importantes contribuições que as tecnologias trazem à didática e ao currículo.

No que concerne à didática, as TD demandam à escola e às práticas pedagógicas que nela ocorrem novas ou outras maneiras de ensinar e aprender, que implicam em mudanças significativas nas relações entre professor-aluno e entre aluno e seus pares. O professor conduz o processo didático como um mediador das aprendizagens intencionando a qualificação da formação dos estudantes, já que a incorporação das TD justifica-se, não só, mas no sentido de alterar as relações tradicionais de ensino, calcadas na exposição, na transmissão, na escuta e no conhecimento pronto, para relações mais horizontalizadas, colaborativas e ativas que estejam a serviço do desenvolvimento cognitivo, atitudinal e relacional dos estudantes com propósitos bem definidos de emancipação dos sujeitos.

Nessa linha de pensamento, o papel do professor ganha contornos diferentes e, por consequência, imputa uma reconfiguração à sua formação, tendo em vista a emergência e gestão de competências profissionais direcionadas ao ajustamento necessário no que tange à representação e compreensão do ensino e da aprendizagem nesse cenário educacional tecnologicado.

Nesses termos, alternativas metodológicas atravessam o saber-fazer do professor e figuram como elementos importantes na transição do convencional (preponderância da lousa e do pincel) para o domínio digital (recursos de

interação e comunicação envolvendo mídias: lousas digitais, e-mails, *chats*, blogs, *wikis*, fóruns, dentre outros). Vale ressaltar que o professor deve ser capaz de utilizar crítica e eficazmente as tecnologias e, neste caso, elas devem se converter em pontes para didáticas mais contextualizadas e significativas, tanto para o professor, porque as usa com intenção pedagógica, sublinhando que “as tecnologias podem transformar a forma como as competências podem ser exercidas, mas não podem transformar um “mau” professor num “bom” professor” (SILVA, 2001, p. 842), quanto para os alunos, visto que podem desenvolver competências digitais indispensáveis para pensar/estar/intervir no mundo fortemente assentado na informação e no conhecimento.

As TD também podem enriquecer as aprendizagens por via das relações entre os alunos, já que permitem que eles desenvolvam competências para o trabalho colaborativo e para a autonomia, por meio das produções e interações que se estabelecem na troca de informações, opiniões e ideias e na tomada de decisões sobre o que fazer, como e para quem em contextos de aprendizagens e de construção do conhecimento.

O conhecimento tem lugar central no currículo e, certamente, as TD têm ocupado lugar de relevância na discussão sobre como poderá favorecer e capitanear estratégias de ensino e aprendizagem nas quais o conhecimento é elaborado e compartilhado pelos autores e atores curriculares, em especial alunos e professores, sobretudo quando pautado num modelo de organização curricular diametral ao tecnocentrismo no qual, para este último, as TD são integradas acessoriamente às demais disciplinas e, nesta acepção, as tecnologias são empregadas mecanicamente, auxiliando o professor na exposição de conteúdos suportados num ensino instrumental.

Assim, para além, as TD são tomadas como transversais ao currículo com interessantes virtualidades para fomentar e dinamizar as experiências educativas movidas pelos conteúdos

e articuladas aos objetivos de aprendizagem propostos pelas diferentes disciplinas, abrindo-se possibilidades de deslocamentos conceituais e metodológicos entre elas ou desestabilizando suas fronteiras, o que é viabilizado pelo diálogo interdisciplinar como abordagem para a criação e inovação de conhecimentos. O professor é mediador e instiga a capacidade investigativa do aluno, ao passo que este assinala para hipóteses, faz descobertas, experimenta. Desse modo, o currículo é ressignificado pelo movimento colaborativo estabelecido na vivência das mais diferentes situações de aprendizagem.

O currículo está sendo compreendido aqui como projeto formativo (PACHECO, 2001) socialmente construído, por isso é intencional, é território de disputa e negociação, é um produtor e difusor de sentidos. De fato, não é neutro e nem sua construção é feita desinteressadamente. Nele projetam-se e materializam-se sistemas de representações e valores, normatizações, condutas, manifestações de ordem material e simbólica que corporificam, mas também legitimam interesses de classes, políticos e ideológicos.

Daí ser extremamente fértil a reflexão e o debate críticos e problematizadores acerca da integração das TD no currículo, uma vez que esta integração, implícita ou explicitamente, carrega consigo uma concepção de formação, de homem e de sociedade. Sendo assim, o currículo deverá funcionar como instrumento cultural de inclusão social quando busca promover o acesso democrático aos meios emergentes, caso das TD, de participação, socialização e comunicação do conhecimento na sociedade.

Podemos inferir que as TD estão em constante atualização e, de muitas maneiras, têm modificado a forma de ensinar e de aprender, como é notório com a adoção do ensino remoto. O modo tradicional – transmissão e assimilação (educação bancária) – está cada vez mais fragilizado, em grande parte pelos novos comportamentos sociais gerados pelos usos diversificados das tecnologias. Com a integração das TD, o processo de ensino e aprendizagem

destina-se a se tornar muito mais flexível, mais aberto no tocante aos conteúdos e nas formas de intervenção e atuação do professor, e também dos alunos, implicando diretamente na criação de espaços de aprendizagem menos rígidos e mais dinâmicos e sinérgicos.

Diante de tantas informações, por vezes difusas e desarticuladas, compete ao professor orientar os alunos para que possam selecionar com critérios, relacionar, interpretar e contextualizar as informações de forma crítica, coerente, criativa e construtiva para que o conhecimento seja produzido e o universo cultural dos alunos seja ampliado.

Isso posto, podemos perceber que as TD desempenham ação desencadeadora dessa mudança paradigmática. Sabe-se que o papel do professor ao longo da história sofreu influências e reformulações em muitos aspectos. Enquanto o docente era detentor e reproduzidor vertical do conhecimento, o aluno era apenas um receptor de todo o conteúdo ou do conhecimento instrucional. Dando um salto na história, com o avanço tecnológico, este paradigma técnico-instrumental, de cunho conservador, reconfigura-se.

No processo de ensino e aprendizagem o professor assume o papel de mediador do conhecimento, sendo necessário que o professor conheça os sujeitos que estão estritamente vinculados à ação pedagógica: crianças, adolescentes, jovens ou adultos. O contexto da sala de aula deve ser levado em consideração, as particularidades, as pluralidades de pensamento, as diferenças, as realidades materiais concretas. Compreender, identificar e valorizar a diversidade dos estudantes como um importante meio para superação da exclusão sociocultural que ocorre fora e nos intramuros das instituições de ensino converge para a denúncia da reprodução das desigualdades. Esta premissa orienta uma postura crítica que deve fazer parte intrínseca do desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, face à “lógica de inovação” que acompanha a integração das TD no processo pedagógico, põe-se como

questão como o professor se percebe diante do que é proposto à sua ação educativa enquanto trabalhador da educação.

Compreender que o professor, no uso de suas atribuições, está sempre aprendendo, independentemente das qualificações que possua ou do nível em que leciona, é condição indispensável na formação da identidade docente. Ou seja, enquanto forma, o professor se informa e reforma a sua maneira de mediar, de acordo com as particularidades dos sujeitos presentes. Ao exercício da docência impõe-se saber lidar também com os conflitos e as ambiguidades que cada situação de ensino e aprendizagem pode proporcionar ao aluno, visto que o docente também deve estar atento e aberto às inquietações, aos questionamentos, às curiosidades e aos constrangimentos dos estudantes.

Assim como o professor, interessa ter em conta o papel do aluno como ator e autor curricular. No contexto educativo, que consiste num contexto relacional, o aluno se apropria do que existe no exterior por meio da mediação de signos interiorizados na relação com outro (VIGOTSKI, 2008), construindo a si mesmo e ao outro. Um processo de ensino e aprendizagem que conduz ao desenvolvimento dos indivíduos relaciona-se particularmente à interação entre professor e aluno, entre saberes, conhecimentos e experiências que se estabelecem na interação. E esse processo é de fundamental importância na construção do sujeito crítico-social, capaz de atuar de forma ativa na sociedade e com poder tanto de decisões como também de mudanças.

As tecnologias digitais na formação de professores: reflexões sobre a docência por meio das telas

O movimento de inserção de temáticas, componentes curriculares e experiências com TD no âmbito do curso de Pedagogia não é

uma novidade. Entretanto, o ensino remoto, em detrimento da pandemia, tem ampliado as discussões acerca da efetividade desse movimento, uma vez que professores e alunos estão vivenciando inúmeros desafios no processo de ensino e aprendizagem por meio das telas.

As TD na formação de professores devem ser compreendidas a partir de concepções epistemológicas de ensino e aprendizagem (COLL; MONEREO, 2010). Ou seja, coadunando com o planejamento didático-pedagógico, promovendo interações diversificadas e aliançadas aos objetivos e finalidades educacionais.

Os estudos sobre TD e formação de professores cresceram expressivamente nos últimos anos (LOPES; FÜRKOTTER, 2016). Com a pandemia e o ensino remoto, a tendência é que tais pesquisas cresçam ainda mais, uma vez que o cenário de instituições de ensino fechadas e professores ministrando aulas de casa, por intermédio de aplicativos e recursos tecnológicos, pode ser considerado um marco na história da educação.

Entretanto, o crescimento em pesquisa não significa o êxito das experiências com TD no âmbito da formação de professores, por isso cabe o exercício reflexivo acerca do uso das tecnologias no trabalho docente, exigindo um repensar sobre as formas de ensino e aprendizagem (KENSKI, 1998).

O exercício reflexivo reforça a concepção de que não se trata somente de ensinar ao professor como utilizar as TD, mas, sobretudo, incentivá-lo ao domínio das ferramentas a fim de integrá-las ao seu fazer docente. Para isso, é necessário que os professores em formação tenham contato com as TD ainda na graduação, a fim de reconhecerem os limites e possibilidades de seu uso na Educação Básica, cientes de que a abordagem adotada deve permitir que as tecnologias dialoguem com o processo de aprender (MARCO, 2009).

Sobre isso, Marinho e Lobato (2008) reforçam que os futuros professores possuem pouco ou nenhum contato com as TD durante

a formação, de modo que se inviabiliza a possibilidade de levarem tais recursos e ferramentas para as salas de aula da Educação Básica. Nesse sentido, a ausência de formação docente para o uso de TD pode conduzir a um processo de ensino e aprendizagem fragilizado, uma vez que é prerrogativa na formação de professores a integração das TD com finalidade pedagógica.

O desafio de transpor a formação de professores de uma ótica utilitarista e tecnicista para uma formação crítico-reflexiva é um compromisso que precisa ser assumido por docentes formadores, permitindo que o futuro professor compreenda que a tecnologia, sendo utilizada de forma tradicional, não passará de subutilização da máquina, portanto retoma-se a premissa de que o exercício reflexivo sobre o uso (ou não) das TD no ensino é basilar para as mudanças no fazer educacional.

Lopes e Fürkotter (2016, p. 276) reforçam que:

Se o futuro professor utilizar o computador e a internet da mesma forma que usa giz, lousa e livro didático, sua prática não será inovadora, uma vez que se mantém embasada nos mesmos pressupostos e voltada aos mesmos fins. Em outras palavras, um professor que antes buscava transmitir conhecimento ao aluno concebendo a aprendizagem como acúmulo de conteúdos supostamente ensinados continuará a fazê-lo com tecnologias.

Sendo assim, os cursos de formação devem contribuir para a superação da perspectiva instrumental e tecnicista, considerando que as TD fazem parte da construção identitária e do desenvolvimento profissional do professor do século XXI (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2003), sobretudo do professor nesse contexto pandêmico que se viu frente ao desafio de desbravar plataformas e recursos digitais a fim de garantir a continuidade do ano letivo escolar e/ou acadêmico. Em alguns casos, cabe pontuar, em relação à formação inicial e/ou continuada do professor em exercício, que carências quanto ao uso das tecnologias podem limitar as tomadas de decisões mais acertadas.

A formação de professores para o uso de TD pós-pandemia deve privilegiar a ideia de que o licenciando seja ator e autor da própria história, superando a passividade por tanto tempo instaurada no campo educacional, alinhavada aos pressupostos cognitivistas e sociointeracionistas (ALMEIDA, 2000). Ou seja, as TD se apresentam como ferramentas mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, sendo o termo “mediador” atrelado aos princípios vi-gotskianos (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010). E nesses termos, a própria natureza do processo de ensino e aprendizagem traz consigo a mediação didática, tendo por objetivo a promoção do encontro entre o estudante e os objetos de conhecimento, a partir de condições materiais para a sua realização.

Esse caráter mediador reforça a premissa de “formação com TD”, defendida por Barreto (2003), em que aduz que as tecnologias digitais incorporadas ao trabalho pedagógico podem assegurar uma educação transformadora. Contudo, para isso, é salutar que haja um repensar na forma como as TD são apresentadas nos cursos de licenciatura, uma vez que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, tampouco inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1997, p. 9).

Sabemos que a renovação do currículo não é o fator principal dessa discussão, uma vez que não se resolvem as carências de formação apenas com a disciplinarização das TD nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Papert (1994) e Richit (2005) propõem que a formação com TD ocorra por meio do trabalho com projetos, permitindo que o uso de tecnologias não se reduza a uma disciplina em um único semestre, mas que se faça presente durante toda a formação do futuro docente.

Em uma perspectiva técnica, a formação com TD compreende a aquisição de conhecimentos técnicos acerca das tecnologias, de preferência na fase inicial do curso, permitindo que o professor em formação seja imerso no universo tecnológico (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Posteriormente, as TD devem ser vinculadas aos conhecimentos pedagógicos, de modo que o licenciando pode desenvolver atividades e ações com TD a partir das disciplinas específicas de conteúdo e metodologia da alfabetização, matemática, ciências, geografia e os demais componentes curriculares da Educação Básica.

Além do domínio técnico, retoma-se a necessidade de o professor ir além, refletindo criticamente sobre sua atuação frente ao contexto social em que se encontra inserido (ZEICHNER, 1992). Em tempos pandêmicos, o uso das TD torna-se emergente e em muitos países, como o Brasil, a única forma de continuidade das atividades escolares.

Assim, com o aumento das atividades escolares por meio das TD, o cenário atual apresenta um novo momento tecnológico no campo educacional. A ampliação de possibilidades de comunicação, acesso e produção de informações alteram a(s) forma(s) de aprendizado, sendo necessário que o modelo educacional seja reconfigurado e/ou repensado (ANDRADE; NEGRÃO; VILAÇA, 2021).

Tal reconfiguração não se refere à completa virtualização da educação, mas conferir o potencial interativo das TD, reforçando as características de flexibilização de tempos e espaços para aprender, a exemplo dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tais como o *Google Classroom* e o *Moodle*.

O *Google Classroom* se apresenta como uma das ferramentas mais utilizadas no ensino remoto, pois resulta em uma sala de aula virtual com recursos de armazenamento e compartilhamento de arquivos de diferentes extensões. O recurso, de uso intuitivo, permite que o professor crie atividades avaliativas a partir de interação direta com o *Google Forms*, de modo a registrar o horário exato da postagem do aluno, facilitando o suporte necessário durante o processo formativo e a própria correção da atividade (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020).

Os aplicativos de videochamada *Zoom* e *Google Meet* têm viabilizado as videoconfe-

rências e aulas síncronas no ensino remoto, tanto no âmbito da Educação Básica quanto no Ensino Superior, de modo que os professores os utilizem para realização de aulas expositivas, compartilhando a tela com slides, vídeos, documentos e outros arquivos indexados em nuvem (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020). Os aplicativos citados possuem ícones de interação que tornam possível a visualização dos alunos com mãos levantadas, opção fundamental para assegurar a participação dos discentes durante as aulas.

Outra plataforma bastante utilizada em tempos de pandemia é o YouTube, sendo útil para busca por vídeos complementares ao conteúdo ministrado, atividades extras ou até mesmo para gravação e disponibilização de histórias infantis com o intuito de educar e divertir crianças da Educação Infantil. O YouTube também é intuitivo, de fácil acesso, permitindo que o professor dê *upload* em um vídeo próprio e compartilhe somente com seus alunos.

Tais aplicativos e plataformas citados têm sido o escape para muitos docentes na condução de suas aulas no período pandêmico, entretanto reforçamos que a formação inicial precisa enxergar que tais instrumentos e recursos devem ser incorporados no discurso e na prática profissional na universidade, tendo em vista que os futuros professores possuem uma forte inclinação a reproduzir posturas didáticas de seus formadores (PIRES; SILVA, 2019). Esse compromisso contribuirá significativamente, caso passemos por um outro momento de crise mundial, entretanto, dessa vez, a escola e os principais envolvidos estarão “familiarizados” e conscientes de que o uso das TD não se refere apenas ao campo instrucional, mas sim, sob a ótica de ampliação de possibilidades de aprendizagem.

Em síntese, as discussões evocam a importância de o professor receber estímulos e tempo para apropriação das TD, de modo que a formação inicial é uma excelente oportunidade para disseminar essa aprendizagem. Por conseguinte, tal integração e apropriação da

tecnologia à docência é um processo gradativo, que reflete significativamente na identidade do professor, resignificando suas crenças e ações adquiridas durante sua jornada acadêmica e profissional (VASCONCELOS; ANDRADE; NEGRÃO, 2020).

Rodrigues (2017, p. 203) aduz que:

Podemos considerar como um dos fatores-chave para a integração das TD, para além da formação, o tempo que os professores necessitam, não apenas no planeamento da sua utilização, mas também na reflexão sobre a forma de integração das TD, assim como, nos métodos de ensino necessariamente centrados no aluno que terão que adotar para este efeito.

Tendo em vista esses desafios curriculares, pedagógicos e didáticos com a integração das TD, o papel do professor como decisor curricular faz-se necessário, pressupondo uma intervenção complexa, visto que incide sobre objetivos, conteúdos, experiências e atividades de ensino e aprendizagem, recursos e estratégias de avaliação. Sendo assim, compreendemos que a alfabetização tecnológica de professores precisa de espaço no âmbito dos cursos de formação inicial a fim de que eles atuem com autonomia, com uma consistente didática, responsabilidade e dinamismo em prol da constituição de cidadãos, além de serem capazes de analisar criticamente o uso de diferentes linguagens ligadas às tecnologias digitais e à comunicação de massa (SAMPAIO; LEITE, 2001).

Considerações Finais

Importa, a partir das ideias delineadas no texto, repensar com maior acuidade a integração das TD no currículo por dois relevantes motivos: por um lado, porque traz importantes repercussões ao fazer docente, especialmente refletido em seu nível didático-pedagógico, e, por outro, por não se constituir num processo tão fácil se considerarmos as condições reais de cada instituição de ensino – da educação básica ao ensino superior – e dos sujeitos

envolvidos no processo educativo. Contudo, buscamos sobrelevar as contribuições que estas tecnologias podem oferecer ao trabalho pedagógico, particularmente no ensino remoto, uma vez que despertam para uma nova relação de ensinar e aprender que se almeja mais participativa, alargada e democrática, atenta aos ritmos dos estudantes e suas idiosincrasias. E, nesta dinâmica de trabalho mais colaborativo empreendido pelo uso potencializado das TD, a autonomia dos sujeitos – professor e aluno – poderá ser melhor exercitada.

De todo modo, o currículo, o ensino, as estratégias e os métodos utilizados para a construção do conhecimento devem estar a serviço da formação dos estudantes. Sendo assim, as suas atribuições devem provocar, permanentemente, a leitura crítica da realidade que se impõe contraditória, plural e desigual, na qual é importante perceber o movimento dialético que se dá nas relações e interações entre os seus mais diferentes sujeitos, cabendo por esta via reclamar uma educação atenta ao que tenta corromper a inclusão, a qualidade, a criticidade, a rigurosidade necessária à existência de uma educação democrática.

Assim, repensar a atuação do professor nesse processo é fundamental para um melhor entendimento das atitudes e decisões tomadas acerca do ensino organizado remotamente. Por outro lado, não podemos ignorar a necessidade também de garantir o apoio, tanto para professores quanto para os estudantes, ao acesso digital.

Em relação aos estudantes, a inclusão tecnológica e digital, que pressupõe acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos como computadores, tablets e aparelhos celulares, deve ser tomada como um esforço político fundamental por parte dos governos e das instituições, sobretudo para se evitar a marginalização e formas de exclusão pedagógica como a evasão ou desistência. Daí que vários intervenientes, desde questões de acesso, de qualificação e de formação dos professores e dos alunos, assim como fatores diretamente ligados ao ato

pedagógico, continuam a apontar para mais e maiores investimentos na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. A. **Informática e formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SED/PROINFO, 2000.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ANDRADE, A. N.; NEGRÃO, F. C.; VILAÇA, A. L. A. **O ensino remoto emergencial no Amazonas nas lentes dos professores: inclusão ou exclusão?** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande, PB. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80741>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BARRETO, R. G. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 109-118.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/Portaria-188-20-ms.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.190, de 26 de novembro de 2020**. Institui o Gabinete de Crise da Covid-19 e altera a Portaria nº 188/GM/MS, de 3 de fevereiro de 2020, para dispor sobre o Centro de Operações de Emergências para o novo Coronavírus (COE Covid-19). Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://brasilsus.com.br/wp-content/uploads/2020/11/portaria3190.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência

de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 67-93.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

COSTA, F. A. **Repensar as TIC na educação**: o professor como agente transformador. Oeiras: Santillana, 2012. (Coleção Educação em Análise).

CUNHA, L. F. F. da.; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, DF, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 24 fev. 2021.

HODGES, C. *Et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, March, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 08 fev. 2021.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas**. Porto: Porto Editora, 2004.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 58-71, mai./ago. 1998.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista** [online], v. 32, n. 4, p. 269-296, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400269&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARCO, F. F. **Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2009.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2008. p. 1-9.

NEGRÃO, F. C.; MORHY, P. E. D. O cenário da educação pública no Amazonas em tempos de pandemia. In: MARTINS, G. **Estratégias e práticas para atividades a distância**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. p. 86-95.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PIRES, P. A. G.; SILVA, L. L. da. Tecnologias de informação e comunicação (TICS) e trabalho docente: desafio pedagógico. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 201-215, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7766>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PRESNKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: PRESNKY, M. **On the horizon** [online], MCB University Press, v. 9, Oct. 2001.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 159-192.

RICHT, A. **Projetos em geometria analítica usando software de geometria dinâmica**: repensando a formação inicial docente em Matemática. 2005.

Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, SP, 2005.

RODRIGUES, A. L. A formação ativa de professores: um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 6, p. 199- 223, 2017. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/126>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS JUNIOR, V. B. dos.; MONTEIRO, J. C. da S. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, BA, v. 2, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA, B. A tecnologia é uma estratégia. In: DIAS, P.; FREITAS, V. de. (org.). **Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. Braga, PT: Centro de

Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2001. p. 839-859.

VALENTE, G. S. C. *Et al.* Ensino remoto diante das demandas do contexto pandêmico: reflexões sobre a prática docente. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 28 mar. 2021.

VASCONCELOS, I. da C. de; ANDRADE, A. N. de; NEGRÃO, F. C. Tecendo conhecimentos de multiplicação com o uso da plataforma *Khan Academy* com alunos do 5º ano do ensino fundamental. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 435-448, 2020.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, v. 220, p. 44-49, 1992.

Recebido em: 09/04/2021

Aprovado em 25/01/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, JUVENTUDE E BNCC: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

*Ana Lara Casagrande**

Universidade Federal de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>

*Katia Morosov Alonso***

Universidade Federal de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0002-7125-664X>

RESUMO

Este artigo problematiza o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, em face da construção do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para esta etapa escolar e do ensino remoto, estratégia frente à recomendação de distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19. Por meio da abordagem qualitativa do método pesquisa documental, com triangulação de fontes, aborda-se a conectividade da juventude, público-alvo do Ensino Médio, em contraposição às dificuldades observadas no ensino remoto e o percurso de construção do referencial curricular do Ensino Médio no estado de Mato Grosso, situando-o como parte dos desafios do período pós-pandemia, dadas as alterações que congrega. Constatamos a necessidade de debater o investimento em educação pública, de situar a aprendizagem do jovem como foco das preocupações curriculares no período pós-pandemia, na ótica de priorizar seu aprendizado e não retroceder quanto às metas fundamentais postas no Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; juventude; ensino médio; currículo

ABSTRACT

EMERGENCY REMOTE TEACHING, YOUTH AND BNCC: TEACHING AND LEARNING PROCESS AT HIGH SCHOOL

This article problematizes the teaching-learning process in High School, considering the construction of the Curriculum Reference Document for the State of Mato Grosso in Brazil and remote education, a strategy adopted

* Pós-doutora em Educação, Mestre e Doutora em Educação. Licenciada em Pedagogia e Letras. Professora Adjunta II do Departamento de Ensino e Organização Escolar, Instituto de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação na Educação – LÊTECE. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: anacasagrande@ufmt.br

** Doutora em Educação e Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora Titular do Departamento de Ensino e Organização Escolar, Instituto de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação na Educação – LÊTECE. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: katia.ufmt@gmail.com

by the recommendation of social distancing due to the Covid-19 pandemic. Through the qualitative approach of the documentary research method, with triangulation of sources, the connectivity of youth, the target audience of High School, is approached, in contrast to the difficulties observed in emergency remote teaching and the path of construction of the curriculum framework of High School in State of Mato Grosso, understanding as part of the challenges of the post-pandemic period, due to the proposed changes. We note the need to debate investment in public education, to place youth learning as the focus of curricular concerns in the post-pandemic period, with a view to prioritizing their learning and not to fall back on the fundamental goals set out in the National Plan Education.

Keywords: Emergency remote teaching; youth; high school; curriculum

RESUMEN

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA, JÓVENES Y BNCC: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Este artículo problematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela secundaria, delante de la construcción del Documento de Referencia Curricular para el Estado de Mato Grosso em Brasil para la etapa y de la enseñanza remota de emergencia, una estratégia conforme la recomendación de la distancia social por la pandemia Covid-19. A través del abordaje cualitativo del método de investigación documental, con triangulación de fuentes, se aborda la conectividad de los jóvenes, público-objetivo d la escuela secundaria, en contraste con las dificultades observadas en la educación remota y el camino de construcción del marco curricular de la escuela secundaria en Mato Grosso, considerándolo como parte de los desafíos de la pospandémica, con los cambios que trae. Señalamos la necesidad de discutir la inversión en educación pública, que posicione el aprendizaje de los jóvenes como foco de inquietudes curriculares en el período pospandémico, mirando su aprendizaje y no retroceder en las metas fundamentales del Plan Nacional de Educación.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia; juventud; escuela secundaria; currículo

Introdução¹

As escolas foram confrontadas a se reinventarem para manterem o processo de ensino-aprendizagem, diante da crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2), no ano de 2020. O distanciamento social (*lockdown*, quarentena em domicílio) foi a estratégia adotada pelos países acometidos pelo fenômeno epidêmico dessa nova manifestação do vírus, para reagir ao rápido contágio, suas particularidades e superlotação dos hos-

pitais, dado o desconhecimento sobre como ele afeta as pessoas. Com isso, as discussões em torno dos termos EaD, ensino remoto, ensino a distância e ensino híbrido exponencializaram-se. Inicialmente, de modo geral, sem muita clareza quanto às especificidades do significado de cada um deles.

Foi um momento em que as *lives* explodiram, o termo corresponde às transmissões síncronas de conteúdo em forma de vídeo, tanto para a realização de eventos científicos, que

¹ Texto revisado e normalizado por Marta Maria Covezzi.

envolvem palestras, apresentações de resultados de pesquisas acadêmicas, entre outros, quanto culturais (muitos artistas incorporaram essa forma de manter-se em contato com seu público). Inclusive, Santaella aposta no termo *live* como uma das palavras do ano, visto que simboliza algo recorrente para a população, principalmente em referência ao processo de ensino-aprendizagem. A autora considera esta a palavra-chave adequada pelos sentidos que podem ser explorados, como o milagre de viver e o *tsunami* de vídeos nas diferentes plataformas digitais (SANTAELLA apud SANTOS, 2020 [online]).

Os jovens do Ensino Médio não ficaram alheios às consequências de uma adaptação abrupta nesse ano letivo. Claro que eles sentiram de maneiras diferentes, pois a “conta”, em um sistema econômico profundamente desigual, é “paga” de modo desequilibrado. A peste veio para expor feridas da sociedade brasileira, próprias do sistema neoliberal, ou como Gentili e MacCowan (2010) considerarão: pós-neoliberal. Nesse sentido, cumpre enfatizar que, neste texto, tratamos sempre de juventudes (no plural) ao considerar o público da etapa final da Educação Básica, compreendendo que não há uma unidade social, mas multiplicidades e heterogeneidades juvenis que estão na sala de aula, presencial/remota, ou que, realmente não estão, mas deveriam estar, considerando que o percentual de abandono na faixa etária dos 15 aos 17 anos é indesejável. Nesse período, há parte significativa dos jovens no não lugar da aprendizagem institucionalizada, por muitos motivos, dentre os quais: dificuldade de conexão para acompanhamento de atividades que requeiram pacotes de dados mais potentes e dificuldade em estabelecer sentido para essa experiência remota como espaço de experiência e aprendizagem significativas.

Objetivando discutir o Ensino Médio em meio ao contexto da adaptação das escolas ao período pandêmico contemporâneo, ao tempo da peste atual, este texto adota uma abordagem qualitativa do método da pesquisa documental,

segundo a qual as informações são geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais, envolvendo a triangulação dessas fontes. Assim, o trabalho “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA *et al.*, 2009, p.4557). Toma-se como documental central de análise a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base –Ensino Médio (BRASIL, 2018), o Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso- Novo Ensino Médio (SEDUC-MT, 2020a) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - etapa Ensino Médio (SEDUC-MT, 2020b). Inicialmente, foi realizado / procedeu-se um levantamento e organização dos materiais disponíveis, realizou-se a leitura dos documentos e selecionaram-se aqueles fundamentais para a investigação. Complementarmente, foram realizadas análises bibliográficas sobre o contexto abordado.

O presente texto está dividido em três partes fundamentais, quais sejam: *Ensino Médio, ensino remoto e juventude conectada*, na qual se problematiza a conectividade dos jovens do Ensino Médio e as estratégias traçadas para o período de manutenção do distanciamento social na rede estadual mato-grossense, isto é, no contexto de suspensão das atividades que antes se realizavam presencialmente nas escolas; *Ensino-aprendizagem, BNCC do Ensino Médio no estado de Mato Grosso*, em que se abordará o percurso de construção do documento, posicionando-o como um elemento-chave para o período pós-pandemia; e, as *Considerações finais*, espaço no qual são tecidas observações quanto aos desafios por vir e os riscos de retrocedermos em relação às metas postas no Plano Nacional de Educação sobre o Ensino Médio brasileiro, sobretudo público, quanto à ampliação do acesso, permanência e estabelecimento da educação de

qualidade, o que envolve outros tantos eixos, como o financiamento adequado.

Ensino médio, ensino remoto emergencial e juventude conectada

No caso específico do Ensino Médio, as preocupações com o impacto da interrupção das aulas presenciais foram ainda maiores, por conta da insegurança com o desempenho nos exames vestibulares (não é possível negar a relação entre os exames vestibulares e a etapa final da Educação Básica), entre os quais o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se consolidou menos como um exame para aferir os dados do Ensino Médio e mais como maior exame vestibular do Brasil e o segundo maior do mundo, cuja nota é utilizada como critério de seleção em universidades públicas e privadas.

A realização do ENEM em meio à pandemia foi tema judicial, a Defensoria Pública da União (DPU) entrou com recurso no Tribunal Regional Federal da 3ª região, solicitando que a decisão de manter o exame em meio às circunstâncias da suspensão das aulas nas escolas fosse reconsiderada. Liminares concedidas e revogadas denotam as controvérsias. Houve, também, pressões de organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), em relação à manutenção do calendário de aplicação do ENEM. O Ministério da Educação optou por adiá-lo para o início do ano seguinte (inicialmente estava previsto para outubro de 2020 na versão digital², e novembro, presencialmente), contando com a realização da prova digital, inicialmente será feito por 50 mil candidatos em algumas regiões do país, além das avaliações presenciais no modelo impresso. O tempo de prova permanecerá o mesmo nos dois formatos. A ideia é a de, con-

forme anunciado pelo Ministério da Educação (MEC), progressivamente mudar totalmente para a versão digital, até 2026, com maior número de datas para aplicação ao longo do ano.

Os jovens usam amplamente as tecnologias digitais atualmente, mas devemos entender qual a posição das atividades pedagógicas nesse uso. Kenski (2003, p.05) alertou há algum tempo que o “uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado”, bem como é essencial considerar as dificuldades no acesso às ferramentas tecnológicas, pacotes de dados suficientes para acompanhar as atividades pedagógicas e obstáculos diversificados na manutenção da rotina de estudos, principalmente por parte dos estudantes da rede pública. Vivemos uma cultura ligada ao digital, à medida em que ele influencia todos os âmbitos da vida social, transformando a civilização. O documentário *O dilema das redes* (Netflix, 2020) aborda essa dimensão do quanto as tecnologias digitais afetam a cognição humana. Nesse documentário, cuja direção é de Jeff Orlowski, ex-executivos especialistas em tecnologia e profissionais dessa área discorrem sobre como as redes sociais podem impactar a democracia e a humanidade, com as estratégias para manter usuários (inclusive se problematiza o termo fazendo referência à indústria de drogas) conectados, manipular seus sentimentos e deixar seus dados à mercê dos anunciantes. O documentário traz uma dimensão crítica da cooptação pela rede por meio de diversas estratégias, mas o fato é que vivemos em rede e na rede hoje, somos produtores de conteúdo na web 2.0, momento em que todos são influenciadores digitais em potencial.

Com uma leitura da juventude conectada, no estado de São Paulo, os youtubers especializados em educação, chamados edutubers, compuseram a tentativa de engajar os estudantes da rede pública, com aulas exibidas por um aplicativo lançado pela Secretaria de Educação

2 O formato digital envolve a realização on-line da prova em instituições selecionadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

e através de dois canais digitais abertos de televisão, ligados à Fundação Padre Anchieta. Em reportagem da FOLHAPRES, atribui-se à Fundação Lemann, uma das entidades que apoia o Centro de Mídias paulista, a curadoria dos youtubers da educação que participaram da programação da rede pública, entre eles Patrick Gomes, do canal Biolodúvidas, e Victor Rysovas, do Dez de História (MATTOS, 2020 [on-line]). Não entraremos, neste texto, no mérito da invasão do setor privado com e sem fins lucrativos (mas principalmente grandes grupos empresariais), no período de crise sanitária mundial, no ambiente educacional, embora marquemos isso como um fato.

O ensino remoto – e as agruras que têm apresentado³ –, estratégia para “manter” o ano letivo de 2020 em muitos estados e municípios, ajuda a problematizar a questão e a traçar as dimensões da questão da continuidade das aulas de modo não presencial. Não é exclusividade do corrente ano a confusão terminológica entre EaD, *e-learning*, formação on-line, e, mais recentemente, ensino remoto. Neste texto, enfatizamos o termo ensino remoto, adequado para a opção da maior parte dos estados e municípios para a Educação Básica, sejam escolas das redes pública ou privada. Ele remete ao uso das diversas plataformas educacionais on-line e da internet, “solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. Em outras circunstâncias também se recorreu ao envio de material impresso aos alunos, com possibilidade de retorno à escola de atividades e tarefas propostas” (GATTI, 2020, p.31/32).

Alonso e Silva (2018) identificaram uma pluralidade terminológica e de diferentes usos de tecnologias, sinalizando processos de formação consolidados em utilização mais intensa das TIC, o que leva a compreensões de que o uso mais intenso das tecnologias digitais em rede seria EaD. Ao olharem para as pesquisas em EaD⁴, os autores notam que as palavras-chave

revelam entendimentos que retratam a estreita relação entre educação e tecnologias como EaD, sugerindo que a EaD seja um campo de experimentação de tecnologias, âmbito estereotipado de uso de tecnologias ou de uso intensivo de tecnologias. Os autores consideram, então, que “a sobreposição entre educação, comunicação e tecnologias sugere problematizações que transcendem, em muito, um modo de organizar os processos de ensino e aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem nesse âmbito” (ALONSO; SILVA, 2018, p.512).

Isso posto, cabe uma distinção conceitual importante sobre ensino remoto (em algumas redes de ensino, adjetivado de ensino remoto emergencial) e EaD. O ensino remoto foi a nomenclatura considerada mais adequada a ser dada ao recurso de cumprimento da carga horária letiva exigida por lei por meio das aulas com mediação das tecnologias digitais em rede, realizadas não presencialmente conforme a organização de cada estado e município, não há uma coordenação nacional. Desse modo, a reorganização dos calendários também ficou a cargo de cada sistema de ensino.

A EaD, por sua vez, é definida na LDB como uma modalidade da Educação, organizada com abertura e regime especiais, oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (BRASIL, art. 80, § 1º). Na EaD, estão previstas atividades síncronas (com polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais) e assíncronas, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), regime de tutoria, entre outras especificidades, como flexibilidade no tempo de realização das atividades. O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi responsável por fomentar os cursos EaD no país, como forma de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. A prioridade, segundo o MEC, consiste na oferta de formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, mas sem graduação, além de

3 Como a falta de suportes tecnológicos que suprissem a aula ministrada de modo presencial.

4 O corpus que subsidia o trabalho apoia-se nas pesquisas

de Zawacki-Richter (2009), Zawacki-Richter, Bäcker e Vogt (2009), Barreto (2006), Araújo (2008) e Moraes (2016) (ALONSO; SILVA, 2018).

formação continuada aos graduados, cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Além de ter como objetivo, ainda, reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de EaD na Educação Superior (BRASIL, 2020 [on-line]).

O ensino remoto no Ensino Médio, dado o cenário pandêmico, expõe, então, problemas que a juventude já enfrentava (desinteresse pela escola), potencializa-os (evasão) e origina novos (dificuldade de adaptação à rotina das aulas mediadas pelas tecnologias digitais em rede, apesar dos usos que os jovens fazem na Sociedade 4.0, a da informação, e que rumam à Sociedade 5.0). O primeiro aspecto apontado, desinteresse pela escola, pretende ser atacado com a reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e com a constituição de uma escola preocupada em auxiliar o jovem a construir o seu projeto de vida, por meio, principalmente, da nova organização curricular, mais flexível: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, art. 3º, § 7º). Freitas (2013, p.102), ao refletir sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, chamará a atenção para a necessidade de estabelecer um encontro do que chamará de “horizontes semânticos” junto ao público juvenil com relação à escola.

Agora será necessário traçar um novo projeto político pedagógico e abordagem curricular, repensar o papel da escola, possivelmente refundá-la, repensar a base do processo de ensino-aprendizagem frente às tecnologias digitais e pujança da discussão sobre inovação na educação⁵. A Secretaria Estadual da Educa-

ção do estado de São Paulo, por meio de seu secretário Rossieli Soares, aventou (no mês de junho de 2020) a criação do quarto ano do Ensino Médio, optativo para os estudantes, para aplacar os efeitos para o que estudiosos da Educação têm denominado “geração Covid-19”, em referência aos estudantes prejudicados por uma escola que se adaptou às pressas a um ensino não presencial.

É preciso que reconheçamos que haverá uma luta longa e difícil no sentido de garantir os compromissos assumidos de universalizar o acesso à escola, como o Plano Nacional de Educação indica como meta para o Ensino Médio: universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, até o final do período de vigência do Plano (BRASIL, 2014) e não segregar ainda mais. Lévy (2000) vai usar a imagem do dilúvio bíblico para referir-se à explosão de informações oriundas do amplo avanço das telecomunicações, aproveitamos a imagem para trazer a ideia de que, o que não estava/não entrou na barca, deixou de existir. Como vamos lidar com a invisibilidade dos estudantes que não estão dentro da barca tecnológica escolar, que se sentem à deriva?

Especificamente quanto à rede estadual de Mato Grosso, as escolas traçaram o Plano Pedagógico Estratégico de atendimento ao estudante. Nele, cada escola faz o diagnóstico e identifica quantos estudantes assistirão às aulas via Microsoft Teams e os que não terão conectividade, para os quais os materiais são disponibilizados impressos(?). Há também a plataforma Aprendizagem conectada, disponível no site da SEDUC-MT, as escolas podem imprimir materiais a partir do seu espaço para entrega. Estas são estratégias similares às adotadas por outros estados brasileiros e que estão dentro do possível. Traremos uma fala de Gentili (2010), apropriada para interpretar este momento com as inseguranças e fragilidades impostas à Educação pela peste, embora ele estivesse abordando outro período

5 Definida como: “Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho” (Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, art. 2º, IV).

histórico do Brasil. Estamos em tempos de fazer o possível, “tempos sem possibilidades para que o impossível alimente sonhos, inspire lutas, construa projetos, edifique utopias” (GENTILI, 2010, p.255).

A escola, enquanto espaço institucionalizado de acesso ao saber historicamente construído pela humanidade, cumpre um importante papel, mesmo frente ao olhar de desconfiança e cobranças a ela direcionadas, como apropriadamente afirmará Gentili (2010), as sociedades não parecem dispostas a ceder às virtudes de um providencial processo de desescolarização que transfira aos chips a responsabilidade social de educar as novas gerações. “Se isso acontecerá no futuro é mero exercício de especulação” (GENTILI, 2010, p.257).

Ensino-aprendizagem, BNCC e Ensino Médio no estado de Mato Grosso

Ao falarmos em ensino-aprendizagem, estamos nos referindo a um processo, que se desenvolve no ambiente escolar por meio da ação intencional e sistematizada. Diferencia-se, assim, de outras formas de aprendizagem, estabelecidas em espaços diversificados. Desse modo, na sociedade contemporânea, o processo dinâmico de interações cotidianas com novas e múltiplas informações coloca as pessoas em estado de permanentes aprendizagens, abertas, não lineares e mutáveis (KENSKI, 2003). Este princípio posto, estamos em acordo com Libâneo (2013, p.32), ao falar sobre o cumprimento de responsabilidades sociais e políticas por parte das escolas e dos professores que nelas atuam: “Ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania”. Não se pode perder de vista esse processo ao discutir currículo ou

suporte para a construção de currículos, por meio de orientações voltadas a isso.

Compreender que o processo de ensino-aprendizagem é do que deve ocupar-se a escola, implica considerar que a seleção dos conteúdos, dentre outras ações, como avaliação e organização dos tempos e espaços, conecta-se à democratização do ensino ou à manutenção da exclusão do saber sistematizado, que garanta uma compreensão mais ampla dos problemas observados localmente. Essa exclusão significa a manutenção do status quo, pois o que se observa em larga escala é uma discrepância, se não de acesso, de permanência na escola por parte da população pobre, um retrato da organização do desigual sistema socioeconômico, cuja distribuição desigual da riqueza faz com que a maior parte da população viva em situações precárias. As tecnologias digitais, mobilizadas como estratégia didática em um período pandêmico, podem intensificar essa desigualdade. Nesse sentido, recuperamos a ideia de Kenski (2003), ao considerar o potencial de novos tempos e espaços educacionais desde que se foque no alinhamento entre os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a tais objetivos.

Novamente citamos a ideia desenvolvida por Libâneo (2013, p.38) para enfatizar que a escolarização, em extensão, a seleção curricular, deve estar ligada à luta pela democratização da sociedade, pois a “participação efetiva do povo nas lutas sociais e nas instâncias de decisão econômica e política requer que se agregue nelas um número cada vez maior de pessoas e isto depende do grau de difusão do conhecimento”.

O estabelecimento de uma Base Nacional Comum (BNCC) para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a complementação de “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, art. 26). Com o estabelecimento do Novo Ensino Médio, fincado com a aprovação

da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017⁶, as orientações curriculares direcionadas à etapa deveriam reestruturar-se, de modo que sua homologação se deu em 14 de dezembro de 2018, quando as orientações da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estavam encaminhadas. De sorte que foi publicada pelo Ministério da Educação, em 10 de julho de 2018, a Portaria nº 649, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, no qual os parâmetros e critérios para a participação das secretarias estaduais e do Distrito Federal estavam convencionados.

A BNCC é tão referencial que a Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020, homologou o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. A Portaria nº 882, publicada no D.O.U. de 26 de outubro de 2020, define como fundamental para a formação inicial docente o desenvolvimento das competências gerais da BNCC Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, visando seu desenvolvimento pleno, na concepção de uma educação integral (BRASIL, 2020, Introdução e Contextualização).

Diante desse documento curricular norteador, bem como em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, então, o Ensino Médio passará por alterações importantes, que envolvem: a reelaboração dos currículos estaduais a partir da BNCC, cujas decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências; o estabelecimento

de Itinerários Formativos (IFs) que podem ser definidos como o percurso formado pelo conjunto de disciplinas, oficinas, projetos e afins que aprofundam uma ou mais áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (deverão ser oferecidas, pelo menos, duas opções de itinerários); a inserção da Formação Técnica e Profissional, por meio da qual será possível fazer, dentro das possibilidades oferecidas pelas redes de ensino, um curso técnico concomitantemente aos estudos do Ensino Médio; ampliação e redistribuição da carga horária de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas anuais, distribuídas em até 1.800 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e, no mínimo, 1.200 horas para os IFs (até 2022).

A Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio define a BNCC como um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, de modo a assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). O conceito de competência deve ser destacado como eixo central do fundamento pedagógico central deste documento. Nele, afirma-se que há um compromisso com a educação integral e são trazidos elementos que foram identificados no documento mato-grossense: “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p.15). Destacamos como pontos comuns entre o documento nacional e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio, pois identificamos efetivamente que eles estão alinhados quanto aos princípios de incentivo à educação integral, inserção da flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos (disciplinas eletivas e trilhas

6 Altera a LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

de aprofundamento), que seriam capazes de atender às distintas trajetórias e valorização do protagonismo juvenil, e o vislumbre ao protagonismo juvenil. O ponto referencial, de fato, é a BNCC, aprovada e homologada pelo Conselho Nacional.

Tendo em vista a necessidade de os estados construírem esse eixo curricular balizador, contextualizado pela realidade local, conforme determina a LDB alterada por força da Lei nº 13.415/2017: “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, *conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino*” (BRASIL, 1996, art. 36, grifos nossos), pretendemos aqui analisar o percurso de construção do documento de referência curricular para o Ensino Médio no estado de Mato Grosso.

Ao fazer isso, evidenciaremos o quanto foram acrescidos desafios, com o contexto da pandemia da Covid-19, ao debate sobre as mudanças pelas quais a etapa passará, curriculares, estruturais e correlatas, com a implementação do Novo Ensino Médio, apesar de haver recomendação de abordagem das tecnologias nas discussões e na efetivação dos trabalhos por parte da versão preliminar do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - etapa Ensino Médio*, entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE) em setembro de 2020 (como exemplos de disciplinas eletivas, são apresentadas no documento: *Juventude Conectada em Ação, Mercado Digital e Comunicação e Explorando o Mundo da TecMat - Matemática associada à Tecnologia*) (MATO GROSSO, 2020a). Aprovado pelo CEE, em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso homologou o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso - Etapa Ensino Médio, Portaria Nº 356/2021. Usamos a adversativa para evidenciar que o uso ampliado das tecnologias digitais e aparatos a elas relacionados trouxe uma ótica diferente para

a apropriação nas práticas pedagógicas, pelo menos da maneira como a suspensão total das atividades presenciais impôs.

Os desafios impostos pela transmissão do novo coronavírus, identificado inicialmente em Wuhan na China, para o Ensino Médio, devem ser entendidos no contexto de reorganização curricular, em que se pretende que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa sejam organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017, art. 3º, § 8º).

Assim, apresentaremos o percurso de construção do documento de referência curricular direcionado à referida etapa no estado de Mato Grosso, que teve o seu germen com a instituição da Portaria n.721/2018/GS/SEDUC/MT, que gerou a Comissão Estadual para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Foi instituído também o Grupo de Trabalho (GT) responsável por coordenar a ação de implantação das escolas-piloto, por meio da Portaria nº 507, de 17 de julho de 2019.

Em 2018, quando a Portaria nº 649, de 10 de julho, que trata do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para a participação das secretarias estaduais e do Distrito Federal ao referido Programa, foi instituída pelo Ministério da Educação, ofereceu-se apoio técnico (para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio e para a implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio), apoio financeiro (conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio) e formação continuada (dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e

do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC) para as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal. Nessa Portaria, afirma-se (BRASIL, 2018, art 3º) que a adesão das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal ao Programa deva formalizar-se por meio da assinatura de Termo de Compromisso.

Para participar do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, as unidades escolares deveriam estar em situação de adimplência junto aos programas federais, ter o aceite da comunidade escolar e atender aos critérios, definidos pela Portaria nº 649/2018: possuir, no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e, ter unidades escolares enquadradas em uma ou mais das categorias: 1. participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); 2. unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e 3. unidades escolares que já tivessem instituído jornada diária de cinco horas.

Quanto ao estado de Mato Grosso, conforme está descrito no documento Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Novo Ensino Médio (MATO GROSSO, 2020a), foram pré-selecionadas unidades escolares que ofertam Ensino Médio em tempo parcial, dos municípios de Cuiabá e Várzea Grande e de municípios do entorno. Foram realizadas reuniões com a equipe gestora e do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), com o propósito de apresentar o Programa, dirimir possíveis dúvidas e obter a adesão para a participação como Escola-Piloto, bem como assinar o termo de adesão. Desse modo, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso aderiu ao Programa por meio da assinatura do Termo de Compromisso. A Portaria nº 721/2018/

GS/SEDUC/MT “institui a Comissão Estadual para Implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” e cria Grupo de Trabalho para a elaboração do currículo considerando os Itinerários Formativos.

A efetiva elaboração do Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT) teve início com a publicação do edital nº 003/2019/GS/SEDUC/MT, o qual regulamentava o Processo Seletivo Simplificado de bolsistas para atuarem no Programa de Apoio à Implementação da BNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 05 de abril de 2018, alterada pela Portaria MEC nº 756, de 03 de abril de 2019, em atendimento à Lei Federal nº 11.273/2006. No âmbito deste edital, os bolsistas selecionados atenderam aos perfis: Coordenador de Etapa, Redator Formador de Currículo – Ensino Médio/Área Componente, Coordenadores de Área/Ensino Médio, Articuladores de Itinerários Formativos/Área e Educação Profissional e Técnica (EPT) e Articulador entre Etapas. Tal processo seletivo foi constituído de três etapas: análise de currículo, prova escrita e entrevista. Os selecionados começaram as atividades de redação em maio de 2019 e, desde então, uma agenda periódica de encontros entre os redatores/coordenadores e articuladores foi estabelecida, bem como os encontros em cada área para o processo de produção e socialização do DRC/MT – Etapa Ensino Médio.

Definiu-se que as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral localizadas em Cuiabá e Várzea Grande seriam piloto do Programa no estado, devido à proximidade da sede, facilitando, assim, o acompanhamento da implementação. O *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio* (DRC/MT – EM) foi enviado para aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE) no mês de setembro de 2020 e aprovado no mês de maio de 2021, conforme Portaria nº 356/2021/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre a homologação do documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa do Ensino Médio e dá outras

providências. O documento foi disponibilizado no endereço eletrônico da SEDUC-MT. O documento encaminhado estabelece orientações para o bloco da BNCC – Formação Geral Básica (1.800h) – e para os Itinerários Formativos (1.200h), indicando a flexibilização na definição anual dos currículos em face das propostas pedagógicas, Projeto Político Pedagógico, das unidades escolares. Os Itinerários Formativos seriam o conjunto de unidades curriculares (Trilhas de Aprofundamento, Projeto de Vida e Componentes Curriculares Eletivos) que dão ao estudante opções de escolha, estando esta submetida à possibilidade de oferta por parte da escola.

No documento em tese, há o reconhecimento de que existem pluralidades juvenis em Mato Grosso, de maneira que, na seção do contexto do Ensino Médio, são mencionados o jovem indígena, o jovem do Campo, o jovem quilombola e os sujeitos Jovens e Adultos e se aponta a necessidade de articulação da intencionalidade pedagógica aos interesses formativos do estudante, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil (MATO GROSSO, 2020a). Retomamos a ênfase à noção de protagonismo e a construção de projeto de vida do jovem como bases referenciais do documento e que estão em acordo com os postulados para a etapa em âmbito nacional. Ao apontar a construção do projeto de vida, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT- EM)* afirma incluir na base teórica: “os apontamentos de Moran (2017), que considera a inclusão do projeto de vida como eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada” (MATO GROSSO, 2020a, p.26). José Manoel Moran é citado em outros momentos do texto, mas especificamente a obra mencionada de 2017 não aparece referenciada no final do documento. Em relação à educação inclusiva, na Seção intitulada *Educação Especial segundo a perspectiva da Educação Inclusiva*, afirma-se que o intuito é o de ultrapassar o conceito de escola especial, focando no aprendizado em

“**uma só escola para todos**” (MATO GROSSO, 2020a, p.101).

Após esse percurso realizado para a definição das orientações curriculares no estado de Mato Grosso, ainda haverá, como em todo o país, que enfrentar-se os problemas decorrentes do período de suspensão das atividades presenciais para o Ensino Médio. Gatti (2020) constatou, no período pandêmico pelo qual estamos passando, disparidades entre estados e municípios nas tomadas de decisões políticas relativas à saúde pública, com a ausência de articulação mais geral do governo, que culminou em certo desencontro de ações, o que não deixou de causar agravantes para a situação educacional. Há uma preocupação grande com a questão da base curricular e dos conteúdos nela implicados? Sim, no entanto, há a questão da sensibilidade humana que a precede. Gatti (2020) alerta, quanto ao retorno às aulas presencialmente ou de modo híbrido (parcialmente realizado de modo presencial e parcialmente de modo remoto), que será necessário um esforço de gestão para a preparação de toda a equipe escolar para o recebimento dos estudantes, os quais podem ter tido experiências com a doença, perdas de pessoas importantes e estejam enfrentando os efeitos pessoais disso. Assim, a autora considera necessário estimular os educadores para se engajarem no processo de recuperação das condições de aprendizagem do alunado, bem como considera um aspecto fundamental “as escolhas sobre o que é essencial que os alunos aprendam e por quais caminhos de aprendizagem. Esse ponto será desafio para redes, escolas e professores” (GATTI, 2020, p.36).

Efetivamente, passado o impacto do isolamento social e do estabelecimento do ensino realizado de maneira totalmente remota, haverá que considerar-se, como nunca, a articulação da (re)construção do currículo voltado ao Ensino Médio, articulado com a intencionalidade pedagógica das escolas no sentido da democratização do conhecimento e condições emocionais da juventude, dentro do melhor possível diante das perspectivas de futuro.

Considerações finais

O momento de escrita deste texto é delicado, pois ainda estamos vivendo os efeitos da pandemia, isto é, ainda estamos no “olho do furacão”, ao mesmo tempo em que buscamos vislumbrar os inúmeros desafios a serem enfrentados no período pós-pandemia e isso é uma afirmação a ser grifada: haverá inúmeros desafios no período pós-pandemia, não será uma tarefa fácil, principalmente, quando abordamos a reconstrução do currículo nessa dinâmica. No entanto, pensamos ser importante sublinhar a necessidade de mitigar os riscos de retrocedermos em relação às metas postas no Plano Nacional de Educação sobre o Ensino Médio brasileiro, sobretudo público, quanto à ampliação do acesso e da permanência do jovem na escola e a consolidação das competências e habilidades da formação geral, estabelecidas pela BNCC, aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018. Vale destacar que na análise realizada neste trabalho, identificamos um alinhamento, esperado, entre o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – etapa Ensino Médio com os princípios do documento nacional Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio, em relação aos princípios de incentivo à educação integral, ruptura com o ensino fragmentado com a flexibilização curricular e valorização do protagonismo juvenil, por meio do estímulo à construção de perspectivas de futuro e projetos de vida por parte dos jovens.

Temos uma juventude conectada, com ampla apropriação tecnológica, que interage como produtora de conteúdo na web, no entanto, a realidade do ano de 2020 evidenciou que os usos das tecnologias digitais e o estabelecimento das relações em rede e na rede não alcançaram o que se requeria em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Reconhecer isso significa não apenas pontuar no referencial curricular, como aparece no documento estadual mato-grossense etapa Ensino Mé-

dio (DRC/MT-EM), a presença da dimensão da tecnologia, implica em, antes, relacionar currículo, processo de ensino-aprendizagem e tecnologia, tendo em vista os limites e as perspectivas futuras da escola em face do seu público e, no pós-pandemia, envolvendo um cauteloso e adequado plano de retomada das aulas presencialmente.

Não podemos deixar de destacar a necessidade do investimento massivo e sistemático em educação, o financiamento deve permear o debate do Ensino Médio, pois sem recursos não é possível materializar a flexibilização indicada na BNCC em relação às possibilidades de disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento, principalmente da Formação Profissional e Técnica, subjugadas à estrutura física e humana das escolas. Assim como o financiamento impacta nas ações que mitiguem a desigualdade e mirem a consolidação do processo de ensino-aprendizagem na sociedade futura, a chamada sociedade 5.0, na qual se prevê a emergência crescente da Inteligência Artificial e da interação humano-máquinas, tampouco se viabiliza uma abordagem curricular capaz de atender às distintas trajetórias e projetos de vida da plural e heterogênea juventude presente nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. **A Educação a Distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 143, p. 499-514, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200499&lng=p&t&nrm=iso. Acesso em 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 de out. 2020.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de

2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 27 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação Brasília, 10 de julho de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em 27 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 882, de 26 de outubro de 2020**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Brasília, D.O.U., 26 de outubro de 2020, Seção 1, p. 57, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-882-de-23-de-outubro-de-2020-284736247>. Acesso em 27 de out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. 2018. Acesso em 27 de nov. 2020.

BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em 27 de out. 2020.

FREITAS, Geovani Jacó de. Juventude e Ensino Médio: perspectivas da Sociologia entre conquistas e desafios. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Pontes Editores, Campinas, 2013. p.101-112.

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, v.34, n.100, p.29-41, 2020.

GENTILI, Pablo. Por uma Pedagogia da esperança. In: GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.253-271.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem Mediada Pela

Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT/ EM) (versão preliminar)**. 2020a. Cuiabá: SEDUC-MT, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/vers%C3%A3o-preliminar-drc-mt-em>. Acesso em: 23 out. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso- Novo Ensino Médio**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2020b. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/vers%C3%A3o-preliminar-drc-mt-em>. Acesso em: 23 out. 2020.

MATTOS, Laura. SP convoca youtubers de educação para tentar engajar alunos no ensino a distância. **FOLHAPRESS**, São Paulo, 26 abr. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/04/sp-convoca-youtubers-de-educacao-para-tentar-engajar-alunos-no-ensino-a-distancia-ck9h05z8t000d01lhqe3it430.html>. Acesso em 17 de nov. 2020.

SANTOS, Edméa. **#livesdemaio... Educações em tempos de pandemia**. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, junho de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1109>. Acesso em: 22 out. 2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. ... Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

*Recebido em: 11/12/2020
Aprovado em: 14/12/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

JORNADAS FORMATIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR: APORTES PARA PENSAR ATIVIDADES ASSÍNCRONAS

*Daniel Mill**

Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>

*Achilles Alves de Oliveira***

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

<https://orcid.org/0000-0001-7478-0810>

*Marcello Ferreira****

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0003-4945-3169>

RESUMO

O objetivo central deste artigo é fomentar reflexões e iniciativas pedagógicas no ensino superior, adequadas – mas não restritas – ao contexto educacional induzido pelo momento pandêmico iniciado em 2020. Para isso, é analisada uma possível configuração para atividades pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), numa perspectiva de aprendizagem/sala de aula invertida, híbrida, ativa e significativa. A experiência articulou atividades síncronas (webconferências) e assíncronas (AVA); por escopo e amplificação, o presente esforço propositivo volta-se à análise e discussão da organização e de impressões de docentes e estudantes acerca dos recursos de mediação desenvolvidos. Como resultado, são apresentados alguns aportes para pensar, realizar e qualificar atividades pedagógicas assíncronas, coerentemente com jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais, como tem ocorrido nesses tempos de pandemia.

Palavras-chave: educação a distância; ambiente virtual de aprendizagem; processo de ensino-aprendizagem; aprendizagem significativa; pandemia de Covid-19.

* Doutor em Educação (UFMG), Mestre em Educação (UFMG) e Graduado em Pedagogia (UFV), com estágios pós-doutoral em Educação a Distância (ULisboa/UAb-PT) e em Educação e Tecnologias (UCoimbra/UAb-PT). Professor Assossiado, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Horizonte-UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: mill@ufscar.br

** Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG), Especialista em Educação e Tecnologias (UFSCar) e Graduado em Educação Física (UnB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Horizonte-UFSCar) e Professor de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: achillesalves@gmail.com

*** Doutor em Educação em Ciências (UFRGS), com estágio pós-doutoral em Educação (UFSCar), Mestre em Ensino de Física (UnB) e Graduado em Física (UnB). Professor Adjunto, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Instituto de Física, Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e seus dispositivos: sujeitos, saberes, práticas, discursos e políticas. Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: marcellof@unb.br

ABSTRACT

TRAINING JOURNEYS MEDIATED BY DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THINKING ABOUT ASYNCHRONOUS ACTIVITIES

The aim of this article is to encourage reflections and pedagogical initiatives in higher education, that are appropriate – but not restricted – to the educational context induced by the pandemic moment that started in 2020. For this, it is analysed a possible setting for teaching-learning activities in virtual learning environments (VLE), in a perspective of flipped classroom, blended, active and meaningful learning. The experience articulated synchronous activities (web conferences) and asynchronous activities (VLE); by scope and amplification, the purposeful effort turned to the analysis and discussion of the and impressions of professors and students about the mediation resources developed. As a result, some contributions are presented to think, perform, and qualify asynchronous pedagogical activities, coherently with training journeys mediated by digital technologies, as has been happening in these pandemic times.

Keywords: distance education; virtual learning environment; teaching-learning process; meaningful learning; Covid-19 pandemic.

RESUMEN

RECORRIDOS FORMATIVOS MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: APORTES PARA PENSAR LAS ACTIVIDADES ASINCRÓNICAS

El objetivo principal de este artículo es fomentar reflexiones e iniciativas pedagógicas en la educación superior, adecuadas – pero no restringidas – al contexto educativo inducido por el momento pandémico iniciado en 2020. Para ello, se plantea un posible escenario para actividades de actividades pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), analizadas en una perspectiva de aprendizaje/salón invertido, mixto, activo y significativo. La experiencia articuló actividades sincrónicas (conferencias web) y actividades asincrónicas (EVA); por alcance y amplificación, el presente esfuerzo propositivo está dirigido a analizar y discutir la composición y impresiones de profesores y estudiantes sobre los recursos de mediación desarrollados. Como resultado, se presentan algunos aportes para pensar, realizar y calificar actividades pedagógicas asincrónicas, de manera coherente con los recorridos formativos mediados por las tecnologías digitales, como viene sucediendo en estos tiempos de pandemia.

Palabras clave: educación a distancia; ambiente de aprendizaje virtual; proceso de enseñanza-aprendizaje; aprendizaje significativo; Pandemia de Covid-19.

1. Introdução¹

A atual pandemia de Covid-19, marcada pelo isolamento social, tem sido motriz para diferentes crises e transformações no campo educacional, a exemplo do uso indiscriminado e compulsório de tecnologias digitais por professores e estudantes da educação básica e superior. Muitos foram levados ao teletrabalho, ao trabalho remoto ou à Educação a Distância (EaD), mesmo que alheios a princípios e rigores da modalidade. Claramente, a expansão desordenada de ensino-aprendizagem a distância (ou de “ensino remoto”, como muitos denominaram a configuração de EaD típica desse cenário pandêmico) gerou experiências de natureza e qualidade diversas, evidenciando sentimentos e percepções que, embora por vezes positivos, fizeram prevalecer situações pedagógicas desgastantes (conflitos, tensões, insegurança, sobrecarga de trabalho etc.).

Como estratégia para fomentar reflexões e iniciativas pedagógicas adequadas ao momento atual, propomos uma configuração possível para atividades em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), numa perspectiva invertida e significativa (TALBERT, 2017; FERREIRA *et al.*, 2020; OLIVEIRA, 2020; MILL, 2021). A análise parte de uma iniciativa de educação híbrida desenvolvida no ensino superior desde 2016, aperfeiçoada a cada semestre e reconfigurada em 2020 para o contexto da pandemia, com articulação entre atividades síncronas (webconferências) e assíncronas (AVA). Assim, para analisar e discutir esse arranjo pedagógico, tecemos reflexão propositiva em torno da concepção, do planejamento e da implementação de jornadas formativas em tempos pandêmicos, apresentando, por escopo e aprofundamento, aportes para pensar atividades assíncronas.

2. Contextualização e caracterização do estudo e da proposta formativa

Iniciaremos a reflexão apresentando a situação a que mais recentemente a educação brasileira (e internacional, em grande parte) está submetida, seja como fruto da crise sanitária e de saúde, seja em decorrência das demais crises típicas do Brasil (política, econômica, trabalhista, educacional etc.). Particularmente, em função do isolamento social, esse cenário de crises fomentou novas situações de ensino-aprendizagem, impactando a educação básica e superior. Por isso, dedicamos uma seção para localizar a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no contexto atual, bem como para apresentar a disciplina POGEB (Política, Organização e Gestão da/na Educação Básica), integrante do currículo de vários cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial e EaD, que será analisada posteriormente como experiência resultante do esforço pela qualidade na formação neste momento pandêmico.

2.1. O contexto: educação, pandemia e crises pelo Brasil

O ano de 2020 mostrou-se um marco na história da humanidade, sobretudo pelas decorrências da pandemia de Covid-19 e da cultura digital. No Brasil, ela se exacerba pelo déficit estrutural em políticas públicas de saúde e seguridade social, bem como pelo arrasamento da política em agendas neoliberais, ultraconservadoras, antidemocráticas e desinformacionistas. Esse cenário fez emergir dramáticas crises, com evidentes consequências para os campos do trabalho e da educação, como fazem notar a redução e a precarização do emprego e da renda, a desregulação e a precarização de sistemas híbridos ou remotos de ensino.

A pandemia revelou que o setor educacional não estava preparado para situações emergenciais como a que demandou o isolamento social. Como afirmam Xiao e Li (2020), na China ficou evidente a incapacidade desse setor para atender às necessidades de respostas rápidas em situação de crise. Existem poucas iniciativas produzidas especificamente para ambientes escolares, sendo a maioria das ferramentas disponíveis

¹ Texto revisado e normalizado por Paula Sayuri Yanagiwara.

voltada ao setor corporativo, e isso implica resistências ao desenvolvimento de atividades pedagógicas adequadas (ARRUDA, 2020).

Por outro lado, o isolamento social fez emergir ao contexto educacional uma necessidade há muito tempo improvável, embora regulada (BRASIL, 2019): a impossibilidade de presença nas salas de aulas escolares e universitárias estimulou a exploração de atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Nesse cenário, as experiências em EaD cresceram apressuradamente, submetendo formuladores de políticas públicas e currículos, sistemas de ensino, gestores, professores e estudantes a uma situação peculiar, marcada por dificuldades e desafios, embora também por oportunidades para reflexão, atualização e qualificação de estratégias pedagógicas com tecnologias digitais numa cultura digital (ARRUDA, 2020).

Certamente, assim como em outros espectros sociais, no ano de 2020 o setor educacional se viu confrontado a experiências tensas, desafiadoras, desconfortáveis e de muita reflexão. Alunos precisaram reaprender a estudar, remotamente, sem a habitual presencialidade coletiva em sala de aula e sem os ambientes de estudos tradicionais, como bibliotecas e laboratórios. Os professores, por seu turno, precisaram reorganizar estratégias de planejamento e oferta de disciplinas, considerando mídias até então não usuais, novas metodologias, diferentes processos avaliativos, outras relações interativas e colaborativas com seus estudantes e entre eles. Decerto, trata-se de um novo cenário pedagógico para a educação, mais instigante e também incômodo, assim como são as situações que requerem compulsoriamente algum tipo de inovação.

Destaca-se que, desde o início, esse processo foi amplamente discutido e estudado pelos docentes das instituições educacionais, buscando-se estabelecer diretrizes e regulamentação para atividades não presenciais emergenciais (UFSCAR, 2020a, 2020b). Além das discussões e orientações institucionais, o Departamento

de Educação (DEd) da UFSCar, por exemplo, realizou várias reuniões ordinárias e extraordinárias para tratar de temas como: decorrências para os estudantes sem acesso à internet e para professores não letrados digitalmente, resistência e preconceito à modalidade de EaD, melhores estratégias pedagógicas para atender estudantes a distância, ferramentas e tecnologias para atividades síncronas e assíncronas, questões trabalhistas e de saúde física e mental de docentes e estudantes, entre outras muitas preocupações típicas da formação nesses tempos (UFSCAR, 2020a). De todo modo, houve movimento ativo de sujeitos e instituições para resistência à inércia provocada pelo isolamento social e seu consequente prejuízo à educação formal na forma tradicionalizada.

Como em qualquer situação de crise educacional, novas possibilidades foram experimentadas. Na UFSCar, diferentes iniciativas foram desenvolvidas, das quais algumas em situação e condições peculiares. A instituição facultou aos professores e aos estudantes a decisão sobre participar da oferta de disciplinas. Assim, os docentes foram convidados, em seus melhores juízos e sem penalidades, a preparar e ofertar disciplinas que lhes fossem convenientes; de igual modo, os estudantes se inscreveriam naquelas que considerassem adequadas, com a recomendação de um limite de três delas cursadas simultaneamente.

2.2. A UFSCar em tempos de isolamento social: a disciplina POGEB como uma reação proativa

Com o propósito de apresentar uma das experiências realizadas pela UFSCar no contexto da atual pandemia, ressaltamos uma premissa: desenvolver experiência formativa capaz de proporcionar aprendizagem ativa e significativa aos estudantes. Trata-se de iniciativa realizada em condições particulares, por docente efetivo, especialista nas áreas de conhecimento da disciplina e da EaD, além da possibilidade de participação dos alunos por melhor conveniência, sem penalidades.

O estudo envolveu duas turmas com o total de 32 estudantes de cursos de licenciatura em biologia, educação física, filosofia, física, letras, matemática, música e química, dos quais 21 efetivamente foram aprovados. Foi considerada a oferta da disciplina POGEB, no formato denominado ENPE (acrônimo para *Educação Não Presencial Emergencial*), caracterizado como formação pela modalidade de EaD, com características especiais, visto o prazo insuficiente para atender a todos os princípios elementares da Educação a Distância. Na UFSCar, essa disciplina é de responsabilidade do DEd, com carga horária de 60 (sessenta) horas, usualmente desenvolvidas em aulas individuais e semanais de 4 (quatro) horas de duração.

No cenário estudado, ressalta-se que cada professor da UFSCar poderia ofertar sua disciplina em três blocos, com formatos e períodos letivos distintos: Bloco A (com 8 semanas, entre agosto e outubro de 2020), Bloco B (com 8 semanas, entre outubro de 2020 e janeiro de 2021) e Bloco C (com 16 semanas, entre agosto de 2020 e janeiro de 2021). A oferta de POGEB analisada foi realizada durante o Bloco A, com planejamento pedagógico realizado entre julho e agosto e acompanhamento dos estudantes em setembro e outubro de 2020.

A proposta para oferta da disciplina POGEB pela EaD (formato ENPE) é fruto de um amadurecimento de iniciativas anteriores e foi configurada a partir de experiências que compreendem três fases:

- **Fase 1:** até 2016, em caráter totalmente presencial, com aulas expositivas, como tradicionalmente se organizam as ações em cursos de graduação, embora tenham sido desenvolvidas outras atividades pedagógicas em sala de aula (estudos dirigidos, dinâmicas em pequenos grupos etc.).
- **Fase 2:** entre 2016 e 2019, a educação híbrida foi explorada como possibilidade pedagógica, numa estratégia de apren-

dizagem invertida, envolvendo estudos e atividades em AVA em complemento às atividades e discussões síncronas em sala de aula. Nesse período, a proposta era discutida com os estudantes na primeira aula, para definir adesão ou não à estratégia de educação híbrida e aprendizagem invertida. Havendo anuência, os encontros síncronos semanais eram de até duas horas de duração – envolvendo atividades, discussões e sínteses (exposição breve) –, e o restante da carga horária semanal (duas horas) era explorado em atividades prévias, para contatos iniciais dos estudantes com os conteúdos.

- **Fase 3:** desde 2020, a disciplina foi ofertada de modo compulsório pela EaD (formato ENPE), sendo necessárias adequações nas propostas já aplicadas. Buscou-se agregar vantagens pedagógicas das experiências das Fases 1 e 2, além de aprimorá-las com estratégias de aprendizagem e interação típicas da EaD, das TDIC e das metodologias voltadas a aprendizagens ativas e significativas.

A seguir, detalhamos aspectos dessa experiência de oferta ENPE da disciplina POGEB (Fase 3). Desde antes de 2016, a disciplina POGEB-ENPE-UFSCar é oferecida por diferentes professores do DEd/UFSCar, buscando: promover reflexões sobre o fenômeno educativo nas suas múltiplas relações com os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e o marco regulatório da educação brasileira; analisar a atual política educacional estabelecida pelo governo; e discutir a política, a organização e a gestão da educação básica no Brasil e a sua materialização na escola, sobretudo nos processos de gestão escolar. Assim, a proposta da disciplina é promover compreensão e análises críticas sobre a política educacional brasileira. Didaticamente, essas questões foram organizadas nas temáticas dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição e duração dos tópicos ou temáticas semanais da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar em unidades de aprendizagem.

DESCRIPTIVO DA/DO TEMÁTICA/CONTEÚDO DA AULA	UNIDADE TEMÁTICA (AULA/CICLO SEMANAL)	CARGA HORÁRIA ASSÍNCRONA (H/A)	CARGA HORÁRIA SÍNCRONA (H/A)	CARGA HORÁRIA TOTAL (H/A)
• Introdução: apresentação do programa e da dinâmica de oferta da disciplina (ambientação)	Abertura (aula/ciclo 1)	3	3	6
• Direito à educação no Brasil • Marco regulatório da educação brasileira (apresentação do tema)	1ª Unidade (aula/ciclo 2)	4	4	8
• Marco regulatório da educação brasileira (finalização do tema) • Estrutura e organização do ensino brasileiro	2ª Unidade (aula/ciclo 3)	4	4	8
• Modalidades de educação no Brasil	3ª Unidade (aula/ciclo 4)	4	4	8
• Planejamento da educação pública no Brasil	4ª Unidade (aula/ciclo 5)	4	4	8
• Financiamento da educação no Brasil	5ª Unidade (aula/ciclo 6)	4	4	8
• Valorização dos profissionais da educação pública brasileira	6ª Unidade (aula/ciclo 7)	4	4	8
• Finalização da disciplina e Avaliação final	Fechamento (aula/ciclo 8)	4	4	8
SUBTOTALS		30	30	60

Fonte: elaboração própria, com base no Plano de Ensino da disciplina (2020).

Para o planejamento das atividades da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar, desde a organização dos conteúdos até o acompanhamento dos estudantes, foram consideradas noções de educação híbrida, aprendizagem invertida, ativa e significativa, aprendizagem por pares, ciclos/arcs de aprendizagem, entre outros conceitos ou noções pedagógicas mais valorizadas no contexto da cultura digital. Para implementá-las, cada aula foi organizada em momentos síncronos e assíncronos, em etapas interdependentes e complementares. Cada unidade temática (ciclo de aprendizagem) teve periodicidade semanal, iniciando com interações e discussões pelo AVA e finalizando com aula síncrona, via webconferência, com atividades individuais e grupais, além de síntese expositiva da temática. Para as atividades assíncronas, foi adotado o AVA (formato Moodle);

para as síncronas, o *Google Meet*, no formato de webconferência ao vivo, seguindo orientações institucionais (UFSCAR, 2020b).

As tarefas semanais, organizadas em ciclos de aprendizagem, envolveram atividades assíncronas virtuais, para primeiro contato dos estudantes com o conteúdo, seguidas de momento síncrono, para discussões e síntese da temática, na perspectiva de um ambiente ecológico propício à aprendizagem, organizado e confortável, para que estudantes e docentes convivessem adequadamente em função da construção do conhecimento. Como pretendemos consignar à frente, a proposta funcionou bem na percepção dos estudantes e do docente, atendendo adequadamente também as recomendações do DED/UFSCar.

Nesse sentido, foi realizada pesquisa-ação/participante, em que exploramos abordagens

qualitativas de análise dos documentos, das tecnologias desenvolvidos e da aplicação da disciplina ao longo do semestre letivo. Foram levantados dados acerca da configuração e das percepções dos professores e estudantes a cada etapa da proposta, cotejando fundamentos teóricos, abordagens metodológicas e resultados de aprendizagem. De fato, o percurso metodológico foi estruturado no desenho e na implementação de uma proposta de jornada formativa no ensino superior, com aplicação de atividades semanais e avaliação das ações resultantes das interações.

A partir dessas evidências, almejamos que outros pesquisadores e professores tenham acesso a elementos (basilares e operacionais) dos quais partimos para propor estratégias de ensino-aprendizagem na cultura digital e em contexto de pandemia. Esperamos que as reflexões e proposições trazidas sejam úteis à (re)aplicação e à recontextualização, mas também que se coloquem como categorias (*a priori*) de crítica a processos educacionais mediados por TDIC. Para isso, especificamente, será apresentado e analisado o processo de concepção, planejamento e implementação da etapa assíncrona da proposta de formação da disciplina POGEB-UFSCar-ENPE. Esse recorte, cabe dizer, considera que a parte síncrona da disciplina possui fundamentos, características e desdobramentos específicos, requerendo discussão própria que ultrapassa o escopo deste texto.

3. Aspectos teórico-práticos para a concepção e composição de ambientes virtuais de aprendizagem

Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar, pela EaD, são apresentados aportes teórico-práticos considerados na concepção e composição de AVA. Inicialmente, trazemos breve revisão de literatura no intuito de fundamentar

teoricamente escolhas feitas na composição de ambientes para atividades assíncronas. São abordadas reflexões sobre o desafio de desenhar ambientes adequados para a formação em EaD, efetivamente capazes de proporcionar aprendizagens ativas e significativas. Nesse sentido, receberam atenção os ciclos e/ou arcos de aprendizagem como estratégia para organização pedagógica da formação. Em seguida, apresentamos detalhadamente a proposta de composição do AVA da disciplina, indicando cuidados com aspectos essenciais. Por fim, são apresentadas percepções e reflexões sobre o processo de oferta, particularmente na perspectiva dos estudantes.

3.1. Reflexões sobre ambientes virtuais de aprendizagem em aulas assíncronas

Como conceber e configurar bons ambientes virtuais de aprendizagem, efetivamente capazes de proporcionar aprendizagens ativas e significativas? Podemos afirmar que o principal desafio a esse propósito envolve aspectos pedagógicos, em detrimento dos técnicos. Conforme Mill *et al.* (2013), tais aspectos perpassam o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem e as atividades teóricas e práticas propostas, a diversificação das práticas, com o emprego de recursos adequados, bem como o fomento de situações que propiciem e intensifiquem a colaboração e a interação. A ideia central envolve explorar AVA como recurso que condicione e viabilize a formação de qualidade, sem, no entanto, determiná-la.

Nisso fiados, concebemos o processo educacional como resultante

da intenção pedagógica dos sujeitos envolvidos (aprendizes e mestres) e das possibilidades comunicacionais estabelecidas entre ambos. Essa perspectiva de construção do conhecimento está baseada na crença de que aprendemos nas interações, na colaboração e na troca. Sendo assim, as interfaces devem favorecer a comunicação de forma plural e objetivada pelo contexto e conteúdo a serem desenvolvidos (MILL *et al.*, 2013, p. 225).

Nesse sentido, na organização e oferta da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar no AVA, adotamos uma perspectiva de desenho educacional que consideramos essencial à concepção de práticas pedagógicas on-line, incluindo “o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem” (MATTAR, 2014, p. 19). Para esse autor, o desenho educacional deve partir da compreensão do contexto da aprendizagem, pois “ele influencia decisivamente o desempenho do estudante” (MATTAR, 2014, p. 53). Portanto, o professor deve conceber e desenvolver sua proposta de formação considerando as necessidades de aprendizagem do estudante.

Em argumentação similar, Dick, Carey e Carey (2014) sugerem que o desenho do ambiente de aprendizagem se inicie pela identificação e análise das necessidades de aprendizagem, o que significa **definir o que deve ser aprendido** no processo formativo. Por isso, a proposta da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar partiu de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, para posterior definição das trilhas e estratégias formativas. Também tinham essa intenção pedagógica as atividades de ambientação e letramento digital do grupo, bem como a iniciativa de análise e definição coletiva do programa da disciplina. Esse esforço teve por propósito compor ambiente formativo adequado ao perfil identificado, dando clareza da metodologia a ser empregada, das atividades e tarefas, bem como da necessidade de responsabilização dos estudantes no processo de aprendizagem. Como argumentou Souza (2013),

o desenvolvimento de atividades colaborativas deve partir do pressuposto de que toda e qualquer atividade pedagógica necessita de planejamento e da execução de uma série de tarefas. Estudo e delimitação dos recursos são suportes também necessários à atividade colaborativa, bem como a busca de definições claras acerca da metodologia a ser empregada e do papel dos atores envolvidos no processo. Tais tarefas

devem ser desenvolvidas como uma fase que antecede a execução da atividade propriamente dita (SOUZA, 2013, p. 134).

O processo que antecedeu a concepção, o planejamento e a oferta da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar visou proporcionar situações de aprendizagem coletivas, marcadas pela colaboração e interação entre os sujeitos e destes com os materiais disponibilizados. Ou seja, a intencionalidade pedagógica no desenho do AVA-POGEB orientou-se pela necessidade de convivência e aprendizagem coletiva, numa perspectiva defendida por autores como Siemens (2005, 2007), Kenski (2003), Sancho (2004), Barbosa (2005), Valadares (2011), Anderson e Dron (2012), Mill *et al.* (2013) e Dias-Trindade (2020), que compreendem que os bons AVA devem proporcionar condições de convivência, interação e aprendizagem conjunta, por meio de atividades, ferramentas, recursos e materiais didáticos diversificados. Esses autores argumentam que a perspectiva de redes de aprendizagem e/ou ecologias de aprendizagem deve ser considerada na composição de ambientes de aprendizagem capazes de conduzir as pessoas envolvidas ao desenvolvimento da própria formação, particularmente em tempos de cultura digital, em que são experimentadas possibilidades de interconexão.

Anderson e Dron (2012) apresentam três gerações de pedagogia da EaD, argumentando que as vantagens e qualidades da pedagogia, no contexto da cultura digital, se assentam em tecnologias que façam uso efetivo dos coletivos. Nesse sentido, Siemens (2005, 2007) entende que os estudantes são capazes de se comunicar e criar redes hiperconectadas de convivência, na perspectiva das ecologias de aprendizagem. Como afirma Dias-Trindade (2020, p. 81), “o nosso conhecimento reside hoje na capacidade de usar as nossas redes e aproveitar todos os conhecimentos que nelas podem fluir”. Esses argumentos são corroborados por Valadares (2011), que aponta ser necessária a criação de redes ou

comunidades de aprendizagem envolvendo professores e estudantes, a interagir entre si

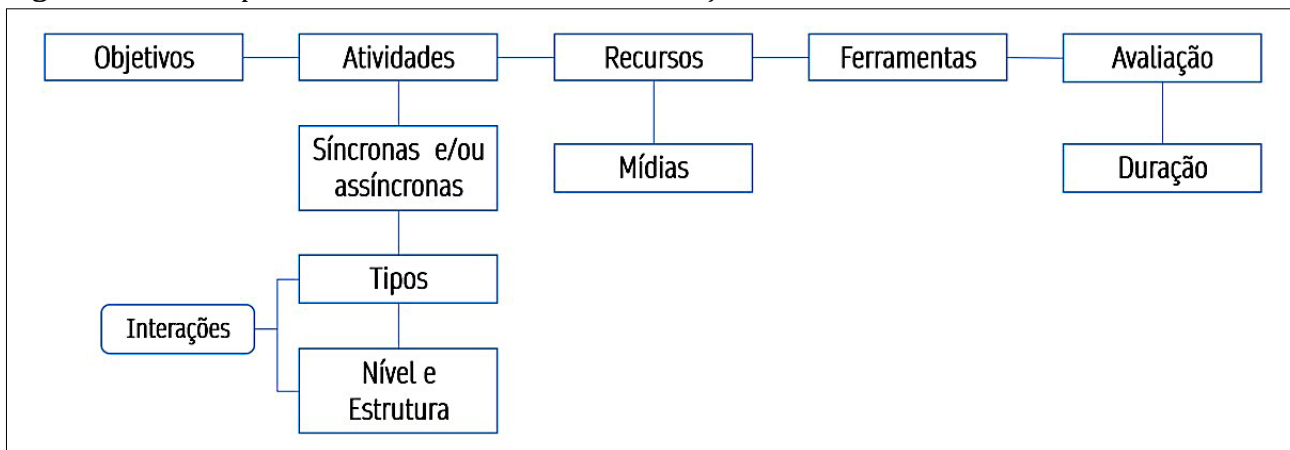
e com bons materiais didáticos. O ensino baseado em comunidades de aprendizagem será estimulador da reflexão e do discurso crítico, desenvolverá a responsabilidade individual e social e fomentará o pensamento crítico e criativo, desde que sejam criados nessas comunidades ambientes construtivistas e investigativos de aprendizagem (VALADARES, 2011, p. 123).

Dessa forma, o AVA deveria apresentar “uma interface de navegação capaz de guiar o educando nos estudos, através de um fluxo de aprendizagem planejado por educadores e executado pelo sistema” (FILATRO; PICONEZ, 2013, p. 86). Segundo essas autoras, reside aí a importância do cuidado com o desenho da aprendizagem, especialmente em atividades mais complexas da EaD, sendo fortemente recomendada a disponibilização de recursos e

ferramentas atreladas, em termos de usabilidade, à lógica da estrutura de atividade proposta. Como veremos adiante, a organização do AVA da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar levou essas questões em consideração.

Nessa perspectiva, para Sancho (2004), um AVA geralmente oferece: a) um conjunto de atividades ou propostas de atividades; b) um espaço virtual de “negociação social” e colaboração formal e informal; e c) um conjunto de recursos para apoiar a aprendizagem (mídias, ferramentas etc.). Com a evolução das TDIC, esses aspectos técnicos são facilmente supridos pela maioria dos ambientes disponíveis. Para a composição que se faz objeto deste estudo, adotamos o modelo para o desenho de atividades e interações em EaD de Mattar (2014):

Figura 1 - Modelo para o desenho de atividades e interações em EaD.



Fonte: Mattar (2014, p. 140).

Nesse ponto, um desafio técnico ou de arquitetura do AVA da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar foi evidenciado: como transformar essas estruturas, ferramentas e materiais em processos, dinâmicas e situações de aprendizagem, num movimento de interação comunicacional entre sujeitos? Isto é, como transformar os aportes técnicos em ambiente de convivência e partilha de conhecimentos, em sistema vivo ou comunidade de interesse?

Pareceu desafiador porque, segundo Behar (2009, p. 29), os AVA são “espaços na internet formados pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem

por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem”. Também para Mill *et al.* (2013), os AVA agregam, em um só lugar, as diversas necessidades e possibilidades de interação e comunicação essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, criando condições adequadas para uma nova noção de presença. Isto é, os autores entendem que

os AVA proporcionam um ambiente para a convivência de educadores e estudantes, reconfigurando as noções de presença/ausência (momento de sincronia ou encontro) e de distância/proximidade (lugar de encontro ou presença) típicas das salas de aula presenciais (MILL *et al.*, 2013, p. 226).

Portanto, os ambientes de aprendizagem deveriam ser percebidos “como sistemas vivos que permitem a formação de comunidades de interesses que se podem sobrepor e partilhar conhecimento de forma organizada, evoluindo constantemente e permitindo a interação entre os seus participantes” (DIAS-TRINDADE, 2020, p. 82).

Frente a tal desafio, esforçamo-nos para constituir um ambiente pedagógico que promovesse efetiva aprendizagem, sendo

orientados pelas recomendações de Garrison e Anderson (2005) sobre a necessidade de interseção de três tipos de presença em qualquer ambiente pedagógico com clima adequado: *social*, *cognitiva* e *docente* (Figura 2). Vale ressaltar, desde já, a importância da presença docente nos processos pedagógicos da EaD, como organizadores das referidas comunidades de interesses e de ambientes que favoreçam as interações e a construção coletiva de conhecimentos.

Figura 2 - Proposta de criação de um ambiente pedagógico adequado.



Fonte: elaboração própria, com base em Garrison e Anderson (2005, p. 49).

Nesse esforço, a composição do AVA da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar buscou promover uma experiência educativa nos moldes acima, também considerando as noções de comunidades de investigação (ANDERSON, 2004; GARRISON; ANDERSON, 2005; ANDERSON; DRON, 2012), leitor imersivo (SANTAELLA, 2004), sala de aula virtual (OLIVEIRA, 2008; MILL *et al.*, 2013; MILL; FURLAN, 2018), inteligência coletiva (LEVY, 2003) e eficácia coletiva (BANDURA, 1997, 2008), além de seguir princípios do desenho de materiais didáticos multimídia (MAYER, 2009; CLARK; MAYER, 2011). Com base nos estudos de Santaella (2004) sobre os tipos de leitor na cultura digital (leitor contemplativo, movente e imersivo), Mattar

(2014) afirma ser importante considerar que o estudante de graduação deste século XXI é um leitor imersivo, fluente e letrado nos textos digitais e na internet. Para ele, o leitor imersivo está habituado a ambientes movediços e de fluxo constante, marcados pela necessidade de interatividade e interação.

Por outro lado, foi importante considerar a noção de grupo ou comunidades de interesse. Santos e Pischetola (2020) buscam em Bandura (1997, 2008) a noção de “eficácia coletiva” como o elemento que permite a ação conjunta dos membros de determinado grupo social. As autoras argumentam que, no ensino-aprendizagem,

as habilidades e os conhecimentos de cada

indivíduo do grupo social contribuem para os resultados de todos. E quanto mais articulado o funcionamento do grupo, menos importante é a sua heterogeneidade, desde que os interesses e as aptidões individuais estejam interconectados, para realizar com sucesso as atividades pedagógicas como uso de tecnologias digitais (SANTOS; PISCHETOLA, 2020, p. 107).

Essas noções de coletividade e de perfil do estudante fluente nos ambientes digitais são constituintes do processo de aprendizagem pelas interações e colaboração. Seja pela interdependência ou enriquecimento cognitivo mútuo, seja pela intenção pedagógica de explorar as TDIC, a constituição do AVA deve primar pelos sujeitos envolvidos, pelas suas ações e interesses e pela dinâmica entre eles e o conteúdo a ser estudado. É nesse sentido que Mill *et al.* (2013) argumentam que o AVA de uma disciplina é uma configuração redimensionada do que seria a sala de aula com suas extensões e imbricações coletivas (laboratório, biblioteca, refeitório, corredores etc.).

Uma sala de aula virtual que pode condicionar o processo de ensino-aprendizagem sem o determinar. Mesmo na educação virtual, o que determina o ensino-aprendizagem é sempre a intenção pedagógica dos sujeitos envolvidos e das possibilidades comunicacionais estabelecidas entre eles. [...] Trata-se de uma perspectiva de construção do conhecimento baseada na crença que aprendemos nas interações, na colaboração, na troca (MILL *et al.*, 2013, p. 256).

Essa nova proposta de sala de aula tem em conta a noção de *inteligência coletiva* promovida pela cibercultura. Como definiu Levy (2003, p. 23), a inteligência coletiva é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Enfim, assinala-se que a composição do AVA-POGEB seguiu princípios do desenho de materiais educacionais multimídia (MATTAR, 2014) e orientações da *aprendizagem invertida* (OLIVEIRA, 2020; TALBERT, 2017) e *aprendizagem ativa e significativa* (MILL, 2021). Também

serviram como referência para a elaboração das atividades e dos materiais didáticos da disciplina as cinco formas de representar o conhecimento propostas por Mayer (2009): processos (fluxogramas); comparação; generalização (árvore); enumeração (lista); e classificação (hierarquia). Conforme indicaram Clark e Mayer (2011), buscamos integrar elementos verbais e visuais na composição do ambiente do curso, tomando o cuidado para evitar as armadilhas do *e-learning*: abusar de ou subutilizar os recursos multimídia (imagens, vídeos, textos etc.). Como argumentou Mattar (2014), o desempenho dos estudantes pode ser qualificado com esses cuidados na articulação de diferentes mídias, respeitando a “dosagem adequada de cada tipo de material” (MATTAR, 2014, p. 120) e considerando os “princípios do design educacional para o desenvolvimento e a avaliação de atividades em cursos virtuais” (MATTAR, 2014, p. 132).

3.2. Os ciclos e os arcos de aprendizagem como estratégia para organização pedagógica dos tempos de formação

As unidades curriculares da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar foram organizadas em aulas ou blocos temáticos, conforme a noção de *ciclos de aprendizagem* ou *arcos de aprendizagem*. Na EaD, essas perspectivas são de suma importância para a organização dos tempos de ensinar e de aprender, definindo a abertura de determinada temática, desde os momentos iniciais, de estudos do conteúdo, interações entre os alunos, aprofundamento, fundamentação e discussão, além de estabelecer o diálogo com o professor, para sínteses e fechamento da unidade.

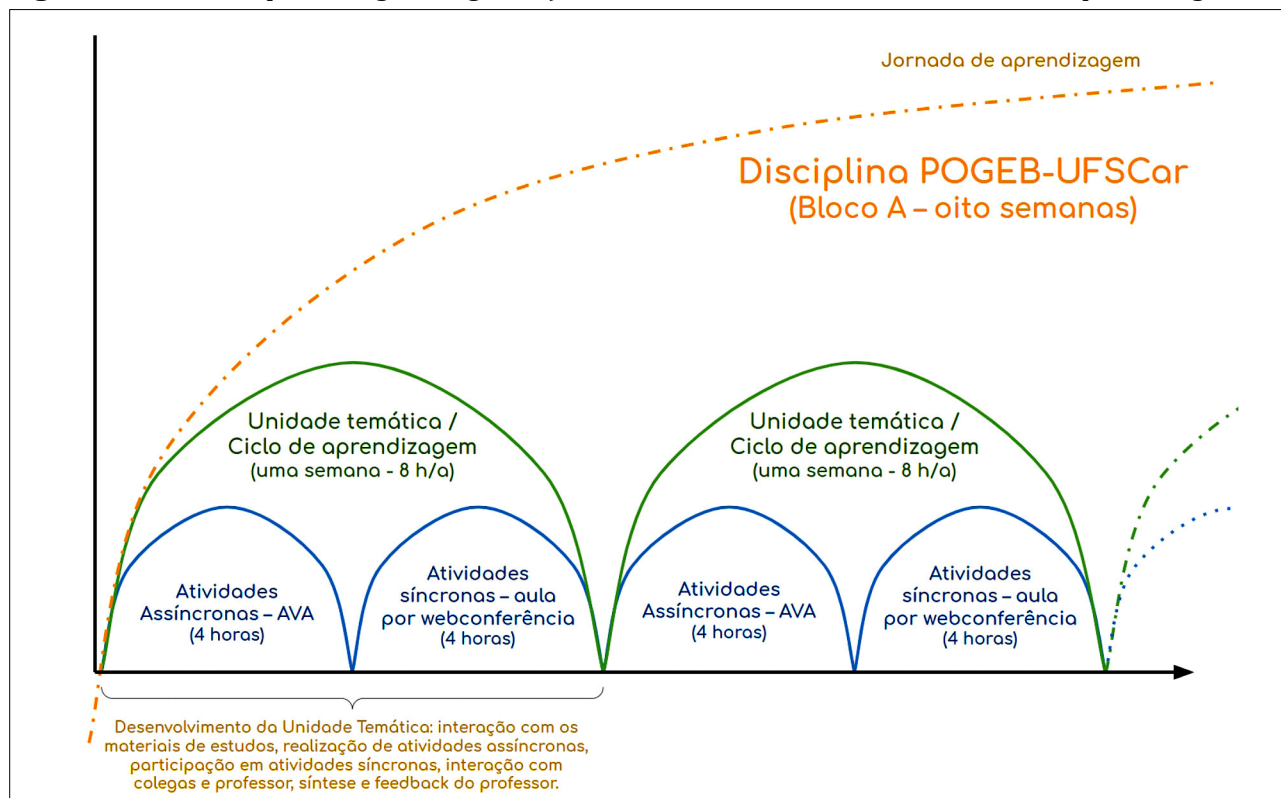
Embora sejam ferramentas de planejamento pedagógico importantes também na educação presencial, os ciclos de aprendizagem são ainda mais essenciais em estudos não presenciais, em que o estudante precisa gerenciar autonomamente grande parte do processo de aprendizagem e o professor deve prever ações didáticas detalhadamente. As noções de ciclos e arcos de

aprendizagem são similares, complementares e interdependentes.

Podemos caracterizar o ciclo de aprendizagem como uma estratégia de organização pedagógica do conteúdo em blocos temporais, englobando um conjunto de etapas, ações e processos. Já os *arcos de aprendizagem* foram propostos por Kavanagh (2021) como ferr-

menta para desenhar o ensino-aprendizagem em diferentes ciclos e subciclos, buscando facilitar o processo de planejamento dos estudos. Ou seja, as noções de ciclos e arcos de aprendizagem são formas de elucidar as demandas do processo e o cronograma de ações previstos no período de cada unidade temática de uma proposta formativa (Figura 3).

Figura 3 - Ciclos de Aprendizagem: organização das unidades temáticas como Arcos de Aprendizagem.



Fonte: elaboração própria, com base em Kavanagh (2021).

O planejamento de aulas síncronas e assíncronas tem representado um grande desafio nesse período de pandemia, colocando em foco a metodologia de arcos de aprendizagem como um meio apropriado para estruturar boas práticas de ensino-aprendizagem. Os arcos de aprendizagem são, segundo Simon Kavanagh (2021) e Fonseca (2020a, 2020b), uma forma de desenhar jornadas formativas, prevendo etapas, atividades e momentos para professor e estudantes desenvolverem cada ação por diversas ferramentas.

Portanto, a jornada formativa da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar foi planejada em arcos de aprendizagem, considerando

ciclos de aprendizagem semanais, em que cada unidade temática iniciava ao meio-dia de cada quarta-feira e se arrematava com a aula síncrona, que ocorreria nas manhãs da quarta-feira seguinte. No primeiro dia do ciclo, um novo tema/conteúdo era apresentado, com abertura da aba no AVA e envio de uma mensagem (via AVA) com orientações gerais da semana (agenda, conteúdos, atividades etc.). Ao longo da semana, os estudantes desenvolviam os estudos e as atividades, individualmente ou em grupos, acompanhados virtualmente pelo professor, perfazendo uma carga horária semanal de oito (8) horas de tarefas síncronas e assíncronas. No último

dia do ciclo, era realizada a aula síncrona, via webconferência, também com atividades individuais e coletivas, discussões e síntese expositiva pelo professor.

Assim, entre o primeiro contato com um novo tema e o seu fechamento, um ciclo de aprendizagem compreendia uma semana de intensos estudos e interações entre estudantes e professor. Nesse processo de planejamento e organização da disciplina, foi indispensável a adoção de um AVA para organizar as ações, interações e atividades virtuais assíncronas, bem como para orientar antecipadamente as atividades síncronas ao longo da semana. Nesse processo, com base em Siemens (2005, 2007), Kenski (2003), Sancho (2004), Barbosa (2005), Valadares (2011), Mill *et al.* (2013) e Dias-Trindade (2020), podemos afirmar que o AVA constitui um centro virtual de convivência pedagógica, concentrando conteúdos e materiais didáticos da disciplina, possibilitando o convívio e a troca de experiências e informações, além da realização de atividades e do gerenciamento do ensino-aprendizagem.

Vale reforçar que a estratégia de trabalho com arcos de aprendizagem se articulou muito bem com a intenção de fomentar a *flexibilidade pedagógica* (MILL, 2018) e a *aprendizagem invertida* (OLIVEIRA, 2020; TALBERT, 2017), de modo interligado com a noção de aprendizagem ativa e significativa. Em um contexto de cultura digital caracterizado por rupturas (KENSKI, 2018), a ideia de flexibilidade pedagógica desenvolve-se no intuito de oferecer maior mobilidade e liberdade aos diferentes envolvidos no ensino-aprendizagem, viabilizando processos formativos personalizados, maleáveis, adequados ao contexto atual e que acomodem seus interesses e necessidades (MILL, 2018).

Nesse sentido, a flexibilidade pedagógica abarca as relações entre “educadores-educandos, educandos-educandos, educandos-conteúdos, conteúdos-conteúdos e conteúdos-educadores nas possibilidades de personalização dos estudos, na (as) sincronicidade dos estudos, [...] na organização temporal dos ambientes

pedagógicos” (MILL, 2018, p. 260). Assim, com clareza dos tempos e das ações previstas em cada ciclo/arco de aprendizagem, os estudantes eram orientados e estimulados a realizarem suas atividades em ritmo próprio (considerando os prazos), a explorarem os conteúdos para levantar dúvidas e amadurecer sua percepção sobre o assunto previamente à aula síncrona.

A flexibilidade pedagógica é fortalecida a partir da (re)organização dos distintos espaços, momentos e tempos de ensino-aprendizagem, como tem ocorrido na disciplina de POGEB desde 2016. Essa reestruturação se alicerça em perspectivas como a *sala de aula invertida*, atualmente tratada como *aprendizagem invertida* (BERGMANN; SAMS, 2014; OLIVEIRA, 2020; TALBERT, 2017). De acordo com Oliveira (2020), esta é compreendida a partir da sequência de três momentos: 1) aprendizagem prioritariamente individual; 2) aprendizagem prioritariamente em grupo; e 3) aprofundamento e/ou continuidade da aprendizagem. Como já mencionado, enfocamos a etapa assíncrona, correspondente ao primeiro momento da aprendizagem invertida, majoritariamente individual. Nele, são desenvolvidas experiências de aprendizagem e conteúdos estruturados e mediados pelo professor, buscando estruturar posterior momento de aprendizagem majoritariamente em grupo, contemplando experiências para uma aprendizagem ativa, colaborativa e significativa.

Nesse sentido, a proposta foi fomentar um ambiente permeado pelos princípios da aprendizagem significativa, propostos por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Ausubel (2000) e Moreira (2011a, 2011b),² envolvendo materiais didáticos e atividades cuidadosamente organizados para proporcionar situações pedagógicas envolventes, práticas, desafiadoras, contextualizadas e coletivas, fomentando o en-

2 “O objetivo da aprendizagem significativa é, nessa perspectiva, incorporar significados nas estruturas cognitivas, baseando-se na relação entre as experiências passadas e o material potencialmente significativo, fazendo com que o estudante adquira a capacidade de formular soluções de mesma natureza ou categoria em situações distintas daquelas em que o ensino se deu” (FERREIRA *et al.*, 2020).

gajamento e o protagonismo. Nesse processo, foi importante estimular os estudantes à corresponsabilização pela própria formação e ao desenvolvimento da autonomia e colaboração.

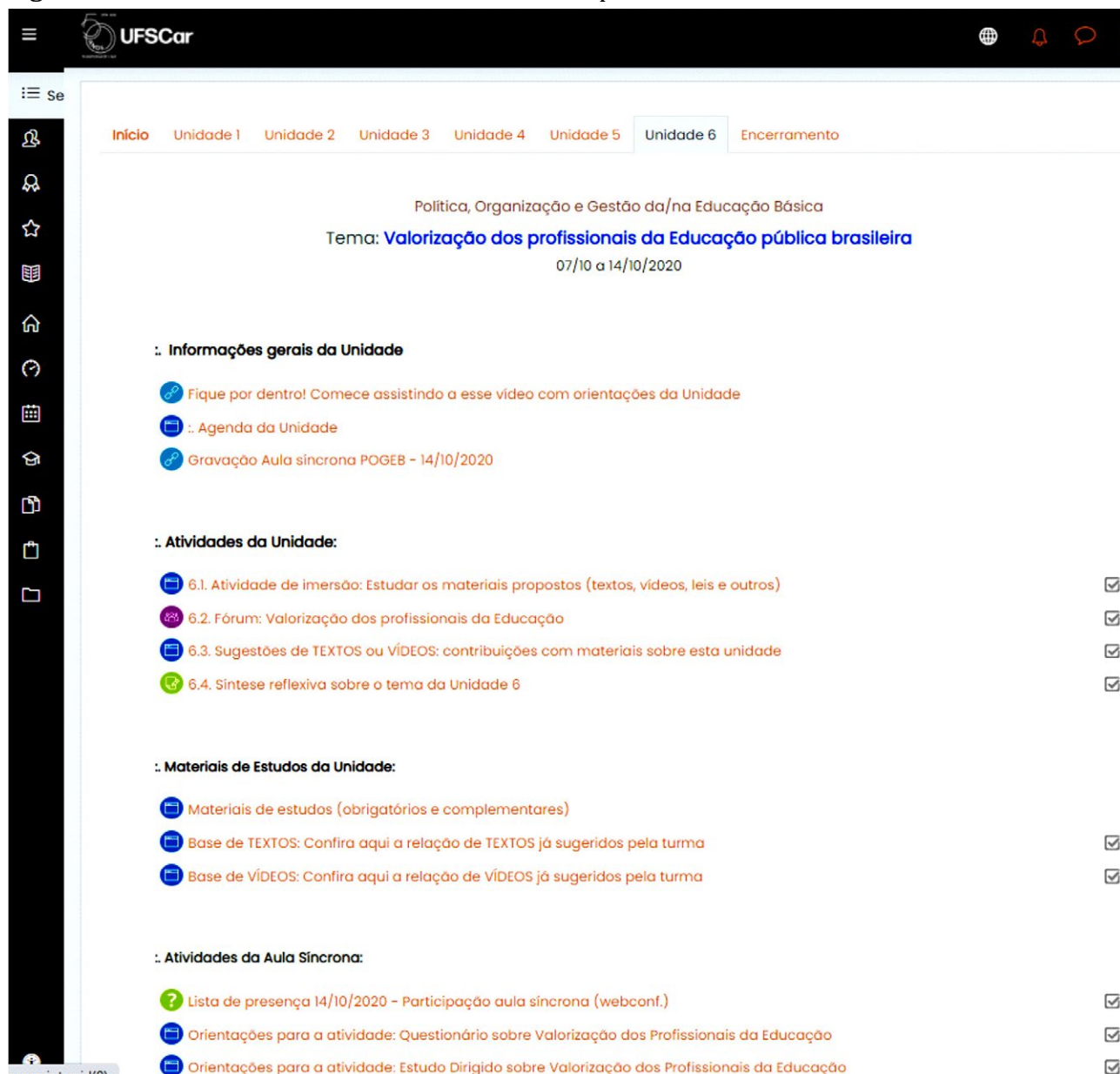
3.3. A proposta de composição do AVA da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar

Para composição do AVA, todas as unidades temáticas semanais foram configuradas com uma estrutura padronizada (Figura 4),

com informações dispostas em quatro seções (informações gerais, atividades assíncronas, materiais de estudos e atividades da aula síncrona), além do cabeçalho com nome da disciplina, tema da semana e período do ciclo de aprendizagem.

Na primeira seção, estavam disponíveis “informações gerais da unidade”, iniciando com um vídeo (de 3 a 5 minutos) que apresentava a temática e a proposta de atividades da semana.

Figura 4 - Estrutura de cada unidade temática da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar.



Fonte: reprodução de tela do AVA da disciplina.

na. Em seguida, conforme o Quadro 2, disponibilizava-se a “agenda da unidade”, composta de atividades, prazos e informações da semana.

Ainda nessa seção, publicava-se a gravação da aula síncrona da respectiva temática, voltada a estudantes ausentes ou que desejassem revê-la.

Quadro 2 - Estrutura da agenda semanal das unidades temáticas.

AGENDA				
Número e nome da atividade	Data máxima prevista para a realização	Pontuação máxima	É avaliati-va?	Conta para a frequência?
6.1. Atividade de imersão: estudar os materiais propostos (textos, vídeos, leis e outros)	Até 13/10/2020	-	Não	Não
6.2. Fórum: valorização dos profissionais da Educação	Até 13/10/2020	10	Sim	Sim
6.3. Sugestões de TEXTOS ou VÍDEOS: contribuições com materiais sobre esta unidade	Até 14/10/2020	10	Sim	Sim
6.4. Síntese reflexiva sobre o tema da unidade	Até 20/10/2020	10	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria, com base na organização do AVA da disciplina (2020).

A cada unidade da disciplina, a segunda seção do AVA agrupava as atividades (avaliativas ou não) a serem desenvolvidas. Todas iniciavam com a atividade de imersão, constituída pelos estudos dos materiais propostos. Em seguida, eram propostas duas ou três atividades avaliativas: participação em fórum de discussão, busca e partilha de textos e vídeos, realização de questionário de revisão, elaboração de síntese reflexiva do tema, entre outras.

Como materiais de estudos (terceira seção), foram indicados múltiplos textos e vídeos sobre cada temática, sendo alguns obrigatórios e outros complementares. Ademais, os estudantes deram contribuições com materiais textuais e audiovisuais como uma das atividades avaliativas de cada unidade temática. A proposta foi a de constituir, coletivamente, um repositório de materiais para a diversificação e o aprofundamento dos estudos.

Na seção final de cada aba semanal do AVA, concentravam-se orientações e atividades a

serem desenvolvidas no encontro síncrono, tais como: lista de presença, formulário de depoimentos sobre os estudos da semana, orientações sobre o estudo dirigido, questionário de revisão dos estudos etc. Assim, depois de realizar as ações semanais previstas no AVA para cada unidade temática, os estudantes participavam de uma aula síncrona, também apoiada por atividades e orientações disponíveis. Isso se deu estrategicamente considerando os princípios da aprendizagem invertida (OLIVEIRA, 2020; TALBERT, 2017), de modo que a aula síncrona pudesse ser menos expositiva e mais um momento de discussões, diálogo, aprendizagem coletiva e sínteses.

Ainda que a proposta de concepção e desenvolvimento da aula síncrona na disciplina POGEB-ENPE-UFSCar seja objeto de outro escopo de pesquisa, vale registrar que as atividades previstas no AVA, descritas anteriormente, serviam de apoio para o roteiro de ações do Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição dos tempos e atividades da aula síncrona, resultante das ações realizadas no AVA.

TEMPOS / MINUTAGEM	ATIVIDADE PREVISTA
15 min.	Assinatura da lista de presença e resposta ao questionário (como me preparei para os estudos desta semana?)
15 min.	Esclarecimento de dúvidas gerais da disciplina
15 min.	Resposta ao questionário de revisão dos estudos – 1ª tentativa (individual)
30 min.	Discussão dos itens do questionário em pequenos grupos (3 pessoas – webconferência) e, ao final, nova resposta (coletiva) ao questionário de revisão dos estudos – 2ª tentativa (aprendizagem por pares)
30 min.	Estudo dirigido/caso de ensino: discussão e organização das ideias sobre o tema da unidade em pequenos grupos (3 pessoas – webconferência)
10 a 15 min.	Intervalo
30 min.	Reflexão/reconstrução coletiva do estudo dirigido (discussão coletiva da temática)
30 min.	Síntese reflexiva da unidade temática (exposição do professor)
15 min.	Encerramento da unidade: esclarecimento de dúvidas e orientações remanescentes
15 min.	Orientações gerais sobre o próximo ciclo de aprendizagem (introdução da unidade seguinte)
15 min.	Abertura do questionário de revisão dos estudos – 3ª tentativa (individual / após a aula / extraclasse)

Fonte: elaboração própria, com base na organização pedagógica da disciplina (2020).

Também é importante assinalar que o AVA contava com duas abas extras, sendo uma no início, para informações gerais da disciplina, e outra para o encerramento, com atividades avaliativas finais, entrega de notas aos estudantes e atividades de recuperação. Na aba inicial, foram disponibilizados: programa da disciplina, videoaula de apresentação geral da disciplina, distribuição dos estudantes em equipes, fóruns de notícias e de dúvidas gerais, mapeamento diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre o tema da disciplina, além de atividades de ambientação e integração dos estudantes. Ainda nela, foi disponibilizado o link para a sala de

webconferência (aulas síncronas) e a gravação da primeira aula síncrona.

3.4. Percepções e reflexões sobre o processo de oferta ENPE da disciplina POGEB

Como dito anteriormente, a disciplina POGEB-ENPE-UFSCar foi ofertada em 2020 de modo intensivo, em oito semanas, no Bloco A da oferta ENPE da UFSCar. Num esforço para compreender e avaliar o trabalho pedagógico realizado, é possível afirmar, do ponto de vista docente, que a experiência foi um processo trabalhoso, mas interessante. Como

indicaremos adiante, também do ponto de vista estudantil, ela foi considerada uma boa proposta pedagógica. Apesar de ter sido considerada positiva, de forma geral, bem como de que tenham sido alcançadas múltiplas aprendizagens, é merecida reflexão sobre as possibilidades de melhoria das condições de oferta.

Um primeiro ponto a destacar é que o indicado sucesso da proposta exigiu grande dedicação do professor no planejamento e organização da disciplina e do AVA, bem como

no acompanhamento e manejo da turma, com trocas de experiências e encontros formativos desafiadores. Os alunos também se dedicaram muito nesse processo e suplantaram as principais dificuldades de adaptação ao AVA e aos estudos não presenciais, o que exigiu forma peculiar de organização pessoal para a realização das atividades virtuais e interações. De modo geral, a percepção dos estudantes e do professor é a de que foi possível avançar e aprender os assuntos propostos, conforme depoimentos do Quadro 4.

Quadro 4 - Pontos de destaque e validade da proposta de formação POGEB-ENPE-UFSCar na percepção dos estudantes.

RESPOSTAS À CONSULTA: PARA VOCÊ, QUAIS ASPECTOS DO CURSO FORAM DESTACÁVEIS (MAIS ÚTEIS OU VALIOSOS) NA FORMAÇÃO POGEB?

- » A detalhada organização do AVA foi destaque do meu ponto de vista.
- » Para mim, toda a dinâmica da disciplina foi o grande destaque.
- » A forma como foram montados os Fóruns semanais foi muito útil para a formação da ideia geral dos temas, pois se assemelha muito a uma roda de conversa que provavelmente seria montada em uma aula presencial da disciplina. Nos fóruns, cada um teve espaço para apresentar sua linha de pensamento, além de poder comentar as ideias de seus colegas.
- » Achei interessante a proposta de sala de aula invertida, ela contribui muito para a aprendizagem e incentiva a sempre ir atrás de mais informações sobre os temas abordados.
- » Acredito que os fóruns de discussão no AVA foram fundamentais para permitir o meu estudo semanal e poder interagir com os demais estudantes; então, ao conhecer o ponto de vista dos colegas, pude conhecer mais sobre o assunto.
- » Eu gostei da proposta da disciplina, com aulas síncronas somadas aos textos, vídeos e atividades no AVA, buscando implementar o aprendizado invertido, fugindo do convencional e estimulando os alunos a estudar (um pouco até por conta própria) por meio dos materiais e atividades.
- » Foi bom ter acesso aos materiais de estudos com antecedência (disponibilização de conteúdo desde o começo), com estímulo para o aluno ir além desse material.
- » Gostei bastante das interações no fórum e da forma como foi conduzida toda a disciplina. Achei bastante didática e significativa a proposta da disciplina.
- » O desenvolvimento em si do curso, com toda a aprendizagem obtida, e o perceptível planejamento de aula. No começo não gostava, mas depois entendi e percebi o desenvolvimento devido ao modelo de aula proposto.
- » O estímulo à independência para organizar os estudos, as discussões com grupos respondendo os questionários e o fórum de discussão foi diferente e bom para meu perfil estudantil. Para minha primeira experiência com o formato EaD, a proposta da disciplina funcionou muitíssimo bem.

Fonte: elaboração própria, com base nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado na disciplina (2020).

Na última semana da oferta da disciplina, foi proposto um fórum para avaliação geral, bem como um momento de discussão a esse respeito no último dia de aula síncrona. Esse movimento foi interessante e permitiu o registro categórico das percepções dos estudantes: a organização em ciclos/arcs de aprendizagem

semanais; a conjugação de etapas ou elementos síncronos (webconferência) e assíncronos (AVA); a clara organização do AVA, similar para todas as unidades ou semanas; organização das informações extras em abas iniciais e finais do ambiente virtual; e agenda semanal das atividades sempre disponível (Quadro 5).

Quadro 5 - Pontos relevantes da organização da disciplina POGEB-ENPE-UFSCar, segundo a avaliação dos estudantes.

PONTOS DESTACADOS	ARGUMENTOS DOS ESTUDANTES	DESDOBRAMENTOS
Ciclos e arcs de aprendizagem	A estratégia de organização das atividades da disciplina em ciclos de aprendizagem foi positiva e rendeu melhores possibilidades de diálogo e interação dos estudantes com os conteúdos e com os colegas, possibilitando o desenvolvimento de ações pedagógicas mais adequadas e o enriquecimento das atividades por meio de ferramentas diversas.	A noção de arcs/ciclos de aprendizagem facilitou a organização dos tempos pedagógicos, de modo a respeitar princípios da modalidade de EaD, e fomentou respeito aos tempos e ritmos de cada estudante.
Conjugação de elementos síncronos (webconferência) e assíncronos (AVA)	A disponibilização de um AVA (Moodle) para a turma ajudou a concentrar todos os esforços, materiais, atividades e ações de ensino-aprendizagem, potencializando as interações e auxiliando o foco de atenção do estudante nos estudos. Destaca-se que os estudantes reconheceram a necessidade desse AVA em experiências ENPE. Relataram que esse espaço na disciplina POGEB deixou o processo mais confortável e que ficaram menos estressados do que com a pulverização de atividades experimentadas em disciplinas que não adotaram o AVA. Essa referência de um “lugar” onde tudo estaria concentrado, inclusive onde encontrar os professores e colegas estudantes, dá uma boa estabilidade (também emocional) para se concentrar nos estudos.	As atividades síncronas são mais similares ao que habitualmente o estudante entende como “aula” na educação presencial, mas foi extremamente importante a existência do AVA funcionando como um centro de convivência, interações e materiais de estudos.
Organização semanal do AVA	A padronização da estrutura semanal do AVA (em quatro seções – informações gerais, atividades assíncronas, materiais de estudos e atividades da aula síncrona) facilitou muito a rápida ambientação dos estudantes com a proposta da disciplina, sendo esperada sempre a mesma proposta. Isso vale também para a proposta padrão de aula síncrona, de modo que todos já iniciavam a aula síncrona pelo AVA, deixando-o aberto em paralelo ao aplicativo de webconferência (<i>Meet</i>). Não ter que ficar “caçando as coisas” para fazer evitou confusões, conflitos e desperdício de energia.	A adequada ambientação dos estudantes com a proposta de cada aula e cada ciclo de aprendizagem evitou estresse, dúvidas e conflitos sobre as ações esperadas de cada estudante, individualmente ou em grupo. Isso gerou maior fluidez nos processos pedagógicos, evitou desperdício de tempo, e o foco de todos voltou-se mais ao aspecto pedagógico e não a dificuldades técnica ou dúvidas processuais.

Abas iniciais e finais do AVA	Na oferta de uma disciplina sempre há orientações, atividades e informações essenciais que não dizem respeito especificamente a nenhum dos tópicos ou temáticas tratadas nas aulas. Então, segundo os estudantes, foi importante reservar uma aba de abertura da oferta para compartilhar atividades e orientações gerais, como o programa da disciplina, o link da sala das webconferências (aulas síncronas semanais), fórum de dúvidas gerais, vídeo de apresentação da estrutura do ambiente, distribuição dos alunos para atividades em grupos, diagnóstico dos conhecimentos dos estudantes sobre o tema da disciplina etc. Da mesma forma, a aba de encerramento agrupou ações finais da disciplina, como questionário de revisão dos estudos e avaliação final, processo de avaliação (individual e coletiva) da oferta da disciplina, fechamento das notas finais, processo de recuperação etc.	A concentração de atividades extras em abas separadas promoveu maior harmonia ao processo de ensino-aprendizagem e para as relações entre professor e alunos, gerando maior organização e menos conflitos, além de evitar desperdício de tempo e esforço com orientações ou dúvidas sobre todo o processo.
Indicação da agenda semanal das atividades no AVA	A apresentação prévia da agenda de cada unidade temática, principalmente com a definição da data para realização das atividades avaliativas, foi bem recebida pelos estudantes por facilitar a organização para os estudos em relação ao tempo disponível para suas atividades (da disciplina ou de outras). Para os estudantes, não é fácil gerenciar atividades de diferentes disciplinas em ofertas EaD, sendo essencial saber o que precisa ser realizado a cada dia da semana, e se todos os professores deixassem explícito o que fazer na semana facilitaria a organização da agenda pessoal de atividades.	No decorrer da oferta, não ocorreu qualquer discussão ou conflito em relação aos prazos ou ao processo avaliativo e não houve atropelos para realização das atividades, pois estas estavam claramente definidas na agenda disponível a cada unidade semanal.

Fonte: elaboração própria, com base nas percepções dos estudantes e professores da disciplina (2020).

Outros pontos foram destacados na oferta, mas não dizem respeito especificamente à proposta POGEB-ENPE-UFSCar, e sim ao contexto da pandemia, ao formato não presencial mais compacto adotado pela UFSCar e à expertise do docente em planejar e organizar o processo de formação pela EaD. A seguir, apresentamos alguns desses pontos, conforme registrado na discussão entre professor e estudantes:

- **Manutenção da sanidade física e mental na pandemia:** o isolamento social e outras decorrências da pandemia influenciaram o processo de ensino-aprendizagem, inclusive no que diz respeito especificamente à manutenção da sanidade física e mental por parte de estudantes e professores. Foi necessário muito diálogo, empenho, compreensão e flexibilidade para ajustar as atividades pedagógicas às condições reivindicadas pelos estudantes.
- **Apreensão e dificuldades com o formato da oferta:** o fato de a oferta ENPE ser uma experiência incomum e ímpar para quase todos os estudantes (assim como para alguns professores) pesou no desempenho de todos e no desenvolvimento inicial da disciplina. Foi necessário um período de adaptação aos estudos virtuais, para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, exigindo bastante diálogo e negociação entre professor e estudantes. Segundo os estudantes, foi importante reservar

a primeira semana para ambientação e planejamento dos estudos.

- **Blocos letivos A, B e C:** inicialmente, muitos estudantes não compreenderam adequadamente a organização em blocos letivos mais compactos (Bloco A e B, com 8 semanas letivas, o que representa metade do semestre letivo tradicional, de 15 semanas). Muitos matricularam-se em várias disciplinas paralelamente e não conseguiram bom desempenho, pois a proposta de blocos de 8 semanas exigia do estudante o dobro da dedicação semanal para os estudos em termos de carga horária. Pela avaliação coletiva, parece razoável a recomendação de realização de, no máximo, três disciplinas paralelamente, como forma de prevenir a evasão e o baixo rendimento acadêmico, com subaproveitamento da aprendizagem prevista.

Ao final da oferta ENPE, o DEd/UFSCar reuniu-se para a avaliação do processo, de seus desafios e de suas possibilidades de melhoria, que foi documentada e socializada com outros setores da universidade (UFSCAR, 2020a). Entre os aspectos ressaltados pelos docentes, foram apontados pontos a melhorar e recomendações para outros departamentos ou setores da instituição.

- O plano de ensino precisa ser elaborado, e as ofertas devem ser feitas considerando atividades síncronas e assíncronas, sendo necessário o uso de algum AVA (Moodle, Classroom etc.) como centro de convivência, discussões e lócus de materiais de estudos e atividades avaliativas. Atividades enviadas diretamente e continuamente aos estudantes, como pelo WhatsApp e/ou por e-mail, geram confusão e ansiedade, dificultando a organização para os estudos.
- Recomenda-se que o professor organize os conteúdos da disciplina em diferentes mídias ou suportes tecnológicos: material escrito (artigos, guia de estu-

dos próprio etc.), material audiovisual (videoaulas próprias, vídeos temáticos disponíveis na internet etc.), materiais virtuais (atividades individuais e/ou coletivas no AVA, explorando recursos como fóruns, questionários, estudos dirigidos e demais ferramentas digitais), material expositivo/síncrono (aulas por webconferência, com sínteses, discussões e avaliações) etc.

- Atividades síncronas muito longas (aulas expositivas com mais de duas horas)³ mostraram-se indevidas, induzindo ao cansaço e à baixa concentração e aprendizagem do estudante, além de aumentar as chances de “trapaças pedagógicas” e desinteresse pelo assunto da disciplina, sendo necessário reorganizar e diversificar as atividades síncronas, reduzindo o tempo de exposições e dando-lhes um caráter de sínteses.
- A ausência de planejamento e organização, por parte de docentes e estudantes, acarreta grande sobrecarga de atividades e pouco prazo para realizá-las, com conseqüente redução da qualidade pedagógica, da aprendizagem e aumento da evasão. Por exemplo, para que o estudante se organize melhor nos estudos ENPE, é necessário que o programa/cronograma da disciplina seja disponibilizado com antecedência, definindo claramente as atividades síncronas e assíncronas.
- Os docentes devem contribuir para a adequação da carga de atividades, organizando os materiais e as atividades do ENPE de modo coerente com a carga horária da disciplina e considerando o tempo de dedicação aos estudos de todas

3 Considerando as relatadas “distrações” e “ausências” de estudantes em aulas expositivas, é recomendável que as atividades síncronas sejam breves (sínteses com até 60 minutos) e mais interativas, com atividades coletivas dinâmicas e com participação de todos. Pela noção de aprendizagem invertida, a recomendação departamental de exposições com duas horas pode ser inadequada na maioria das situações.

as disciplinas em que o estudante está matriculado.

- Cada estudante deve ser orientado a analisar as suas condições particulares para realizar mais de três (3) disciplinas paralelamente e a desenvolver estratégias de estudos típicas da educação não presencial, quando possível, reservando horários e ambientes adequados para concentração e aprendizagem.
- Importante ser estimulada entre professores e alunos uma relação de empatia, com discussões marcadas por diálogos, compreensão e flexibilidade.

Enfim, conforme já apresentado, o principal desafio do processo de planejamento e desenvolvimento de ensino-aprendizagem a distância está em aspectos pedagógicos, no desenho da proposta de ambiente de aprendizagem (MILL *et al.*, 2013). A experiência com a disciplina POGEB-ENPE-UFSCar em 2020 demonstrou que é possível superar dificuldades técnicas e concentrar esforços com os aspectos pedagógicos, alinhando os objetivos de aprendizagem com as atividades teórico-práticas e diversificando dinâmicas e práticas pedagógicas por meio de diferentes recursos disponíveis. Foi possível amenizar as consequências desse peculiar e lamentável momento pandêmico, buscando fomentar aprendizagem via maior colaboração, interação e engajamento entre estudantes no AVA (nas atividades assíncronas) e nas aulas síncronas.

No âmbito educacional, a pandemia da Covid-19 impôs transformações complexas e desafiadoras. Essa contingência demandou, às instituições, aos professores e aos estudantes, adaptações, inovação e flexibilidade pedagógica que, na cultura digital, se associam ao desenvolvimento e ao uso de tecnologias digitais em processos de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, à sua qualificação pedagógica. Compreendendo a distinção entre inovações pedagógicas e tecnológicas (MILL, 2010) em mediação educacional, uma jornada formativa no ensino superior deve buscar referências

em paradigmas explicativos e indutores de sua eficiência e de seu avanço. Nesse sentido, a proposta desenvolvida e analisada buscou incorporar noções de aprendizagem híbrida, invertida, ativa e significativa, pretendendo, respectivamente, potencialização modal, desenvolvimento de autonomia, estabelecimento de comunidades de investigação e práticas e referenciamento da aprendizagem em conhecimentos prévios, hierarquicamente acumulados e ressignificados em problemáticas coerentes e contextuais. Tais noções só se puderam estabelecer numa ambiência de inovação, rupturas e flexibilidade pedagógica, como a presente discussão almejou evidenciar.

4. Considerações finais

Buscando fomentar reflexões e iniciativas pedagógicas adequadas ao contexto educacional induzido pelo atual momento pandêmico, apresentamos e analisamos alguns aportes para a concepção, o planejamento e a implementação de jornadas formativas com o uso de tecnologias digitais em atividades a distância e no contexto da cultura digital, dando atenção especial às atividades assíncronas de uma disciplina configurada para a oferta no formato EaD. O propósito maior foi o de articular elementos de base, análise, avaliação e crítica, buscando subsidiar outros pesquisadores, professores e instituições em ações análogas.

Partindo de uma experiência de organização de AVA para atividades assíncronas de uma disciplina de graduação, foram propostos e discutidos elementos essenciais para interações e colaborações entre os estudantes e docentes. Acreditamos que as reflexões e a proposta indicadas representam maneiras peculiares e efetivas de tornar o trabalho pedagógico a distância menos desgastante, amenizando possíveis conflitos, tensões, insegurança, sobrecarga de trabalho, entre outras situações desconfortáveis que vêm se evidenciando no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

Vale reforçar que as atividades assíncronas apresentadas constituem estratégias de apoio à aprendizagem invertida, ativa e significativa, complementando a aula síncrona realizada por webconferência ao final de cada ciclo ou unidade de aprendizagem. Observamos que a configuração dada ao AVA na experiência analisada promoveu experiências baseadas em arcos de aprendizagem, possibilitando que os estudantes mantivessem, por uma semana e de modo concentrado, intenso contato com determinado conteúdo temático, com acesso a materiais didáticos em textos, videoaulas, atividades etc., às discussões e interações virtuais. Mesmo durante as webconferências, o AVA foi explorado para orientações sobre as atividades síncronas que arrematariam o ciclo de aprendizagem. Também foi relevante a estratégia de trabalho com *arcos de aprendizagem*, possibilitando explorar as noções de *flexibilidade pedagógica*, de *aprendizagem invertida*, *ativa e significativa*.

Por fim, destacamos recomendações gerais e específicas, essenciais à qualidade das jornadas formativas a distância, incluindo sugestões institucionais e percepções dos estudantes. Embora tenha restado claro que há questões de fundo a investigar e avançar – sejam relativas às políticas públicas e aos currículos, sejam aos recursos tecnológicos e às práticas pedagógicas –, acreditamos que a experiência relatada se habilita como exemplo de partida, ponto de inflexão ou objeto de crítica. Concor damos com Arruda (2020, p. 264) ao afirmar que “a educação é elemento da maior relevância em qualquer tempo” – e mais ainda nesse inédito momento de crise sanitária, com suas decorrências econômicas e sociais. Negar ou precarizar condições de aprendizagem não nos parece ser a melhor, tampouco a única, opção diante dessa situação, uma vez que tal escolha, flagrantemente política, ampliaria desigualdades já latentes e fragilizaria as instituições educacionais como heterotopias capazes de mobilizar a crítica, a resistência e a produção de outros modos de existência.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Terry. Teaching in an online learning context. In: ANDERSON, Terry; ELLOUMI, Faithi. (org.). **Theory and practice of online learning**. Athabasca: Athabasca University Press, 2004.
- ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Três gerações de pedagogia de Educação a Distância. **EaD em Foco**, v. 1, n. 2, p. 119-134, 2012.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista De Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BANDURA, Albert. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 115-122.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. Nova York: W. H. Freeman, 1997.
- BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flipped Learning: gateway to student engagement**. Eugene: International Society for Technology in Education, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 2117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 11 dez. 2019.
- CLARK, Ruth Colvin; MAYER, Richard E. **E-learning and the Science of instruction**. 3. ed. São Francisco: Pfeiffer, 2011.
- DIAS-TRINDADE, Sara. Ecologias de aprendizagem no desenvolvimento de cenários educativos sustentáveis. In: MILL, Daniel; VELOSO, Braian; SANTIAGO, Glauber; SANTOS, Marilde (org.).

- Escritos sobre Educação e Tecnologias:** entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 79-94.
- DICK, Walter; CAREY, Lou; CAREY, James. O. **The systematic design of instruction**. 8. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2014.
- FERREIRA, Marcello. *et al.* Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre óptica geométrica apoiada por vídeos, aplicativos e jogos para smartphones. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 42, e20200057, 2020.
- FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela C. Bertholo. Evolução dos sistemas para educação a distância. *In:* MACIEL, Cristiano (org.). **Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 59-90.
- FONSECA, Matheus. **Arcos de Aprendizagem:** a ferramenta que faltava para seu planejamento de aula. Medium, 2020a.
- FONSECA, Matheus. **Planejamento de aula online com Arcos de Aprendizagem**. Medium, 2020b.
- GARRISON, Donn Randy; ANDERSON, Terry. **El e-learning en el siglo XXI:** investigación y práctica. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.
- KAVANAGH, Simon. **Learning arch design**. Kaospilot. s/d. Disponível em: https://users.homebase.dk/~simk/KPLDA/LA_MANUAL-A4Low%20Res.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. *In:* MILL, Daniel. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-144.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2003.
- MATTAR, João. **Design Educacional:** educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.
- MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- MILL, Daniel. Aprendizagem ativa e significativa na cultura digital. *In:* MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). **Luzes sobre a Aprendizagem Ativa e Significativa:** proposições para práticas pedagógicas na Cultura Digital. São Carlos: SEaD, 2021.
- MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. *In:* MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 43-58.
- MILL, Daniel. Flexibilidade pedagógica na cultura digital. *In:* MILL, Daniel. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 259-263.
- MILL, Daniel; COSTA, Maria Luisa Furlan. Sala de aula virtual. *In:* MILL, Daniel. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 575-577.
- MILL, Daniel. *et al.* Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. *In:* MACIEL, Cristiano. (org.). **Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 219-259.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa:** a Teoria e Textos Complementares. São Paulo: Editora da Física, 2011a.
- MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011b.
- OLIVEIRA, Achilles Alves de. **Aprendizagem invertida na educação superior:** o processo de mediação pedagógica nas humanidades. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula virtual e presencial: são rivais? *In:* VEIGA, Ilma Passos. **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 187-223.
- SANCHO, Juana Maria. Para promover el debate sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. **Seminário Virtual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte “Internet na Escola”**, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTOS, Elis Renata de Britto; PISCHETOLA, Magda A percepção da eficácia coletiva nas práticas pedagógicas com as tecnologias digitais. *In:* MILL, Daniel; VELOSO, Braian; SANTIAGO, Glauber;

SANTOS, Marilde (org.). **Escritos sobre Educação e Tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 95-108.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, 2005.

SIEMENS, George. Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. In: HUG, Theo. (ed.). **Didactics of microlearning**: concepts, discourses and examples. Munster: Waxmann Verlag, 2007. p. 53-68.

SOUZA, Patrícia Cristiane de. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, Cristiano. (org.). **Educação a Distância**: ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 121-157.

TALBERT, Robert. **Flipped learning**: a guide for higher education faculty. Sterling: Stylus Publishing, 2017.

UFSCAR. **Diretrizes e Recomendações para Oferta ENPE (Educação Não Presencial Emergen-**

cial). Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2020a. Disponível em: <http://ded.ufscar.br/?p=1296>. Acesso em: 22 fev. 2021.

UFSCAR. **Regulamentação ENPE**. 2020b. Disponível em: http://prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/ResoluoCoG331.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

VALADARES, Jorge. **Teoria e prática de educação a distância**. Lisboa: UAb, 2011.

XIAO, Chunchen; LI, Yi. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda. (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns**: Threats and Possibilities. American Ethnologist website. 2020. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Recebido em: 16/04/2021

Aprovado em: 29/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Estudios



TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE NA OBRA DE PAULO FREIRE

Telmo Adams*

Universidade de Caxias do Sul; Universidade de Santa Cruz do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-8079-1273>

RESUMO

Este artigo visa a analisar o aporte de Paulo Freire para embasar a reflexão crítica sobre a tecnologia, entendida como o conjunto de técnicas e sua relação com a educação. No atual contexto, entende-se que um dos grandes desafios do campo educacional está na compreensão crítica da relação entre tecnologias e educação. Como método, utilizou-se a revisão bibliográfica e a análise de conteúdo de 15 de suas obras, com seleção de ideias centrais de Freire sobre o tema. Entre as contribuições do autor, estão: a denúncia do falso dilema entre humanismo-tecnologia; a crítica ao tecnicismo, à ideologização, ao pragmatismo neoliberal; e a necessária vigilância ética frente ao utilitarismo consumista que domina a ciência e a tecnologia, na lógica do mercado capitalista. Conclui-se que as contribuições do autor continuam extremamente válidas para o campo da educação, sobretudo as obras que subsidiam critérios éticos.

Palavras-chave: tecnologia. Paulo Freire. educação.

ABSTRACT

TECHNOLOGIES AND EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE DEBATE IN PAULO FREIRE'S WORK

This article aims to analyze Paulo Freire's contribution to support critical reflection on technology, understood as a set of techniques and its relation to education. In the current context, it is understood that one of the greatest challenges of the educational field is in the critical understanding of the relationship between technologies and education. As a method, a bibliographic review and content analysis of 15 of his books were used, with a selection of Freire's central ideas on the subject. Among the author's contributions are: the denunciation of the false dilemma between humanism-technology; criticism to technicism, ideologization, neoliberal pragmatism; and the necessary ethical vigilance in the face of consumerist utilitarianism that dominates science and

* Pós-doutor em Educação pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM-Mx). Professor pesquisador integrante do Centro Latino-americano em Pesquisa e Educação (CELAPED); e dos Grupos de Pesquisa: Educação e pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas (PPGEdu UCS), Rio Grande do Sul, Brasil; e Educação Popular Metodologias Participativas e Estudos decoloniais - PPGEdu UNISC, Rio Grande do Sul. E-mail: adams.telmo@gmail.com

technology in the logic of the capitalist market. It is concluded that the author's contributions remain extremely valid for the field of education, especially the works that support ethical criteria.

Keywords: technology. Paulo Freire. education.

RESUMEN

TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIONES AL DEBATE EN LA OBRA DE PAULO FREIRE

Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar la contribución de Paulo Freire para apoyar la reflexión crítica sobre la tecnología, entendida como un conjunto de técnicas y su relación con la educación. En el contexto actual, se entiende que uno de los grandes desafíos del campo educativo está en la comprensión crítica de la relación entre tecnologías y educación. Como método se utilizó la revisión bibliográfica y el análisis de contenido de 15 de sus obras, con una selección de las ideas centrales de Freire sobre el tema. Entre los aportes del autor se encuentran: la denuncia del falso dilema entre humanismo-tecnología; crítica al tecnicismo, la ideologización y el pragmatismo neoliberal; y la necesaria vigilancia ética frente al utilitarismo consumista que domina la ciencia y la tecnología, en la lógica del mercado capitalista. Se concluye que los aportes del autor siguen siendo de extrema vigencia para el campo de la educación, en especial las obras que sostienen criterios éticos.

Palabras clave: tecnología. Paulo Freire. educación.

Introdução¹

O presente artigo parte do pressuposto de que a tecnologia – como conjunto de técnicas – se constitui patrimônio da humanidade, decorrente de demandas sociais e processos de criação cumulativa para enfrentar os desafios que abalavam a sobrevivência humana na relação com a natureza (ENGELS, 2004; VIEIRA PINTO, 2005). Nessa acepção, compreendemos a tecnologia como mediação da práxis humana no processo de (re)produção da vida. Por definição, a técnica está presente em todo o ato humano, porque somos animais técnicos; produzimo-nos a nós mesmos (VIEIRA PINTO, 2005). Desse modo, a tecnologia pode ser considerada uma mediação do nosso agir, resultante do trabalho criativo que articula conhecimento e criação de artefatos técnicos utilizados para produzir nosso viver (COSTA E SILVA, 2013).

Apresentamos, nesta introdução, uma contextualização histórica na qual a temática das tecnologias está inserida. Nesse breve recorrido histórico, procedemos a algumas problematizações de concepções ou compreensões que consideramos relevantes no processo sócio-histórico de países colonizados, destacando a interrelação com a vida nas sociedades contemporâneas. Mencionamos algumas concepções em tensão, a partir das contribuições de Baumgarten (2008), Dagnino (2008) e Costa e Silva (2013). Anunciamos alguns aspectos sobre a visão de técnica e tecnologia com base em Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, visto que este último foi reconhecido pelo primeiro como seu mestre, sobretudo no que tange à temática em questão. Em um segundo momento, nesta introdução, trazemos a metodologia da pesquisa e apresentamos a composição deste artigo.

O que nos interessa, neste texto, é a atenção ao modo como ocorre a interatividade com os

¹ Este artigo foi revisado por MSc. Paola V. De Giacomo.

artefatos tecnológicos, a fim de perceber as incidências decisivas da tecnologia nos processos educativos em ambientes escolares ou não escolares. Considerando a complexidade e amplitude da temática, optamos por analisar a contribuição de Paulo Freire para uma compreensão crítica de técnica e tecnologia. Desde o campo da educação, partimos do pressuposto de que as tecnologias podem contribuir para ampliar as possibilidades para beneficiar o conjunto da população de cada sociedade e da humanidade como um todo (ADAMS et al., 2013). Contudo, questionamos: Em que medida as técnicas introduzidas nos meios educativos escolares ou não escolares são escolhidas a partir de princípios pedagógicos? Suspeitamos que o campo pedagógico, em muitos casos, tem-se constituído um espaço propício para utilizações artificiais de artefatos técnicos com adaptações superficiais, passivas, não críticas e não criativas, “[...] os quais, muitas vezes, em vez de meios, tornam-se fins dentro do referido campo” (COSTA E SILVA, 2013, p. 853). Como bem conceitua Lemos (2007, p. 37): “A técnica é o fazer transformador humano que prepara a natureza à formação da espécie e da cultura humana”.

Nesse sentido, consideramos que as sociedades, em cada momento histórico, criaram seus instrumentos técnicos característicos, de acordo com os modos de produção e de reprodução da vida. Com a universalização do cristianismo no período medieval, exerceram-se restrições sobre as invenções tecnológicas. O teocentrismo tornou-se o paradigma condutor e controlador dos processos da vida individual e social. Para exemplificar, a inquisição do século XIII condenou descobertas científicas de Newton, Copérnico, Galileu, Giordano Bruno, entre outros.

Com a ascensão da burguesia, em meio ao espírito renascentista, e à consolidação da ciência moderna, progressivamente houve o rompimento com a visão de mundo em que a religião ocupava a centralidade. Em seu lugar, fortalecia-se o antropocentrismo moderno,

que passou a proclamar a superioridade do ser humano, com poder para utilizar os demais elementos da natureza como recursos a serem por ele explorados. Nesse contexto, o Renascimento desencadeou um movimento humanista precursor de uma nova imagem do ser humano e da cultura, distinta das concepções da Idade Média. Em um primeiro momento, este mantinha sua relação com a religiosidade, embora já visasse superar o teocentrismo. Esse humanismo caracterizou-se pela secularização do conhecimento desvencilhando-o dos seus componentes religiosos (DINIZ, 1988). De modo concomitante, com a defesa da razão, crescia o pensamento iluminista e liberal assentado na autonomia, na liberdade e na superioridade do ser humano, influenciado pelo racionalismo cartesiano no contexto do fortalecimento da ciência moderna e da consolidação do poder econômico e político da burguesia.

Em um ambiente não isento de tensões e processos de profundas mudanças nas sociedades europeias da época, articulado ao incremento tecnológico, foi-se consolidando o desenvolvimento capitalista nas metrópoles, em grande parte, à custa da exploração das colônias, especialmente na América Latina e na África. No Brasil, permanecemos presos à estrutura escravocrata dentro de um modelo colonialista explorador. Enquanto o Rei de Portugal proibia a existência da imprensa e da universidade no Brasil, outros países como o México, em 1551, criaram as primeiras Universidades. No Brasil, a primeira instituição de ensino superior – *Curso Médico de Cirurgia* – foi criada por decreto em fevereiro de 1808, na Bahia, graças à vinda da Família Real. Quase um século depois, surgiram as Universidades de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911; e, em 1912, a Federal do Paraná (FÁVERO, 2006). Esses processos históricos podem estar relacionados à dependência tecnológica, característica visível nos países colonizados.

Mesmo que de modos distintos, nas várias partes do globo, com a expansão da revolução industrial, criaram-se as condições para a afir-

mação de um tecnocentrismo de perspectiva eurocêntrica, articulado com um racionalismo instrumental, que colocou a técnica no centro dos processos da vida individual e social. Sob o domínio do capitalismo e o que ele acarreta, a centralidade da técnica teve campo fértil. Os resultados de um longo período de desenvolvimento técnico científico, sob as determinações do livre mercado – sobretudo estimulado pelo desenvolvimentismo propagado por organismos internacionais no pós-Guerras Mundiais –, incidem contraditoriamente sobre nossas sociedades.

Desde o século XIX, com a Revolução Industrial, análises sobre os aspectos positivos e negativos da introdução de artefatos técnicos destacavam o fato de que, por um lado, as tecnologias vinham facilitar o trabalho e aumentar a produtividade; e, por outro, alertavam sobre o real e potencial impacto na dispensa do trabalho humano, ainda em processo inicial. Tal ambiguidade e ambivalência acompanham a dinâmica produtiva até os nossos dias e, possivelmente, acompanharão a questão da técnica e das tecnologias, demandando permanentes esforços de reflexão para a melhor compreensão das tecnologias na atualidade.

Na sociedade contemporânea, Dagnino (2008) aponta o determinismo tecnológico que vê a tecnologia como determinante das transformações sociais, econômicas e culturais. Além dessa visão, Costa e Silva (2013) diferencia tecnofobia de tecnofilia. Para os tecnófobos, a tecnologia significa a ruína da humanidade; já, para os tecnófilos, ela constitui a solução para todos os males. Para esses últimos, não há por que se preocupar com a destruição da natureza ou outras deteriorações resultantes de meios técnicos ou formas de sua utilização prejudiciais à sustentabilidade socioambiental, por exemplo. Para os tecnófilos sempre surgirão novas tecnologias para minimizar os efeitos danosos gerados. As duas posições coincidem com o tecnocentrismo, que tem como característica a absolutização da tecnologia e cuja racionalidade rege o existir do ser humano:

para os tecnófobos, ela constituía ruína de tudo; e para os tecnófilos, a panaceia para a solução dos problemas da humanidade (COSTA E SILVA, 2013).

No capitalismo globalizado, a tecnologia caracteriza-se por uma racionalidade científica voltada ao mercado e que tende a colocar-se a serviço do máximo lucro. É o que se tem designado tecnociência (BAUMGARTEN, 2008). Nessa lógica hegemônica de mercantilização da ciência e da tecnologia, não só a educação, mas também a própria pesquisa, passam a ser pressionadas no sentido de atender às demandas desse mercado. Desse modo, muitas vezes à mercê dos interesses econômicos, percebe-se uma tendência de a pesquisa pública ser cada vez mais valorizada “[...] pela sua capacidade de gerar soluções tecnológicas apropriáveis pelo mercado, como algo característico e inerente ao capitalismo contemporâneo [...]” (DAGNINO, 2008, p. 28). Em consequência, corremos hoje o risco de distanciarmo-nos do caráter público da tecnologia, que não deveria deixar de ser um patrimônio da humanidade (VIEIRA PINTO, 2005) e, portanto, estar a serviço de toda a sociedade, independentemente do poder aquisitivo das pessoas.

Com essa contextualização, é possível inferir que o fenômeno tecnológico, inegavelmente, encontra-se no âmago da história humana e assume crescentemente centralidade nos espaços e nas dimensões da vida, em todos os âmbitos, com uma influência cada vez maior no modo de ser individual e social.

O processo metodológico da pesquisa que resultou neste artigo, como primeiro passo, consistiu em identificar a ocorrência do tema da técnica e da tecnologia em Freire.² O interesse e a preocupação do autor em relação ao tema são visíveis em boa parte de sua obra. Em 15 livros analisados, identificamos que o termo “técnica” (ou “técnico”) aparece 360 vezes; a palavra tecnologia, somada a mais de

² A pesquisa teve a contribuição especial de João Abel Pasini Leandro, bolsista de IC – PIBIC – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Rio Grande do Sul, Brasil.

30 variantes - como tecnicismo e mitificação da técnica - consta pelo menos 125 vezes.

A partir da leitura atenta, fomos identificando aspectos centrais, cujos excertos foram reunidos em torno de focos recorrentes. Trata-se da fase de classificação de conceitos, codificação e categorização (TRIVIÑOS, 2013). Em um segundo momento, fomos identificando sentidos relevantes até chegarmos a organizar todos os excertos e associando-os a ideias-chave. Essa fase pode ser identificada como pré-análise ou a organização do material, seguida da descrição analítica, com base na codificação; e categorização, com base no referencial teórico-crítico, de acordo com os objetivos definidos na pesquisa. Seu resultado foi a elaboração de “sínteses coincidentes e divergentes de ideias” (TRIVIÑOS, 2013, p. 161). O terceiro momento consistiu na interpretação analítica, estabelecendo relações do campo pesquisado com a realidade mais ampla, aprofundando conexões, sentidos, coincidências, contradições e possibilidades ou tendências de transformação do fenômeno em questão. O resultado foram as reflexões registradas em relatório de pesquisa, a partir do qual escolhemos pontos que julgamos relevantes para o campo educativo, conforme segue: a tecnologia criada condiciona nosso modo de ser; a denúncia do falso dilema humanismo-tecnologia; a formação técnico-profissional e assistencial; a crítica ao tecnicismo e à ideologização; vigilância ética frente ao pragmatismo neoliberal.

O artigo está organizado em oito itens, a começar por esta introdução, seguida da seção sobre o contexto dos anos de 1950 a 1990, período em que Freire desenvolveu seu pensamento. A terceira parte contempla a visão dialética de Freire em relação à produção da tecnologia, que passa a exercer condicionamentos sobre o modo de vida dos humanos. A mesma seção estabelece um diálogo com o pensamento de Álvaro Vieira Pinto em relação ao conceito de técnica e tecnologia, estas reconhecidas como produtos culturais da atividade humana. No quarto tema, identificamos aspectos

nas obras de Freire em que o autor denuncia o falso dilema entre humanismo-tecnologia. Segue, então, a Formação técnico-profissional e assistencial, que foi longamente tratada em algumas das primeiras obras, porém com ideias que apresentam um potencial crítico para a área da educação para os tempos atuais. A sexta parte do texto busca sintetizar aspectos da crítica ao tecnicismo e à ideologização. Na penúltima parte, buscamos estabelecer paralelos com o atual período de radicalização da hegemonia neoliberal, com reflexões que defendem a necessária vigilância ética frente ao utilitarismo consumista que domina a ciência, a tecnologia e a educação. Por fim, trazemos algumas considerações para a continuidade das reflexões em outros estudos.

Aspectos do contexto histórico de Paulo Freire

Freire começa a atuar mais diretamente na educação no decorrer dos anos 1950, inicialmente com o foco na alfabetização de adultos. Para ele, o ato educativo deveria contribuir para ativar as condições e as capacidades reflexivas, na perspectiva crítica, de caráter permanente, próprio de um processo que ocorre com seres inacabados que somos. Já no início da década de 1960, no Movimento de Educação de Base (MEB), na preparação de educadoras e educadores, ele contemplava a utilização de meios audiovisuais, especialmente o rádio, em uma época em que a TV ainda estava precariamente presente. Pensou e trabalhou a educação para além da escola, com destaque à alfabetização, à leitura do mundo e à palavra pela leitura e pela escrita, articulando a experiência concreta das educandas e dos educandos com a reflexão crítica sobre sua situação de oprimidos. O objetivo era a superação da opressão.

Vale considerarmos que, nas décadas de 1940 e 1960, o processo de industrialização provocava a configuração de uma “ideologia do desenvolvimento” de caráter nacionalista que propunha um pacto entre burguesias nacionais

e o operariado emergente. Lançaram-se na análise desse processo economistas, sociólogos e alguns educadores latino-americanos. A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), criada em 1948, além da assessoria técnica, atuou fortemente nas políticas de desenvolvimento dessa região. Junta-se a essa organização uma outra filiada à Organização das Nações Unidas (ONU) – o Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social (ILPES) –, que assumia a tarefa de capacitar economistas para todo o continente (FREIRE, 2007).

Ao analisar a intencionalidade desses organismos criados para superar o “atraso da América Latina”, Freire (2007) denuncia seus interesses econômicos imperialistas, que tinham como meta a expansão de mercados. Tal processo reformista, chamado “desenvolvimento”, era encaminhado de tal modo para que “[...] não afetasse os pontos centrais das relações entre a sociedade matriz e as sociedades dependentes” (FREIRE, 2007, p. 139). Diante desse processo ideologicamente trabalhado, Freire afirmava taxativamente:

O desenvolvimento da América Latina só se dará na medida em que se resolva sua contradição fundamental ou princípio que configura sua dependência. [...]. É inviável o desenvolvimento integral numa sociedade de classes. Nesse sentido é que desenvolvimento é libertação, de um lado, da sociedade dependente como um todo em face do imperialismo; de outro, das classes sociais oprimidas em relação às classes dominantes (internas aos países). (FREIRE, 2007, p. 140).

Esse “desenvolvimentismo” exógeno, na crítica de Freire, jamais permitiria um caminho autônomo para nossas sociedades, pois, para essa postura imperialista, o subdesenvolvimento de países como os latino-americanos era sinônimo de atraso, de incapacidade. Para essas sociedades chegarem ao desenvolvimento, elas precisariam ser “salvas”, deveriam seguir docilmente os modelos e os padrões tecnológicos estabelecidos de fora e assumido internamente pelas classes dominantes. O resultado dessas relações de dominação, dizia Freire (2007, p. 70),

“[...] significa a preservação de sua dependência por meio da modernização de suas estruturas”.

Freire, portanto, não chamou de desenvolvimento o projeto do Governo da época do milagre brasileiro. Para ele, tratava-se de uma modernização do capitalismo, uma modernização conservadora. “No Brasil, na transição marcada pelo golpe militar, se efetiva uma ideologia do ‘desenvolvimento’” (FREIRE, 2007, p. 91) cuja opção foi pela grande empresa internacional de um lado; e, de outro, implicou o silêncio dos setores populares e a sua exclusão das esferas de decisão. Desde essa óptica freireana sobre a questão da tecnologia, a depender das condições do país, no âmbito interno e em suas relações internacionais, indicava duas tendências possíveis: um caminho de autonomização para a soberania sustentável ou um aprofundamento da dependência das grandes potências.

Exilado no Chile, onde conviveu com Álvaro Vieira Pinto, ao contribuir no processo de reforma agrária daquele país, Freire desenvolveu elementos essenciais para afirmar que a tecnologia não deveria ser um fim em si mesma; e se utilizada sem uma dimensão crítica, política, isto é, sem uma reflexão conjunta sobre que tipo de organização ou que tipo de sociedade se quer, ingressar-se-ia no caminho da mitificação, da reificação (FREIRE, 1976, 1978b, 2007). O educador sempre defendia a importância da técnica, desde que contemplasse o processo de conscientização, ou seja, a dimensão do compromisso político com o bem comum na perspectiva libertadora.

Após passar por vários países, ao regressar para o Brasil, Freire encontrou as consequências de uma sociedade emudecida em decorrência do longo período de ditadura civil-militar, de 1964 até a sua volta ao país em 1979. As tecnologias de comunicação de massa expandiam-se vertiginosamente, de modo especial a televisão, o que o levou a preocupar-se com a implementação de uma educação libertadora, igualmente valorizando esse meios técnicos. Em um ambiente contraditório de

crise econômica dos anos 1980, em que se multiplicavam as organizações e os movimentos de educação e lutas populares, ele enfatizava a importância da utilização de instrumentos técnicos de informática na educação escolar. Passou a estimular o uso de computadores na escola, mas não sem fazer a crítica dos seus aspectos contraditórios como, por exemplo, a ganância de multinacionais interessadas em vender computadores para as redes de ensino brasileiras (FREIRE, 1993).

Somos criadores da técnica e da tecnologia, e elas nos condicionam

Para Freire (2007), educação constitui essencialmente um processo criador de diálogo mediatizado pelo mundo do qual sempre fez parte a tecnologia, que é a expressão da práxis humana de ação-reflexão-ação. “Vista criticamente, 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, 2007, p. 98). Aqui nos aproximamos de Vieira Pinto, de cuja compreensão teórica Freire bebeu. Das compreensões de técnica e tecnologia, destacamos pelo menos quatro acepções, de acordo com Vieira Pinto (2005, p. 219-220): a) a tecnologia como teoria da ciência, estudo, discussão da técnica em um sentido etimológico, abrangidas a noção de arte, habilidades do fazer, as profissões e os modos de produzir alguma coisa; b) um significado mais frequente e popular da palavra, a tecnologia como sinônimo de técnica; c) o entendimento de tecnologia como conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em um sentido genérico e global; e, por fim, d) o da tecnologia como ideologização da técnica, um sentido muito valorizado por Vieira Pinto e por Freire.

Essas concepções dialogam entre si, em torno de algo comum: a técnica como mediação

da práxis humana para projeção e (re)produção da vida que se materializa por meio do processo criador ou procedimento fabricante. Baseado no pensamento de Vieira Pinto, Costa e Silva (2013, p. 845) enfatiza esse entendimento: “[...] a técnica é o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas, diretas ou por meio de instrumentos, na concretização das finalidades que o homem concebe para lutar contra as resistências da natureza”. E poderíamos acrescentar: a finalidade de viabilizar o enfrentamento dos problemas ou desequilíbrios de toda ordem criados pelo próprio ser humano: sociais, ambientais, sanitários etc.

Freire identifica-se com Vieira Pinto em relação ao problema da transferência e da implantação de tecnologias levadas de países centrais para as regiões “não tecnológicas”. Os dois autores afirmam que não há sociedades com tecnologias e outras sem. O que varia é o tipo delas. Assim, é possível deduzir que não há tecnologias mais ou menos avançadas. Contudo, o que se entende por avançado? Avançado em relação a quê?

Considerando a quarta acepção de tecnologia como ideologização da técnica, Freire analisa as tendências mitificantes da tecnologia, contribuindo com bases ou critérios ético-políticos para a avaliação das tecnologias. Ele afirma que o caminho da sua desmitificação passa pela problematização de sua finalidade no âmbito do trabalho para a (re)-produção da vida: como, o que, por que e para quem produzir. Mais do que um problema tecnológico, essa compreensão da produção passa por opções éticas e políticas. “Se esta [a produção] se orienta no sentido do consumismo, dificilmente se evitará a mitificação da tecnologia [...]” (FREIRE, 2007, p. 99). Social, histórica e culturalmente situados, mulheres e homens produzem as técnicas. Segundo o autor: “Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 1979, p. 46). Ao mesmo tempo, no entanto, no processo cotidiano de (re)produção da vida, a

tecnologia exerce influências, pois estas passam a integrar os modos de vida em todos os seus âmbitos, como parte do desenvolvimento natural do ser humano (FREIRE, 2001).

Frente às exigências de conviver com um mundo crescentemente tecnologizado, a educação assume o desafio de preparar as pessoas para compreender que as técnicas são “[...] elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras” (FREIRE, 1979, p. 20). Essa postura exige vigilância crítica para perceber como as tecnologias cotidianamente integram o modo de agir. Ao lado das conexões, que estabelecemos por meio das relações presenciais físicas, o desafio está em articular, de modo complementar, relações presenciais virtuais; e vice-versa.

Nesse contexto, Freire alerta-nos que técnica e tecnologia contêm dimensão política, cultural e educativa intrínsecas. Por isso, não pode haver dicotomia entre técnica e política; e nem entre técnica e cultura (FREIRE, 1977). Possivelmente, essa posição foi inspirada ou elaborada com Vieira Pinto (2005, p. 62), que afirma: “O homem, tornando-se o ser que se produz a si mesmo, constitui-se simultaneamente em animal técnico. A técnica está presente por definição em todo o ato humano”.

A relação entre tecnologias, cultura e educação aparece como uma marca nas concepções de ambos. Como parte do conhecimento desenvolvido histórica e socialmente, cultura é tudo o que o ser humano cria que, em boa parte, são conhecimentos aplicados, metodologias, processos gerenciais, comunitários, artefatos técnicos. Tecnologia e cultura podem estar interrelacionadas, implicadas, visto que dependem do ato criador. Como explicitado: “A cultura consiste em recriar e não em repetir” (FREIRE, 1979, p. 31).

A educação inclui desde a compreensão de trabalho como atividade humana até o modo de relacionar-se e de compreender-se no mundo em cada contexto.

Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais

ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade. (FREIRE, 1979, p. 57).

Seguindo esse pensamento, educação, trabalho humano, tecnologia e cultura constituem-se interativamente, e nenhum desses elementos está isolado ou é determinante. Para Vieira Pinto (2005), a cultura não precede a formação humana, mas dela resulta um processo do qual ela decorre e, ao mesmo tempo, a constitui. De acordo com o autor: “A criação tecnológica de qualquer fase histórica influi sobre o comportamento dos homens, sem por isso, entretanto, haver o direito de considerá-la o motor da história” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 69). As criações humanas suscitam modificações nos hábitos sociais, incluindo os modos de convivência, de comunicação, os modos de pensar e agir, social e historicamente condicionados, exercendo determinações sobre os caminhos futuros das sociedades.

Entre processo produtivo e técnico, entendido este em caráter generalizado, há, conforme vemos, uma relação dialética de condicionamento recíproco. Se de um lado o processo produtivo, enquanto expressão do presente estado do conhecimento das formas objetivas, define a técnica na forma única em que pode manifestar-se neste momento, por outro lado, a técnica não condiciona apenas a produção atual, mas determina-lhe o incremento futuro. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 194-195).

Baseado em Vieira Pinto, Freire segue o entendimento de que, de uma parte, não é a cultura que define a técnica, mas as técnicas executadas em cada fase do desenvolvimento humano configuram as condições da cultura, as condições educativas. E essas condições, por sua vez, exercem influências, sobretudo de acordo com as relações de poder em disputa que, em grande medida, são determinadas pela propriedade de bens econômicos, técnico-cien-

tíficos e capital cultural ou simbólico acumulados pelos diferentes grupos ou classes sociais.

Para pensar a relação entre educação e tecnologia, Freire problematiza: quando ciência e tecnologia se transformam em “irracionalismo mitificante”, “[...] a tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua” (FREIRE, 2007, p. 98). Por isso, denunciando que a mitificação é resultante do consumismo, Freire propõe uma educação crítica “[...] como um modo de enfrentar a potencialidade mitificante da tecnologia, que se faz necessária à recriação da sociedade” (FREIRE, 2007, p. 97). Ao assumir a educação como conscientização, entende que dela faz parte a “[...] defesa contra outra ameaça, a da mistificação potencial da tecnologia, de que tem necessidade a nova sociedade para transformar suas estruturas retardatárias” (FREIRE, 2001, p. 107).

No contexto do final do século passado, Freire argumentava que “[...] a modernização tecnológica não traz consigo, necessariamente, a criticização das massas populares, uma vez que, não sendo neutra, depende da ideologia que a ilumina” (FREIRE, 2007, p. 138). Embora em contexto distinto, os desafios educativos continuam frente à sofisticação, à multiplicação dos instrumentos ou meios tecnológicos hoje disponíveis. A sua utilização não traz consigo automaticamente consciência crítica. Desse modo, não garantem a finalidade política de estarem nas mãos dos oprimidos e a serviço de suas lutas por uma vida digna para todas as mulheres e todos os homens. As redes digitais, hoje favorecidas pela difusão da internet, ampliam tanto as potencialidades quanto os limites para avançar em direção a uma sociedade mais igualitária e mais democrática em todas as dimensões. Em nosso modo de ver, encontram-se aqui elementos centrais para os desafios da articulação entre educação e tecnologia, partindo do real fato de como a população em geral se relaciona, por exemplo, com as tecnologias

digitais. Estas exercem visíveis mudanças em todos os âmbitos da existência.

A denúncia do falso dilema humanismo-tecnologia

O humanismo, independentemente de suas ressignificações em relação ao antropocentrismo, tem assumido uma preocupação e um compromisso com a dignidade humana, com a sobrevivência do ser humano no planeta. Ainda hoje, subentende um ato de fé na cultura humana, uma atitude de esperança na evolução moral e espiritual do conjunto da humanidade. Em decorrência, a tecnologia deveria estar imbuída de uma atmosfera ética, moral, cujo maior critério deveria ligar-se ao bem-estar dos seres vivos em equilíbrio com o universo, o que hoje aponta para uma compreensão de ecologia integral. Esta implica a dimensão ética e se caracteriza pela maneira holística de compreender a relação entre tudo o que existe em nosso planeta.

Considerando algumas consequências danosas do desenvolvimento tecnológico – como a guerra nuclear, o envenenamento por agrotóxicos e outros efeitos negativos sobre a natureza e a humanidade em geral –, posições favoráveis e contrárias à tecnologia fortaleceram a posição dicotômica entre humanismo e tecnologia. Frente a essa questão, Freire sempre defendeu que humanismo e tecnologia não são incompatíveis; isto é, não se excluem (FREIRE, 1979). Pelo contrário, é necessário superar o falso dilema que opõe humanismo-tecnologia (FREIRE, 1976, 1979). Seu pensamento assume sim o humanismo, porém não o falso humanismo, distinção que costumava fazer: “Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 1979, p. 22-23).

Anos mais tarde, o educador reafirmou que “[...] um humanismo sério não contradiz a

ciência e nem o avanço da tecnologia” (FREIRE, 1984, p. 58). Tal pensamento tem uma relação com Vieira Pinto, quando problematiza a pedagogia tradicional que faz uma dicotomia entre educação humanista e tecnológica:

É aqui onde se coloca o grande problema, a divergência (de larga repercussão histórica) entre educação “humanista” e educação “tecnológica”. O que se decide, com isto, é o conceito que o pedagogo tem da natureza do homem, de seu papel na sociedade, em última análise, do conceito de sociedade para a qual deve preparar o educando. O debate persiste até hoje, agora com marcada preponderância dos defensores da educação “técnica”, “educação para o mundo de amanhã”, etc. (É preciso) mostrar o vício de ingenuidade que afeta toda esta discussão: não existe a diferenciação em tela, quando se parte do conceito crítico unitário do “homem” e de sua realidade num mundo em processo de desenvolvimento, com o qual está indissolúvelmente ligado. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 42).

Para o autor, não cabe essa dicotomia porque o ser humano é um só. Tal posicionamento insere seu pensamento na perspectiva dialética em que o condicionamento é recíproco; jamais determinismo, ou dicotomia. Conclui o autor que a distinção entre educação humanista e tecnológica não se justifica porque as educandas e os educandos são seres únicos.

Na mesma direção, contradizendo a neutralidade da técnica e das oposições ao verdadeiro humanismo, Paulo Freire vai defender que ciência e tecnologia não podem ser destituídas do seu caráter ético e político. Logo, conclui que a dimensão política intrínseca da ciência e da tecnologia é condição para uma compreensão correta da educação (FREIRE, 1992). Na mesma perspectiva, o educador afirma que não pode haver dicotomia entre o técnico e o cultural (FREIRE, 1977, 1979).

Sua insistência na superação das dicotomias é recorrente em várias obras, como em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 33). Entretanto, é em uma

das suas primeiras obras, *Pedagogia do Oprimido*, que ele baliza seu posicionamento: “A formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista das mulheres e homens, desde que ciência e tecnologia estejam a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (FREIRE, 1978b, p. 186). Assim, é possível concluir que a educação, na concepção freireana, assume a ciência e a tecnologia como patrimônios da humanidade, ou seja, um bem social público.

Formação técnico-profissional e assistencial

Recorrentemente, Freire manifesta a preocupação com a formação técnico-profissional não dissociada da formação política. Por isso, questiona radicalmente o discurso da neutralidade atrás do qual os chamados “especialistas neutros” escondem sua ideologia (FREIRE, 2000). Ao tematizar a educação em territórios rurais, parte do pressuposto de que “[...] as técnicas, o saber científico, assim como o procedimento empírico dos camponeses se encontram condicionados histórico-culturalmente” (FREIRE, 2007, p. 36). Por isso, ele insiste que “[...] a compreensão crítica, seja da prática específica, seja da prática social, demanda a formação política concomitante com a técnico-profissional” (FREIRE, 1978a, p. 60). O autor articula que prática e teoria não se reduzem a treinamento ou a uma capacitação puramente técnica desacompanhadas da consciência política das trabalhadoras e dos trabalhadores. Aliás, ao referir-se à realidade de Guiné-Bissau, Freire (1978a, p. 97) afirma que “[...] a produtividade econômica poderá ser tão maior quanto mais clara seja a consciência política das massas populares”.

O processo de formação da consciência crítica passa também pela relação entre a ação local e a realidade mais ampla, tendo presente essa interação dialética entre as demandas do mercado que induzem a um tipo de avanço da ciência e/ou da tecnologia, e o tipo de resulta-

do gerado por essas opções. Por exemplo, as opções pela indústria automobilística, maquinários ou inseticidas voltados ao agronegócio da monocultura – como carro chefe da economia do Brasil – acarretaram consequências totalmente distintas de opções que poderiam ter priorizado tecnologias sociais voltadas à agricultura familiar ou à produção orgânica de alimentos. Assim, Freire deixa claro que as escolhas políticas e ideológicas repercutem diretamente nos projetos de educação. Estes se forjam no jogo de interesses econômicos, que incluem a ciência e a tecnologia, e podem “[...] legitimar uma ‘ordem’ desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às majorias em dificuldades até para sobreviver [...]” (FREIRE, 1996, p. 101). Estas majorias, em geral, tendem a cair e a permanecer no fatalismo, frente ao qual a educação tem o compromisso de suscitar uma consciência crítica. Como exemplo, Freire insiste que o desemprego não é uma fatalidade. “É antes resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos que vem faltando com o dever ser de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo” (FREIRE, 1996, p. 130).

Em relação à educação técnico-profissional, é fundamental distinguir que: “A capacitação técnica é mais do que treinamento: é busca de conhecimento, apropriação de procedimentos” (FREIRE, 1977, p. 88). O educador lembra que a formação inclui a preparação técnico-científica, mas vai além dela – como uma prática educativa que inclui afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (FREIRE, 1996). No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire defende que não pode haver educação libertadora, “[...] sem uma compreensão de nós mesmos como seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona” (FREIRE, 1992, p. 134); quer sejamos engenheiros, físicos, enfermeiros, educadores, agricultores.

Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo. (FREIRE, 2000, p. 94-95).

Nesse sentido, Freire (1979) alerta que as técnicas não são neutras e não podem ser transplantadas de um contexto a outro. Tecnologias não devem ser importadas sem serem recriadas, o que coloca exigências desafiadoras à educação.

Em sua prática educativa no trabalho social, Freire propõe uma visão de assistência técnica não assistencialista. Ele alerta para os desvios de uma especialização que desemboca no “especialismo alientante” e leva a uma compreensão estreita dos problemas e a uma educação tecnicista. Uma metodologia educativa assistencialista ou domesticadora resume-se à transferência de receitas por meio de um conjunto de métodos e de técnicas (FREIRE, 2007).

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire faz um aprofundamento sobre o processo contraditório da assistência técnica trazendo características da metodologia domesticadora ou assistencialista; e da libertadora, crítica e emancipadora. Ele lembra que o papel do educador e da educadora não é o de “[...] encher o educando de conhecimento de ordem técnica” (FREIRE, 1977, p. 53), tampouco “[...] é adaptação do educando ao meio” (FREIRE, 1977, p. 78). Ao referir-se ao trabalho com camponeses, o autor conclui que “[...] mais do que um técnico frio e distante, um profissional educador compromete-se e se insere com os camponeses na transformação, como sujeito, com outros sujeitos [...]” (FREIRE, 1977, p. 62). A partir disso, compreende-se a importância de valorizar as técnicas populares, que já são práticas tradicionais, por exemplo, de conservação do solo, de cuidados com a água etc.

Por fim, Freire insiste que: “A assistência técnica, [...] para ser verdadeira, só pode

realizar-se na práxis. Na ação e na reflexão. Na compreensão crítica das implicações da própria técnica” (FREIRE, 1977, p. 89). Essa educação não pode estar dissociada das condições existenciais dos sujeitos com quem se atua (FREIRE; SHOR, 1986).

Trata-se, portanto, de uma interação permanente entre ação-reflexão-ação, cujo processo “[...] é mais que um simples domínio mecânico de técnicas” (FREIRE, 1979, p. 72). O autor defende uma educação inserida na dinâmica coletiva de construção da realidade social e do conhecimento, tendo presente sempre que, como decorrência da leitura crítica do mundo, a leitura da palavra não pode descuidar da preparação técnico-profissional (FREIRE, 1993). A reflexão crítica sobre ciência e tecnologia precisa ser feita pelo conjunto da sociedade ou ela será cabrestada por uma elite dominante, inclusive utilizando investimentos de organismos de financiamento público e universidades públicas, sem garantia de que esses investimentos revertam para toda a população.

Crítica ao tecnicismo e à ideologização

Pela mitificação ou mistificação da tecnologia reconhecemos o tecnicismo também como mecanicismo ou economicismo amparados em “dimensões de uma mesma percepção acrítica” (FREIRE, 2007, p. 35) de caráter reformista, que transforma usuários em objetos ao invés de sujeitos protagonistas da transformação. Com o compromisso de educador que quer contribuir com uma pedagogia libertadora, Freire chama atenção para o risco de reduzir a educação a um treinamento para o uso de técnicas. Assim, dirige-se às

[...] educadoras e educadores de boa vontade, mas equivocadas/os que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos sonhos vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí, então, a educação é puro treino, é pura transferência

de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo. (FREIRE, 2000, p. 101).

É nessa linha que Freire reconhece o tecnicismo como desumanizante, ao dicotomizar humanismo e tecnologia, que pode ocorrer em duas direções, como já apresentamos anteriormente: a) pela “[...] concepção vaziamente ‘humanista’, no fundo reacionária e tradicionalista, antitransformação, que nega a técnica”; b) por meio da “[...] concepção mítica desta última, que implica [...] numa espécie de ‘messianismo’ da técnica, em que esta aparece como salvadora infalível” (FREIRE, 1977, p. 57). Trata-se de uma ideologização que transforma os objetos técnicos em instrumentos mitificados acarretando uma relação dependente ou alienante das pessoas com os artefatos de uso cotidiano.

Freire (1977) exemplifica o messianismo tecnicista em que a opção pela modernização conduziu a uma estrutura arcaica que carrega as heranças do colonialismo. Segundo ele, os arautos da modernização imaginam, de um modo simplista e linear, que a tecnologia conduz os países ao desenvolvimento, o que, no campo educacional, tem constituído um processo de transmissão de procedimentos preestabelecidos. O autor alerta para o caráter manipulador do tecnicismo que pode ser identificado quando o centro da decisão, em relação ao que se quer mudar, não está na área a ser transformada, mas fora dela. Para o “[...] tecnicista e mecanicista basta transformar a estrutura para que tudo o que se formou na estrutura anterior seja eliminado” (FREIRE, 1977, p. 59).

O endeusamento da tecnologia esconde os processos contraditórios, sobretudo as opções políticas que continuam levando milhares de pessoas à desesperança nas sociedades atuais. “A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro” (FREIRE, 1996, p. 131). Uma educação

libertadora caracteriza-se pela permanente crítica ao caráter ideológico friamente tecnicista, que tende a levar educadoras e educadores à acomodação, ao fatalismo, à desesperança.

Tanto Vieira Pinto quanto Freire atacam duramente à ideologização para a dominação, visto que ela revela a falta de visão histórica e nega a possibilidade da transformação social (VIEIRA PINTO, 2005), ideia que Freire amplia na relação com a educação: “É a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da História, o desaparecimento da utopia, o aniquilamento do sonho. Ideologia fatalista que, despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou de saberes científicos” (FREIRE, 2000, p. 115).

Ao indicar o caminho da desmistificação, Freire (2000) sugere uma permanente análise crítica para identificar a base ideológica do discurso mitificante, pois este nega o sonho e a utopia, reduzindo a educação a puro treinamento tecnicista. Frente a isso, ele reafirma: “Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia” (FREIRE, 2000, p. 128).

Vigilância ética frente ao pragmatismo neoliberal

O ano de 1989 constituiu um marco histórico para a afirmação hegemônica da globalização neoliberal. Em *Pedagogia da indignação*, uma de suas últimas obras, Freire denuncia “as artimanhas do pragmatismo neoliberal” afirmando que: “A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e científicista que caracteriza o mero treinamento” (FREIRE, 2000, p. 44). O autor enfatiza que “[...] o pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação” (FREIRE, 2000, p. 123). As criações tecnológicas que são decorrentes do processo de globalização do mercado capitalista, em muitos casos, podem

ser reconhecidas como um sequestro da ciência e da tecnologia pelo poder econômico quando, ao mercantilizá-las, direciona-as a seus interesses (FREIRE, 2000). Por isso, Freire oferece-nos uma chave de leitura ética:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. (FREIRE, 2000, p. 101-102).

Freire relaciona, nessa crítica, os organismos internacionais, os quais, muitas vezes, estimularam a imposição de tecnologias inadequadas aos contextos de nossos países. Freire (1985) alerta-nos em relação ao risco de copiá-las ou transplantá-las, pois, para ele, as sociedades tecnologicizadas e massificadas estão absorvidas pelo mito do consumo (FREIRE, 2001). A superação do consumismo exige um compromisso ético com a transformação social, que implica igualdade de condições de acesso aos bens naturais e socialmente gerados, necessários para a consecução dos direitos básicos para uma vida digna para todos. Ao fazermos-nos seres éticos, tornamo-nos capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir e de rejeitar “avanços” tecnológicos geradores do sacrifício da maior parte da humanidade. Diante do crescente abismo entre ricos e pobres, o crivo ético orienta-nos na vigilância frente às ambivalências que compõem o mundo das tecnologias.

Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. (FREIRE, 1996, p. 101).

A mediação educativa pode contribuir, na relação cotidiana, com as técnicas para que estas não bloqueiem em nós a vigilância ética que implica “[...] reflexão radical, jamais cavi-

losa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2000, p. 102). Justamente por valorizarmos as tecnologias, temos o compromisso de não renunciar à análise crítica cuja referência é: a quem elas beneficiam de fato. Quando Freire defende os computadores na escola como algo extraordinário em termos de potencial, não deixa de alertar para as ambiguidades de sua utilização; sugere sempre questionar a serviço de quem e com que finalidade eles são introduzidos na escola para que sejam assumidos em uma perspectiva de emancipação digital (SCHWARTZ, 2006).

Após este levantamento dos escritos de Freire sobre um tema tão desafiador, no atual momento da educação brasileira, concluímos que suas reflexões continuam sendo uma contribuição pertinente. Sua leitura estimula a avançar nas propostas pedagógicas, indispensáveis e urgentes frente à realidade que nos desafia com a crescente tecnificação da vida individual e social (FREIRE, 2000). O mundo da ciência e da tecnologia transforma-se com extraordinária rapidez, com concomitante ampliação dos desafios para o campo da educação. A indicação de Freire é de que temos de inserir a educação no cerne das contradições, mantendo viva a esperança na transformação social. “Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino” (FREIRE, 2009, p. 53). Em síntese, a posição do autor frente às tecnologias mostra sua coerência ao manter a crítica vigilante frente à tecnologia. “O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizar-la” (FREIRE, 1992, p. 133).

Em sua visão, não deixa brecha para o fatalismo ou determinismo tecnológico. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire via que os opressores se utilizavam das tecnologias para manipular,

inculcar informações que servem aos seus interesses e, assim, reproduzir a ordem opressora. No entanto, reiterava, contra o determinismo, que a ciência e a tecnologia podem estar a serviço de um projeto revolucionário (FREIRE, 1978b). Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996, p. 87) afirma: “Nunca fui um ingênuo apreciador da tecnologia”, não desconhecendo seu enorme potencial de estímulos e de desafios à curiosidade e que, em geral, está a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais favorecidas. Em sua atuação como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, Freire proporcionou melhores condições de acesso de artefatos técnicos ainda não disponíveis a todos. De modo especial, beneficiou os filhos da população mais empobrecida, para que a tecnologia seja colocada a serviço da curiosidade epistemológica e do espírito investigativo.

Reflexões não conclusivas

A partir da introdução histórica, buscamos situar a temática das tecnologias como parte da vida em sociedade nos distintos tempos e contextos. Argumentamos que as temáticas relacionadas à ciência e à tecnologia sempre foram centrais nas distintas áreas do conhecimento, e buscamos evidenciar a pertinência de focar a temática desde os desafios do campo da educação com base nas contribuições de Paulo Freire. O diálogo com Vieira Pinto mostra a ligação entre os dois em torno dos estudos de técnica e tecnologia. No entanto, embora Freire não figure entre os autores mais lembrados na abordagem do tema, o estudo mostrou a força que este tem em sua obra, contribuindo para a compreensão da tecnologia como conjunto de técnicas e mediação para o existir humano. Nesse sentido, encontrar detalhadamente este aporte em suas obras, pareceu-nos de fundamental importância, sobretudo em tempos de rejeição de seu pensamento. No presente estudo, inclusive no campo das tecnologias e da educação, sua obra contribui com uma vi-

são crítica tão necessária hoje para pensar as tecnologias na perspectiva de outra sociedade onde caibam todos. Logo, buscamos apresentar sua visão dialética em relação à produção da tecnologia e às suas influências nos modos de vida, buscando evidenciar, ao mesmo tempo, os desafios para a educação que daí decorrem.

A compreensão de tecnologia, como uma criação cultural da humanidade que passa a exercer condicionamentos sobre o modo de vida individual e social, caracteriza o pensamento de Freire e Vieira Pinto. Para ambos, o conceito de técnica e tecnologia – como produtos da atividade humana que, por sua vez, incidem na subjetividade e modo de ser – pode potencializar uma educação emancipadora, em espaços escolares ou não escolares. Ficou evidenciado, em nossa ponderação compreensiva, que Freire apresenta reflexões problematizadoras com um olhar esperançoso, ao mesmo tempo em que denuncia a mitificação da tecnologia e sua desvirtuação a serviço do lucro capitalista.

Outra temática, que transpareceu fortemente no estudo, retoma o que indicamos na introdução, qual seja, a relação entre humanismo e tecnologia. Freire denuncia o falso dilema entre estes, afirmando que esta oposição tem a ver com um falso humanismo. Essa é também a insistência de Vieira Pinto, para quem não pode haver essa oposição ou dicotomia. Para ambos, o humanismo não comunga com a neutralidade da técnica, porque ciência e tecnologia não podem ser destituídas do seu caráter ético e político.

Articulados com os aspectos da não neutralidade e contra o determinismo tecnológico, destacamos, também, o pensamento relacionado à formação técnico-profissional, cujas ideias carregam um potencial crítico para refletir os desafios atuais. Em tempos de tendências tecnicistas na educação, defende Freire uma posição que consideramos atual: a educação não se reduz a treinamento ou a uma capacitação técnica preparadora de mão de obra destituída da consciência política, das relações solidárias

de afetividade, do compromisso social; e não pode tirar dos e das estudantes a possibilidade de chegar ao domínio dos fundamentos da técnica com consciência crítica.

Assim, foi produtivo colocar em diálogo Freire e Vieira Pinto com argumentos complementares de crítica ao tecnicismo e à ideologização que Freire identifica como mitificação ou mistificação. Destituir a tecnologia do seu caráter político leva ao caminho reacionário da educação: a despolitização a serviço da ideologia fatalista, que reduz a educação a puro treinamento. Indica que o caminho para a desmistificação do caráter ideológico do tecnicismo passa pela constante vigilância ética e política para que a tecnologia e os bens necessários para a vida não sejam apropriados por uma minoria dos humanos, deixando a maior parte sem as mínimas condições de viver.

Com base nos abundantes elementos encontrados nos livros de Freire, transparece a ideia de uma educação emancipadora para além da inclusão, que se restringe ao acesso a instrumentos técnicos e ao mundo de informações disponíveis na internet. O sentido emancipador da ciência e da tecnologia consiste na valorização de suas possibilidades transformadoras. No campo da educação escolar ou não escolar, isso implica uma prática pedagógica de modo que humanismo e tecnologia, inseparáveis, confluam no ser humano que é uno. Independentemente de sua maior ou menor inserção no mundo das tecnologias, educandas e educandos deverão ter a oportunidade de aprenderem a se assumir e se relacionar com a maior autonomia possível por meio de um itinerário educativo.

Na perspectiva pedagógica, torna-se fundamental compreender a tecnologia não como um fim em si mesma. Tal visão pressupõe que a ética deva ser a principal referência para avaliar os sentidos da tecnologia e, assim, evitar um tecnocentrismo em que a única dimensão referencial da vida individual e social seja a tecnológica. A esperança é que a educação possa contribuir para a formação de mulheres

e de homens com saberes técnicos e científicos capazes de conhecer e interagir com o mundo. Caso contrário, continuaremos repetindo a dinâmica hegemônica opressora por meio de saberes preestabelecidos, hoje pelas (des) informações fragmentadas nas redes sociais. Possivelmente, os processos de dominação das classes dominantes tenham ocorrido, principalmente porque, para as classes oprimidas, sempre foi determinado o que deveriam e o que não deveriam saber.

A retomada do pensamento de Paulo Freire, com o foco trazido nesta produção textual, apresenta o potencial argumentativo do autor para contribuir no aprofundamento da compreensão das questões atuais que envolvem o campo educativo em um contexto de profundas transformações ligadas à explosão das tecnologias digitais, de modo especial, em tempos de “indústria 4.0” ou quarta revolução industrial. Concluímos que as contribuições do autor podem embasar a abordagem crítica da temática, sobretudo por ele aportar referências éticas que possibilitam avaliar os sentidos da tecnologia com potencial no campo educativo.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. *et al.*. Tecnologias digitais e educação: para qual desenvolvimento? **Educação Unisinos** [Online], v. 17, p. 57-65, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.07>>. Acesso em: 7 set. 2107.
- BAUMGARTEN, M. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: redes e inovação social. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, n. 26, p. 101-123, jun. 2008. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/view/321>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- COSTA E SILVA, G. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP), Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- DAGNINO, R. **Neutralidade da ciência e de terminismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas, SP: Unicamp, 2008.
- DINIZ, A. J. A. Humanismo e Tecnologia. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, v. 31, n. 30/31, p. 121-136, 1988. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1037>>. Acesso em: 7 set. 2017.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004. p. 13-34.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (O Mundo, hoje, v. 10).
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (O Mundo, hoje, v. 24).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época, v. 23).

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Tradução e revisão técnica de Antônio Faundez. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e comunicação, v. 15).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 21. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, P. **Sobre Educação (Diálogos)**, vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e comunicação, v. 18).

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SCHWARTZ, G. Educar para a emancipação digital. In: CIVITA, R.; SANTOS, J. A. R. dos (org.). **Reescrevendo educação**: propostas para um Brasil melhor. Rio de Janeiro: Ática & Scipione, 2006. p.125-135.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre a Educação de Adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

*Recebido em: 01/12/2018
Aprovado em: 20/11/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS: NARRATIVAS DIGITAIS DE JOVENS EM VÍDEO-CARTAS

*Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula**

Universidade Estadual de Maringá

<https://orcid.org/0000-0002-8619-7558>

*Augusto Cesar Rios Leiro***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-6075-5187>

RESUMO

O artigo em revista é um recorte de uma pesquisa em curso e elege as narrativas digitais, as vídeo-cartas e as juventudes como categorias teóricas centrais. Intenta analisar as repercussões das vídeo-cartas produzidas por jovens no âmbito da educação. A escrita em tela inicialmente descreve quatro projetos de vídeo-cartas de jovens e discute suas formas de expressão mediadas pela tecnologia. A trilha metodológica contou com uma revisão de literatura sobre narrativas digitais, vídeo-cartas e projetos de vídeo-cartas. Os resultados da revisão de literatura deste artigo revelam que a produção acadêmica sobre narrativas digitais e vídeo-cartas são recentes no Brasil, como os estudos Kieling (2012), Rodrigues (2020), Ruiz (2009) e Dultra (2018). Quanto aos projetos analisados, as vídeo-cartas mostraram que as narrativas digitais dos jovens, tomados aqui como sujeitos históricos e singulares (LEIRO, 2004), trazem reflexões subjetivas sobre suas vidas, concorrem para ressignificação das cartas tradicionais e indicam novos tempos no entrecruzamento da educação com as tecnologias contemporâneas. **Palavras-chave:** Educação. Comunicação. Juventudes.

ABSTRACT

EDUCATION AND CONTEMPORARY TECHNOLOGIES: DIGITAL NARRATIVES FOR YOUNG PEOPLE IN VIDEO-LETTERS

This article is an excerpt of an ongoing research and chooses the digital narratives, the video-letters and youth as central theoretical categories. The study intends to analyze the repercussions of video-letters produced by young people within

* Pós-Doutora pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade (UEM). É membro do Grupo de Estudos em Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM) da UNEB e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Social em Saúde (GEPESS)- UEM. Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: ematpaula@uem.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade de Lisboa (UL), mestre em Educação pela UFBA e licenciado em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professor na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Professor na Universidade Federal da Bahia (UFBA) da graduação e pós graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL) da UFBA e na UNEB, é líder do Grupo de Estudos em Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: cesarrleiro@gmail.com.

the context of education. This work describes four video-letters projects made by young people and discusses their forms of expression mediated by technology. The methodology of this article is composed by the review of literature on digital narratives, video-letters and video-letters projects. The results of the review of literature of this article reveal that the academic production on digital narratives and video-letters are recent in Brazil, for instance the Kieling studies (2012), Rodrigues (2020), Ruiz (2009) and Dultra (2019). Regarding the analyzed projects, the video-letters show that the digital narratives of the young people, considered here as historical and singular subjects (LEIRO, 2004), bring subjective reflections about their lives, contribute to the redefinition of traditional letters and indicate new times in the intersecting of education with contemporary technologies.

Keywords: Education. Communication. Youth.

RESUMEN

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS CONTEMPORÁNEAS: NARRATIVAS DIGITALES DE JÓVENES EN VIDEOCARTAS

El artículo objeto de revisión es una sección de una investigación en curso y elige las narrativas digitales, las video cartas y la juventud como categorías teóricas centrales. Se propone analizar la repercusión de las video cartas producidas por los jóvenes en el ámbito de la educación. La escritura en pantalla describe inicialmente cuatro proyectos de video cartas de jóvenes y analiza sus formas de expresión mediada por la tecnología. La vía metodológica incluyó una revisión de la literatura sobre narrativas digitales, las vídeo cartas y proyectos de de videos cartas. Los resultados de la revisión bibliográfica de este artículo revelan que la producción académica sobre las narrativas digitales y las vídeos cartas son recientes en Brasil, como los estudios de Kieling (2012), Rodrigues (2020), Ruiz (2009) y Dultra (2018). En cuanto a los proyectos analizados, las video cartas mostraron que las narrativas digitales de los jóvenes, tomados aquí como sujetos históricos y singulares, Leiro (2004), traen reflejos subjetivos sobre sus vidas, contribuyen a la resignificación de las letras tradicionales e indican nuevos tiempos en la encrucijada de la educación con las tecnologías contemporáneas.

Palabras clave: Educación. Comunicación. Jóvenes

Introdução¹

Durante muitos anos, as cartas escritas à mão foram os recursos de comunicação mais utilizados em todo mundo. A entrega de cartas para as pessoas em suas casas e o longo período de espera por mensagens já não são mais situações vivenciadas em muitos locais, no Brasil e no mundo. As tecnologias abreviaram o tempo de espera das mensagens e

encurtaram as distâncias geográficas. Com o avanço das tecnologias, a escrita e as trocas de cartas pelo correio foram desaparecendo. Os *e-mails*, as redes sociais e as vídeos-cartas postadas na *internet* trouxeram diferentes formas de comunicação, e as cartas assumiram características diversas. As comunicações pelas mídias inovaram a maneira de as pessoas interagirem e trouxeram novas formas de educar.

¹ Texto revisado e normalizado por Mariana Aparecida Vicentini.

Na Educação Básica do Brasil, a maioria dos professores ensina o gênero textual carta na disciplina de língua portuguesa. Em relação ao Ensino Médio, os professores trabalham, predominantemente, com a produção de cartas para as redações dos exames de vestibular. Geralmente, as cartas são solicitadas para avaliar a capacidade de escrita dos estudantes e a forma como compreendem o mundo. Já no Ensino Superior, são raros os casos e as situações em que os professores trabalham a elaboração de cartas com seus alunos. Todavia, mesmo que incipientes, em algumas escolas existem projetos que têm buscado inserir as cartas no cotidiano do ensino, tanto as cartas escritas e enviadas pelo correio quanto as vídeo-cartas postadas na *internet*. Esses projetos configuram estratégias de comunicação e educação através da troca de correspondência entre escolas e estudantes.

A arte da escrita é um desafio para muitos estudantes e professores. O trabalho com jovens, que convivem desde o nascimento com as tecnologias, em diferentes contextos, faz com que seus professores necessitem se aproximar de seus interesses e desejos, a fim de discutir novas formas de trocar conhecimentos e pensar em estratégias didáticas diversas para a complexidade das juventudes.

No ano de 2020, o mundo e o Brasil foram surpreendidos por uma situação inesperada. O vírus denominado SARS-CoV-2 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) causou a epidemia de Covid-19, que atingiu todos os países de maneira devastadora, indistintamente, tornando necessária a adoção de diferentes medidas de isolamento social, a fim de evitar o contágio e a disseminação desta doença grave, cuja origem, até então, é desconhecida. Uma das medidas para evitar a disseminação da doença é o *lockdown*, palavra de origem inglesa que descreve um protocolo de confinamento das pessoas com vistas a impedir a circulação e evitar a disseminação da doença. No contexto da pandemia de coronavírus, no Brasil e no mundo, as Tecnologias Digitais da Informação

e Comunicação (TDIC) possibilitaram outras formas de interação entre as pessoas. Nessa situação de isolamento social, foi possível observar um aumento da quantidade de vídeo-cartas disponíveis na *internet*. Entretanto, é preciso considerar que a produção e a troca de vídeo-cartas entre as juventudes, de diferentes cidades e países, já acontecia há alguns anos, em período anterior à pandemia. Existe uma multiplicidade de vídeo-cartas produzidas por diferentes grupos e faixa-etárias, como as vídeo-cartas produzidas por movimentos sociais, as vídeo-cartas poéticas, as vídeo-cartas de imigrantes, de artistas e, principalmente, de jovens.

Leiro (2004) considera que o conceito de juventudes é uma construção sociocultural polissêmica e historicamente situada. Portanto, é preciso refletir sobre as identidades que esses jovens constroem nas redes virtuais, em diferentes espaços e situações, a fim de compreendê-los nas suas pluralidades, nos seus itinerários de formação e nas condições sociais, políticas e econômicas em que vivem. Leiro (2004), em diálogo com o pesquisador português José Machado Pais, referência qualificada dos estudos sobre juventudes, discute as origens e a amplitude deste conceito:

no debate sobre as correntes teóricas é possível reconhecer “diferentes juventudes”. Pais propõe um agrupamento dual: a corrente *geracional* e a corrente *classista*. A primeira fundamenta-se nas “teorias da socialização desenvolvidas pelo funcionalismo e na teoria das gerações” (ibid., p.48) e entende a juventude como uma fase de vida constituída por um grupo etário homogêneo. A segunda corrente qualifica o olhar em torno da questão social, apresenta significado mais amplo às demandas relativas às relações de gênero e de etnia, por exemplo, presentes no interior do debate referente às classes sociais (LEIRO, 2004, p. 56).

A presente conceituação ganha ainda mais complexidade nesses tempos de pandemia de Covid-19, tempos em que muitas pessoas puderam ampliar as suas formas de comunicação através de diferentes plataformas tecnológicas.

Portanto, não se pode deixar de considerar que nem todos os jovens no Brasil têm acesso às tecnologias. Para os jovens das classes populares, que já tinham condições precárias de vida, essas condições só foram agravadas com a pandemia do coronavírus, devido à ausência de políticas públicas para a garantia dos direitos básicos aos cidadãos brasileiros. Dessa maneira, são necessários esforços adicionais para que os todos os brasileiros tenham acesso à *internet*, inclusive os jovens, com o objetivo de lhes garantir o direito à educação e o direito de se expressarem livremente através das possibilidades de comunicação que as tecnologias nos trazem.

Prensky (2001) denominou os jovens nascidos após a década de 1980 de “nativos digitais”, pois já nasceram imersos no mundo das tecnologias, têm familiaridade com as mídias, lidam regularmente com esses recursos, conseguem realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo e processam informações de modo diferente das pessoas que nasceram nas décadas anteriores. É como se esses jovens, segundo o autor, fossem os “*native speakers*” (falantes nativos) da língua digital.

Já os professores foram intitulados por Prensky (2001) como os “imigrantes digitais”, pois têm outras formas de pensar, buscar informações e ensinar. O autor considera necessário que os professores caminhem em paralelo com os nativos digitais, revendo os currículos tradicionais, discutindo questões como ética, política e sociologia com esses jovens, bem como “[...] ‘*learning new stuff*’ or ‘*learning new ways to do old stuff*’” (PRENSKY, 2001, p. 4), ou seja, “aprendendo coisas novas” ou “aprendendo novas maneiras de fazer as coisas antigas”.

A modificação e o revisitar de coisas antigas, como a revisão dos modos de comunicar através das vídeo-cartas de jovens, foram os elementos que motivaram a pesquisa em curso, que tem como temática o estudo das narrativas digitais de jovens universitários sobre filmes relacionados a cartas e vídeo-cartas, assim como sobre as contribuições desses recursos para a formação de professores.

O presente artigo é um recorte desta pesquisa em curso. Elege as narrativas digitais, as vídeo-cartas e as juventudes como categorias teóricas centrais, assim como intenta analisar as repercussões das vídeo-cartas produzidas por jovens no âmbito da educação. Inicialmente, descreve quatro projetos de vídeo-cartas de jovens e discute suas formas de expressão mediadas pela tecnologia. A trilha metodológica contou com uma revisão de literatura sobre narrativas digitais, vídeo-cartas e projetos de vídeo-cartas.

Foram analisados quatro projetos de vídeo-cartas produzidos por jovens estudantes do Brasil, da Espanha e da Argentina. Dois projetos são referentes a produções de instituições escolares e os demais são referentes a concursos de vídeo-cartas promovidos por secretarias de educação para jovens estudantes. Os dois projetos brasileiros analisados foram o Projeto Amazônia Postal (TEASER..., 2018), do Instituto Federal do Amazonas, e o Projeto promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Capivari, São Paulo, referente à I Mostra de Vídeo-Cartas para o futuro (SÃO PAULO, 2020).

O projeto espanhol chama-se *Acercando culturas – materiales comunicativos, reflexiones y aprendizajes* (OLIVARI, 2019) e consistiu na troca de vídeo-cartas entre estudantes de diferentes escolas da Região de Andaluzia, na Espanha. Já o projeto do concurso de vídeo-cartas promovido pelo Governo da Província de Buenos Aires, Argentina, tem por título *Video-cartas: correspondencia fílmica: las y los estudiantes dicen, hacen y comunican* (BUENOS AIRES, 2020).

Foram realizadas pesquisas em diferentes sites de busca, como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de vídeo-cartas disponibilizadas no YouTube. As palavras-chave utilizadas na busca foram: ‘vídeo-cartas’, ‘narrativas’ and ‘jovens’ and ‘vídeo-cartas’. A pesquisa de publicações acadêmicas foi

circunscrita ao período de 2009 a 2019, e as vídeo-cartas são referentes ao período de 2018 a 2020. Quanto à revisão de literatura das produções acadêmicas a respeito das narrativas digitais, foram encontrados os artigos de Kieling (2012) e Rodrigues (2020). Em relação às produções acadêmicas sobre vídeo-cartas, foram encontradas a dissertação de Ruiz (2009), a tese e o artigo de Dultra (2018, 2019). Também foram encontradas informações sobre vídeo-cartas produzidas por Bergala (2007) e Reynoth (2020) em *sites* sobre vídeo-cartas. Os estudos das juventudes estão fundamentados em Leiro (2004).

Neste artigo, são apresentados inicialmente os apontamentos sobre as pesquisas que discutem as narrativas digitais. Na sequência, descrevem-se as características, semelhanças e diferenças entre as cartas e as vídeo-cartas. Posteriormente, apresentam-se os projetos de vídeo-cartas escolhidos para análise. Para finalizar, são realizadas reflexões sobre este trabalho, que tomaram a educação e a contemporaneidade como binômio dialógico, as vídeo-cartas como linguagem e os filmes como inspiração para pensar a vida cotidiana.

Estudo das narrativas digitais: tempos mediados pelas tecnologias

Na educação, nas últimas décadas, as pesquisas das narrativas vêm trazendo diferentes significados para as histórias vivenciadas por professores e estudantes, as quais comunicam os múltiplos sentidos das suas existências, de seus saberes e das suas ações sobre o mundo. Os estudos das narrativas na educação são compostos por relatos ou registros, escritos por meio de diferentes instrumentos: diários de aula, memoriais, entrevistas narrativas, diários de campo e cartas. Dessa maneira, é preciso destacar os trabalhos de pesquisadores que estudam as narrativas, como Josso (2007 2020), Souza (2006), Passeggi (2011),

Mariani *et al.* (2012), Nóvoa (2012), Passeggi *et al.* (2016), Souza e Cabral (2015) e Suarez (2016). Mais recentemente, surgiram os estudos de narrativas digitais. Neste artigo, também são apresentadas as reflexões de estudiosos deste tema, como Kieling (2012) e Rodrigues (2020).

Josso (2020) problematiza os estudos auto(biográficos) na contemporaneidade através das análises das mudanças sociais, que estão em movimento e produzem novos territórios de existência humana e de narrativas. Ao analisar o contexto das pesquisas sobre as narrativas dos imigrantes a respeito de suas vulnerabilidades, Josso (2020, p. 49) defende a necessidade de novos estudos, principalmente pelas juventudes: “Acredito que nossos jovens atuais e aqueles que os seguirão terão que estar prontos para esses chamados compromissos humanitários, os quais estão se tornando cada vez mais raros”. Ao concluir seu texto, Josso (2020, p. 51) defende o investimento em estudos sobre as narrativas apoiadas nas tecnologias:

Espero ter conseguido mostrar o enorme potencial dessas práticas de pesquisa, formação e práticas sociais. E, em particular, ter destacado o papel principal que o paradigma biográfico poderia, se não deveria, desempenhar nos próximos anos para acompanhar as gigantescas turbulências em nossa biosfera de que a humanidade já começou a viver e que continua amplificar exponencialmente, [perceptíveis] se acompanharmos de perto o trabalho de nossos especialistas nesses assuntos. E não esqueçamos de acrescentar este (auto)biográfico que está escrito em toda parte na “web” (*WEB*), que continua sendo um enorme campo de pesquisa e que também pode desempenhar um papel muito promissor nas práticas de histórias de vida, em formas que ainda precisam ser inventadas. Boa sorte com o paradigma biográfico e com aqueles que são seus pesquisadores ou atores praticantes!

Portanto, as narrativas disponibilizadas na *web* são elementos expressivos para inovações nos estudos das narrativas contemporâneas mediadas pelas tecnologias.

Com a expansão da educação audiovisual, surgiram as pesquisas a respeito das narrativas digitais, que discutem as atualizações dos papéis narrativos e as convergências entre mídias. Kieling (2012), ao estudar as narrativas digitais interativas, descreve que a evolução das TDICs trouxe a convergência midiática e o uso da interatividade, ambos aspectos característicos das atuais formas de comunicação entre as pessoas. Nesse processo, também são modificadas as maneiras de narrar, bem como os processos de recepção e emissão, pois são possibilitadas múltiplas interpretações dessas narrativas às pessoas.

Com isso, as narrativas, diante das possibilidades ofertadas pelas tecnologias digitais, deixam de se restringir à relação produção-recepção para ganhar novos âmbitos e lógicas operativas de construção de sentido, que inclui a participação das audiências e das próprias tecnologias na construção dos roteiros e/ou desenvolvimento das histórias, sejam elas de cunho ficcional, factual ou híbridas. Essa aproximação confere um novo estatuto classificatório à narratologia, particularmente aquela audiovisual, introduzindo uma noção de narrativa digital. (KIELING, 2012, p. 740).

A partir da afirmativa da autora, é possível concluir que, nas mídias digitais, as narrativas não são destinadas a uma única pessoa. Elas são voltadas a diferentes pessoas, em vários locais do mundo, e têm audiências amplificadas. A maneira de narrar também assume novos formatos.

As narrativas digitais disponíveis na *web* são praticamente atemporais, pois, embora os momentos de suas produções sejam datados, as imagens, os sons e as próprias narrativas permanecem nas plataformas digitais, exceto se forem excluídas por algum motivo especial. Nos espaços virtuais, as tecnologias dão outra dimensão ao espaço-tempo nos encontros entre as pessoas, em razão de as interconexões em redes terem rompido os espaços formais e as fronteiras.

Rodrigues (2020) considera que a educação precisa investigar de maneira mais profun-

dada as narrativas digitais e compreender as suas especificidades em uma perspectiva humanista, rompendo com a ideia de tecnologias desumanizadas. Para a autora, a “textualidade eletrônica é multimidiática”. Sendo assim, Rodrigues (2020) discute o fato de que os recursos tecnológicos promovem várias possibilidades narrativas:

[...] a narrativa digital possibilita a articulação, na história narrada, de diferentes contextos por meio da utilização de recursos hipermidiáticos que permitem associar objetividade e subjetividade, potencializando a hibridização de mídias (som, vídeo, texto, imagens etc.) para representar fatos encadeados num todo narrativo. Essa hibridização permitiria, ao autor da narrativa, representar mais amplamente as múltiplas facetas da experiência narrada e compartilhada/publicizada experienciando, assim, também uma outra forma de constituição autoral (RODRIGUES, 2020, p. 697).

A partir desse excerto da autora, é possível observar a riqueza de possibilidades que as narrativas digitais oportunizam para a comunicação entre as pessoas, através da hibridização de recursos antigos e novos nas interações sociais.

Rodrigues (2020), discute as múltiplas oportunidades que a edição, a reescrita das narrativas digitais e as reflexões sobre o material produzido promovem ao envolverem diferentes mídias:

Além disso, a facilidade de reelaboração permanente da narrativa (decorrente também das características da digitalidade) possibilita e pode até mesmo estimular a reflexão constante sobre a experiência e a resignificação desta. O caráter digital da narrativa pode, ainda, auxiliar a construção de novas formas de aprender, de ensinar e de construir o currículo nos múltiplos espaços educacionais e níveis de ensino, uma vez que as mídias digitais e os *hiperlinks* propiciam a abertura do currículo a diferentes contextos – que podem compor a narrativa digital como elementos de constituição da experiência. Da mesma forma que as diferentes linguagens (áudio, imagens, animações, textos escritos etc.) possíveis nas narrativas digitais ampliam as formas pelas quais o conhecimento pode

ser acessado e, principalmente, representado pelos sujeitos aprendentes (RODRIGUES, 2020, p. 708).

Essas narrativas digitais rompem com os conteúdos curriculares prescritos, articulam-se com as histórias das pessoas e podem também ser construídas em redes colaborativas. Elas também promovem o entendimento das tecnologias digitais de comunicação e informação não somente na perspectiva instrumental mas também como elementos integrados ao currículo e envolvidos nas práticas pedagógicas a partir das vidas, dos saberes e dos desejos das pessoas (RODRIGUES, 2020).

A educação audiovisual faz parte das escolas, assim como dos mais diversos contextos formativos, e apresenta uma infinidade de possibilidades de conhecimentos, significados, mediações, além de dimensões emocionais, éticas e estéticas. Os jovens nativos digitais têm muita familiaridade com as mídias, o que faz com que, em muitos momentos, nos contextos educacionais, eles auxiliem os professores na utilização dos instrumentos tecnológicos e compartilhem seus conhecimentos. Portanto, as interações sociais entre professores e alunos assumem outros formatos com os novos tempos, principalmente em tempos de pandemia de coronavírus, quando as tecnologias passaram a assumir um papel expressivo na educação e nas formas de comunicação entre as pessoas.

Na próxima seção, antes do conceito de vídeo-cartas, serão apresentadas as características das cartas e das vídeo-cartas, bem como suas semelhanças, diferenças e seus hibridismos.

Cartas e Vídeo-cartas: conceitos e problematizações

A escrita de cartas nos moldes tradicionais, à mão, não é comum para os jovens, que convivem desde muito cedo com o universo midiático. Há algumas décadas, os jovens têm

produzido outras maneiras de ressignificar as cartas e apresentado diferentes formas e linguagens para expressar suas emoções e sentimentos, bem para compartilhar conhecimentos, a exemplo das vídeo-cartas.

Para Souto Maior (2001), a carta escrita é um gênero textual que apresenta uma variedade de estruturas e usos diferenciados. Alguns aspectos são comuns na estrutura dos textos das cartas, como a seção de contato (lugar, tempo, destinatário, remetente e saudação), o núcleo da carta (conteúdo) e a despedida. Entretanto, essas estruturas não são rígidas, pois a cada configuração de carta corresponde uma forma de texto específico. Souto Maior (2001, p. 11) afirma que,

Considerando a carta um produto cultural, social e histórico, existente nas práticas sociais, nota-se uma grande variedade quanto à forma de realização de acordo com o uso e a função que desta são feitos, função primeira de comunicar algo a alguém, conservando os elementos estruturais – remetente/destinatário – comum a outras cartas, que recebem diversos substantivos agrupados ao nome carta (que as fazem ser nomeadas diferentemente), os quais designam a finalidade do texto escrito. Por isso, acreditamos que a carta, independente do meio por que é enviada (correio, fax ou *e-mail*), faz parte de uma constelação que agrupa diversos textos.

As cartas escritas para familiares ou amigos, assim como as cartas de amor, encerram em si muitas subjetividades. Também existem as cartas-documento e as cartas comerciais de cobrança, que apresentam outros objetivos, assim como as cartas jornalísticas, que são destinadas aos leitores da imprensa, as cartas de denúncias, as cartas de protesto, as cartas de associações em defesa de direitos, as cartas-respostas, as cartas institucionais nas universidades, as cartas de intimação da justiça, as cartas publicitárias, as cartas de solicitação de desejos, as cartas para argumentação de ideias, bem como as cartas solicitadas em exames de vestibular e concursos no Brasil.

Nos novos tempos, as cartas escritas à mão continuam existindo, mas com característi-

cas distintas. Souto Maior (2001) considera a necessidade de as cartas se adaptarem às tecnologias atuais:

Desta forma, a carta, gênero textual que evolui, adapta-se às novas exigências tecnológicas (já há sua estrutura-modelo presente em programas de computadores) e, ao mesmo tempo, nos conta histórias (cartas bíblicas e cartas de épocas coloniais). Assim, nunca desaparecerá, mas se modificará sempre que necessário, servindo aos mais diversos fins (SOUTO MAIOR, 2001, p. 11).

Na educação, entre as décadas de 1930 a 1960, uma das principais referências no trabalho com trocas de cartas entre alunos e professores foi o educador francês Célestin Freinet (1896-1966). Kanamaru (2014), pesquisador de Freinet, descreve e analisa a originalidade e o potencial crítico, político e criativo do seu trabalho a partir dos fundamentos teórico-metodológicos que permitiam a autonomia dos estudantes, baseados no cooperacionismo internacional, na escola democrática e na autogestão. Nesses processos, a troca de correspondências, denominada de correios interescolares, foi considerada um dos marcos significativos da sua maneira de educar:

Em contraposição à escola nova, a escola moderna de Freinet se baseou distintamente no efetivo trabalho livre e cooperado, a partir de técnicas concretas e da relação de ensino e aprendizagem aberta no vilarejo em torno da escola. Mais do que o raio geográfico montanhoso e provinciano da escola, Freinet agiu radicalmente para torná-la uma internacional, por meio da técnica de correios interescolares (KANAMARU, 2014, p. 778).

No Brasil, há muitas décadas, Paulo Freire, o patrono da educação que em 2021 celebramos o seu centenário, buscava reinventar a maneira de escrever e dialogar coletivamente com seus amigos, estudantes, professores e leitores através dos seus livros-cartas e das cartas pedagógicas. A proposta de escrita acadêmica de livros-cartas, de uma maneira 'não convencional', surgiu quando Paulo Freire, no período da Ditadura Militar, estava exilado em Genebra e recebeu a solicitação de sua sobrinha Cristi-

na, que desejava receber notícias de seu tio, conhecer sobre sua infância, suas ideias sobre o mundo e como se tornara educador. No livro *Cartas a Cristina*, Freire (1994) descreve como a proposta desta jovem o motivou a escrever cartas e livros-cartas:

Me lembro ainda de quanto a leitura daquela carta me desafiou e começou a me fazer pensar em como responder a Cristina. No fundo, tinha, em frente a mim, na minha mesa de trabalho, na carta inteligente de minha sobrinha, a proposta de um projeto não só viável, mas interessante. Interessante, sobretudo, pensava, se, ao escrever as cartas solicitadas, me alongasse na análise de assuntos sobre cuja compreensão ensaiasse minha posição. Foi então que surgiu em mim a ideia de, no futuro, juntando minhas cartas, publicá-las em um livro. Livro em que não poderiam faltar referências várias a momentos de minha prática ao longo da vida (FREIRE, 1994, p. 36).

Paulo Freire escreveu vários livros-cartas para a educação, dentre os quais alguns foram organizados por sua mulher, Anita Maria Araújo Freire, após sua morte. Os principais livros-cartas de Freire são: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (2011). Paulo Freire também inovou a educação a partir da escrita das cartas pedagógicas.

Vieira (2010) afirma que Paulo Freire gostava muito de escrever cartas. Era uma forma de o educador sistematizar um diálogo mais íntimo com seus leitores, de exercer sua autonomia e de refletir rigorosa e humanamente a respeito das questões pertinente à educação. Outros estudiosos, fundamentados em Freire, também têm pesquisado e difundido as cartas pedagógicas, como Soligo (2007, 2015) e Paula (2018, 2019).

Bauman (2011), no livro *44 cartas sobre o mundo líquido moderno*, discute, através de 44 cartas, vários aspectos da contemporaneidade: o fenômeno da globalização e as contradições das sociedades atuais no que diz respeito

às interações virtuais e suas características. Para tanto, o autor partiu das influências dos meios digitais sobre a forma com que crianças, jovens, adultos e pessoas da terceira idade se relacionam. Nas suas cartas, através de narrativas escritas, ele problematiza as contradições inerente às aproximações, aos distanciamentos e ao isolamento das pessoas na era digital.

Pesquisadores das juventudes, Esteves, Nunes, Farah Neto e Abramovay (2005) foram convidados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC) para realizar um trabalho com jovens brasileiros, cuja proposta era fazer com que escrevessem cartas sobre as escolas em que estudavam e as trocassem com estudantes de outras cidades e Estados. O objetivo era obter uma compreensão melhor sobre os saberes que os jovens possuíam a respeito da escola e as perspectivas de mudança dentro e fora dessa instituição a partir dos olhares desse público. O resultado deste trabalho culminou no livro *Estar no papel: cartas de jovens do Ensino Médio*, escrito por Esteves *et al.* (2005), que contou com a colaboração de 1.777 alunos de escolas públicas e privadas do Brasil. A obra apresenta cartas escritas bem interessantes, divididas e analisadas a partir dos sentidos que os jovens atribuíram às suas escolas, no que diz respeito aos papéis sociais dessas instituições e ao que esperavam delas. Os estudantes fazem uma série de apontamentos sobre o ambiente escolar, sua infraestrutura e seus equipamentos, sobre as suas expectativas quanto aos conteúdos e às aprendizagens e sobre sua participação na escola. Os autores descrevem que as cartas foram redigidas de forma crítica e bem-humorada pelos estudantes, que fizeram denúncias das condições precárias das escolas e também anunciaram perspectivas esperançosas para a educação:

Os estudantes discorrem sobre praticamente todas as questões que envolvem o cotidiano es-

colar, a maior parte deles com plena consciência de que os vários problemas relatados não serão resolvidos durante seu percurso discente. Entretanto, tal fato não impede que manifestem seu compromisso e sua aposta no futuro, tanto da escola quanto dos outros jovens que os sucederão (que podem até vir a ser seus filhos, como alguns relatam), expressando seus anseios como herança para o caminho das futuras gerações. (ESTEVES *et al.*, 2005, p. 119).

A análise das cartas, segundo os autores, pôs em escrutínio, de maneira profunda, o sistema educacional brasileiro, mais especificamente o Ensino Médio e as condições das escolas, dos currículos e do trabalho docente.

Na educação, as pesquisas com a educação audiovisual e a produção de vídeos com jovens nas escolas também permitem a promoção destes diálogos, além de reflexões críticas sobre este contexto. Existe uma infinidade de trabalhos e pesquisas nessa área. Destacamos aqui as pesquisas de Leiro e Ribeiro (2013) e Miranda *et al.* (2017), que produziram vídeos com jovens em escolas públicas no Brasil e utilizaram essas mídias em suas pesquisas não somente de maneira conteudista e instrumental mas também como possibilidade de diálogos criativos com as culturas dos jovens. O uso do vídeo como dispositivo de pesquisa, em ambas as pesquisas, contribuiu para o compartilhamento de questões técnicas e para o aprendizado de conhecimentos éticos, estéticos e políticos. As pesquisas também valorizaram o processo de produção dos vídeos e a autoria dos jovens, bem como discutiram a facilidade de aproximação com os jovens na pesquisa através das propostas de trabalhos com as mídias.

No que diz respeito ao conceito de vídeo-cartas, existem múltiplas interpretações, assim como diferentes modos de produção desses materiais. Não existe um padrão único, pois a abertura às possibilidades é a tônica da criação artística desses recursos. A pesquisadora Ruiz (2009) considera as vídeo-cartas como dispositivos ou recursos audiovisuais para o compartilhamento de narrativas. Já a pesqui-

sadora Dultra (2018) discute o conceito das vídeo-cartas na perspectiva da filosofia; em sua tese de doutorado, rompe paradigmas e discute a perspectiva das vídeo-cartas não filosóficas e seus significados. Também não existe uma única genealogia definida sobre as vídeo-cartas, pois pesquisadores como Bergala (2007), Reynoth (2020), Ruiz (2009) e Dultra (2018) trazem diferentes referências quanto às suas origens.

Bergala (2007), crítico de cinema francês, publicou no *site* Biblioteca Diplô um texto jornalístico sobre as origens das vídeo-cartas. Elas teriam surgido a partir da exposição itinerante *Correspondências*, que reúne dez vídeo-cartas filmadas e trocadas entre o cineasta espanhol Victor Erice e o cineasta iraniano Abbas Kiarostami sobre suas obras cinematográficas no período de 2005 até 2007. Para Bergala (2007), esses cineastas foram revolucionários, pois não se submetiam às leis do cinema e da indústria do mercado, ou ao que ela denominou “modismo do mercado”. Essas vídeo-cartas foram expostas em diferentes museus na Europa:

Só faltava a todas essas correspondências objetivas entre os dois homens e suas obras a possibilidade de estarem dispostas em uma exposição. Esta, Erice Kiarostami – *Correspondências*, nasceu no Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona, passou pela Casa Encendida, em Madri, e chega agora ao Centro Pompidou, em Paris. Mas a mostra não se limitou a constatar essas correspondências. Tornou-se o motivo de uma correspondência filmada entre os dois homens. Ela dura hoje mais de dois anos e conta com dez cartas-filmes que são uma novidade histórica no cinema e passaram a fazer parte de uma filmografia cruzada (BERGALA, 2007, p. 2, tradução nossa).

A proposta de apresentar as vídeo-cartas em um museu foi uma atitude inovadora. Bergala (2007, p. 2) indaga sobre o potencial da exposição a partir das seguintes questões: “Como expor o cinema? Como articulá-lo com outras formas de arte? Como nos tornar intermediadores privilegiados entre as obras e os visitantes?” Para ela, essa forma de exposição

do cinema tornou os museus espaços de produção e diálogos de criação.

Reynoth (2020, p. 2), no *site* Correspondências Cine, analisa os modos de produção dessas vídeo-cartas de Victor Erice e Abbas Kiarostami: “Com nada mais que câmeras digitais, MiniDvs, uma duração entre cinco e dez minutos, apareceram os enredos com características de uma obra-prima, que não passaram pelo excesso de técnicas e efeitos”. Sobre as características das exposições das vídeo-cartas em museus, descreveu:

Os cineastas discutiram a noção de cinema e a relação com a indústria. As *Correspondências*, apresentadas nos espaços dos museus em diferentes países, discutiam a sala de cinema *versus* o museu como espaço para guardar a memória e lugar de intercâmbio estético, uma montagem, um sentido sintagmático dos segmentos, relacionado com a direção do olhar do espectador e as experiências da fragmentação – característica própria do cinema contemporâneo –, da reinterpretção cartográfica-cinematográfica e da ontologia das imagens. (REYNOTH, 2020, p. 2, tradução nossa).

Outra definição das origens das vídeo-cartas também foi encontrada no regulamento do concurso de vídeo-cartas argentino *Video-Cartas: correspondencia fílmica: las y los estudiantes dicen, hacen y comunican*, produzido pelo Governo da Província de Buenos Aires (2020). Neste documento, procede-se a uma breve contextualização das origens das vídeo-cartas a partir da obra dos cineastas Victor Erice e Abbas Kiarostami, que são considerados os precursores desses dispositivos. Os cineastas só haviam se encontrado uma única vez, mas possuíam um aspecto comum – a paixão pelos filmes:

O diretor iraniano e o espanhol só haviam se visto uma só vez na vida e se conheciam somente através de seus filmes. Não eram amigos, nem sequer conhecidos, mas tinham um espaço comum: a paixão pelo cinema. Devido a isso, decidiram se corresponder através de planos e seqüências em que a palavra é um componente a mais para expressar algo. Segundo Erice, elegeram o formato das cartas devido ao fato de que

uma carta era, em princípio, simples de produzir, pois poderia abordar todas as questões, das mais gerais as mais íntimas, e também gerava uma relação de movimento de ida e volta, na medida em que implicava uma resposta. (BUENOS AIRES, 2020, p. 4-5, tradução nossa).

Como é possível observar, as vídeo-cartas trocadas por esses cineastas representam uma forma de aproximação virtual e de produção de novos sentidos para as cartas tradicionais e também para o cinema.

Na área acadêmica, no Portal da Capes e em outros sites de busca, utilizando-se a palavra-chave 'vídeo-cartas', foram encontradas a dissertação de mestrado de Ruiz (2009), *Documentário-dispositivo e vídeo-cartas: aproximações*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e a tese de doutorado de Dultra (2018), intitulada *Vídeo-cartas não filosóficas: percurso da aparição de um corpo imagem*, defendida no Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esses trabalhos são referências para os estudos de vídeo-cartas, bem como para o aprofundamento dos debates e das problematizações sobre as origens e os conceitos de vídeo-cartas no contexto nacional e internacional. As autoras também produziram vídeo-cartas expressivas, que são citadas em seus trabalhos e estão disponíveis na internet.

Dultra (2019) escreveu um artigo em que traz outras referências a respeito das origens das vídeo-cartas, como as vídeo-cartas trocadas pelos artistas japoneses Shuntarō Tanikawa e Shūji Terayama no período de 1982 a 1983. A autora afirma que foram dezesseis vídeo-cartas trocadas em um período de nove meses, nas quais eles discutiram a filosofia da linguagem no campo das artes visuais. Neste mesmo texto, Dultra (2019) cita outros exemplos de vídeo-cartas no Brasil, na década de 1980, como as vídeo-cartas produzidas por Fernando Gabeira na TV Bandeirantes, que continham uma série

de denúncias sobre problemas do país, e o filme *Elena*, de Petra Costa.

Na sua dissertação de mestrado sobre vídeo-cartas, Ruiz (2009, p. 8) buscou “[...] compreender como a troca de mensagens videográficas entre pessoas transformadas em personagens *no e pelo* filme – considerando que o documentarista também pode se tornar um deles – pode se configurar como estratégia de realização de documentários”. Este trabalho foi decorrência das análises de vários documentários e vídeo-cartas produzidos por ela, desde o período de graduação até a pós-graduação, pois, além de pesquisadora, é documentarista. Na sua dissertação, ela questiona e discute se as vídeo-cartas são vídeos ou cinema:

Investigando as possibilidades do uso das vídeo-cartas como dispositivo documental, consideramos que, por um lado, as experiências são decorrentes do uso da tecnologia do vídeo: custos baixos, rapidez de processamento e edição, leveza de equipamentos. Assim, podemos dizer que a troca de vídeo-cartas é descendente do campo do vídeo. Por outro lado, consideramos que ao nos apoiarmos no conceito de dispositivo documental estamos no terreno da crítica cinematográfica sobre documentário, que vem de longa tradição, fundada em todas as experiências relevantes que constituem a genealogia deste âmbito, então podemos dizer que a troca de vídeo-cartas é descendente do cinema. (RUIZ, 2009, p. 22-23).

Ruiz (2009) discute a necessidade de não dicotomizar vídeo e cinema, pois considera que as vídeo-cartas e o cinema são perspectivas híbridas – já que o vídeo potencializa o cinema e vice-versa, ambos são complementares:

É vídeo porque as características técnicas do digital são elemento estrutural fundamental para que a troca de vídeo-cartas se configure como um dispositivo documental, como é proposto aqui, e é cinema, na medida em que toda discussão acerca do documentário dispositivo levanta questões que há muitos anos, antes do advento do vídeo, fazem parte da história do documentário. (RUIZ, 2009, p. 23).

Dultra (2019) afirma que as vídeo-cartas estão inseridas nos campos das artes, das letras

e da filosofia, nos processos de investigação das ciências sociais e na metodologia que ela denomina de vídeo-cartAgrafios. Advinda do campo da filosofia, a pesquisadora problematiza esses campos e as fronteiras disciplinares, bem como produz vídeo-cartas (não) filosóficas como forma de ruptura disciplinar. Dultra (2019, p. 282) também discute os diferentes significados atribuídos às vídeo-cartas: “Ainda hoje, o gênero é cercado de indefinições, assim como outras derivações do vídeo, a começar pela denominação: vídeo-carta ou videocarta?”.

Esses conceitos de vídeo-cartas são referentes aos campos das artes e da filosofia. Na área da educação, durante a pesquisa de revisão de literatura, foi possível observar que não existem trabalhos acadêmicos sobre essa temática. Os trabalhos encontrados estão relacionados às práticas educativas de vídeo-cartas produzidas com jovens em escolas e em concursos. Esses projetos de vídeo-cartas apresentam características específicas. As questões técnicas estão presentes, como as preocupações com os roteiros das vídeo-cartas, os conteúdos, as formas de produção, as imagens, a qualidade do som, mas esses aspectos não são centrais nos trabalhos. A preocupação maior é fazer com que os jovens se envolvam em projetos motivadores de produção de materiais audiovisuais, desenvolvam a criatividade, possam ter diferentes olhares sobre si mesmos e sobre o mundo e busquem diferentes formas de se comunicar e expressar. Quanto a esta questão, no regulamento do concurso de vídeo-cartas da Argentina, afirma-se:

Estamos longe de querer formar cineastas ou artistas visuais, mas sim estimular um processo criativo em que os estudantes utilizem diversas formas de expressão e fortaleçam seus vínculos através de suas produções e suas próprias mensagens. (BUENOS AIRES, 2020, p. 5, tradução nossa).

Na educação, a proposta desses projetos de vídeo-cartas com jovens não é formar cineastas, mas sim estimular diferentes ações e modos de educar. Isso não significa dizer que

a qualidade técnica ou as questões éticas e estéticas das vídeo-cartas são deixadas de lado, porém existe uma adequação das produções à realidade das escolas e às condições dos jovens e de seus contextos de produção desses materiais.

A seguir, são descritos os projetos de vídeo-cartas encontrados durante a pesquisa no YouTube, que se destacam por terem sido produzidos por jovens.

Os projetos de vídeo-cartas com jovens em diferentes países

Nesta seção, são apresentados, em um primeiro momento, os projetos de vídeo-cartas brasileiros Amazônia Postal (TEASER..., 2018) e I Mostra de Vídeo-Cartas para o futuro, da cidade de Capivari (SÃO PAULO, 2020). Posteriormente, serão apresentados os trabalhos da Espanha (OLIVARI, 2019) e da Argentina (BUENOS AIRES, 2020). É preciso destacar que os *links* com acesso às vídeo-cartas no YouTube estão disponíveis nas referências finais do texto, conforme as cidades, os Estados e os países em que foram produzidas.

O primeiro projeto a ser descrito é o Amazônia Postal (TEASER..., 2018), transmitido no Canal Futura, que traz uma série de vídeo-cartas produzidas por jovens estudantes do Ensino Médio no Instituto Federal do Amazonas (Ifam). Este projeto foi dirigido por Gonçalves (2019), um pesquisador que estuda a Amazônia no cinema, e o roteiro foi escrito pela Rizoma Audiovisual, com apoio da Agência Nacional de Cinema (Ancine). O roteiro das vídeo-cartas, assim como sua qualidade técnica e estética, é de alto padrão cinematográfico. O Projeto Amazônia Postal, de acordo com o *site* da TV Brasil, é uma

Série que apresenta trocas de vídeo cartas produzidas por jovens moradores de diferentes cidades do Amazonas. Os jovens de Manaus se correspondem com jovens de cidades pertencentes às quatro mesorregiões do Estado: Parintins, na mesorregião do Centro; São Gabriel da

Cachoeira, na mesorregião Norte; Tabatinga, na mesorregião Sudoeste e Lábrea, na mesorregião do Sul. A partir dessas vídeos-cartas, escritas e filmadas em primeira pessoa, temos um grande mosaico sobre a vida na Amazônia hoje. (AMAZÔNIA..., 2018).

De acordo com dados e informações disponíveis em texto jornalístico sobre o Projeto Amazonia Postal veiculado da TV Brasil (AMAZÔNIA..., 2018), ao todo foram produzidas cinco vídeo-cartas, nas quais os jovens apresentam as suas narrativas sobre diferentes cidades do Amazonas, de Manaus até as cidades ribeirinhas. Eles filmaram as cidades a partir de seus olhares, destacando os aspectos positivos e negativos. Também problematizaram as desigualdades sociais e as questões geográficas, econômicas e culturais das cidades com brilhantismo. Essas vídeos-cartas são uma espécie de ‘cartão de visitas’ virtual de suas cidades. No YouTube, atualmente, só está disponível o *teaser* dessas vídeo-cartas.

O segundo projeto foi realizado em 2020 pela Diretoria de Ensino de Capivari, interior de São Paulo, sob o título de I Mostra de Vídeo-Cartas para o futuro (SÃO PAULO, 2020), que contou com a participação de 38 escolas da cidade. O regulamento e a chamada para o concurso estão disponíveis no *site* da Diretoria de Ensino, no qual uma professora, através de um vídeo, informa como será o concurso e o tema da carta para o futuro, apresentando um texto motivador, para estimular a participação dos estudantes no concurso.

Neste *site* (SÃO PAULO, 2020) são apresentadas as quatro vídeo-cartas vencedoras do concurso. Os estudantes são de escolas públicas estaduais desta cidade do interior de São Paulo. Os nomes dos estudantes e das escolas estão disponibilizados nas vídeo-cartas. A primeira vídeo-carta, considerada a vídeo-carta destaque, é de João Pedro da Costa, aluno da 8ª série A da Escola Estadual Professora Jeni Aprilante (SÃO PAULO, 2020). O estudante, que tem Síndrome de Down, aparece no vídeo conversando com a sua professora. Ele narra como são as

dificuldades da pandemia do coronavírus e diz que sente saudades da escola e da professora. Na vídeo-carta, anda pela escola e descreve o vazio e os silêncios da instituição durante a pandemia do coronavírus.

A vídeo-carta que conquistou o primeiro lugar é de Izabela Thais da Silva, estudante do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Bispo Dom Mateus, que teve a professora Karine Melo como orientadora (SÃO PAULO, 2020). Isabela traz um texto muito reflexivo e criativo sobre a situação de pandemia. Ela estabeleceu um diálogo em que narra o texto em forma de carta para si mesma enquanto passeia pela casa. Seu texto é como se fosse uma carta para o futuro contando como é ser jovem, ter ficado doente com Covid-19 e isolada. Ela conversa com ela mesma e com os destinatários, as pessoas que visualizam a vídeo-carta. Narra como é ser jovem hoje e o que espera para amanhã. O texto é muito bem estruturado.

A carta que ficou em segundo lugar é de Suellen Araújo da Silva, aluna do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Cyríaco Scaranello Pires (SÃO PAULO, 2020). Ela também fez um texto de análise crítica sobre a pandemia do coronavírus, as dificuldades e incertezas da vida em meio ao cotidiano da pandemia e sobre suas condições emocionais. Cita um texto do Papa Francisco: “Das grandes provas da humanidade, e entre elas a pandemia, se sai melhor ou pior, não se sai da mesma forma”. Questiona as razões dessa situação, argumenta sobre a esperança e termina dizendo que vamos sair melhores desta situação.

A vídeo-carta que conquistou o terceiro lugar no concurso foi produzida por Lucas Wendel Queiroz dos Santos, aluno da 6ª série da Escola Estadual Aurora Scodro Groff, sob orientação da professora Vera Roman (SÃO PAULO, 2020). Ele escreveu uma carta para o futuro, com o título *Do Lucas do presente para o Lucas do futuro*. Também narra como é viver na pandemia e apresenta sua rotina. Conta, no começo da vídeo-carta, que “parecia férias”, mas depois passou a ter aulas em casa, e o seu quarto “virou

escola”. Também afirma que acredita no futuro, que a pandemia vai passar, que espera sair de casa e visitar seus amigos e parentes, além de desejar que tudo volte ao normal.

Também foram encontrados outros projetos de vídeo-cartas produzidos na Espanha (OLIVARI, 2019) e na Argentina (BUENOS AIRES, 2020). O projeto espanhol, *Acercando culturas – materiales comunicativos, reflexiones y aprendizajes*, é um documento de registro de vídeo-cartas trocadas durante o período de 2017 e 2018 entre escolas de diferentes países, como Espanha, Argentina e México.

Esse material foi disponibilizado em 2019 com todos os registros do trabalho e as vídeo-cartas produzidas e trocadas entre as crianças e os adolescentes. Neste projeto, foram produzidos muitos materiais, que podem ser acessados por meio do *link* que acompanha a referência do trabalho ao final deste artigo. Os objetivos e as intenções das vídeo-cartas intentaram estimular as crianças, os adolescentes e os jovens a se comunicarem com seus pares, conhecerem outras realidades, outras cidades, Estados e países, bem como produzirem materiais audiovisuais significativos para suas vidas. No projeto, os princípios e objetivos estão descritos no início do material:

Abordando culturas para o bem comum, propõe o jogo e o audiovisual como elementos criativos, a partir dos quais meninos e meninas recriam e transformam seu entorno. Pretende, através de diversas ações educativas, favorecer os espaços de participação infantil e promover estratégias que possibilitem que as crianças compartilhem e conheçam como vivem as crianças em outros lugares, como são seus entornos, quais são seus interesses e prioridades, que problemas os afetam e como caminhamos para o bem comum. (OLIVARI, 2019, p. 1, tradução nossa).

Este projeto teve como temática o ‘bem comum’, que inspirou a produção de diferentes vídeo-cartas, de diferentes cidades e escolas: Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Elena Luque, de Santa Cruz; CEIP Miguel de Cervantes, de Sotomayor; CEIP Luis de Góngora, de Almodóvar del Rio; CEIP Gallego Burín,

de Granada; CEIP Norena, de Córdoba; CEIP Ma. Del Mar Romera, de Málaga; e CEIP Professor Gálvez, de Cádiz. Todas as escolas produziram diferentes vídeo-cartas sobre os significados do bem comum, envolvendo temas como cooperação, sustentabilidade ambiental e equidade de gênero. Houve uma preparação cuidadosa com os estudantes para a produção dessas vídeo-cartas. Foram realizadas oficinas sobre a produção de vídeo, nas quais se discutiu sobre as temáticas e técnicas, e os estudantes também participaram de uma amostra de cinema. Em 2018, também foi realizado um encontro denominado *Enlazando Culturas*, na cidade de Córdoba, na Espanha, com 250 crianças, que participaram de diferentes atividades, com jogos, música, teatro e circo, ao longo das quais discutiram diferentes propostas para o meio ambiente e para a atuação das organizações internacionais.

O projeto da Espanha (OLIVARI, 2019) promoveu a participação infantil, a troca de conhecimentos entre estudantes de diferentes escolas, o envolvimento das famílias e comunidades, bem como discussões críticas sobre temas que envolvem a humanidade, como a solidariedade, a convivência e o respeito ao meio ambiente. Quanto ao papel inovador das vídeo-cartas nas tecnologias, o projeto descreve:

O uso das tecnologias é um elemento motivador para a infância. Através das vídeo-cartas, eles foram capazes de aprofundar conhecimentos em seus próprios contextos e conhecer, em primeira mão, outras realidades. O processo permite compreender como essas ações podem contribuir para o conhecimento e a conservação dos bens comuns. É importante ter em mente que o bom uso dessas tecnologias implica tempo, recursos e grupos mais reduzidos. (OLIVARI, 2019, p. 13, tradução nossa).

Com relação às vídeo-cartas, elas foram produzidas individualmente e em grupos, com diferentes recursos, como as imagens das escolas dos estudantes e dos passeios por suas cidades, os desenhos, as contações de histórias e as narrativas sobre diferentes temáticas ligadas ao bem comum.

O outro projeto analisado foi o concurso de vídeo-cartas realizado na Argentina (BUENOS AIRES, 2020), denominado *Video-cartas: correspondencia filmica: las y los estudiantes dicen, hacen y comunican*, produzido pelo Governo da Província de Buenos Aires. Neste projeto, o regulamento apresenta os conceitos de vídeo-cartas e um texto convidando os estudantes de Ensino Médio argentinos a participarem de um concurso sobre vídeo-cartas neste país. A descrição da vídeo-carta é dada nos seguintes termos:

Vídeo-cartas se inserem em uma série de dispositivos pensados para a continuidade pedagógica. É uma maneira de correspondência mediada pelas tecnologias que tem a potencialidade de oportunizar uma gama de recursos artísticos, multimídias, de ensaio e reflexão. Trata-se de gerar laços entre jovens de Buenos Aires com realidades geográficas e sociais distintas, que estão cursando a escola secundária, e assim os estudantes narram, fazem e comunicam. (BUENOS AIRES, 2020, p. 1, tradução nossa).

Também se afirma que as vídeo-cartas apresentam características inovadoras. Pedese que as cartas não sejam lembradas com características nostálgicas, mas que sejam construídas com humor e, por meio delas, que os jovens possam se expressar e compartilhar informações:

Uma comunicação epistolar supõe o ato de compartilhar, de dizer algo para outra pessoa que não está no mesmo espaço físico. Desde contar uma anedota, um estado de ânimo, uma solicitação, ou mesmo um pedido urgente de ajuda. Não queremos utilizar a frase de que tudo no passado era melhor, muito menos nos tornar nostálgicos, mas nos interessa recuperar uma cerimônia que pressupõe esse tipo de comunicação, diz o texto do projeto. (BUENOS AIRES, 2020, p. 1, tradução nossa).

No regulamento, descrevem-se os objetivos da produção do projeto de vídeo-cartas com jovens, a saber:

- Possibilitar um espaço que fomente a expressão, a produção pessoal e o intercâmbio entre estudantes;

- Valorizar a construção identitária dos estudantes, a escola, o bairro e a cidade através da produção narrada em forma de vídeo;

- Fortalecer e tornar visíveis os centros de estudantes e suas formas de comunicação e organização;

- Acompanhar o fortalecimento dos vínculos intra e interescolares dos estudantes do último ano da escola secundária;

- Desenvolver encontros comunicacionais em que os estudantes sejam produtores de diversas narrativas de suas experiências, conhecimentos e cultura. (BUENOS AIRES, 2020, p. 2, tradução nossa).

As vídeo-cartas vencedoras do concurso não estão disponíveis no *site*, entretanto existe uma vídeo-carta com jovens convidando os estudantes para participarem do concurso, com exemplos curtos de vídeo-cartas, disponível no *link* que acompanha a referência do projeto (BUENOS AIRES, 2020).

Os projetos de vídeo-cartas apresentados buscaram mostrar as potencialidades desses recursos para a produção de narrativas digitais criativas com jovens na educação, bem como descrever as expressões das suas ideias e dos seus sentimentos com razão e sensibilidade.

Palavras e cenas finais

As cartas escritas à mão, os registros em diários de campo e os filmes sobre cartas há muitos anos emocionam os espectadores que gostam de cinema, por diferentes motivos: pelos roteiros bem estruturados, pelas cenas, fotografias e imagens poéticas, pelas trilhas sonoras arrebatadoras e, fundamentalmente, pelas narrativas, que contam histórias, em sua maioria verídicas, mescladas com a ficção. Um desses filmes que inspiram as juventudes de diferentes gerações é *Diários de Motocicleta* (2004), dirigido por Walter Salles, que apresenta a viagem dos jovens Ernesto Rafael Guevara de La Serna, o Che Guevara, e seu amigo Alberto Granado. Nos anos de 1951 a 1952, os jovens percorreram vários países da América do Sul

com a motocicleta *La Poderosa* e registraram as desigualdades sociais de vários países da América Latina. Este filme é uma adaptação dos diários escritos por Che Guevara e de várias cartas que escrevera para sua mãe durante a viagem. No filme, através das narrativas de Che, é possível ‘viajar com eles’ nesse continente latino-americano, cheio de nuances.

Batista e Oliveira (2019, p. 332) afirmam em *Diários de Motocicleta: um diário de imagens cifradas*, artigo em que analisam os registros de Che: “Durante esse trajeto, Ernesto fez anotações sobre o que viu e viveu. Ou, como ele assegura, ‘sua boca narra o que foi contado aos seus olhos’”. As histórias narradas em cartas, no cinema e nas vídeo-cartas eternizam as vidas das pessoas, seus sentimentos, suas observações, seus conhecimentos e olhares sobre o mundo. Por isso a importância de estudá-las na essência e compartilhá-las.

As vídeo-cartas ainda são pouco conhecidas no Brasil. Elas mantêm alguns aspectos da escrita das cartas tradicionais, como a estrutura do texto, que é adaptada e transposta para a estrutura do vídeo. Com o envolvimento dos jovens, os roteiros e as narrativas das vídeo-cartas ganham novos contornos, com a associação e o complemento das narrativas digitais, acompanhadas de imagens, sons, movimentos e diferentes modos de narrar a vida e o cotidiano. Os dados da revisão de literatura revelaram a necessidade de estudos sobre vídeo-cartas na educação. Quanto aos projetos analisados, as vídeo-cartas mostraram que as narrativas digitais dos jovens trazem reflexões subjetivas sobre suas vidas, têm ressignificado as cartas tradicionais e demonstram novos tempos na educação e nas tecnologias.

As vídeo-cartas possibilitam uma infinidade de aprendizagens para todos que participam do processo de construção desses trabalhos e para os que as assistem, pois franqueiam o acesso a outras culturas e realidades sociais, além de reflexões sobre nós mesmos e sobre o mundo. Portanto, como é possível observar, a integração da cultura digital na educação, mesclada

com experiências metodológicas criativas, produz resultados inovadores. As vídeos-cartas revelam como os jovens vêm ressignificando a leitura de mundo através dos textos escritos e imagéticos.

REFERÊNCIAS

- AMAZÔNIA Postal: Documentário propõe a troca de vídeo-cartas entre jovens do Amazonas. **TV Brasil**, [S. l.], 6 maio 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3nmvO2r>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BATISTA, Cristiane Silveira; OLIVEIRA, Paulo Custódio. Diários de Motocicleta: diários de imagens cifradas. **Caracol**, São Paulo, n. 18, p. 331-352, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3tLmsPX>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BAUMAN, Zigmund. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERGALA, Alain. Kiarostami e Erice. **Biblioteca Diplô**, [S. l.], 6 set. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3nfFQT5>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación. Sub Secretaria de Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria. **Video-Cartas: correspondencia fílmica: las y los estudiantes dicen, hacen y comunican**. Buenos Aires: [s. n.], 2020. 8 p. Disponível em: <https://bit.ly/3aA7hSm>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- DIÁRIOS de motocicleta. Direção de Walter Salles. Produção. Film Four e BD Cine. Distribuição: Buena Vista e Internacional Focus Features. Oxford, 2004. 1 DVD (120 min), col., son.
- DULTRA, Maruzia de Almeida. **Vídeo-cartas não filosóficas: percurso da aparição de um corpoimagem**. 2018. 626 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- DULTRA, Maruzia de Almeida. Correspondência Poética: a linguagem (não) verbal na série de vídeo-cartas de Shuntarō Tanikawa e Shūji Terayama. **Revista Visualidades**, Goiás, v. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3aE9WdJ>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ESTEVES, Luiz Carlos Gil *et al.* **Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio**. Brasília: Unesco, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a**

- quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água: 1993.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra: 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp: 2000.
- FREIRE, Paula. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.
- GONÇALVES, Gustavo Soranz. **Território Imaginado**: imagens da Amazônia no cinema. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- JOSSO, Marie-Cristine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3sPYVfD>. Acesso em: 20 set. 2020.
- JOSSO, Marie-Cristine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tV5Cyc>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/32Tt4Qt>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- KIELING, Alexandre S. Narrativas digitais interativas e o uso da tecnologia como narrador implícito. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 739-758, set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3sQ6mU0>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Educação e mídia esportiva**: representações sociais da juventude. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- LEIRO, Augusto Cesar Rios; RIBEIRO, Sergio Dorenski Dantas. Dialogicidade como desafio de pesquisa em educação e mídia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 388-360, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3tQpVge>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MARIANI, Fabio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **R. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3aGyJOp>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* O vídeo como dispositivo na pesquisa com jovens estudantes: contorno(s) estético-ético-político(s). **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 53-64, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2RVvjK5>. Acesso em: 20 set. 2020.
- NÓVOA, Antonio. Devolver a formação aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2RRLTRU>. Acesso em: 20 set. 2020.
- OLIVARI, Lucreia. Acercando culturas: materiales comunicativos, reflexiones y aprendizajes. **CIC Batá**, Córdoba, ES, abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xfAzzr>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2PiiVtx>. Acesso em: 20 set. 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 45-57, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3aVYoTt>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira (org.). **Cartas Pedagógicas**: estratégias revisitadas para novos tempos. Curitiba: CRV, 2018.
- PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira (org.). **Cartas Pedagógicas**: revisitando memórias e experiências em novos tempos. Curitiba: CRV, 2019.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. **On the horizon**, Bradford, UK, v. 9, n. 5, p. 1-6, oct. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3es63K2>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- REYNOTH, Esmeralda. Antes de ser enviada, a carta deve ser escrita. Correspondências (2005-2007) de Victor Erice e Abbas Kiarostami. **Correspondência Cine**, [S. l.], 6 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3dNaxvN>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- RODRIGUES, Alessandra. Narrativas digitais e experiência: exploração de conceitos e implicações para a educação em uma perspectiva humanista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.

692-714, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ayRWBC>. Acesso em: 20 set. 2020.

RUIZ, Coraci Bartman. **Documentário-Dispositivo e Vídeo-Cartas**: aproximações. 2009. 105 f. (Dissertação em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria de Ensino. Região de Capivari. I Mostra de Vídeo-Cartas para o futuro. **Governo do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vc4bvE>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** Instituição de sujeitos. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas Pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GKF: 2015.

SOUTO MAIOR, Ana Christina. O gênero carta: variedade, uso e estrutura. **Ao pé da letra**, Pernambuco, v. 3, n. 2, p 1-13, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3tQfo4H>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-

39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2RWOmwP>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL; Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Qsy2RO>. Acesso em: 20 set. 2020.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Escribir, leer y conversar entre docentes em torno de relatos de experiencia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 480-497, set/dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3nlApln>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TEASER Amazônia Postal. [S. l.: s. n.], 19 mar. 2018. 1 vídeo (aprox. 3 min). Canal Rizoma Audiovisual. Roteiro Gustavo Soranz. Disponível em: <https://bit.ly/3tLlMdn>. Acesso em: 2 abr. 2021.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010. p. 65-66.

Recebido em: 25/04/2021
Aprovado em: 16/09/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CULTURA DIGITAL E ENSINO DE LITERATURA: POTÊNCIAS E PONDERAÇÕES

*Nataniel Mendes**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
<https://orcid.org/0000-0002-7360-2702>

*Elizabeth Corrêa da Silva***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
<https://orcid.org/0000-0001-5906-4103>

RESUMO

Neste trabalho objetivamos refletir criticamente sobre as interseções entre cultura digital e o ensino de literatura. Por meio da netnografia e da revisão bibliográfica, apresentamos algumas possibilidades para o trabalho em torno dos textos literários. Essas possibilidades são cotejadas com a análise de enunciados presentes na *Netflix*, *YouTube* e *Twitter*. Esse movimento resulta em ponderações necessárias ao exercício da docência, que são discutidas nesta investigação a partir do conceito de reificação.

Palavras-chave: cultura digital; ensino-aprendizagem; literatura.

ABSTRACT

DIGITAL CULTURE AND THE TEACHING OF LITERATURE: POSSIBILITIES AND CONSIDERATIONS

In this paper, we aim to critically reflect on the intersections between digital culture and literature teaching. Through netnography and literature review, we present some possibilities for working with literary texts. These possibilities are contrasted with the analysis of statements present on Netflix, YouTube, and Twitter. This movement results in necessary ponderings for the exercise of teaching, which are discussed in this investigation based on the concept of reification.

Keywords: digital culture; teaching-learning; literature.

* Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Centro Histórico. São Luís, Maranhão, Brasil. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão. E-mail: nataniel@ifma.edu.br

** Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Centro Histórico. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: elizacorrea@ifma.edu.br

RESUMEN

CULTURA DIGITAL Y ENSEÑANZA DE LITERATURA: POTENCIAS Y PONDERACIONES

En el presente trabajo buscamos reflexionar críticamente sobre las intersecciones entre cultura digital y enseñanza de literatura. Por medio de la Netnografía y de la revisión bibliográfica, presentamos algunas posibilidades para el trabajo con los textos literarios. Esas posibilidades son cotejadas con el análisis de enunciados presentes en *YouTube*, *Twitter* y *Netflix*. Ese movimiento resulta en ponderaciones necesarias al labor docente, que son discutidas en esta investigación a partir del concepto de reificación.

Palabras clave: cultura digital; enseñanza-aprendizaje; literatura.

Introdução¹

Nas últimas décadas, o surgimento de novos cenários de informação, comunicação e construção de conhecimentos, possibilitados pelo atravessamento de inovações técnicas e uso de tecnologias digitais da sociedade em rede (CASTELLS, 1999), desencadeou mudanças nas dinâmicas de nossas atividades cotidianas e de nossas interações sociais em relações familiares e laborais por nós estabelecidas.

A educação, por sua vez, também é atravessada por tais mudanças. Há autores, como Schlemmer, Felice e Serra (2020, p. 17), que entendem que, para além de um atravessamento, o que temos na era hiperconectada que vivemos consiste num “espaço-tempo de interações ecossistêmicas de inovação”, na qual a educação ocorre por meio de diferentes agentes humanos e não humanos, numa complexidade que nos convoca a repensar nossas formas de ensinar e aprender, não sendo mais possível pensar em dissociações entre o real e o virtual.

O interesse na investigação em torno da cultura digital e ensino de literatura provém também da necessidade observada na própria sala de aula. Entendemos que a escola não pode estar alheia às mudanças que vivenciamos na contemporaneidade, nas quais as tecnologias digitais e a cultura por elas engendrada perpassam as mais diferentes atividades sociais que realizamos.

Nessa perspectiva, buscamos aliar pesquisa

e possibilidades em práticas pedagógicas no intento de investigar o que existe em potência na cultura digital para o ensino de literatura com base em uma análise netnográfica, sem perder de vista as ponderações que se fazem necessárias à aproximação proposta.

Delimitamos como questões de pesquisa as seguintes perguntas: quais interseções podem ser estabelecidas entre elementos da cultura digital e o ensino de literatura? Que possibilidades podem ser vislumbradas em investigações acadêmico-científicas para o trabalho em torno dos textos literários? Que ponderações se fazem necessárias ao pensarmos a cultura digital e o contato com a leitura literária no espaço da sala de aula?

Para conduzir essa reflexão, este artigo está organizado em quatro seções: na *Introdução* há uma contextualização do estudo e definição das questões de investigação. Em seguida, em *Procedimentos metodológicos*, apresentamos pressupostos da netnografia que orientaram a pesquisa. Na seção *Cultura digital é potência* discutimos algumas implicações da cultura digital para educação, especialmente para o ensino de literatura. A discussão é permeada pelo levantamento de pesquisas empíricas e pela análise de enunciados correntes nos meios digitais. Nesta seção fazemos uma aproximação entre o que existe em potência para o ensino de literatura a partir de produções audiovisuais contemporâneas. Na seção *Ponderar é premente*, discutimos, a partir do

¹ Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.

conceito de reificação e da análise de alguns enunciados, ponderações que julgamos necessárias quando da aproximação proposta na seção anterior. Por fim, retomamos o que foi discutido, apontando os contributos e os limites da pesquisa, bem como sugestões para trabalhos futuros.

Procedimentos metodológicos

A Netnografia encontra-se intrinsecamente ligada à Etnografia. Essa última, fortemente adotada nas pesquisas de diferentes campos das ciências sociais, tem na observação participante, na descrição e na busca pelos significados do aspecto da vida social em estudo elementos primordiais que delineiam tal metodologia (KOZINETS, 2014).

Nessa perspectiva, a Netnografia assenta-se no trabalho de campo realizado em ambiente social on-line e pauta-se na observação e participação diante de um fenômeno cultural situado nas comunicações mediadas por computador, nas interações entre os partícipes de uma comunidade ou cultura on-line (KOZINETS, 2014).

A presente pesquisa, de cunho qualitativo e de abordagem netnográfica, sustenta-se nos princípios propostos por Kozinets (2014). A coleta de dados culturais deu-se de modo inteiramente on-line, os quais foram capturados a partir dos registros de membros das comunidades on-line em foco (sem intervenção direta dos pesquisadores) e das anotações dos pesquisadores mediante as observações das comunidades selecionadas e de suas interações.

A etapa de planejamento desta pesquisa ocorreu a partir de encontros em ambiente on-line, por meio de reuniões realizadas no *Google Meet* e as produções acadêmicas concernentes ao referencial teórico adotado foram compartilhadas em uma pasta no *Google drive*. A escrita, realizada colaborativamente, efetivou-se com o uso da ferramenta *One drive*. Ao longo do processo e considerando a necessidade de alinhamento das ideias e de ajustes,

também foram necessárias interações entre os pesquisadores por meio do *WhatsApp*.

A investigação netnográfica foi norteada pelas etapas de *seleção das plataformas e comunidades virtuais*, nas quais identificamos e exploramos a análise de enunciados presentes na *Netflix*, *YouTube* e *Twitter*. A seleção desses websites deu-se em razão dos seguintes critérios: relação com o foco da pesquisa; produções, publicações e postagens recentes e com fluxo de comunicação que acompanhassem as discussões atuais e com interação regulares; heterogeneidade dos usuários e participantes, o que abrange o público-alvo das potencialidades e ponderações a serem realizadas frente aos enunciados focalizados nessas plataformas e redes (KOZINETS, 2014).

Cabe ressaltar que os pesquisadores são usuários das três plataformas anteriormente mencionadas, já estando, portanto, imersos nas comunidades investigadas, que compõem a cibercultura. Procedemos, posteriormente, à *coleta de dados*. Nessa etapa realizamos a visualização, leitura e seleção dos vídeos e publicações. Destacamos ainda que todos os materiais coletados em rede eram de caráter público.

Desse modo, utilizamos para a *análise* registros textuais e audiovisuais por meio da captura de tela. Não fizemos uso de softwares de análise de dados por se tratar de uma investigação em menor escala, que priorizou a descrição e cujo foco não se concentrou na frequência de ocorrências de dados quantitativos, mas no aspecto analítico-interpretativo. Para tanto, optamos pelo método de interpretação de sentidos que, segundo Gomes (2013, p. 105), consiste em:

[...] uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos, nas direções de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura, acerca de um determinado tema. Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto, texto e contexto; falas e ações mais amplas [...]

Nesses termos, orientando-nos a partir de Gomes (2013), realizamos a leitura compreensiva do material selecionado; distribuimos o material de pesquisa a partir das categorias reificação e consumo, apoiando-nos no referencial teórico de nosso estudo; e procedemos à exploração do material. Nessa etapa nos detivemos na identificação e problematização das ideias presentes nos filmes, vídeos e tweet; buscamos os sentidos socioculturais mais amplos atribuídos às ideias subjacentes ao material investigado, procurando estabelecer diálogos entre cada uma das ideias problematizadas. Por fim, na última etapa, realizamos a síntese interpretativa de cada registro em foco, articulando ao nosso objetivo de pesquisa e ao suporte teórico adotado.

Cultura digital é potência

As mudanças em nossas práticas sociais, as conexões que passaram a permear o espaço urbano e as novas formas de produzir e fazer circular informações configuram a cultura atual ou cibercultura, que se desenvolve nos anos 1970, com a microinformática, passa pela popularização da internet e a era do computador em rede e, posteriormente, acentua-se pelo seu caráter de mobilidade (LEMOS, 2018a).

Lemos (2003), ao apontar as transformações técnicas que seguiram em curso para a compreensão em torno da dinâmica da cibercultura, destaca a conexão generalizada por meio das redes móveis e do Wi-Fi. Se antes tínhamos o computador pessoal estendendo-se para a coletividade e possibilitando interconexões entre indivíduos em diferentes espaços e tempos, vivemos na contemporaneidade uma estrutura marcada e permeada pela conectividade e ubiquidade.

Ao tratar da cibercultura e suas relações com o imaginário da época, Lemos (2003) ressalta a necessidade de evitar determinismos que sobrelevem discursos nos quais as estruturas sociais tradicionais e da contemporaneidade são tratadas de modo polarizado ou pautadas por

uma perspectiva excludente. O que se percebe na sociedade contemporânea é a existência de reconfigurações de expressões, modulações e espaços em lugar de uma mera substituição de culturas antecedentes.

Sobre esse aspecto, Ribeiro (2018) nos acena para a compreensão de espaços de tensão e diálogos entre as culturas e práticas digitais e as tradicionalmente consolidadas. Para essa autora, a tensão concentra-se especialmente nos olhares que observam as convivências entre culturas e menos em investigações de base empírica em torno de um cenário de hibridizações e acomodações.

O excesso de informações na sociedade contemporânea relaciona-se diretamente com a abertura para a expressão e produção, antes limitada pela edição em mídias massivas e, posteriormente, possibilitadas pela liberação do polo de emissão na cibercultura. Tal característica permitiu o surgimento de diferentes modalidades midiáticas e, sobretudo, de novas formas de estar, interagir e relacionar-se em rede (LEMOS, 2003).

É nesse sentido, como afirmam Santos e Santos (2012), que importa pensar os desafios da educação em meio aos fenômenos propiciados pelas tecnologias em rede, entre eles pensar as situações de aprendizagem que emergem ou podem emergir no cenário da cibercultura. De acordo com essas autoras, as experiências em redes educativas demonstram as potencialidades das “mídias e redes sociais como estruturantes de novas formas de pensamento, como instrumentos culturais de aprendizagem, mediando novos processos tecnológicos, comunicacionais e pedagógicos” (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 180).

Cabe ressaltar que as potencialidades que podem emergir no processo educativo, a partir dos elementos da cultura digital, resultam de objetivos bem definidos e de um planejamento delineado, que considera os efeitos do uso de recursos digitais numa perspectiva na qual o paradigma de ensino e aprendizagem não está amparado na ideia de “mais do mesmo” com

uma nova roupagem. Como nos lembra Ribeiro (2018), é fundamental pensar a pertinência no uso de um recurso tecnológico e o que ele poderá potencializar na forma de ensinar e nos modos de aprender.

Especialmente no contexto do ensino de literatura, as relações entre textos consagrados e as tecnologias digitais e práticas da web não são apenas possíveis como devem, no nosso entendimento, permear os currículos escolares, permitindo contatos entre diferentes esferas da cultura de massa, do impresso e da cultura digital. Ao mencionar temas que poderão fazer parte da esfera artístico-literária, em um currículo na hipermodernidade, Rojo e Barbosa (2015) sugerem o trabalho com o cânone e hibridismos, em hipermídias de base escrita, de áudio, vídeo, foto e design, contemplando, desse modo, a formação de um usuário criador de sentidos e analista crítico-transformador.

Recorrendo aos documentos oficiais, apontamos nesta investigação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual se reconhece a necessidade da promoção de atividades em torno de práticas da cultura digital, dos gêneros oriundos dessas práticas e das ações que demandam o desenvolvimento de novas habilidades no cenário de convergência de mídias e de novas formas de ler e produzir sentidos (BRASIL, 2017).

Ainda que o documento afirme que a leitura do texto literário deva ocupar um espaço nuclear no Ensino Médio, no que concerne à literatura, e dar continuidade ao trabalho de formação literária realizado no Ensino Fundamental, há um tímido espaço destinado a explorar as nuances desse trabalho na etapa final da Educação Básica além de limitações epistemológicas, conforme já apontado por outros pesquisadores (DALVI, 2019; FONTES, 2018; MENDES, 2020).

Do que é possível vislumbrar no documento, destacamos a necessidade de compreender o protagonismo que deve assumir a leitura do texto literário no trabalho com literatura, no

lugar da ênfase em biografias e características dos movimentos literários. Esse entendimento não implica na dissolução de propostas que contemplem outros gêneros discursivos que dialoguem ou sejam oriundos de adaptações de obras literárias, mas na ideia de que tais gêneros não substituem o contato e as experiências possíveis com a literatura.

Ressaltamos ainda da BNCC (BRASIL, 2017), a partir do âmbito dos campos de atuação social que contextualizam as práticas de linguagem, o campo artístico-literário. Nesse campo, a ênfase na formação do leitor literário contempla desde textos considerados marginais aos textos clássicos e objetiva a ampliação do repertório de leitura do aluno, mas sem desconsiderar as possíveis associações com as diferentes produções artístico-culturais e práticas da contemporaneidade. No que tange ao trabalho com a escrita literária, tem-se como parâmetro a aproximação de mídias, formatos híbridos, ferramentas e ambientes digitais para a criação de efeitos de sentido diversos na produção de textos e no diálogo com aqueles que circulem em outras esferas.

Pensando nisso, destacamos a seguir algumas pesquisas, realizadas no intervalo dos últimos cinco anos, situadas em torno de práticas no ensino de literatura e elementos da cibercultura. Para tanto, organizamos no Quadro 1 dados das investigações, focalizando posteriormente potencialidades dessas experiências centradas na integração do trabalho com o texto literário e as linguagens da cultura digital.

Experiências como as de Vaz (2017) nos mostram as relações possíveis entre diferentes expressões artísticas da cultura de massa e textos literários, adotando como ponto de partida um vídeo paródia disponível no *YouTube*. Esse autor nos apresenta uma paródia de uma canção dos Beatles, com críticas ao comportamento atual do intenso registro de selfies, e nos remete ao narcisismo, egocentrismo e à possibilidade de diálogos com a obra machadiana, por exemplo.

Quadro 1 - Pesquisas sobre ensino de literatura

TÍTULO, AUTOR(A) E ANO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
Práticas de ensino de literatura: do cânone ao contemporâneo – Artur Emílio Arlarcon Vaz (2017).	Propor reflexões acerca da leitura literária e práticas culturais da juventude que permitam a criação de redes intertextuais entre textos clássicos e contemporâneos, adotando o <i>YouTube</i> como ponto de partida.	Visualização da paródia intitulada “ <i>Selfie</i> ” e a contextualização sobre o grupo de rock <i>The Beatles</i> ; discussão sobre o que trata o vídeo e os diálogos que podem ser estabelecidos com o conto machadiano e outros cânones literários, bem como com ações entre os jovens na contemporaneidade; trabalho com os aspectos linguísticos e com outras redes intertextuais; encaminhamentos para realização de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à leitura e aproximação de temas e práticas culturais da juventude; • Relações com a realidade do aluno e identificação com os temas propostos; • Trabalho com diálogos intertextuais e a interface arte e tecnologia.
Podcast: um recurso de <i>mobile learning</i> para aprendizagem de literatura portuguesa e da língua francesa – Adelina Moura (2016).	Apresentar possibilidades de integração do Podcast na aprendizagem, por meio de dispositivos móveis, de literatura portuguesa e de língua francesa.	Gravação dos ficheiros de áudio pela professora a partir do programa multi plataforma <i>Audacity</i> e do portal <i>Podomatic</i> ; produção de <i>podcasts</i> por meio dos próprios dispositivos móveis dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Personalização da aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades; • Acompanhamento das aulas no ritmo dos alunos • Utilização das tecnologias móveis no contexto de ensino-aprendizagem.
Felicidade clandestina na <i>fanfic</i> : uma proposta de abordagem do texto literário no ensino fundamental II – Margarida da Silveira Corsi, Greice Aparecida Facioli de Bitencourt, Solange Aparecida Boreggio (2020).	Promover o letramento literário por meio de oficina com alunos do último ano do Ensino Fundamental, de modo a ampliar a compreensão do conto <i>Felicidade Clandestina</i> a partir da reescritura em <i>fanfics</i> .	A investigação propõe o desenvolvimento de uma oficina e utiliza para a abordagem do conto literário <i>Felicidade Clandestina</i> as etapas de sensibilização, antecipação, leitura, análise, interpretação e expansão, a partir das perspectivas de Micheletti (2000) e Corsi (2015).	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para o letramento literário de alunos da fase final do Ensino Fundamental; • Ampliação da leitura por meio da produção de um gênero discursivo da esfera midiática – <i>fanfictions</i>. • Socialização dos textos produzidos em contextos reais de circulação.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Para tanto, Vaz (2017) situa o conto *O Espelho* e nos mostra como o professor pode propor aos seus alunos o trânsito entre textos clássicos e contemporâneos, fazendo-os perceber a atemporalidade de temas, sentimentos e elementos inerentes à condição humana presentes na literatura. O mesmo vídeo-paródia do *YouTube* possibilita, segundo Vaz (2017), relações intertextuais com outros contos de Machado de Assis, bem como com o romance *O Retrato de Dorian Grey*, de Oscar Wilde, o mito de Narciso, o quadro de Caravaggio, *Narcissus* ou o *Auto-retrato aos 56 anos*, de Graciliano Ramos. A partir das seleções dos textos os próximos encaminhamentos podem dar lugar a reflexões em sala, debates e discussões, pesquisas, produções dos alunos, mostra dessas produções na comunidade escolar ou socialização em meios digitais.

Outro elemento que destacamos do Quadro 1 é, na perspectiva de Moura (2016), um relevante meio para favorecer a aprendizagem dentro e fora da sala de aula e engajar os alunos na realização de suas tarefas escolares a partir da utilização de seus próprios dispositivos móveis: trata-se do *Podcast*. Especialmente no ensino de literatura, Moura (2016) é pioneira na produção de *Podcast* em língua portuguesa voltado para o trabalho com obras e poemas de literatura portuguesa. Produzido há mais de uma década, seu *Podcast Em Discurso Directo* segue on-line e ainda recebe feedbacks e solicitações de novas gravações ou de análises específicas do público ouvinte.

Para além das próprias gravações dessa autora, há lugar para o protagonismo dos alunos, que avaliam positivamente o uso do *Podcast* em propostas nas quais são convocados a recontar um episódio, “fazer uma pesquisa e expor o resultado através de gravação; gravar resumos de assuntos variados da aula; gravar uma opinião; gravar explicações sobre a utilização de determinadas expressões no texto; gravar debates etc.” (MOURA, 2016, p. 154). Destacam-se entre os fatores positivos da utilização desse recurso o baixo custo, a criação

de conteúdos mais envolventes, a viabilidade da mobilidade, a personalização da aprendizagem aos discentes com maiores dificuldades e a flexibilidade de escuta das aulas ao ritmo do aluno, considerando seu tempo e espaço

Já a investigação de Corsi, Facioli de Bitencourt e Boreggio (2020) busca apresentar uma proposta de letramento literário a partir do trabalho com o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, e da produção de *fanfictions*. Por meio da realização de uma oficina, essas autoras propõem para o processo de leitura do texto literário as etapas de sensibilização, antecipação, leitura, análise, interpretação e expansão. A *fanfiction* é sugerida como recurso para interpretação e expansão da leitura do conto.

A partir de duas perguntas orientadoras, os alunos são solicitados inicialmente a planejar seu texto, tendo como ponto de partida um roteiro prévio. Posteriormente são orientados para a etapa de produção, na qual serão apresentados à página de *Fanfics* que será utilizada e realizarão seu cadastro na página. A partir desse ponto poderão dar início às suas produções, bem como interagir com as produções dos colegas. Corsi, Facioli de Bitencourt e Boreggio (2020, p. 102) reforçam que trabalhar com esse gênero dá aos alunos um ambiente real de circulação de seus textos e, nessa proposta em especial, “dá voz aos ideais de felicidade clandestina que todos os indivíduos, principalmente o público ao qual esta proposta se destina, guardam secretamente dentro de si”.

Além das potencialidades elencadas por essas pesquisas, é possível encontrar na cultura digital outros elementos da contemporaneidade que podem ser incorporados aos processos de ensino e aprendizagem. Apesar de todas as tensões, problemas e contradições da industrial cultural e sua massificação, que tem a diversão como método de controle de consumidores (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), programas de TV, filmes, séries, jogos e outros produtos que fazem parte do cotidiano dos alunos podem ser tomados como objetos

de *reflexão* e, por conseguinte, expansão da experiência ordinária e o desenvolvimento de um olhar mais investigativo.

Nessa perspectiva, o cotidiano é ponto de partida para que, pela mediação docente, seja problematizado, questionado, investigado, ressignificado. Isso significa lançar um olhar para as tecnologias digitais e para a cultura construída a partir delas que não as diviniza nem as diaboliza, mas as espreita criticamente (FREIRE, 2000). O fato de um determinado *produto* pertencer à indústria cultural massificada, por si só, não é motivo para a escola ignorá-lo ou assumir uma postura de distanciamento.

No campo acadêmico, por exemplo, há interessantes trabalhos de pesquisa que recorrem a produções da indústria cultural como ponto de partida para análises de natureza política, social, filosófica etc., como em Lemos (2018b) e Rodrigues (2011), que analisam, respectivamente, a série *Black Mirror* e os “rituais de sofrimento” em *reality shows* brasileiros, especialmente o Big Brother.

Assim como a Academia, espaço de construção do saber, da crítica, da transformação da realidade, a escola, que goza dessas mesmas prerrogativas, pode tirar partido dessas produções midiáticas. Esse exercício deve ser realizado não para reproduzir, no ambiente escolar, o cotidiano, com suas modas, tendências ou domesticação do comportamento (FOUCAULT, 1987), mas para compreendê-lo, tensioná-lo, estabelecer relações entre enunciados, situando-os historicamente e investigando os propósitos e referências subjacentes ao que é produzido na cultura digital.

No que tange ao ensino de literatura, objeto de nossa reflexão, mesmo aquilo que pareça mais trivial, ordinário e exemplar da cultura massificada e do desrespeito à dignidade humana, como o caso do programa de TV Big Brother Brasil, classificado por Minerbo (2007) como gladiatura pós-moderna, pode fornecer elementos para um diálogo produtivo em torno da leitura de um texto literário. Quantos alunos do ensino médio brasileiro, especialmente da

rede pública, conhecem o significado/inspiração da expressão *Big Brother*, que nomeia o programa?

Ao supormos um número provavelmente pequeno como resposta e o conhecimento dos alunos sobre o programa televisivo, em uma situação concreta de aprendizagem, seria uma ótima oportunidade para a criação de um roteiro de leitura da obra *1984*, ou pelo menos parte dela, que fomentasse o diálogo sobre temas passados, presentes e futuros. O livro, cuja autoria é de George Orwell (2009), foi publicado em 1949 (AARONOVITCH, 2013) e tem como um dos personagens o *Grande Irmão*, que tudo vê, a qualquer hora, por meio das *teletelas*, e faz questão de deixar isso muito claro para a população por meio de cartazes com a inscrição “O Grande Irmão está de olho em você”.

A vigilância e controle prenunciados na ficção materializam-se de várias maneiras na contemporaneidade. Aliás, é próprio da arte/literatura ora acompanhar o movimento da sociedade, ora precedê-lo (COMPAGNON, 2001). Atualmente, as câmeras espalhadas pelas cidades e os algoritmos computacionais que mapeiam os usos e preferências de usuários na rede são algumas dessas materialidades.

Além dessas, o programa televisivo, ou melhor, transmidiático (JENKINS, 2008), Big Brother, seja pelo nome homônimo a uma das personagens da obra, seja pela evidente e propagandeada vigilância, talvez seja, no presente, o *produto* da indústria cultural que mais carregue semelhança com o livro *1984*, embora este privilegie uma dimensão política do fenômeno e aquele, o *entretenimento*. O livro de Orwell (2009) configura-se como um clássico, uma vez que nunca terminou de dizer o que tem para dizer e a cada (re)leitura se revela novo (CALVINO, 1993) e pode, portanto, ser lido e confrontado com a realidade de hoje.

Esse paralelo entre a obra em questão, o programa televisivo e a realidade que se desnuda no cotidiano poderia fornecer, em um contexto de aprendizagem na escola, interessantes temas para reflexão, como formas de

controle em ditaduras e democracias, distopias, *duplipensamento*, servidão forçada e servidão voluntária e tantos outros quanto delimitados pelo planejamento docente, diante de suas condições reais de trabalho.

Na sequência, selecionamos para análise duas produções espanholas da *Netflix*, plataforma de *streaming* de vídeo, com filmes, séries e documentários. O intuito é promover um diálogo entre esses exemplares da cultura digital e o ensino de literatura e refletirmos como essa aproximação, a partir da ação do(a) professor(a), pode gerar oportunidades para leitura de um clássico da literatura espanhola e universal. A Figura 1, elaborada a partir de recortes de cenas da série *La casa de papel* e do filme *O poço*, introduz nossa análise.

Figura 1 - Cenas da série *La casa de papel* e do filme *O poço* (*Netflix*)



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

A parte superior da figura corresponde a uma cena da série *La casa de papel*, lançada em 2017, que conta a história de dois assaltos que uma quadrilha realiza à Casa da Moeda e ao Banco Central espanhóis. A cena que selecionamos faz parte do segundo episódio da quarta temporada. Nela, o personagem “professor”, como é chamado o mentor do assalto, e seu ajudante/comparsa aparecem *montados* em suas

motocicletas em um cenário com moinhos de vento justapostos. Na mesma cena, a narradora assim enuncia: “O cavaleiro e seu escudeiro na direção de uma batalha de loucos nesta guerra invencível” (LA CASA DE PAPEL, 2020).

A série não gira em torno de uma obra literária, mas nesta cena específica, pela composição semiótica, há uma clara referência à obra *Dom Quixote de La Mancha*, do escritor espanhol Miguel de Cervantes, publicada em 1605. A cena alude, em especial, ao memorável capítulo VIII da primeira parte da obra de Cervantes, que narra a luta que o nobre cavaleiro trava contra moinhos de vento, ou seriam *gigantes*?

Essa clara referência a um clássico da literatura espanhola e mundial, possivelmente, passou despercebida para muitos jovens que assistiram à série. Em uma situação real de aprendizagem, confrontar a cena com a leitura da obra ou, pelo menos, do capítulo VIII do primeiro livro poderia ser mote para a *atualização* da recepção do texto em torno de debates, por exemplo, sobre quem são os gigantes contra os quais “loucos” e “sãos” (as fronteiras entre essas dimensões nunca foram muito claras ou rígidas ao longo da história da humanidade) lutam na contemporaneidade e a legitimidade ou não dessas batalhas.

Além dessa série, outra produção espanhola da mesma plataforma de *streaming* faz referência à obra de Cervantes. Trata-se do filme *O poço*, lançado em 2017 e ambientado em uma prisão vertical onde os prisioneiros *vivem* sob grande privação de alimentos. A cena ilustrada na parte inferior da Figura 1 mostra a capa do livro *Dom Quixote*, item escolhido pelo personagem Goreng para acompanhá-lo na prisão.

Afora a *evidente* alusão ao livro, como observamos na figura, o enredo do filme estabelece um forte diálogo com a obra de Miguel de Cervantes. Há várias cenas em que Goreng lê trechos da obra para seu companheiro de cela, o personagem Trimagasi. Na produção da *Netflix*, o protagonista, que se assemelha a um herói medieval, diante de situações que considera injustas, arregimenta um parceiro/

escudeiro (personagem Baharat) para *lutar*, sob condições muito adversas, contra inimigos praticamente invencíveis.

Na saga, a fusão entre situações que parecem *reais* e outras que, aparentemente, são absurdas poderia servir, em uma situação formal de aprendizagem, como elemento de aproximação com a leitura da obra primeira, na qual o cavaleiro de La Mancha também se vê, em várias passagens, com o olhar fundido entre o *real* e o *imaginário*. Outro ponto que poderia ser explorado é o fato de o protagonista ter escolhido um livro para levar para a prisão, ao passo que seu primeiro companheiro de cela ter escolhido uma faca. Questões orientadas a partir da leitura da obra poderiam introduzir uma discussão sobre arte e pragmatismo ou, ainda, sobre valor e *função* da produção artística elaborada pela e *para* a humanidade.

Na mesma produção, há ainda uma referência a outro clássico da literatura universal, *A divina comédia*, do escritor italiano Dante Alighieri. Segundo Machuca (2020, p. 192), “A analogia com o épico de Dante também é evidente, sobretudo porque nos andares inferiores, onde o alimento é escasso ou nulo, há a despersonalização dos personagens, em uma clara intertextualidade com os círculos do inferno dantesco”. Essa aproximação também poderia favorecer a leitura do clássico de Dante e a criação de um espaço para a produção de outros enunciados em torno das obras lidas.

Quando nos referimos a esses diálogos como *claros* ou *evidentes*, temos a consciência de que essa clareza não está dada *a priori* para todos; mas pode, em contexto escolar, ser construída no estímulo a uma leitura crítica da “palavra-mundo” na qual o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente (FREIRE, 1989). Esse movimento pedagógico intencional descortina a realidade que a mera contemplação do cotidiano não consegue captar.

As breves análises nesta investigação de alguns enunciados não têm o propósito de fornecer receitas, esquemas, sequências didáticas

etc. Também não atuam como uma recomendação para que essas produções sejam veiculadas na escola, até por conta da classificação etária e de algumas cenas de violência gratuita, como no caso do filme *O poço*. As análises compõem nosso argumento de que a cultura digital e o cotidiano dos alunos apresentam pontos de interseção com a literatura que podem ser explorados em contextos de aprendizagem. Contextos que partem da prática social e, por meio da ação pedagógica sistemática e intencional, transformam um olhar sincrético e desorganizado em uma síntese, um saber mais elaborado (SAVIANI, 1999).

As interseções entre cultura digital e literatura tornam-se potências quando submetidas ao trabalho sistemático de professores, bibliotecários, pedagogos e demais profissionais que atuam para a formação de leitores críticos. E essa formação não prescinde, obviamente, da leitura dos textos. Não se trata, portanto, da propositura de uma simples identificação nessas produções de referências a obras literárias, mas de possíveis criações de situações de aprendizagem nas quais alunos possam ressignificar o olhar que destinam ao cotidiano, por meio da leitura de textos literários que desconfinam a experiência circunscrita na ordinariedade da vida (GAMBOA, 2016).

Aliás, os textos com os quais essas produções dialogam (1984, *Dom Quixote* e *A divina comédia*), na qualidade de clássicos, carregam consigo “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11). Indubitavelmente, esses textos conseguiram sobreviver ao tempo e continuam a deixar suas marcas na cultura de seus países de origem, bem como do restante do planeta.

No caso de *Dom Quixote*, por exemplo, não nos parece uma mera coincidência o fato de que produções espanholas contemporâneas da *Netflix* façam referência à obra do mais ilustre escritor daquele país. A presença desse clássico

na cultura digital contemporânea pode suscitar, inclusive, debates e pesquisas entre professores e pesquisadores da área.

Na Espanha, a propósito, o documento que define a estrutura curricular do *Bachillerato*, etapa de preparação para o ingresso no ensino superior, cita expressamente Petrarca, Boccaccio, Baudelaire e Cervantes como autores importantes para o desenvolvimento do senso crítico, amadurecimento intelectual, estético e emocional dos jovens (ESPAÑA, 2007). Dessa forma, não é de se estranhar que cineastas espanhóis repercutam um clássico que fez e faz parte da formação escolar/humana do país.

Nessa aproximação teórica entre cultura digital e possibilidades para o ensino de literatura, observamos que a mesma indústria cultural, marcada pela oferta de entretenimento descartável, abriga o clássico e, mesmo, o questionamento e reflexão sobre a realidade posta. No mundo contemporâneo, marcado pela hibridização cultural, descolecionamento, desterritorialização e formação de espaços/culturas fronteiriços (CANCLINI, 1989), parece-nos, no mínimo, ingênua, reducionista e incompatível com o exercício reflexivo da docência a crença de que tudo o que é produzido na cultura digital é de má qualidade e deve, portanto, ser ignorado pela escola.

Isso não significa, claro, que os profissionais da educação devam incorporar de forma acrítica tudo o que é produzido e difundido massivamente nos meios digitais sob o simples pretexto de contemplar o cotidiano dos alunos, especialmente no que concerne ao ensino de literatura, conforme passamos a discutir na seção seguinte.

Ponderar é premente

Esta seção não se coloca, do ponto de vista enunciativo, como contraponto à anterior, visto que a assunção da cultura digital como potência pedagógica não se opõe à reflexão crítica; ao contrário, engendra maior cuidado,

sob pena de distorções e esvaziamentos do papel da escola.

Como já referimos, a cultura digital, com todos os seus recursos e potências pedagógicas, abriga hibridizações. No ciberespaço habitam, concomitantemente, as últimas descobertas científicas, propagação de discursos de ódio, bibliotecas digitais de várias partes do globo, disseminação de falsas notícias que alardeiam a população e elegem governantes etc.

Quando o escritor e filósofo Umberto Eco (AS REDES..., 2015) afirmou que as redes sociais deram voz a uma legião de imbecis que antes ficavam circunscritos a espaços mais limitados e que, assim, não prejudicavam a coletividade, ele não estava errado. No entanto, dado o caráter híbrido da cibercultura, essas mesmas redes possibilitam a disseminação de ideias e reivindicações de grupos que estão, lamentavelmente, à margem dos centros de poder e decisão, como é caso da população negra, das mulheres, índios, quilombolas etc., para citar alguns exemplos.

Então, assumir a cultura digital como potência para o ensino-aprendizagem é percorrer caminhos que exigem dos(as) docentes, e da educação como um todo, um olhar crítico e reflexivo sobre as fronteiras entre o supérfluo e o essencial. Caso contrário, reproduziremos, na escola, práticas que têm como horizonte apenas o consumo e o entretenimento e que têm como corolário a reificação do cotidiano, tema sobre o qual passamos agora a refletir junto às suas relações com o ensino de literatura e com o papel da escola.

Reificação do cotidiano

A palavra de origem latina que nomeia esta subseção tem como *tradução* mais simples a *coisificação*, uma vez que *res*, do latim, significa coisa. Reificação seria, portanto, o ato de *coisificar*, de tornar tudo (e todos) em objetos. No entanto, o conceito é muito mais profundo e tem no seu cerne a reflexão filosófica e sociológica, desenvolvida por autores como Karl

Marx, Georg Lukács, Theodor Adorno e outros, sobre o modo de produção capitalista e seus desdobramentos.

Não é nosso intento desenvolver o tema em profundidade, mas situá-lo, apontando suas reverberações no presente na cultura digital e o que isso implica para o ensino de literatura. Apontamos inicialmente o conceito de reificação, em seguida apresentamos uma situação hipotética e concluímos com a análise de um enunciado do Twitter.

Segundo Bottomore (2001, p. 314), à luz do pensamento marxista, a reificação é:

[...] o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam a sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas.

Esse fenômeno não está circunscrito apenas às relações econômicas estabelecidas no capitalismo, estende-se às relações sociais forjadas nesse sistema (LUKÁCS, 2003). Assim, uma vez que relações humanas são *transformadas* em coisas, objetos ou *reduzidas* a mercadorias, tende-se, inevitavelmente, a uma estagnação do pensamento, ao automatismo do olhar e ao confinamento e repetição de experiências (consumo). Para melhor esclarecer essas ideias e, ao mesmo tempo, relacioná-las à leitura literária, à cultura digital e ao papel da escola, convidamos o(a) leitor(a) a um rápido exercício de imaginação expresso na situação a seguir: Suponhamos que um jovem youtuber ou influenciador digital com milhões de seguidores lance um livro autobiográfico e utilize sua influência nos meios digitais para divulgar seu produto. Por sua vez, um jovem de 14 anos que acompanha o canal e admira o youtuber, diante do apelo e de sua identificação com o influenciador, muito provavelmente vai se interessar pelo livro anunciado e, por meio dos pais, irá adquiri-lo. Poderá ainda o ler e o

apreciar bastante este e outros livros de grande apelo comercial que, na situação apresentada, apenas repetiria o que já era conhecido, aliás, o que é contado constantemente, a vida cotidiana de pessoas que são consideradas celebridades.

Esse tipo de leitura, por si só, não oferece grandes problemas. Pode inclusive incentivar a formação de jovens leitores. O problema acontece, no nosso entendimento, se a escola, em nome do respeito a uma suposta *liberdade* de escolha do aluno, incorpora e legitima no fazer pedagógico essas leituras que a própria vivência do dia a dia já lhe “oferece”. Ao agir dessa forma, a escola sepulta qualquer possibilidade de emancipação intelectual, visto que, no geral, esses textos apenas repetem o que há de mais trivial na existência humana, numa espécie de reiteração “perpétua” do cotidiano.

É, no mínimo, ingênua a crença de que os jovens, ou mesmo os adultos, são livres para escolherem seus livros. A “escolha” começa quando há aqueles e não outros livros na prateleira ou na página inicial do site de vendas. Começa quando o seu youtuber favorito lança um livro. Começa quando os algoritmos mapeiam as preferências dos usuários da internet e sugerem produtos. Começa quando grandes corporações comerciais e a indústria cultural pautam o que vai estar nas telas dos cinemas. Nesse contexto, parece-nos desarrazoada a ideia de que quando a escola indica uma obra, desrespeita ou violenta a *liberdade* dos alunos.

Cabe-nos questionar se, em razão da suposta liberdade de escolha do aluno, não estaríamos privando-o de um bem seu por direito e subestimando as chances de que ele amplie seus conhecimentos para além do seu próprio repertório, se a possibilidade de escolha se limita ao que está em voga na atualidade e favorece ou não uma ampliação progressiva do nível dos alunos em termos de proficiência linguística e qualidade literária das produções atemporais (PERRONE-MOISÉS, 2016).

A situação, aqui tomada como hipotética, é perfeitamente factível. Em uma pesquisa desenvolvida por Loureiro, Ramalhete e Sten

(2020), que analisou a lista dos livros infantojuvenis mais vendidos no Brasil entre 2014 e 2018, os investigadores concluíram que a maior parte dos livros reproduzem a superficialidade da vida ordinária, seja na forma de expressão ou no conteúdo, e demandam pouca reflexão.

A pesquisa mostra, ainda, que muitos livros desse ranking têm como autores grandes (aqueles que têm milhões de seguidores nas redes sociais) youtubers e influenciadores digitais, como é o caso de Felipe Neto, Lucas Neto, Christian Figueiredo e Larissa Manoela. Esses autores publicaram livros com histórias da infância, ou a rotina de um(a) youtuber ou sua trajetória de sucesso. De modo geral, o mercado editorial hegemônico, exemplificado nessas obras, oferece ao público “um mundo de diversão, cores, jogos e distração” (LOUREIRO; RAMALHETE; STEN, 2020, p. 10).

E esse mundo materializado e reificado nesses livros colabora para a construção contínua de um olhar limitado, automático e repetitivo. Isso vai de encontro ao *convite* que a literatura faz a cada leitor, que é mergulhar em um universo que violenta e questiona a linguagem trivial e fossilizada (LARROSA, 2003). *Violenta* um mundo que, geralmente, nos é apresentado como *dado* e não como construção histórica.

Duas dimensões muito evidentes desse mundo que nos é *dado* e que afetam as subjetividades de todos, especialmente dos jovens, dizem respeito às *necessidades* de consumo e de diversão. Sibilia (2012) trata em seu livro *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* de alguns pontos de colisão entre a escola, uma instituição de controle criada na modernidade, e as subjetividades forjadas nas dispersões da contemporaneidade.

No que diz respeito ao consumo, essa estudiosa argumenta que a escola, ao incorporar a lógica de mercado, se tornou, ao longo do tempo, uma espécie de empresa que presta um serviço que mais se preocupa em *capacitar* clientes do que formar cidadãos. Pensando na educação contemporânea, Sibilia (2012,

p. 118) apresenta uma questão que nos parece fundamental: “o que significaria educar, quando as subjetividades envolvidas nesse processo já não são as do professor e do aluno, mas as de consumidores imersos em plena era midiática?”

Essa lógica mercantil da educação materializa-se no cotidiano das escolas de formas variadas: desde o aluno/consumidor que exige que suas vontades sejam satisfeitas (definição de datas de entrega de atividades, seleção de livros para leitura, indicação de atividades que sejam *divertidas* etc.) até, em casos mais extremos, especialmente na rede privada, de alunos que alegam que *pagam* os salários dos professores e que, portanto, têm o direito de *ditarem* como devem ocorrer as aulas.

Essa lógica pode ser incorporada, inclusive, por meio de ações pedagógicas muito bem-intencionadas, mas pouco refletidas, que recorrem às potencialidades da cultura digital para os processos de ensino e de aprendizagem. Os mesmos exemplos e situações que apresentamos na seção anterior como potências, e com os quais concordamos, caso estivessem eivados de adesão acrítica e descontextualizada, apenas reproduziriam subjetividades marcadas pelo consumo, lazer e reificação, tudo o que, na qualidade de educadores, definitivamente, não queremos. Daí a importância da ação pedagógica planejada e refletida. Pensando no ensino de literatura, tomemos para reflexão um recurso que apresentamos com potência na seção anterior: o *YouTube*.

A plataforma *YouTube* abriga milhões de vídeos com os mais diversos tipos de conteúdo e serviços. De tutoriais que ensinam a melhor forma para descascar um coco a aulas e debates entre pesquisadores das melhores universidades do mundo. Há de tudo, o que confirma o caráter híbrido da rede. Dentro desse manancial de informações, há uma comunidade de leitores de obras literárias “que transformam seu contato com os livros em relatos registrados em formato audiovisual” (CARPINTÉRO, 2018, p. 585), os *booktubers*.

Os conteúdos produzidos por esses leitores nessa plataforma e a cultura por eles engendrada trazem, para o campo da leitura literária e para o ensino, alguns deslocamentos de papéis antes consagrados e muitas possibilidades para o trabalho pedagógico. Um desses deslocamentos, como observado por Jeffman (2017), diz respeito ao poder de influência dos críticos literários. Se antes estes tinham um poder maior de influenciar o gosto e as preferências dos leitores, “no YouTube são os próprios leitores que elaboram suas listas de melhores livros de acordo com seus gostos. Os leitores que compõem a comunidade de interesse pautam-se essencialmente pela opinião de outros leitores” (JEFFMAN, 2017, p. 109). A formação de uma comunidade em torno dos textos literários é, para o ensino de literatura, um tema muito caro e amplamente discutido (JOVER, 2007; PETIT, 2008, 2020). Então, poder ampliar essa comunidade, via tecnologias digitais, é uma estratégia que pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Para isso, é importante compreendermos que, embora o trabalho dos booktubers possa ser uma potência para formação de leitores e, pelo menos nesse aspecto, se aproxime do trabalho do professor de literatura, esses profissionais desempenham papéis distintos. Carpintéro (2018) apresenta no *Manifesto Booktube*, construído a partir de um olhar “de dentro para fora”, visto que essa autora também é produtora de conteúdo, algumas características dessa comunidade. No manifesto, Carpintéro (2018) destaca que embora muitos dos booktubers tenham vários “diplomas na parede”, não se apresentam como especialistas, e sim como influenciadores que falam a partir de suas experiências, sentimentos e impressões.

Então, poder *tocar* outros leitores e formar uma comunidade que *conversa* sobre determinadas obras e compartilha suas interpretações pode, sem dúvida, favorecer a formação de jovens leitores e potencializar processos pedagógicos. No referido manifesto, Carpintéro

(2018, p. 587) fala sobre o desejo de encontrar/*tocar* outros leitores:

Se leio um livro que me comove, corro para ligar a câmera e compartilhar minha experiência de leitura. Seja para encontrar nas redes quem já tenha lido o livro e queira discutir comigo ou então para convencer outros amigos leitores a ter contato com essa história que me comoveu e que merece ser lida.

Por seu turno, o professor Carlos Ceia (2002, p. 21, grifo do autor), no livro *O que é ser professor de literatura?*, aponta como desafio pedagógico a seguinte questão: “*como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário me ensinou a mim?*”. Interessante observamos que a ideia de partilha de experiência/conhecimento subjaz tanto ao trabalho do booktuber quanto ao do professor. *Nesse sentido*, até podemos afirmar que esses papéis se fundem; mas, em hipótese alguma, se confundem.

Velloso, Santos e Amaral (2019, p. 246-247, grifo nosso), ao refletirem sobre a qualidade do trabalho da booktuber Tatiana Feltrin, apontam que “a booktuber se coloca numa posição que pode *até mesmo se sobrepor ao trabalho dos docentes de Literatura*, se os mesmos não atentarem para o contexto de convergência de mídias (JENKINS, 2009) em que nos inserimos”. Temos uma compreensão diversa desta que é enunciada pelas pesquisadoras. Cremos que o trabalho do(a) profissional booktuber não pode mesmo se sobrepor ao trabalho docente, visto que essas atividades não concorrem e têm, no seu cerne, naturezas muito distintas. Enquanto o booktuber compartilha suas experiências e impressões sobre obras literárias de maneira mais livre e *despretensiosa*, o professor, por meio de uma ação pedagógica sistemática e intencional, que acontece na escola, promove o encontro entre os alunos e os textos literários em uma situação de ensino-aprendizagem.

Essa compreensão não significa que os professores não devam estar atentos à cultura da convergência, ao desenvolvimento tecnológico, às potencialidades da cultura digital para en-

sino e aprendizagem e, sobretudo, ao aprimoramento metodológico, desafios constantes e necessários ao exercício docente. Igualmente, não estabelece qualquer tipo de hierarquia entre professores e booktubers, tampouco menospreza o trabalho destes.

Aliás, a booktuber Tatiana Feltrin apresenta em seus vídeos dicas de leitura, análises e comentários muito interessantes sobre obras nacionais e internacionais, clássicas e contemporâneas. E faz isso de forma contextualizada e com uma linguagem que cria proximidade com público (VELLOSO; SANTOS; AMARAL, 2019). Isso é excelente e, claro, pode favorecer o trabalho do professor. A ponderação que fazemos diz respeito ao reconhecimento das diferenças que existem nos meios e, sobretudo, nos fins entre o trabalho pedagógico e a criação de conteúdos em torno de obras literárias.

Devemos ponderar, ainda, que a circulação de conteúdos na internet e a conclamação de uma cultura participativa está fortemente atrelada a uma participação ativa de *consumidores* (JENKINS, 2008). Então, no caso do trabalho dos booktubers, para além da partilha de impressões sobre textos, há também o compromisso com a promoção e venda dos livros, geralmente distribuídos pela Amazon, potência mundial no *e-commerce*. Em outras palavras, formam-se leitores e consumidores. Há algum problema em vender livros? Claro que não! Oxalá os livros estejam cada vez mais presentes na vida da população, especialmente daquela mais carente! Apenas ponderamos que ao recorrermos, dentro de um processo pedagógico, ao *YouTube*, precisamos ter em mente e refletir com os alunos que também há ali uma peça publicitária e que nem sempre precisamos adquirir o produto anunciado.

Não é comum, por exemplo, por motivos óbvios, que os booktubers recomendem aos leitores que procurem os livros em sebos, em bibliotecas públicas ou escolares, ou na própria internet. Ao contrário, por vezes, clássicos da literatura brasileira, como *Dom Casmurro*, por exemplo, que estão disponíveis no Portal Do-

mínio Público, são anunciados com preços que nem sempre são tão convidativos. Em alguns canais, há uma hipervalorização não da leitura, mas, principalmente, do consumo, como aponta o jovem booktuber Alec Costa.

Aqui, novamente apresentamos um olhar “de dentro para fora”, no qual Costa (PRECI-SAMOS..., 2020) relata que na comunidade de booktubers, “quanto mais você mostra que você tem e [...] que você pode comprar e que você comprou e quantos novos livros você tem, por mais que você não tenha lido absolutamente nenhum deles, mais visualização você vai ter”. O jovem segue seu relato fazendo uma comparação entre duas situações ocorridas em seu canal.

Na primeira, ele produziu um vídeo de 3 minutos sobre a obra *Cachorro Velho*, de Teresa Cárdenas. Segundo Costa, a obra lhe tocou bastante por se tratar de um assunto muito forte, que é a escravidão. Pelo fato de o booktuber tratar com frequência em seu canal sobre temas relacionados à negritude, ele imaginava que o vídeo teria uma grande repercussão, o que não aconteceu. Em contrapartida, um vídeo de 19 minutos, intitulado *Muitos livros novos*, que tinha como miniatura uma pilha de livros que caía sobre Alec Costa, obteve muito mais sucesso (número de visualizações, curtidas e comentários), ainda que o booktuber não tivesse lido qualquer uma das obras e não tivesse, naquela ocasião, apresentado algum conteúdo, como ele próprio aponta.

Ratificamos que não é nosso intuito subvalorizar o trabalho dos booktubers. Ao contrário, o compartilhamento da forma como leitores se relacionam com obras literárias é, para o ensino de literatura, potência. Apenas ponderamos que, por se tratar também de uma atividade econômica, a ação de alguns influenciadores está em conformidade com as leis do mundo das coisas (BOTTMORE, 2001), um mundo que hipervaloriza o consumo de mercadorias. E essa reflexão não pode escapar à ação pedagógica, visto que, em nome de um consumo imediato, que colide com o tempo que é ne-

cessário à leitura de obras consideradas mais densas, circulam na rede enunciados como o apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Tweet de Felipe Neto sobre leitura literária na escola



Fonte: Crie... (2021).

A publicação surgiu a partir da *trend* em circulação no *Twitter*, no início deste ano, intitulada “Crie uma treta literária e saia”. A polêmica criada pelo famoso *youtuber* Felipe Neto girou em torno da leitura literária nas escolas e desencadeou um caloroso debate nas redes. As questões levantadas a partir desse *tweet* puderam gerar discussões que perpassam desde o acesso a livros, ausência/presença da literatura nos anos iniciais, seleção dos textos, leitura de fruição *versus* leitura por obrigação até a escola como lugar do entretenimento, do confortável. Entretanto, pensar a literatura na escola não pode deixar ausente o espaço para o debate em torno da mediação na formação de leitores, na formação humana.

Questionamo-nos por quais razões os autores mencionados no *tweet* não seriam ade-

quados ao aluno adolescente? Quais seriam, então, autores e obras pertinentes ao itinerário de formação desse aluno? Seriam aqueles que apresentam um mundo de distrações? A leitura literária não poderá ser também o lugar de estranhamentos? Os textos do cânone literário também não podem possibilitar relações com nossas vivências atuais ou ainda diálogos com elementos da contemporaneidade?

Sobre algumas das provocações acima, Jover (2007) nos oferece a analogia entre a educação literária e um vasto mapa que deverá ser ofertado pela escola. Nele a escolha de um itinerário se dá na coletividade, considerando os docentes, as características dos alunos e os percursos desenhados por cada comunidade escolar.

A viagem, como nos aponta essa autora, certamente não deverá ser exaustiva e, tampouco, forçosa, como nos diz Felipe Neto (CRIE..., 2021). Entretanto, compreender o trabalho com autores consagrados da literatura brasileira como um desserviço da escola nos faz pensar qual seria então o papel da escola, senão também o de formação humana a partir da experiência literária. A quem caberia oferecer aos alunos o mapa e a bússola do caminho anteriormente descrito senão a escola?

Ademais, a ideia de consumo, apontada nesta seção, nos remete a uma lógica imediatista, que não se coaduna com o tempo necessário para as ações de pensar, ler, ler compreensivamente e refletir. Afinal, o objetivo das aulas de literatura não deve consistir em reproduzir o modelo *zapping* da tevê, mas de educar na lentidão e na reflexão necessárias à mudança da forma como enxergamos o mundo (JOVER, 2007).

Outro aspecto importante consiste na concepção de que ler Machado de Assis e Álvares de Azevedo torna a literatura na escola “um saco”, nas palavras do *youtuber*. Ora, sabemos que ler não é uma tarefa fácil e consiste em uma atividade altamente complexa. O trabalho com a leitura literária exige esforço, mobiliza o exercício do pensamento, mobiliza a reflexão

(ou ao menos deveria) e isso não implica no abandono dos clássicos em substituição aquilo que seria mais *palatável* ou que gerasse maior entretenimento ou identificação.

O que, sim, poderá ser enfadonho nas aulas de literatura, trazendo novamente Jover (2007) ao debate, é querer transformar os alunos em historiadores da literatura, limitando-se a apresentar uma periodização das escolas literárias e de características pontuais a serem memorizadas para fins de um teste. E, nesse ponto, retomamos a necessidade da mediação.

Considerando a metáfora cartográfica, acenamos para um componente fundamental do itinerário com nossos alunos viajantes, acompanhados dos mapas e bússolas: o acompanhamento do professor enquanto aquele que possibilita as condições adequadas e bem planejadas para percorrer o itinerário, aquele que promove “intervenções didático-metodológicas que podem subsidiar uma prática pedagógica mais dialógica a partir da leitura dos textos literários” (LOURENÇO; DALVI, 2019, p. 82).

A escola, portanto, não pode se privar da necessidade de garantir o direito aos jovens (ou de muitas vezes garantir sua única oportunidade) do acesso à leitura de cânones, à inclusão cultural e à formação humana. A leitura de clássicos da literatura e de textos não literários e modalidades que circulam na cultura digital podem estabelecer profícuos diálogos nos quais o clássico revela sua atualidade e contempla os mais diversos elementos que caracterizam nossa condição humana ou em que o elemento contemporâneo possa ser um ponto de partida para o contato com o texto literário.

Considerações contínuas

A pesquisa que desenvolvemos buscou apontar interseções entre elementos da cultura digital e o ensino de literatura, bem como as ponderações que se fazem necessárias à atividade pedagógica.

Inicialmente contextualizamos o estudo e apontamos nossas questões de pesquisa.

Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos da netnografia que nos orientaram e descrevemos o processo de construção da pesquisa e de elaboração do manuscrito.

Proseguimos com a discussão sobre o que existe em potência na cultura digital para o ensino de literatura. Em seguida fizemos algumas ponderações sobre a incorporação de elementos dessa cultura ao ensino de literatura. Ao tratarmos do que entendemos enquanto potências na integração desses elementos, apontamos o espaço dado em documentos oficiais ao trabalho com o texto literário em associação às múltiplas linguagens e mídias da contemporaneidade, bem como algumas possibilidades práticas oriundas de experiências pedagógicas exitosas divulgadas no meio acadêmico. Aliado a isso, deparamo-nos também com a necessidade de tecer ponderações que fomentassem o exercício da reflexão crítica e trouxessem à tona um olhar mais atento e responsável na problematização e superação das ações do cotidiano que adentram o espaço escolar e permeiam as aulas de literatura na cultura digital.

Nesse movimento, esperamos ter evidenciado a necessidade de um olhar reflexivo e investigativo para tudo aquilo que compõe a cultura contemporânea, especialmente para o que existe em potência para a ação pedagógica: um olhar nem tão cético, que paralise a ação, nem tão inebriante, que entorpeça os sentidos e faça dos professores meros repetidores do que acontece fora da escola, em um improdutivo exercício de reiteração do cotidiano.

O cenário atual é marcado pela velocidade com que circulam as informações no mundo e pela oferta/venda de *novos* pacotes prontos para o uso/consumo nas escolas. Diante disso, consideramos uma *inovação* pedagógica a pausa necessária à reflexão e à produção autoral de propostas que considerem elementos da cultura contemporânea sem que haja esvaziamentos do papel da escola e do professor.

A educação escolar, que inclui o ensino de literatura, precisa sim estar de mãos dadas com

o que existe em potência na contemporaneidade, não para reproduzir o ordinário, mas para, no mínimo, forjar novas formas de ser e estar no mundo, que colaborem para compreendê-lo e, sobretudo, para transformá-lo.

A pesquisa tem como limites a quantidade de estudos apontados, os enunciados analisados e as possibilidades pedagógicas vislumbradas. Há na cultural digital um verdadeiro manancial de informações que podem ser objeto de pesquisa. Outros pesquisadores poderão realizar revisões sistemáticas de literatura sobre o tema, apontar outras possibilidades pedagógicas para os mesmos enunciados discutidos neste trabalho ou para outros.

Esperamos assim ter dado o nosso contributo para a discussão acadêmica em torno da aproximação entre cultura digital e ensino de literatura, especialmente no que tange às ponderações necessárias ao exercício da docência.

REFERÊNCIAS

- AARONOVITCH, David. 1984: George Orwell's Road to Dystopia. **BBC News**, London, 8 fev. 2013. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-21337504>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.
- AS REDES sociais deram voz aos imbecis, afirma Umberto Eco. **Pplware**, 13 jun. 2015. Disponível em: <https://pplware.sapo.pt/informacao/as-redes-sociais-deram-voz-aos-imbecis-afirma-umberto-eco/>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1989.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARPINTÉRO, Ana Carolina Barbosa. Nós booktubers: o que, como e por que criamos vídeos sobre livros e literatura na internet. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA (ABRALIC), 16., 2018, Uberlândia. **Anais eletrônicos** [...]. Uberlândia, MG: ABRALIC, 2018. p. 584-591. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/?p=3&ano=2018>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. I. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura?** Lisboa: Colibri, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2001.
- CORSI, Margarida da Silveira; FACIOLI DE BITENCOURT, Greice Aparecida; BOREGGIO, Solange Aparecida. Felicidade clandestina na fanfic: uma proposta de abordagem do texto literário no ensino fundamental II. **Trama**, v. 16, n. 39, p. 91-103, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/24756>. Acesso em: 1 abr. 2021.
- CRIE uma treta literária e saia. Rio de Janeiro: 23 jan. 2021. Twitter: @felipeneto. Disponível em: <https://twitter.com/felipeneto/status/1352832461441560576>. Acesso em: 9 de abr. de 2021.
- DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em: 21 maio 2020.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. **Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 266**. 2007. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-19184>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na base nacional comum curricular**: o ensino literário e a humanização do indivíduo. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, MS, 2018.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GAMBOA, Maria José. À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. **Exedra: Revista Científica**, v. 2, p. 170-183, 2016.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 79-108.
- JEFFMAN, Tauana Mariana Weinberg. **Booktubers**. 2017. 393 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6337>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- JOVER, Guadalupe. **Un mundo por leer**. Barcelona: Octaedro, 2007.
- KOZINETS, Robert V. **Netnografia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LA CASA DE PAPEL. Direção: Álex Pina. Temporada 4, Episódio 2. Espanha: Netflix, 2020.
- LARROSA, Jorge. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 117-138.
- LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.
- LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da Conexão. **Razón y Palabra**, v. 22, n. 100, p. 107-133, jan./mar. 2018a. Disponível em: <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1145>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- LEMOS, André. **Isso (não) é muito Black Mirror**. Salvador: EDUFBA, 2018b.
- LOUREIRO, Robson; RAMALHETE, Mariana Passos; STEN, Samira da Costa. Os livros mais vendidos: literatura juvenil e experiência estética. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e67027>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- LOURENÇO, Suellen Pereira Miotto; DALVI, Maria Amélia. A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática. **Revista Graphos**, v. 21, n. 1, p. 77-100, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46526>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MACHUCA, Jaqueline Castilho. O poço, de Galder Gaztelu-Urrutia: a distopia de um panóptico contemporâneo. **Cinema & Território: Revista Internacional de Arte e Antropologia das Imagens**, v. 5, p. 191-194, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uma.pt/handle/10400.13/3038>. Acesso em: 5 abr. 2021.
- MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 135-147, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- MINERBO, Marion. Big Brother Brasil, a gladiatura pós-moderna. **Psicologia USP**, v. 18, n. 1, p. 153-158, mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-65642007000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 mar. 2021.
- MOURA, Adelina. Podcast: um recurso de mobile learning para aprendizagem de literatura portuguesa e da língua francesa. In: MOMESSO, Maria Regina et al. (org.). **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 147-155. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/36176>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural na actualidade**. Matosinhos: Faktoria K de Livros, 2020.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova**

perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRECISAMOS conversar sobre o booktube, [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal Um Bookaholic. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aBVjJY_klWE. Acesso em: 6 abr. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RODRIGUES, Silvia Viana. **Rituais de sofrimento**. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-18122012-130446/>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hypermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Rosemary Santos; SANTOS, Edméa Oliveira. Ciberultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 4, n. 7, p. 159-183, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/226>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA,

Ilka Márcia Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76120>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VAZ, Artur Emilio Alarcon. Youtube a serviço da literatura no Ensino Médio. In: VAZ, Artur Emilio Alarcon; MARTINS, Cláudia Mentz; PIVA, Mairim Linck (org.). **Práticas de ensino de literatura**: do cânone ao contemporâneo. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2017. p. 15-20.

VELLOSO, Luciana; SANTOS, Rosemary dos; AMARAL, Mirian. Booktube: uma proposição para a produção de conhecimentos na cibercultura com o uso de webquest interativa. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **O livro na cibercultura**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 239-258. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/11/Cibercultura.pdf?fbclid=IwAR2016dgqaT8xDoLdlOxh84h48xrVadq4bvrsyWFqZv64PnHN9xhxa5mI0c>. Acesso em: 29 mar. 2021.

*Recebido: 18/04/2021
Aprovado: 17/11/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

LITERATURA INFANTIL DIGITAL: DA PRODUÇÃO BRASILEIRA À LEITURA DE CRIANÇAS

*Rafaela Vilela**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-2761-6385>

*Patricia Corsino***

Universidade Federal do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-4623-5318>

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivos divulgar a produção de literatura infantil digital no Brasil e discutir esse novo modo de fazer e de ler literatura. Para isso foram realizadas: i) pesquisas em sites de editoras, livrarias virtuais e na categoria “infantil digital” do Prêmio Jabuti (2015 a 2017) e ii) análises de três aplicativos literários: “Pequenos grandes contos de verdade”, “Quanto bumbum!” e “Mãos mágicas” em diálogo com ações propositivas de leitura realizadas com um grupo de crianças de 5 e 6 anos de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. Apesar do pouco espaço no mercado editorial brasileiro, a pesquisa evidenciou a literatura infantil digital como uma produção artística potente, cujo acesso coletivo planejado foi capaz de amplificar as ações de leitura na escola e de contribuir para a formação literária de crianças e professores.

Palavras-chave: literatura infantil digital; aplicativos literários; leitura literária; educação infantil.

ABSTRACT

DIGITAL LITERATURE FOR CHILDREN: FROM BRAZILIAN PRODUCTION TO CHILDREN'S READING

The paper presents results of a doctoral research and aims to disseminate the production of children's digital literature in Brazil and discuss this new way of doing and reading literature. For this, we carried out: i) searches on publishers' websites, virtual bookstores and in the “digital children's” category of the Jabuti Award (2015-2017) and ii) analyzes three literary apps: “Little great tales of truth”, “How much butt!” and “Magic rands” in dialogue with purposeful reading

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: rafalouise@gmail.com

** Pós-doutorado em Educação pela Università degli Studi di Pavia-Itália. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: corsinopat@gmail.com

actions carried out with a group of children aged 5 and 6 years old from a federal public school in Rio de Janeiro. Despite the limited space in the Brazilian publishing market for digital children's literature, the research showed that this is a powerful artistic production, whose planned collective access was able to amplify reading actions at school and contribute to the literary formation of children and teachers.

Keyword: children's digital literature; literary apps; literary reading; early childhood education.

RESUMEN

LITERATURA INFANTIL DIGITAL: DE LA PRODUCCIÓN BRASILEÑA A LA LECTURA INFANTIL

El artículo presenta resultados de una investigación doctoral y tiene como objetivo difundir la producción de literatura infantil digital en Brasil y discutir esta nueva forma de hacer y leer la literatura. Para ello, realizamos: i) búsquedas en las webs de las editoriales, librerías virtuales y en la categoría "digital infantil" del Premio Jabuti (2015-2017) y ii) análisis de tres apps literarios: "Pequeños grandes cuentos de la verdad", "Cuantos traseros!" y "Manos mágicas" en diálogo con acciones de lectura intencionada realizadas con un grupo de niños de 5 y 6 años de una escuela pública federal en Río de Janeiro. A pesar del espacio limitado en el mercado editorial brasileño para la literatura infantil digital, la investigación mostró que se trata de una producción artística poderosa, cuyo acceso colectivo planificado fue capaz de amplificar las acciones lectoras en la escuela y contribuir a la formación literaria de niños y profesores.

Palabras clave: literatura infantil digital; apps literarias; lectura literaria; educación infantil.

Introdução¹

A tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54).

As tecnologias digitais têm alterado os processos de produção, circulação e percepção da linguagem e, por conseguinte, da cultura e dos modos de subjetivação. Relações entre tecnologia e inovação têm se imposto a diversos campos socioculturais. Na educação faz-se necessário refletir não apenas sobre as disrupções que essas relações têm provocado, como também sobre as continuidades: o que se suspende, o que se interrompe, o que se altera nos processos e também o que se exacerba, se aprofunda e se potencializa. Walter

Benjamin (1993), crítico da modernidade, no século passado, alertava para a ideia de história como um curso contínuo rumo ao progresso. O quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*, traz o anjo da história olhando os destroços do passado, mas irremediavelmente sendo impelido para o futuro. Esta imagem dialética nos faz refletir se haveria como deter o fluxo do progresso para observar os cacos dos destroços que ficaram para trás e reconstituir algo novo a partir das ruínas. Para Benjamin (1993), a barbárie está na própria linguagem ao tornar-se mero veículo de informação, afastando-se do seu potencial expressivo, narrativo, extralinguístico, interpretativo, coletivo. Contudo, ao denunciar a barbárie, esse autor apresenta um conceito positivo para ela que é justamente "poder pro-

¹ Texto revisado e normalizado por Luíz Fernando Sarno.

curar a tempo por onde virá a próxima ruptura e pensar as ruínas antes que elas se produzam” (KONDER, 1999, p. 83). Neste sentido, a arte, e a literatura infantil em particular, se apresentaria como uma possibilidade de ruptura? O que pode a leitura literária digital com as crianças na escola?

Henri Jenkins (2008) afirma que experimentamos hoje a cultura da convergência, destacando o lugar central que as mídias conquistaram nas sociedades contemporâneas. Para esse pesquisador norte-americano, compreender a convergência envolve considerar as transformações pelas quais a lógica da indústria atua: uma mudança tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir informações. Operamos dentro de um fluxo incessante de conteúdos. Uma lógica que altera de forma profunda o consumo cultural, já que os usuários deixam de ser meros receptores e passam a atuar como criadores e transmissores dos seus próprios conteúdos. Um processo pautado na ideia de *remix* e que envolve copiar, combinar e transformar conhecimentos. Um contexto que altera a ideia de autor e que oferece à criação um caráter de obra-acontecimento.

A literatura infantil digital surge nesse contexto e se caracteriza como uma produção ficcional que conjuga texto, imagem, movimento, som e interatividade. Uma proposta que rompe com a linearidade textual consolidada pelo suporte impresso, transformando as relações entre autor–obra–leitor. Candido (2011), ao ressaltar o lugar formativo e humanizador da literatura, nos leva a indagações: como a literatura infantil digital pode romper com a ideia dominante de consumo cultural e se aproximar de questões relativas à formação cultural humanizadora? Ela poderia romper com a superfície do mero entretenimento e provocar experiências estéticas capazes de deslocar os sujeitos da “história única” a que, muitas vezes, estão imersos, como aponta Adiche (2019)?

Com o objetivo de investigar como a literatura na tela, com seu caráter híbrido e multimo-

dal, pode dilatar as experiências de leitura das crianças, foi realizada uma pesquisa de doutorado (VILELA, 2019) com um grupo de crianças de 5 e 6 anos de idade em uma escola pública federal do Rio de Janeiro. A pesquisa-intervenção partiu de uma perspectiva dialógica, um agir propositivo que encontra na alteridade fundamentos para um investigar compartilhado (MACEDO et al., 2012). Fundamentos teórico-metodológicos que possibilitam olhar para os artefatos da infância, em diálogo com as crianças, sujeitos competentes, produtores de cultura (BENJAMIN, 1992), que têm muito o que dizer sobre arte e tecnologia.

Cabe ressaltar que foi nosso interesse investigar como a leitura coletiva de obras literárias digitais na escola poderia se configurar como experiência, considerando o sentido benjaminiano do termo *erfahrung*, que se relaciona ao caráter de comunidade entre vida e palavra. Experiência que, segundo Benjamin (1993), estaria em declínio nos tempos atuais, mas que entendemos ser possível na educação infantil pelo seu fazer relacional e artesanal e, também, pelas formas singulares como as crianças pequenas repetem, retomam, mostram, se expressam, tecem relações em um tempo ampliado, indicando participar “da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e as palavras” (GAGNEBIN, 1993, p. 11).

Nesse contexto, foram realizadas ações propositivas envolvendo a leitura de nove aplicativos literários. Antônia, Bento, Bruno, Carolina, Giovana, Maitê, Marcela, Pedro, Vanessa e Vitória foram os interlocutores desse processo investigativo. Dez crianças, dez diferentes modos de ver e entender o mundo. Os movimentos de leitura dos meninos e meninas foram registrados por meio de filmagens, anotações em caderno de campo feitas por uma pesquisadora-assistente e notas escritas por uma das autoras e também coordenadora das ações. O conceito de captura de instantes foi construído como tentativa de articular esses planos: uma unidade discursiva que entrelaça todas essas camadas de observação.

Com o intuito de ampliar as reflexões sobre inovação e tecnologia na educação, este artigo apresenta um panorama da produção de literatura infantil digital no Brasil, discutindo características desse novo modo de fazer e de ler literatura a partir da análise de três aplicativos: “Pequenos grandes contos de verdade”, “Quanto bumbum!” e “Mãos mágicas”. Para isso, realizamos dois movimentos. Primeiramente, criamos um mapa de obras digitais, a partir de pesquisas em *sites* de editoras, livrarias virtuais e na divulgação dos finalistas na categoria “infantil digital” do Prêmio Jabuti (2015-2017). A partir desse mapa e em diálogo com os critérios de qualidade elencados por Real e Correro (2018), selecionamos aplicativos literários para ler para e com as crianças na escola. Movimentos que possibilitaram pensar a literatura infantil digital a partir de uma circularidade capaz de dilatar as discussões sobre arte, infância e tecnologia, e, ao mesmo tempo, apresentar caminhos para o planejamento das ações de leitura na escola, contribuindo para a formação literária de crianças e professores.

O texto está organizado em quatro partes: a primeira traz considerações sobre a literatura infantil digital; na sequência, apresenta a produção literária digital brasileira; na terceira parte busca diálogo com as crianças para analisar três aplicativos literários; e, por fim, nas considerações finais, indica que apesar do pouco espaço no mercado editorial brasileiro, a literatura infantil digital é uma produção artística potente, capaz de amplificar as ações de leitura na escola e de contribuir para a formação literária de crianças e professores.

Literatura digital para infância

A perspectiva ficcional é, de acordo com Ramada Prieto (2017), o elemento que constitui a comunicação literária digital. O conceito de ficção digital desponta como um contraponto à ideia de narrativa, uma concepção que indica especificidades na estrutura e nas formas de expressão e que se encontra pautada em qua-

tro aspectos: i) mudança da materialidade; ii) presença da multimodalidade; iii) participação como uma nova relação entre autor–obra–leitor; e iv) ruptura da linearidade textual.

O primeiro aspecto destaca que a literatura infantil digital apresenta-se ao leitor na tela. Isso, por si só, transforma a natureza do objeto e o contexto de comunicação literária, posto que envolve uma mudança na produção e na recepção da obra.

A multimodalidade, segundo aspecto sinalizado pelo pesquisador catalão, é um artifício definidor dessa produção estética (Hayles, 2008), posto que as ficções digitais trazem como marca a convergência entre diferentes linguagens, sendo construída pelo entrelace entre imagem, texto, som, movimento, interatividade.

O terceiro aspecto refere-se à participação do leitor na obra. Embora a interatividade seja vista como elemento central da literatura infantil digital, Ramada Prieto (2017) ressalta que em muitas obras ela se apresenta como um mero adorno tecnológico. Nesse sentido, uma produção digital de qualidade abarca bem mais do que a inclusão de recursos que envolvam apenas o simples toque na tela. Para que o leitor participe da ficção, o clique precisa capturá-lo para dentro da obra, fazendo surgir novos elementos, animar figuras, acionar sons, explorar outros planos, apresentando a possibilidade de modificar, de fato, a obra.

Por fim, a ruptura com a linearidade textual é, definitivamente, um ponto que altera a arquitetônica da comunicação literária e os modos de ler. A natureza hipertextual presente nas obras digitais rompe com a perspectiva de uma narrativa com princípio, meio e fim, instaurando uma lógica não sequencial, que oferece liberdade de navegação ao leitor.

A partir dessas considerações, compreendemos a literatura infantil digital como uma produção ficcional contemporânea para ser lida exclusivamente em meio digital. Trata-se de uma obra multimodal, não linear, que entrelaça diferentes linguagens e poéticas. A

limiaridade presente nas ficções digitais é o que permite aos leitores transitar entre diferentes territórios semióticos e de, nesse ir e vir, construir suas leituras.

Na tela, observamos a literatura infantil surgir de forma tímida. Por vezes, parece ser confundida com a simples digitalização da obra impressa. É preciso frisar a produção digital para infância não como uma simples adaptação de suporte, mas entendê-las como “obras híbridas, multimodais e multissensoriais que podem apresentar: texto, imagens, sons e também a possibilidade de interação do leitor, aumentando, assim, a sua motivação e criatividade” (Correro, 2014).

Nesse contexto de criação, é possível perceber dois movimentos: i) a produção de obras que ainda têm o livro impresso como referência direta para sua produção e ii) o lançamento de ficções multimodais que têm como pressuposto a não linearidade de leitura e que exigem uma participação ativa do leitor. O primeiro movimento configura-se como uma transposição da mídia impressa para a digital associada a pequenos recursos como: narração em voz alta, pequenos efeitos sonoros e movimentos, oferecendo ao leitor uma interação simplificada e limitada com a obra. O segundo movimento caracteriza-se pela composição de diferentes linguagens e pelo uso da hipertextualidade. A história se desdobra a partir dos cliques e da participação efetiva do leitor. Ações que podem ser realizadas em diferentes ordens, proporcionando rotas alternativas. É dentro dessa categoria que surgem os aplicativos literários, definidos por Frederico (2021, p. 3) como obras que utilizam disposições “materiais, codificadas, multimodais e hipermediáticas dos dispositivos móveis de tela sensível ao toque, para transmitir uma obra literária em que a participação do leitor, por meio da interatividade, é essencial para o desenvolvimento da sua poética”.

As ações propositivas foram planejadas a partir da escolha de aplicativos literários que apresentassem recursos de participação na

estética ficcional. A pesquisa evidenciou que as obras digitais ampliaram as experiências de leitura das crianças, configurando-se como convite para adentrarem no espaço lúdico-simbólico da literatura, instigando o olhar sensível e reflexivo de todos. Considerações que destacam a importância de mais pesquisas que tratem sobre a produção e a recepção da literatura infantil digital.

Um olhar para a produção brasileira

Nos últimos anos, de modo ainda tímido, vimos iniciar a produção de obras digitais destinadas ao público infantil no Brasil. Como a literatura infantil digital tem sido produzida no Brasil? Quais editoras têm investido nesse formato? Que obras estão disponíveis para acesso? Com o intuito de responder a essas questões, escolhemos primeiramente olhar para as editoras brasileiras que apresentam a literatura infantil como foco de produção. Por tratar-se de um evento que divulga o livro para crianças e jovens, selecionamos as editoras que participaram das edições do Salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), ocorridas em 2017 e 2018 (Quadro 1). A partir deste critério, reunimos uma listagem com 30 editoras e/ou grupos editoriais, uma seleção que contempla as maiores produtoras de títulos impressos de literatura infantil no país.

A partir da leitura e análise dos sites dessas editoras, foi possível perceber um movimento ainda pequeno de produção digital para infância: do total de editoras investigadas, apenas 27% delas, índice que corresponde a 8 editoras, produziram e/ou adaptaram alguma obra infantil para ser lida em dispositivo eletrônico. São elas: Ática/Scipione/Saraiva, FTD, Globo, Melhoramentos, Moderna/Salamandra, Peirópolis, SESI-SP, WMF/Martins Fontes. Um movimento que sugere que 73% das editoras investigadas parece ter interesse em permanecer apenas no mercado de obras impressas.

Quadro 1 – Listagem de editoras que participaram do Salão do Livro Infantil e Juvenil – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2017 e 2018

1. Ática/Scipione/Saraiva	11. FTD	21. Peirópolis
2. Autêntica	12. Girassol	22. Positivo
3. Brinquedobooks/Escarlate	13. Globo	23. Pulo do Gato
4. Ciranda Cultural	14. Global	24. Rocco
5. Companhia das Letras	15. Record/ Paz e Terra/ José Olympio/Bertrand	25. Rovellet
6. Cortez	16. Intrínseca	26. SESI-SP
7. DCL	17. Melhoramentos	27. Sextante
8. Ediouro/Nova Fronteira	18. Moderna/Salamandra	28. V&R
9. Editora do Brasil	19. Original/Panda	29. WMF/Editora Martins Fontes
10. Editora Jovem	20. Paulinas	30. Zit/Escreta Fina

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Em contrapartida, ao analisar as listagens dos finalistas da categoria infantil digital do Prêmio Jabuti entre os anos de 2015 e 2017² (Quadros 2, 3 e 4), é possível observar dois movimentos interessantes: i) o reconhecimento das editoras já mencionadas, em especial de cinco delas: Ática/Scipione/Saraiva (1 obra), FTD (4 obras), Melhoramentos (2 obras), Peirópolis (2 obras) e SESI-SP (6 obras); ii) o surgimento de editoras especializadas na produção de literatura infantil digital, como é o caso da Caixote Editora (2 obras) e da Editora Storymax (2 obras).

Quadro 2 – Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital – 57º Prêmio Jabuti – 2015

VENCEDORES:	
1º. Meu Aplicativo de Folclore, de Ricardo Azevedo (Ática)	
2º. Flicts, de Zivaldo (Melhoramentos/Engenhoca)	
3º. Via Láctea de Olavo Bilac, de Samira Almeida e Fernando Tangi (Storymax)	
FINALISTAS:	
A Menina e o Golfinho, de Anna Claudia Ramos (Galpão/Galpãozinho)	
A Trilha, de Roberta Asse (Peirópolis)	
Branca de Medo, de Cláudio Martins (FTD)	

2 Na contramão do mercado internacional, após uma série de mudanças nas categorias do Prêmio Jabuti, em 2018, a categoria “livro infantil digital” foi extinta.

Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas, de Flavio de Souza (FTD)
O Jogo do Vai e Vem, de Flávia Muniz (FTD)
Show de Bola, de Jonas Worcman de Matos e José Santos (FTD)

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Quadro 3 – Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital – 58º Prêmio Jabuti – 2016

VENCEDORES:	
1º. Pequenos Grandes Contos de Verdade, de Oamul Lu e Isabel Malzoni (Caixote Editora)	
2º. Chove Chuva – Aprendendo com a Natureza, de Magali Queiroz (Alis Editora)	
3º. Mãos Mágicas, de Tereza Yamashita (Sesi-SP Editora)	
FINALISTAS:	
Benjamin, o Menino Feliz, de Rogério Fernandes (Uni Duni Editora)	
Chapeuzinho Vermelho, de Luis Augusto (Humanidades Educação)	
Dois Gatos Fazendo Hora, de Guilherme Mansur (Sesi-SP Editora)	
Longas Sombras, de Cris Eich (Editora Sesi-SP)	
Máximo Músico Passeia pela Orquestra, de Hallfrídur Ólafsdóttir e Palavra Cantada (Editora Melhoramentos)	
Não, Sim, Talvez, de Raquel Matsushita (Sesi-SP Editora)	

Presentes de Gregos, de Elenice Machado de Almeida (Sesi-SP Editora)

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Quadro 4 – Listagem dos finalistas da Categoria Infantil Digital – 59º Prêmio Jabuti – 2017

VENCEDORES:
1º. <i>Kidsbook Itaú Criança</i> , de Marcelo Rubens Paiva e Alexandre Rampazo, Luis Fernando Verissimo e Willian Santiago, Fernanda Takai e Ina Carolina, Adriana Carranca e Brunna Mancuso, Antonio Prata e Caio Bucaretti (Agência Africa) – 10 títulos
2º. <i>Nautilus</i> , baseado na obra original de Jules Verne <i>Vinte Mil Léguas Submarinas</i> , de Maurício Boff e Fernando Tangi (Editora Storymax)
3º. <i>Quanto Bumbum!</i> , de Isabel Malzoni e Cecilia Esteves (Editora Caixote/Webcore)
FINALISTAS:
Monstros do cinema, de Augusto Massi e Daniel Kondo (Editora Sesi-SP)
O negrinho do pastoreio: livro animado, de Alexandre Giaparelli Colombo (Linper)
Poemas de brinquedo, de Álvaro Andrade Garcia (Peirópolis)

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

As listas apresentam, ao todo, 34 obras de literatura infantil digital (Quadros 2, 3 e 4). Há títulos que foram adaptados para o ambiente digital e outros que se destacam por apresentarem *software* próprio, configurando-se como aplicativo. A pesquisa em livrarias virtuais ampliou essa listagem (Quadro 5).

Quadro 5 – Listagem de produções digitais para a infância, construída a partir pesquisa em livrarias virtuais em 2019

A menina do narizinho arrebitado, Monteiro Lobato, Editora Globo, 2012
Quem soltou o pum?, Blandina Franco e João Carlos Lollo, Cia das Letrinhas, 2012
Frankie for Kids, Mary Shelley, StoryMax, 2012

Dragoberto, Alfredo Stahl e Beatriz Bittencourt, E-Stilingue, 2013

Sua história maluquinha, Zivaldo, *Webcore Games*, 2014

Meu tio Lobisomen, Manu Maltez, Peirópolis, 2014

Crésh, Caco Garlhado, Peirópolis, 2014

Crianceiras, Marcio de Camillo, *Webcore Games*, 2016

Ostras, Anton Tchékxon, StoryMax, 2016

Fritt-Flacc, Julio Verne, StoryMax, 2016

O rei do Rio de Ouro, John Ruskin, StoryMax, 2016

Marina está do contra, Editora Caixote/*Webcore Games*, 2017

Inventeca, StoryMax, 2018

O mistério do Senhor Gratus, Carlos Orsi, StoryMax, 2018

Amal e a viagem mais importante de sua vida, Carolina Montenegro e Renato Moriconi, Editora Caixote/*Webcore Games*, 2019

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Ao todo, juntando todas as listagens, conseguimos mapear 49 obras de literatura infantil digital produzidas no Brasil até o ano de 2019. Um número realmente pequeno comparado às produções editoriais de literatura infantil. Além da baixa produção, há outro problema: muitos aplicativos não se encontram mais disponíveis para compra na *Apple Store* ou na *Google Play*, exibindo na tela a seguinte mensagem: “o item solicitado não está atualmente disponível na *iTunes Store* brasileira”. A descontinuidade atinge, inclusive, aplicativos premiados como: “Flicts” (Jabuti) e “Quem soltou o pum?” (*The Bologna Ragazzi Digital Award*). Reflexões que corroboram as análises feitas por Frederico (2019) diante da pouca quantidade de obras digitais para infância inscritas para avaliação do Selo da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio.

Apesar da pequena produção brasileira e de parte apresentar falhas no quesito disponibilidade, compreendemos que esse é um mercado com grande potencial de expansão,

visto o movimento de outros países. Destacamos que há títulos de qualidade no mercado, inclusive opções de acesso às obras gratuitas. Nesse contexto, assim como Kirchof (2016), defendemos a criação de espaços de pesquisa sobre a produção editorial da área e, consequentemente, sobre a qualidade das obras digitais para infância.

De olho no *tablet*: crianças e aplicativos na escola

A partir do mapeamento apresentado, selecionamos nove obras digitais para ler com as crianças nas ações propositivas realizadas na escola. Para a seleção, consideramos os critérios de qualidade elencados por Real e Correro (2018) que avaliam dimensões relacionadas aos aspectos formais, ao conteúdo e à adequação ao leitor. Os aspectos formais pautam-se em parâmetros que tratam sobre a disponibilidade do aplicativo, a segurança de uso e os artifícios paratextuais expostos. Os aspectos relacionados ao conteúdo implicam uma observação do produto editorial, das possibilidades de personalização, da presença da multimodalidade, da participação do leitor e, ainda, da complexidade interpretativa da obra. Por fim, os aspectos que dizem sobre a adequação da obra ao leitor tratam do aplicativo tecnológico em si. Nesse caso, Real e Correro (2008) indicam observar a que leitor a obra se reserva, o conhecimento tecnológico necessário para navegação e se há necessidade de o leitor possuir conhecimentos literários prévios.

A partir dessas categorias, selecionamos para ler com as crianças os aplicativos: “Crianças”, “Pequenos grandes contos de verdade”, “Monstros do Cinema”, “Quanto bumbum!”, “Sua história maluquinha”, “Mini Zoo”, “Mãos mágicas”, “Chomp” e “Via Láctea”. Os aplicativos “Mini Zoo” e “Chomp”, apesar de não serem produções brasileiras, foram selecionados para compor o acervo pela proposta inovadora e poética.

Foram realizados quatorze encontros, entre os meses de julho e outubro de 2018, com uma turma de pré-escola, de crianças de 5 e 6 anos de idade que frequentavam uma escola pública federal na cidade do Rio de Janeiro. Cada encontro teve a duração média de 50 minutos. Eles foram planejados prevendo a seguinte organização: i) encontro inicial para apresentação da pesquisa; ii) uma rodada com quatro encontros, sendo o primeiro para apresentação de três aplicativos e a exploração livre das crianças e os três seguintes para a leitura em profundidade de cada um dos aplicativos apresentados na rodada. O movimento que foi repetido três vezes; iii) encontros finais para encerramento da pesquisa.

A liberdade das crianças em escolher o que ler e como ler, a partir de um universo previamente selecionado, foi um ponto significativo na pesquisa. A dinâmica de alternar momentos em que as crianças pudessem explorar uma gama de aplicativos e outros com a proposta de ler uma mesma obra ofereceu aos leitores a oportunidade de ler de novo, experimentar percursos e partilhar descobertas.

Foram utilizados ao todo 4 *tablets*³ durante as propostas. Enquanto dispositivo partilhado de leitura, o *tablet* permite a leitura coletiva de duas ou três crianças, no máximo. A alternância de parcerias foi uma aposta produtiva, pois fortaleceu os elos do grupo e reafirmou a leitura na escola como uma ação dialógica e alteritária. Um ato que fora da escola é geralmente individual, na escola ganhou novas possibilidades interdiscursivas, permitindo o compartilhamento de saberes entre uma comunidade de leitores.

Para este artigo, apresentamos a análise de três dessas obras: “Pequenos grandes contos de verdade”, “Quanto bumbum!” e “Mãos mágicas”. Em diálogo com os instantes capturados durante as ações propositivas na escola, destacamos

3 Todos os *tablets* utilizados nas ações propositivas foram da Apple. A escolha por usar *iPads* deu-se pela disponibilidade dos dispositivos e também pela facilidade em instalar os aplicativos pagos em até 5 aparelhos sem custo.

características, recursos e funcionalidades da literatura infantil digital.

Pequenos grandes contos de verdade

Criado por Oamul Lu e Isabel Malzoni, o aplicativo literário “Pequenos grandes contos de verdade” venceu a categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2016. Disponibilizado pela Editora Caixote, o aplicativo foi lançado em julho de 2015, apenas para o sistema operacional iOS. A produção digital, baseada no livro *I found a star*, do escritor chinês Oamul Lu, traz três contos: “A árvore do urso”, “Feliz Natal” e “Bem Agasalhados”. Como é possível acessar gratuitamente o primeiro conto, escolhemos ler e analisar apenas “A árvore do urso”.

Figura 1 – Tela inicial do aplicativo Pequenos Grandes Contos de Verdade



Fonte: Lu e Malzoni (2015).

A tela inicial do aplicativo (Figura 1) exhibe, em primeiro plano, personagens dos contos: um pinguim, um grande urso marrom e um Papai Noel. Os personagens movimentam-se na tela, convidando o leitor a escolher sua história. O anúncio do título é feito em seguida. Os tons esmaecidos em contraste com o marrom vivo do urso, juntamente com os cadeados, indicam que estamos acessando a versão *lite* e que apenas o conto “A árvore do urso” está disponível.

Para acessar os outros contos é preciso comprar o aplicativo na *Apple Store*. O fundo musical é alegre e convidativo. Na tela, observamos no canto superior o símbolo da Editora Caixote e no inferior um ícone que permite escolher o idioma (português ou inglês) e um ícone com a figura de uma mão, onde o leitor pode acessar três telas: i) “somos a editora caixote” – com informações sobre a editora; ii) “por que gravar a sua própria narração?” – com um convite para os adultos usarem o recurso de gravação de voz e gravarem a leitura dos contos para as crianças; e iii) “por trás do livro-aplicativo” – com créditos da obra e informações técnicas do projeto (Figura 2).

Figura 2 – Captura de telas: “somos a editora caixote”, “por que gravar a sua própria narração?” e “por trás do livro-aplicativo”





Fonte: Lu e Malzoni (2015).

Retornando à tela inicial, ao clicar no conto “A árvore do urso”, vemos o grande urso bater palmas. Uma nova tela se abre. O urso aparece segurando uma garrafa de suco que vai aos poucos ficando cheia e, ao seu lado, três opções de áudio: i) “leia para mim” – onde um narrador faz a leitura; ii) “eu leio sozinho” – onde não há nenhum tipo de narração; e iii) “leitura especial” – onde é possível selecionar uma narração salva no aplicativo. Esse recurso oferece para o leitor a opção de gravar sua leitura ou para que familiares e amigos deixem a sua voz registrada. As leituras podem ser ouvidas quando o leitor desejar (Figura 3). No contexto das oficinas, esse foi, sem dúvidas, o recurso mais explorado pelas crianças, como veremos mais adiante.

Figura 3 – Captura de telas: escolha do áudio e leitura especial



Fonte: Lu e Malzoni (2015).

“A Árvore do Urso” narra a história de um menino que durante uma visita ao zoológico depara-se com um urso triste. Comovido, ele cria um plano para mudar essa realidade. Decide colher maçãs e, com a ajuda da avó, fazer suco para vender no mercado local. Com o valor arrecadado em mãos, o menino volta ao zoológico e pede que o dinheiro seja usado para plantar uma árvore próxima ao urso. No fim, o urso e o menino ficam felizes.

O aplicativo apresenta três ícones para navegação: “menu” – que permite ao leitor retornar para a tela inicial; “avançar” – para seguir a

narrativa; e “voltar” – para retomar cenas já lidas. Essas duas últimas opções envolvem um tempo mínimo de interação do leitor com a obra, não aceitando que o leitor adiante ou retome a leitura instantaneamente.

A ilustração do aplicativo é delicada e captura o leitor. É possível observar um cuidado com a movimentação dos personagens, ilustrada a partir de pequenos gestos, como quando o menino caminha pelo zoológico, acena com a mão ou quando coça a cabeça, sem saber o que fazer. Os textos escritos aparecem intercalados com a animação, em

lugar próprio. Há, em todo o conto, uma capa musical suave, além de diferentes efeitos sonoros, como: o vidro de suco quebrando, o som do mercado local etc. Os personagens co-

municam-se por meio de ruídos incompreensíveis e/ou por balões de fala com imagens (Figura 4), oferecendo ao leitor diferentes interpretações.

Figura 4 – Cenas do conto “A árvore e o urso”

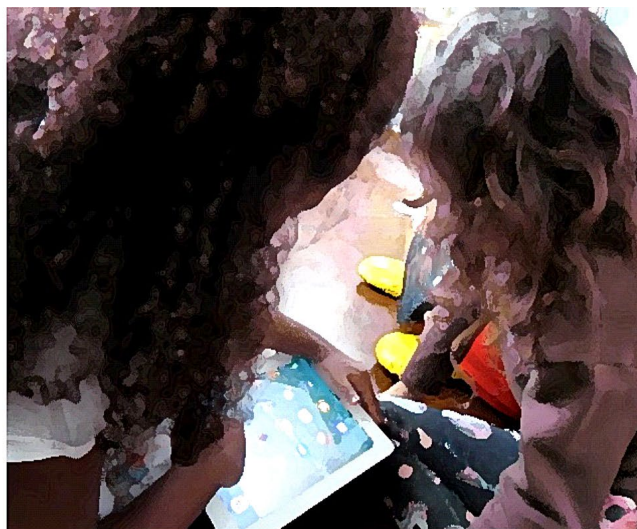


Fonte: Lu e Malzoni (2015).

Há poucos espaços para a participação efetiva do leitor. Em todas elas, a interação está junto à ideia da solidariedade, tema da obra, como explicita Isabel Malzoni na apresentação do aplicativo. Desse modo, a interatividade de “A árvore e o urso” convida os leitores a participarem ajudando os personagens em três momentos do conto: i) colhendo maçãs; ii) participando da produ-

ção do suco; iii) vendendo os sucos de maçã no mercado local. A sinalização se apresenta majoritariamente por meio de um círculo azul, embora, em alguns momentos, surja um balão com uma indicação escrita e/ou a narração desse mesmo texto. As oficinas apontaram, entretanto, que o grande recurso de participação do aplicativo é a gravação de voz, como mostra o instante abaixo:

Figura 5 – Capturas do instante “Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!”



Fonte: Vilela (2019, p. 113-115).

Vitória: Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!

Antônia: Rafa, onde que aperta?

Leio para as meninas o que está escrito na tela: ‘Clique aqui para gravar a sua leitura. Para começar a gravação adicione e nomeie a sua narração.’

Depois de escreverem os seus nomes, elas começam a gravar:

Vitória inicia, dizendo: Era uma vez um menino que foi ao zoológico.

Antônia: Aí o menino viu um urso.

Vitória: Depois o menino foi catar maçãs e depois o menino pegou as maçãs e foi para casa...

Vitória: e foi, e foi, com a sua... Era a avó?

Antônia: Foi sozinho!

Vitória: Foi sozinho para casa e a sua avó ajudou.

Antônia: A fazer suco!

Vitória: A fazer suco!

Antônia: E botar nas latinhas.

Vitória: E botar nas latinhas.

Vitória: Mais aí algumas garrafas caíram.

Vitória: E tiveram que fazer mais... e depois o menino foi vender no supermercado.

Antônia: Agora é a minha vez!

Antônia: E o menino estava lá no meio da rua, que não era o supermercado, dando para as pessoas. Uma pra lá, outra pra cá, uma pra lá, outra pra cá... e ele viu uma criança e a criança quis comprar o suco e fim da história!

Vitória: Não! Fim nada! – diz balançando o dedo.

Antônia: Ah é!

Vitória: O urso ganhou uma árvore!

Antônia: É! O menino ganhou muito dinheiro...

Vitória: Aí, aí... foi dar...

Antônia: Vitória está na minha vez! Aí o menino foi no zoológico...

Vitória: ...deu para o dono do zoológico...

Antônia: Não! Pegou o seu dinheiro na mão e falou: ‘Posso pegar esse urso?’ Aí o guarda...

Vitória: Não! Deu a árvore! Dar a árvore para o urso... fala da árvore!

Pesquisadora: Ela está te ajudando a lembrar a história, Antônia.

Antônia: Mas aquela é a história que eu vou contar... e é a história verdadeira!

Vitória: Não! Não é assim! O segurança deixou ele dar uma árvore para o urso!

Antônia: Mas não dá pra tirar a árvore do lugar, sem serra. Ele não tem serra!

Pesquisadora: O que que aconteceu então? Será que foi a árvore inteira ou um pedaço dela?

Antônia: Deixa comigo, que eu estou gravando isso tudo!

Vitória: Então o menino levou o urso para o quintal dele.

Antônia: E o menino queria tanto ganhar um urso que deu de presente uma árvore para o urso e em troca deu o seu dinheiro para o guarda e ele viveu com o seu urso.

Vitória: Vamos lá ver! Vamos ouvir a gravação! (Oficina 4 – 11/07/2018). (VILELA, 2019, p. 113-115).

O instante “Agora a gente vai ler e botar a nossa voz!” ganhou esse título a partir da enunciação de Vitória. A possibilidade de gravar e ouvir a própria voz encantou a menina, entretanto, foi o desejo de Antônia de ler o conto do seu jeito o que se destacou na cena.

Há uma cumplicidade entre Vitória e Antônia, um combinado de que cada uma delas irá narrar um trecho da ficção. Ao longo de todo o instante, vemos as meninas negociarem sentidos. Vitória revelou-se mais fiel ao enredo proposto pelos autores. Antônia, por sua vez, quis imprimir sua marca à história escolhendo um novo final para a ficção. De acordo com ela, o menino, com o dinheiro em mãos, fala para o “dono/guarda/segurança” do zoológico: “posso pegar esse urso?”. Vitória não gosta e interrompe a amiga: “Não! Deu a árvore! Dar a árvore para o urso... fala da árvore!”. Antônia afirma que essa é a história dela, “a história verdadeira!”, dizendo que “não dá pra tirar a árvore do lugar, sem serra”. A árvore que aparece no conto, já grande, parece

não fazer sentido para ela. Depois da explicação, Vitória embarca no desvio e propõe: “então o menino levou o urso para o quintal dele” e Antônia finaliza: “e o menino queria tanto ganhar um urso que deu de presente uma árvore para o urso e em troca deu o seu dinheiro para o guarda e ele viveu com o seu urso”.

O instante mostra que o aplicativo literário despertou nas meninas o desejo de criar sua própria narrativa. As ilustrações em movimento, o fundo musical e o texto narrado oferecem a Vitória e Antônia elementos para criação. De acordo com Vigotski (2009), criar envolve combinar e modificar algo conhecido. Como elucida Smolka (VIGOTSKI, 2009, p. 9), na apresentação do livro *Imaginação e criação na infância*, “é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros [...] que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada”. Assim, imaginação e criação são produtos da experiência, daquilo que nos afeta e nos atravessa e que pode ser contado para o outro. A literatura, ao oferecer uma relação estreita entre fantasia e realidade, amplia esse potencial criativo, pois permite ao sujeito experimentar diferentes situações na e pela linguagem.

A imaginação [...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

O encontro com a literatura infantil digital foi, nesse sentido, um espaço-tempo de encontro com a arte, capaz de provocar nas meninas um processo de criação dialógica e coletiva. O recurso de voz despertou esse processo, sendo convite para a criação e também um produto de como Vitória e Antônia construíram a ficção com seus desejos e experiências.

Quanto bumbum!

Mais uma produção da Editora Caixote, dessa vez em parceria com a *Webcore* e a Pulo do Gato, o aplicativo “Quanto Bumbum!”, de Isabel Malzoni e Cecília Esteves, foi lançado em janeiro de 2017. Disponível para os sistemas operacionais *Android* e *iOS*, o aplicativo literário foi um dos vencedores da categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2017, ficando em terceiro lugar.

A obra narra a história de um esquilo que tenta descobrir o que está acontecendo na floresta. Veloz, ele chega bem perto da casa da família Coelho, mas não consegue ver o que é, pois há muitos bumbuns na sua frente. De acordo com o site da editora, o aplicativo oferece ao leitor a possibilidade de “escutar a história ou ler sozinho, interagir com as personagens, curtir um clipe musical bem dançante e ainda jogar duas brincadeiras diferentes”.

Figura 6 – Tela inicial do aplicativo Quanto Bumbum!

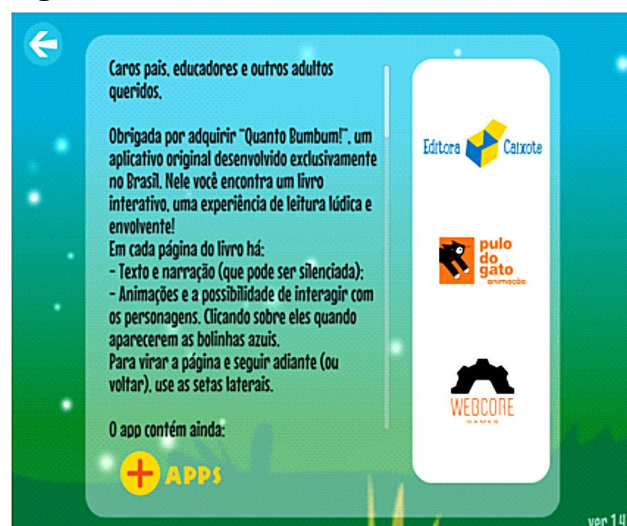


Fonte: Malzoni e Esteves (2017).

A tela inicial do aplicativo tem como fundo uma floresta (Figura 6). As letras grandes e amarelas anunciam o título, que aparece em destaque, centralizado na parte superior da tela. Do lado esquerdo, há um ícone que se parece com um sol – que permite ao leitor escolher o idioma (português, inglês e espanhol) e/ou retirar o som. No lado oposto, há um ícone

com a ilustração de duas pessoas nomeado como “Gente Grande”. Ao clicar nesse ícone, abre-se uma tela com um desafio matemático, indicando ser uma área para adultos. Após a resposta correta, surge uma nova tela com informações técnicas do aplicativo (Figura 7). Apesar de estar em uma área restrita, consideramos que as informações são relevantes para todos, sejam crianças ou adultos. Por fim, há a opção de adquirir mais aplicativos da Editora Caixote.

Figura 7 – Telas do ícone “Gente Grande”



Fonte: Malzoni e Esteves (2017).

Retornando à tela inicial, há mais quatro ícones na parte inferior. O primeiro deles tem um círculo vermelho com uma seta branca dentro, similar ao botão *play* dos aparelhos eletrônicos, com notas musicais e o texto “Veja o clipe”. O clipe narra o conto em uma

composição que entrelaça música e animação. Há uma estética musical que captura o leitor. A composição de Paulo Bira, compositor de *Brasileirinhos 1 e 2*, títulos de Lalau e Laurabeatriz, e as ilustrações de Cecilia Esteves, conhecida por criar os videoclipes de animação do grupo Palavra Cantada, são um ponto alto do aplicativo

A casinha branca no canto superior permite ao leitor retornar à tela inicial. Bem no centro

da tela, há um círculo vermelho com um livro branco, seguido do escrito “Leia a história”. As ilustrações vivas são acompanhadas de texto escrito e narração. Em cada tela, há a opção de interagir com animais, clicando em um círculo branco. O ritmo da narrativa é lento. A transição das telas demora a acontecer. O leitor chega a pensar que há algum problema no aplicativo. No canto inferior, há setas para voltar ou adiantar a tela (Figura 8).

Figura 8 – Cenas de “Leia a história”

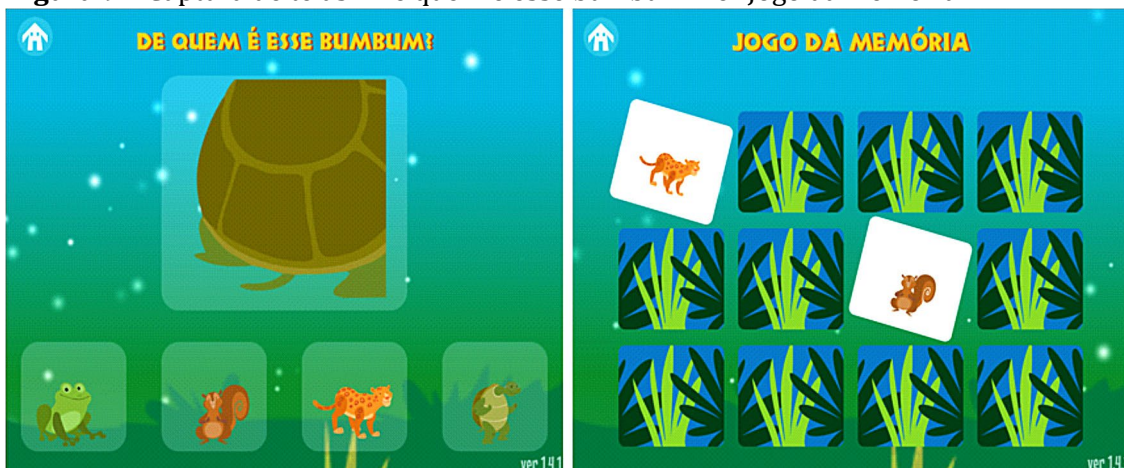


Fonte: Malzoni e Esteves (2017).

Por fim, retornando à tela inicial, há dois ícones com jogos. O primeiro, anunciado por um círculo vermelho com um esquilo branco acompanhado do texto “De quem é esse bumbum?”, convida o leitor a descobrir a qual bicho pertence o bumbum em destaque. Ao clicar no personagem correto, há um recurso de som que alude a uma comemoração, seguido pela

narração do nome do animal. Caso o leitor clique na resposta errada, o animal some da tela, oferecendo outra oportunidade. O último ícone, representado por um círculo vermelho com quatro quadrados brancos dentro seguido do texto “Jogo da memória”, apresenta o jogo em questão. Com doze cartas, o jogo traz os personagens do aplicativo (Figura 9).

Figura 9 – Captura de telas: “De quem é esse bumbum?” e “Jogo da Memória”



Fonte: Malzoni e Esteves (2017).

Nas ações propositivas, observamos o movimento das crianças em acompanhar o clipe, cantando e dançando a trilha sonora criada para o aplicativo. Em segundo lugar, as crianças buscaram os jogos, alternando entre as propostas. Mesmo com a nossa mediação, a leitura da história foi o recurso menos procurado pelas crianças. Entretanto, o aplicativo foi potencializador de conversas entre elas, como podemos observar no instante abaixo:

Nascimento é uma grande novidade mesmo

Pesquisadora: Os autores desse aplicativo escolheram o nascimento de um filhote para ser a grande novidade da floresta. Se vocês fossem os autores, que novidade escolheriam?

Pedro: Eu ia pôr o nascimento de uma barata!

Antônia: O nascimento de uma raposa bebê.

Maitê: Todos os bichos virando bebê.

Vanessa: Eu ia colocar os bichos vendo televisão, internet e comendo um monte de chocolates.

Vitória: Um cachorrinho filhote!

Bento: Ou um gatinho filhote!

Pesquisadora: Nascimento é uma grande novidade mesmo. (Oficina 8 – 11/09/2018). (VILELA, 2019, p. 124).

O instante “Nascimento é uma grande novidade mesmo” apresenta o interesse das crianças pela temática do aplicativo. A questão levantada pela pesquisadora para que as crianças pensassem em uma novidade para a floresta torna isso claro. Pedro, Antônia, Maitê, Vitória e Bento elegem o nascimento de outro animal como novidade. Transitando entre o real e o ficcional, apenas Vanessa rompe com o enunciado dos amigos, criando uma cena com “bichos vendo televisão, internet e comendo um monte de chocolates”. Apesar de vencedor do prêmio Jabuti, esse foi um dos aplicativos preteridos pelo grupo.

Mãos mágicas

Criado por Teresa Yamashita, o aplicativo “Mãos Mágicas” faz referência ao livro homônimo também publicado pela Sesi-SP Editora, em 2013. Disponível para o sistema operacional iOS, o aplicativo literário foi um dos vencedores da categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, em 2016, ficando em segundo lugar.

A obra narra a história dos irmãos Quadradinha e Fininho de Papel. Após ver o vento carregar Fininho para muito longe, Quadradinha

dobra-se toda, entristecida. Mas o encontro com um sapo a faz descobrir o origami. Dobrando e desdobrando, ela transforma-se em outros animais. Vira borboleta, urso panda, gato, girafa, macaco, pássaro. Quadradinha viaja ao redor do mundo para encontrar seu irmão. Após chegar a uma casa amarela, encontra Fininho. Na casa da menina Sadako, os dois descobrem que ela também conhece a arte do origami. Juntos, enfim, eles voam em busca de novas aventuras.

Figura 10 – Captura de telas: “abertura” e “tela inicial” de Mãos Mágicas



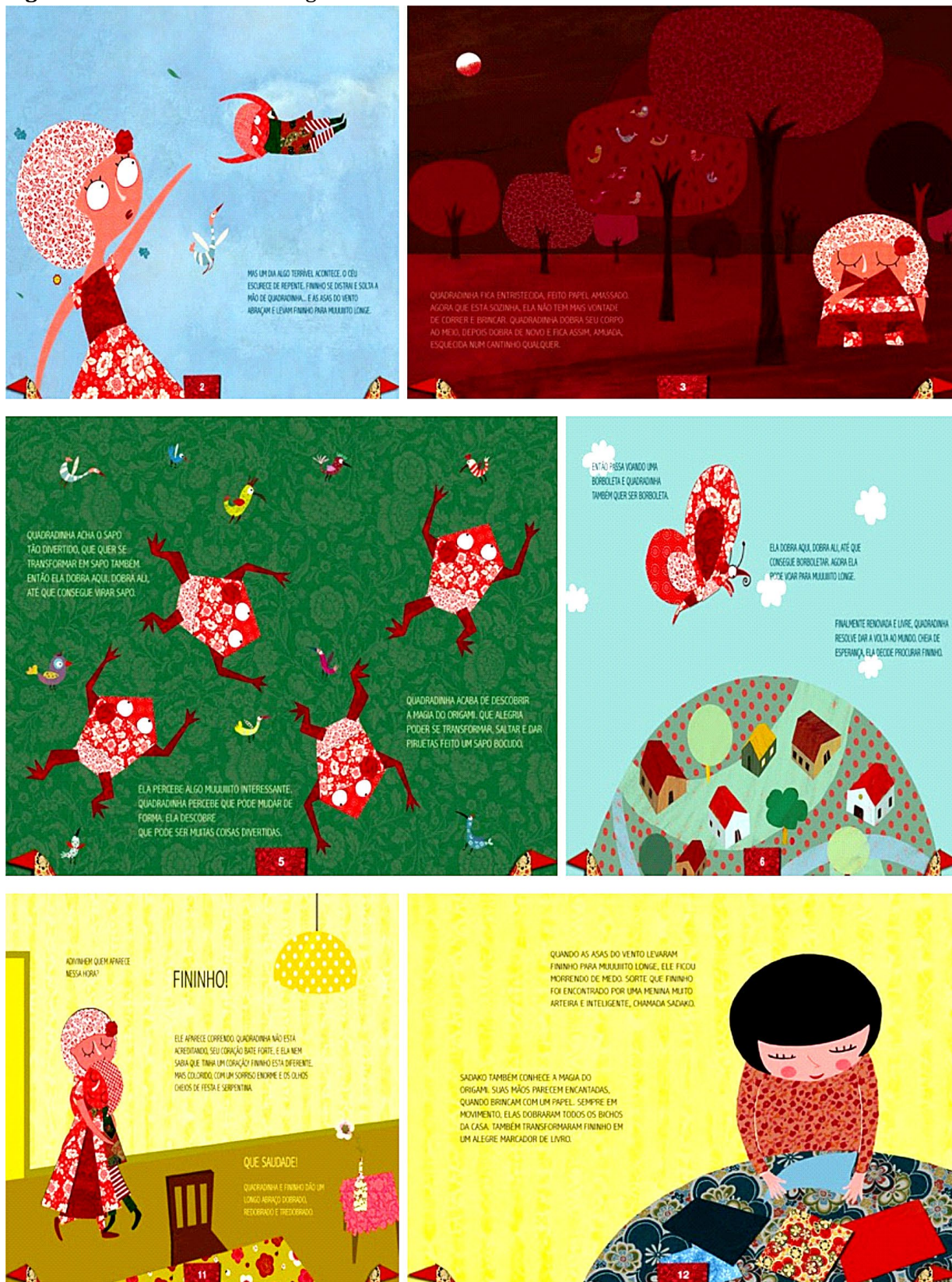
Fonte: Yamashita e Suppa (2013).

Fininho e Quadradinha surgem em fundo verde, com árvores, assim que o leitor abre o aplicativo. As ilustrações de Suppa são vivas e repletas de estampas e textura, fazendo referência aos diferentes papéis usados na técnica do origami. Em seguida, automaticamente, surge a tela inicial. Dessa vez, os personagens não estão presentes. O fundo azulado, com uma árvore no canto da tela, anuncia, além do título do aplicativo, quatro ícones: “iniciar”, “ler você mesmo”, “biografias” e “créditos” (Figura 10).

O ícone “iniciar” apresenta a história dos ir-

mãos acompanhado da narração, em quatorze telas. O ícone “leia você mesmo” apresenta a mesma proposta, desabilitando o recurso de narração (Figura 10). Ao longo da ficção é possível interagir com personagens e elementos do enredo. O clique faz com que surjam movimentos e sons. Cabe ao leitor descobrir os pontos de interatividade, já que não há indicação clara na tela. Entretanto, os recursos não prezam pela participação efetiva do leitor, oferecendo apenas um jogo lúdico, possivelmente por tratar-se de uma obra baseada no impresso (Figura 11).

Figura 11 – Cenas de Mãos mágicas

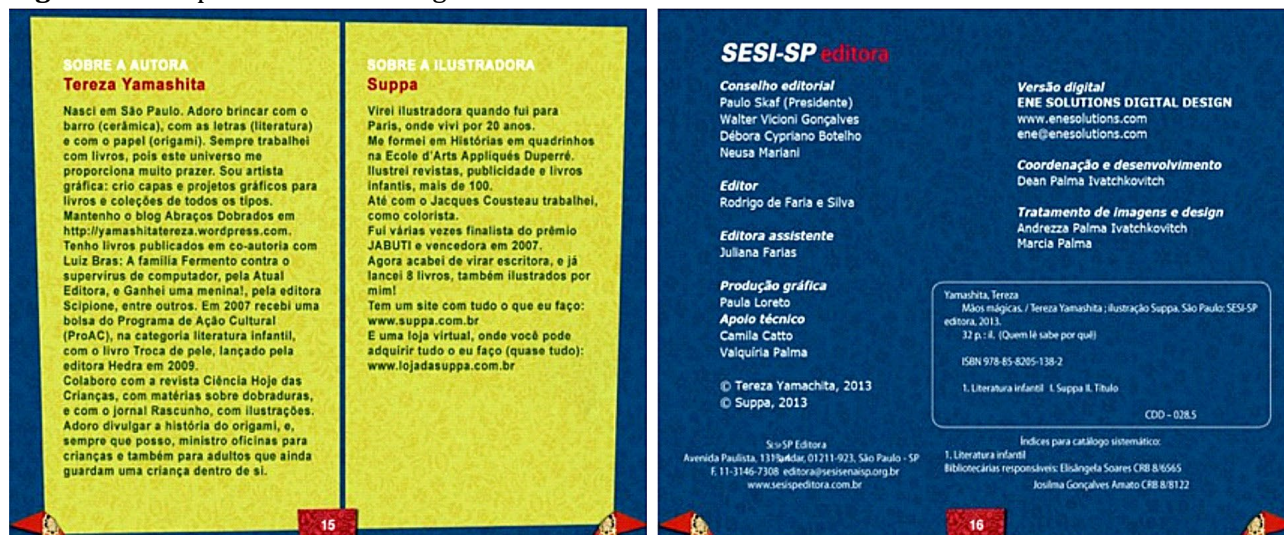


Fonte: Yamashita e Suppa (2013).

Retornando à página inicial, ao clicar em “biografia”, o leitor tem acesso a uma tela com informações sobre a autora Teresa Yamashita

e a ilustradora Suppa. Por fim, o ícone “créditos” apresenta as informações técnicas da obra (Figura 12).

Figura 12 – Captura de telas: “biografia” e “créditos”



Fonte: Yamashita e Suppa (2013).

O aplicativo foi uma boa surpresa. Apesar da proposta do aplicativo não prever a participação ativa dos leitores para a construção da ficção, as crianças gostaram da obra e, a partir dela, compartilharam conhecimentos e descobertas. A leitura do aplicativo mobilizou discussões interessantes sobre sentimentos. Apesar da simplicidade de recursos, o aplicativo possui uma qualidade estética que capturou os leitores. As ilustrações, um ponto alto da obra, apresentam um jogo harmonioso entre cores e texturas. O silêncio presente na tela fez com que as crianças experimentassem a leitura de uma forma mais suave e sensível. Um dos poucos aplicativos sem fundo musical, “Mãos mágicas” ganhou os leitores justamente pelo modo simples de apresentar o entrelace entre texto, ilustração, movimento e som. Nada é excessivo. Isso fez com que as crianças entrassem na leitura pelo viés da ludicidade, como podemos observar no instante a seguir:

O clique na tela

Na leitura de ‘Mãos Mágicas’, as crianças se interessam em descobrir os recursos do aplicativo, experimentando movimentos e sons.

Bento ficou fascinado com o barulho do sapo, repetindo o clique na tela diversas vezes.

Bento: Olha o que eu consegui! O sapo! Clica no sapo!

Vitória: Que legal! Ele pula!

Bento: Olha o que eu descobri! Ele faz cambalhota – diz, referindo-se a um passarinho.

Giovana e Vitória descobrem que podem mexer nos elementos simultaneamente.

Giovana: Dá pra mexer junto!

Bento: Deixa eu ver?!

Bento e Maitê permanecem um bom tempo na tela em que Fininho aparece dentro do livro de histórias, brincando de fazer comidinha, misturando com o dedo a sopa que aparece em cima da mesa.

Maitê: Hum! Que delícia essa sopinha!

Bento: Você gostaria de experimentar? É de queijo! (Oficina 12 – 02/10/2018). (VILELA, 2019, p. 137).

Grande parte dos aplicativos literários apresenta de forma explícita os recursos de interação, indicando por meio de símbolos ou textos o que o leitor pode fazer. Em “Mãos mágicas” não vemos isso acontecer. Os recursos estão na tela para serem descobertos pelo leitor. O instante capturou o entusiasmo das crianças frente às descobertas do clique na tela. Bento, Maitê, Giovana e Vitória compartilham seus achados e falam sobre o sapo que pula, o pássaro que dá cambalhotas e sobre a opção de mexer ao mesmo tempo em objetos e personagens. Um dos recursos de animação, que faz surgir fumaça quando o leitor clica na sopa,

provoca em Maitê e Bento o desejo de brincar de cozinha. O suporte vira brinquedo. Na tela, eles misturam a sopa e, logo em seguida, voltam a ler novamente a ficção.

Considerações Finais

Foram objetivos deste artigo apresentar um panorama da produção digital para a infância e analisar três obras em diálogo com instantes de leitura capturados durante uma pesquisa de doutorado realizada com crianças de 5 e 6 anos numa escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa apontou que apesar de ser uma produção estética potente, a literatura infantil digital ainda tem pouco espaço no mercado editorial brasileiro. O levantamento da produção de obras disponíveis no mercado nacional resultou em apenas 49 títulos. A investigação indicou que, além da baixa produção, há também questões que comprometem o princípio da acessibilidade, já que há aplicativos indisponíveis para compra na *Apple Store* e na *Google Play*, dificultando o acesso e a consolidação de investigações no campo.

A leitura coletiva de aplicativos literários na escola reafirmou a capacidade que a literatura tem de criar espaços e tempos para o encontro, o diálogo, a brincadeira, a narratividade. As ações propositivas, organizadas de maneira que as crianças tivessem tempo para explorar livremente os aplicativos e para, em outro momento, fazerem leituras em profundidade, ampliaram os seus processos de imaginação e de criação. Os recursos lúdicos multimodais não, necessariamente, se reduziram a meros entretenimentos, mas deram oportunidade de explorações estéticas diversas, ampliando o espaço de experiência e formação.

A abertura para o tempo não linear das ficções multimodais evidenciou também a possibilidade de estreitar elos de coletividade entre as crianças. Nesse sentido, reiteramos a potência das interlocuções das crianças com os aplicativos literários na escola. Cabe destacar

que os dispositivos tecnológicos possibilitaram diversas formas de leitura, mas foi a ação coletiva, seja em duplas ou trios num mesmo *tablet*, seja com o grupo todo, que garantiu as interdiscursividades, reiterando a dimensão coletiva da experiência. Nesse sentido, defendemos a democratização desses dispositivos nas escolas, em especial no espaço da biblioteca, buscando estratégias que conjuguem leituras e conversas sobre e a partir das obras digitais.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única** – Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica arte e política** – Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-194.
- CORRERO, Cristina. Livros digitais para crianças. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE) (org.). **Glossário de Alfabetização, Leitura e Escrita**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/FaE/UFMG, 2014. p. 208-210. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livros-digitais-para-criancas>. Acesso em: mar. 2021.
- FREDERICO, Aline. A literatura infantil digital no contexto dos Selos da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio. In: YUNES, Eliana; MOREIRA, Viviane. (org.). **Selo Cátedra 10** – Premiados 2016-2018. 1. ed. Rio de Janeiro: Saberes em Diálogo, 2019. p. 182-186.
- FREDERICO, Aline. Lendo um aplicativo: dimensões da construção de sentido na leitura literária digital na primeira infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 1-25, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66013/45575>. Acesso em: mar. 2021.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 7-20.
- HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica:**

novos horizontes para o literário. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KIRCHOF, E. Como ler os textos literários na era da cultura digital? In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 47, pp. 203- 228, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100203&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: mar. 2021.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LU, Oamul; MALZONI, Isabel. **Pequenos grandes contos de verdade**. Livro-Applicativo. São Paulo: Caixote, 2015.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

MALZONI, Isabel; ESTEVES, Cecilia. **Quanto bum-bum!** Livro-aplicativo. São Paulo: Caixote, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 51-79.

RAMADA PRIETO, Lucas. **Esto no va de libros: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria**. 2017. 546 f. Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

REAL, Neus; CORRERO, Cristina. Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. **Revista Textura – ULBRA**, v. 20, n. 42, p. 8-33, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3639/2782>. Acesso em: mar. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação. In: VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILELA, R. **Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia**. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

YAMASHITA, Teresa; SUPPA. **Mãos mágicas**. Livro-aplicativo. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2013.

Recebido: 18/04/2021

Aprovado: 17/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PORTUGUESA

*Sara Dias-Trindade**

Universidade de Coimbra

<https://orcid.org/0000-0002-5927-3957>

*António Gomes Ferreira***

Universidade de Coimbra

<https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

RESUMO

As competências digitais são fundamentais para uma cidadania plena e a Escola é o espaço onde estas competências se podem desenvolver. Para tal, é necessário que os docentes tenham formação adequada para poderem integrar pedagogicamente a tecnologia nas suas práticas. O estudo apresentado, de teor quantitativo, foca-se no cruzamento entre os resultados do questionário de autoavaliação de competências digitais docentes – *DigCompEdu CheckIn* – aplicado a 219 professores portugueses, que responderam a um segundo questionário sobre a sua formação inicial para o uso de tecnologia. Os resultados mostram a quase inexistência de preparação para a integração da tecnologia na escola e que é o interesse por mais formação que tem capacitado os docentes para aquele que ainda é um nível médio de competência digital – *B1, Integrador* – que caracteriza os docentes como tendo alguma experiência, mas precisando de mais formação para se sentirem mais capazes de integrar a tecnologia em práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Básica; Portugal; Informática e Educação.

ABSTRACT

RELATION BETWEEN TEACHER TRAINING AND DIGITAL TECHNOLOGIES: A STUDY IN PORTUGUESE SECONDARY EDUCATION

Digital competences are essential for full citizenship and school is the place where these competences can be developed. Therefore, it is necessary that teachers have adequate training to be able to pedagogically integrate technology into their practices. The quantitative study presented here focuses on cross-referencing the results of the self-assessment questionnaire on teachers' digital

* Doutorada em História - Didática pela Universidade de Coimbra. Docente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. E-mail: sara.trindade@uc.pt

** Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Docente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. E-mail: antonio@fpce.uc.pt

competences – *DigCompEdu CheckIn* – applied to 219 Portuguese teachers, who responded to a second questionnaire on their initial training in the use of technology. The results show that there is almost no preparation for the integration of technology in school and that it is the interest in further training that has empowered teachers to what is still an overall moderate level of digital proficiency – *B1, Integrator* –, which characterises teachers as having some experience but needing more training to feel better able to integrate technology into innovative teaching practices.

Keywords: Teacher Training; Secondary Education; Portugal; Informatics and Education.

RESUMEN

RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: UN ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PORTUGUESA

Las competencias digitales son fundamentales para una ciudadanía plena y la escuela es el lugar donde se pueden desarrollar estas competencias. Para ello, es necesario que los profesores tengan una formación adecuada para poder integrar pedagógicamente la tecnología en sus prácticas. El estudio cuantitativo que aquí se presenta se centra en cruzar los resultados del cuestionario de autoevaluación de las competencias digitales de los profesores – *DigCompEdu CheckIn* – aplicado a 219 profesores portugueses, que respondieron a un segundo cuestionario sobre su formación inicial en el uso de la tecnología. Los resultados muestran que la preparación para la integración de la tecnología en la escuela es casi nula y que es el interés por la formación continua lo que ha llevado a los profesores a lo que todavía es un nivel medio de competencia digital – *B1, Integrador* –, que caracteriza a los profesores como con cierta experiencia, pero con necesidad de más formación para sentirse más capaces de integrar la tecnología en prácticas docentes innovadoras.

Palabras clave: Formación docente; Educación Secundaria; Portugal; Informática y Educación.

Introdução: a importância da formação docente para o uso de tecnologias¹

Ao longo dos últimos anos tem sido cada vez mais frequente a publicação de documentos, por parte de diversas instituições internacionais, que referem a importância de uma

educação que aposta na integração do digital enquanto estratégia para potenciar as aprendizagens (WEF, 2015; UNESCO, 2013; COMISSÃO EUROPEIA, 2020). Para além disso, é quase consensual que a utilização da *web* social e das suas ferramentas em contexto educativo implica uma mudança de teorias pedagógicas centradas no professor para modelos mais participativos, colaborativos e sociais centrados

¹ A revisão textual e normalização é da responsabilidade de Sónia Gabriel (Licenciada em Línguas e Estudos Editoriais e Mestre em Estudos Editoriais (Universidade de Aveiro) e contou com o apoio do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (UIDB/00460/2020).

nos diferentes atores educativos (DIAS-TRINDADE; MOREIRA, 2017).

Múltiplos autores referem, porém, que a rapidez da evolução tecnológica dificulta a preparação dos professores, sobretudo, para utilizar a tecnologia de forma a contribuir para a mudança das práticas e fazer uso dos diferentes recursos e tecnologias digitais para transformar a escola (ALBION; TONDEUR; FORKOSH-BARUCH; PEERAER, 2015; REDECKER, 2017; FELIZARDO, 2019). Nesse sentido, é importante lembrar que “embora a tecnologia possa ser apenas um monte de engenhocas, boa tecnologia é realmente uma boa oportunidade – boa tecnologia permite que as pessoas façam coisas que literalmente não podiam fazer antes” (NORRIS; SOLOWAY, 2013, p. 110).

Assim, é essencial uma integração do digital nos processos pedagógicos para o desenvolvimento de uma educação que combine oportunidades de aprendizagem variadas, explorando o seu verdadeiro potencial no campo do desenvolvimento de competências transversais, e para criar cenários de aprendizagem construtivistas e colaborativos, mais maleáveis e adaptáveis às necessidades de cada aluno.

Nesse sentido, para além de uma visão de integração da tecnologia, é imprescindível que se equacionem mudanças de práticas e de mentalidades. Esta realidade implica uma alteração cultural, pois obriga a reexaminar os papéis dos professores e dos estudantes e a relação e os equilíbrios existentes entre eles, para além das implicações a nível da planificação de cursos e currículos, sistemas de avaliação, formas de ensinar e aprender. Para construir uma escola diferente é, por isso, necessário repensá-la, procurando desenvolver atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes de uma forma integrada, contribuindo, deste modo, para que os estudantes adquiram competências importantes para ter sucesso no século XXI. A educação e o processo de ensino e de aprendizagem podem assim ser pensados enquanto mecanismos de crescimento conjunto e contínuo, a partir de

experiências que podem ser potenciadas pelo uso do digital e de aprendizagens ativas, coletivas e em rede, exigindo “que a participação seja observada como modo de construir o sentido de pertença e identidade na rede de autores e mediadores das experiências, cenários e contextos de aprendizagem” (DIAS, 2012, p. 4).

De facto, as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção de competências transversais, complementando-se as pedagogias e metodologias já existentes com novas estratégias focadas em projetos, pesquisas ou métodos de aprendizagem adaptativos.

Porém, para que estes ambientes digitais se desenvolvam, é indispensável que os docentes tenham as competências digitais necessárias para uma utilização eficaz das tecnologias. Mais ainda, na atualidade, isto se torna essencial. Como refere a Comissão Europeia (2020, p. 33),

in a rapidly changing world, teaching, learning and assessment face new challenges and demands. Teaching professionals in all sectors of education, from early years to adult learning, are at the fore of this change, and need to be equipped with the confidence and competence to use technology effectively.

Para que tal aconteça, a capacitação para o uso dessa mesma tecnologia tem de fazer parte integrante da formação docente, quer inicial, quer contínua (*ET2020 Working Group on Digital Education*).

É nesse sentido que argumentam diferentes autores, nomeadamente referindo a necessidade de articular a tecnologia com a pedagogia, uma vez que, por um lado, a formação inicial não chega para verdadeiramente capacitar os professores, sobretudo em termos tecnológicos, devido à sua constante evolução e, por outro, se a formação pedagógica para o uso da tecnologia não for corretamente desenvolvida, o uso da tecnologia ficará aquém do seu potencial (VRASIDAS; GLASS, 2007). É necessário, pois, uma combinação entre competências pedagógicas e competências tecnológicas, para as quais a experiência também terá um papel a desempenhar.

No relatório PISA 2021 (OECD, 2019) é indicado que existem evidências de que os professores mais jovens ainda têm alguma inexperiência relativa aos usos pedagógicos que podem ser dados a diferentes tecnologias, enquanto aos docentes mais velhos, por vezes, falha o conhecimento técnico para um uso da tecnologia para potenciar as aprendizagens.

Castells (2006, p. 19) destaca que “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais”. De facto, com a evolução social e os novos requisitos para a Educação, bem como a constante inovação da tecnologia, é essencial refletir criticamente sobre as novas formas de trabalho do professor (GOEMAN; ELEN; PYNOO; BRAAK, 2015; RODRIGUES, 2020), devendo sempre existir uma sólida articulação entre pedagogia e tecnologia, pois “a tecnologia pode amplificar o bom ensino, mas boa tecnologia não consegue substituir mau ensino” (OECD, 2015, p. 4). Por outro lado, quanto mais elevado for o nível de confiança digital docente, maior a capacidade de uma integração efetiva das tecnologias nos ambientes educativos (AREA-MOREIRA; HERNÁNDEZ-RIVERO; SOSA-ALONSO, 2016).

Estas questões levaram-nos a procurar compreender como é que tem sido a articulação entre a formação inicial e a experiência dos

professores portugueses da Educação Básica, em particular qual a relação entre estas e a utilização da tecnologia em ambientes educativos, a partir das opiniões dos próprios professores, quer sobre a utilidade dessa formação para a sua vida profissional, quer da sua autoperceção de competência digital.

Metodologia

Este estudo segue uma metodologia de análise quantitativa a partir dos resultados obtidos tanto no instrumento de autoavaliação de competências digitais *DigCompEdu CheckIn* como nas seis questões criadas pelos autores do presente trabalho. Estes instrumentos serão adiante detalhadamente descritos.

A amostra deste estudo, selecionada de forma aleatória, é constituída por um conjunto de 219 professores do Ensino Básico e Secundário de Portugal Continental e Ilhas, cuja caracterização por idade, sexo e departamento se encontra sistematizada na Tabela 1.

Considera-se a existência de representatividade estatística, uma vez que esta amostra inclui docentes de todos os grupos departamentais existentes na Educação Básica e Secundária portuguesa, de ambos os géneros e faixas etárias variadas (numa distribuição geográfica que cobre todas as zonas de Portugal).

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

VARIÁVEIS PESSOAIS E PROFISSIONAIS							
Idade (anos)							
Média [mínimo – máximo]				Intervalo Interquartil			
51 [26 – 65]				[46 – 56]			
Sexo		Departamento					
	Masculino	Feminino	1C	CSH	E	L	MCE
N	47	172	56	32	23	59	49
%	21,5	78,5	25,6	14,6	10,5	26,9	22,4

Legenda: 1C-1º Ciclo, Pré-Escolar e Educação Especial; CSH-Ciências Sociais e Humanas; E-Expressões; L-Línguas; MCE-Matemática e Ciências Experimentais

Fonte: Autores

Na Tabela 2 apresenta-se em maior detalhe a idade dos participantes.

Tabela 2 – Detalhe das idades dos participantes

FAIXAS ETÁRIAS	PARTICIPANTES	
	N	%
26-30	1	0,46
31-35	1	0,46
36-40	10	4,57
41-45	38	17,35
46-50	43	19,63
51-55	66	30,14
56-60	37	16,89
61-65	23	10,50
TOTAL	219	100

Fonte: Autores

A grande maioria dos professores participantes são do sexo feminino (78,5%), com idades concentradas entre os 46 e os 56 anos (representando 49,77% da amostra, conforme se pode verificar na Tabela 2) e distribuídos de forma relativamente homogênea pelos diferentes Departamentos, sendo os de Línguas e os do 1º Ciclo, Pré-Escolar e Educação Especial os mais representativos, respetivamente com 26,9% e 25,6%, e o Departamento com menor representação sendo o de Expressões, com 10,5%.

O instrumento utilizado foi o *DigCompEdu CheckIn*, validado para a população portuguesa por Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019), ao qual foram acrescentadas seis questões, cada uma com cinco níveis de resposta (em semelhança ao instrumento referido), com o objetivo de aferir a relação entre a formação inicial docente, a utilização das tecnologias em ambiente pessoal e profissional antes e depois da formação inicial, e os resultados obtidos no *DigCompEdu CheckIn*.

O referencial *DigCompEdu* integra-se numa estratégia europeia de promoção das compe-

tências digitais não só em ambiente educativo como em geral na sociedade. Fruto de uma consciência de que os sistemas educativos não têm conseguido acompanhar as mudanças que as tecnologias digitais têm operado na sociedade, bem como a consciência de que a escola tem de preparar os jovens para uma cidadania digital plena, o *DigCompEdu* foi preparado para auxiliar os professores a compreender que competências digitais precisam desenvolver para integrar de forma efetiva as tecnologias na escola e auxiliar os alunos a adquirir as suas próprias competências digitais (CAENA; REDECKER, 2019).

Este referencial elenca, de forma muito completa e articulada, seis áreas de competências digitais que associam todo o trabalho que se desenvolve em qualquer espaço escolar, assumindo-se hoje como a base de trabalho para formação docente tanto em Portugal como também em vários outros países europeus (Tabela 3).

A aplicação do questionário foi realizada ainda antes da pandemia de COVID-19, ao longo do segundo semestre de 2019.

Tabela 3 – Áreas do DigCompEdu

ÁREA 1	Envolvimento Profissional	procura identificar as competências do professor no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais para comunicar, colaborar e evoluir profissionalmente
ÁREA 2	Tecnologias e Recursos Digitais	diz respeito à utilização de tecnologias e recursos digitais, especificamente, à capacidade de as usar, partilhar e proteger
ÁREA 3	Ensino e Aprendizagem	refere-se à capacidade de os docentes identificarem as suas capacidades para gerirem e organizarem o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem
ÁREA 4	Avaliação	refere-se às competências na avaliação, concretamente na forma como são usadas as tecnologias digitais para melhorar o processo de avaliação dos estudantes
ÁREA 5	Capacitação dos Estudantes	remete para a capacidade de utilizar as tecnologias digitais para aumentar a inclusão, personalização e o envolvimento ativo dos estudantes no ensino
ÁREA 6	Promoção da Competência Digital dos Estudantes	diz respeito às competências docentes para auxiliar os estudantes a usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável

Fonte: DIAS-TRINDADE; MOREIRA; NUNES, 2019, p. 155-157

As seis questões preparadas para este estudo foram estruturadas de forma a interligar tanto a utilização das tecnologias digitais em ambientes educativos como as tecnologias em geral (como o retroprojektor, os diapositivos, ou o vídeo, mais habituais nas escolas portu-

guesas desde os anos 80), procurando obter uma panorâmica sobre a articulação entre a formação inicial de professores e a preparação pedagógica para o uso de diferentes tecnologias em espaço escolar (Tabela 4).

Tabela 4 – Questões colocadas aos professores

A. A minha formação inicial docente incluiu disciplinas de formação para o uso de tecnologias não digitais em geral.
B. A minha formação inicial docente incluiu disciplinas de formação para o uso de tecnologias digitais.
C. Tenho oportunidade de experimentar tecnologias digitais.
D. Tenho interesse pelas tecnologias não digitais em geral (por ex., retroprojektor, diapositivos, vídeo...).
E. Tenho facilidade em me adaptar a diferentes usos das tecnologias não digitais (por ex., retroprojektor, diapositivos, vídeo...).
F. Tenho facilidade em me adaptar a diferentes usos das tecnologias digitais.

Fonte: Autores

A organização destas seis questões pretendeu, como foi já referido, seguir a mesma organização do questionário *DigCompEdu CheckIn*, com cinco níveis de resposta que vão da total discordância da afirmação apresentada até à total concordância. Assim, a cada um desses níveis de resposta foi atribuído um valor (entre 1 e 5 pontos), à semelhança da escala de Likert, sendo a classificação mais próxima de 1 a mais negativa e a classificação mais próxima de 5 a mais positiva. Desta forma, considerou-se que os participantes revelavam uma atitude negativa quando a média dos resultados fosse abaixo de 2,5; teriam atitude indefinida se a média fosse igual ou maior que 2,5 e menor que 3,5; e, finalmente, positiva se superior a 3,5.

Resultados e Discussão

Analisados os resultados obtidos pelos professores participantes no questionário de auto-percepção de competências digitais (*DigCompEdu CheckIn*) verifica-se que este grupo de participantes se encontra no nível B1 - *Integrador*, com uma média de 43 pontos em 84 possíveis, numa dispersão de resultados entre os níveis A1 e C1 e onde os níveis mais baixos (A1 e A2) agregam 20,5% dos resultados (Tabela 5).

Tabela 5 – Resultados por níveis

Níveis	Frequência	%
A1	6	2,7
A2	39	17,8
B1	95	43,4
B2	61	27,9
C1	18	8,2
C2	0	0,0

Fonte: Autores

Este resultado (nível B1) reflete um nível de competências digitais no qual os docentes experimentam o uso das tecnologias digitais em diferentes contextos, porém ainda sentindo a necessidade de compreender como melhor

integrar essas tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

Estes resultados vão ao encontro de outros estudos, como o de Almeida (2018), que referiu que os professores usam as tecnologias com um foco no ensino e não tanto nas aprendizagens, ou, como Area-Moreira, Hernández-Rivero e Sosa-Alonso (2016) referiam, apenas enquanto recurso para transferência de conhecimento.

Em linha com este panorama, os resultados médios com os resultados mais fracos entre as seis áreas de competências do questionário (Tabela 6), e de acordo com a distribuição por níveis de proficiência (DIAS-TRINDADE; FERREIRA, 2020), são os da Área 2 - *Tecnologias e Recursos Digitais*, Área 4 - *Avaliação* e Área 6 - *Capacitação digital dos estudantes*. Estas áreas focam-se em aspetos bastante práticos das competências digitais docentes, nomeadamente a nível da criação de conteúdos, da capacidade de usar o digital para melhorar o processo de avaliação dos alunos e da capacitação dos alunos para o uso de recursos digitais de forma responsável.

Tabela 6 – Resultados médios por áreas e níveis

Área	Média	Nível
A1	9,1	B1
A2	4,2	B1-
A3	10,3	B1
A4	5,3	A2+
A5	4,8	B1
A6	9,3	B1-

Fonte: Autores

Sendo este grupo de participantes constituído por professores com alguma experiência pedagógica, os resultados acompanham aquilo que a OCDE (2019) referia sobre professores com maior experiência terem maiores dificuldades no uso das tecnologias digitais para a aprendizagem (apesar de, por outro lado, estudos como os de Briggs e Makice [2012] ou de Dias-Trindade e Moreira [2020]

indicarem que não há uma correlação direta entre idade e competências digitais docentes). Com a constante evolução tecnológica e digital, tal como indicam Vrasidas e Glass (2007), a aposta em formação docente tem de ser uma realidade.

A Tabela 7 mostra uma ligeira correlação entre os resultados no questionário de autoavaliação das competências digitais e a existên-

cia, ou não, de formação inicial para o uso de tecnologias, sobretudo no que diz respeito às digitais. Quando estes docentes são questionados sobre a existência de formação para o uso das tecnologias em geral, as respostas demonstram uma certa indefinição (com exceção dos docentes cujos resultados no questionário *DigCompEdu CheckIn* obtiveram nível A2, cuja preponderância é negativa).

Tabela 7 – Resultados do questionário sobre formação docente e experiência profissional

TOTAL	FORMAÇÃO INICIAL COM TECNOLOGIAS NÃO DIGITAIS	FORMAÇÃO INICIAL COM TECNOLOGIAS DIGITAIS
A1	2,83	1,67
A2	2,38	1,95
B1	2,81	1,82
B2	2,67	2,30
C1	3,17	2,33

Fonte: Autores

Já a Tabela 8 mostra que, para quase 40% dos participantes, não houve sequer essa formação, enquanto para 8,2% esta ou não tem sido útil nas suas práticas pedagógicas ou a sua utilidade tem sido reduzida (13,7%). Quando questionados sobre se essa forma-

ção teria incluído formação pedagógica para o uso de tecnologias digitais, as médias de respostas apresentam uma atitude negativa, dividindo-se, sobretudo, entre a inexistência desta preparação (64,8%) ou a inutilidade da mesma (5%).

Tabela 8 – Item do questionário sobre a formação inicial docente ter incluído disciplinas de tecnologias

A MINHA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE INCLUIU DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA O USO DE TECNOLOGIAS NÃO DIGITAIS EM GERAL	N	%
Não incluiu nenhuma disciplina na área da tecnologia não digital/digital.	87	39,7
Incluiu, mas não tem sido útil minha prática pedagógica.	18	8,2
Incluiu, mas a sua aplicabilidade pedagógica tem sido muito reduzida.	30	13,7
Incluiu, e tem tido uma utilidade esporádica na minha prática pedagógica.	36	16,4
Incluiu, e tem sido muito útil minha prática pedagógica.	48	21,9
A MINHA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE INCLUIU DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS	N	%
Não incluiu nenhuma disciplina na área da tecnologia digital.	142	64,8
Incluiu, mas não tem sido útil minha prática pedagógica.	11	5,0
Incluiu, mas a sua aplicabilidade pedagógica tem sido muito reduzida.	18	8,2
Incluiu, e tem tido uma utilidade esporádica na minha prática pedagógica.	17	7,8
Incluiu, e tem sido muito útil minha prática pedagógica.	31	14,2

Fonte: Autores

Tendo em conta a média das idades dos docentes que responderam ao questionário (51 anos), é possível que muitos tenham feito a sua formação há mais de vinte anos, período durante o qual o digital ainda era profundamente residual nas escolas portuguesas e, naturalmente, quase inexistente na formação inicial dos professores.

Associada a esta ausência de formação para um uso pedagógico das tecnologias digitais no Ensino Superior está a oportunidade de experimentar as tecnologias digitais antes da própria formação inicial. Os resultados obti-

dos mostram que este contacto também foi raro, mostrando que a grande maioria destes docentes pouco haviam contactado com as tecnologias digitais, quer de forma pessoal, quer académica, antes de iniciarem as suas carreiras profissionais. Entre os participantes, apenas 44,3% terão começado a aprender a utilizar tecnologias digitais durante o exercício da sua profissão e a estes acrescem mais 19,6% que raramente haviam contactado com as tecnologias digitais, o que perfaz quase dois terços da totalidade das respostas dadas (Tabela 9).

Tabela 9 – Respostas sobre a experiência com tecnologias digitais antes da frequência do Ensino Superior

TENHO OPORTUNIDADE DE EXPERIMENTAR TECNOLOGIAS DIGITAIS	N	%
Nunca tive oportunidade de experimentar tecnologias digitais antes da frequência do Ensino Superior.	97	44,3
Raramente tive oportunidade de experimentar tecnologias digitais antes da frequência do Ensino Superior.	43	19,6
Ocasionalmente tive oportunidade de experimentar tecnologias digitais antes da frequência do Ensino Superior.	34	15,5
Experimentei, muitas vezes, soluções tecnológicas digitais para problemas antes da frequência do Ensino Superior.	28	12,8
Utilizei, sistematicamente, diferentes estratégias com tecnologias digitais para resolução criativa de problemas, mesmo antes da frequência do Ensino Superior.	17	7,8

Fonte: Autores

Uma vez mais, esta situação parece ter reflexos nos resultados obtidos no questionário sobre as competências digitais, uma vez que também aqui se encontra uma progressão, sendo os professores dos níveis mais baixos os que indicaram ter tido menos oportunidade de experimentar tecnologias digitais antes da frequência do Ensino Superior (Tabela 10). Os valores médios que revela a Tabela 10 são de facto muito baixos e contribuem para justificar, mais uma vez, a importância da formação contínua para suprir esta falta de preparação inicial.

Tabela 10 – Oportunidade de experimentar tecnologias digitais

TOTAL	OPORTUNIDADE DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS ANTES DA FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR
A1	1,83
A2	1,90
B1	2,04
B2	2,72
C1	2,06

Fonte: Autores

O interesse pelo uso, já num contexto pessoal e profissional, das tecnologias não digitais é bastante maior, revelando assim que sempre houve motivação para usar as tecnologias em contexto educativo (Tabela 11), bem como a presença mais frequente destes equipamentos nas escolas portuguesas. De facto, retroprojetores, diapositivos e vídeo são equipamentos que vulgarmente eram encontrados nos espaços escolares, sobretudo nos anos 80 e 90, e que

durante algum tempo ainda continuaram a ser mais utilizados nas escolas portuguesas do que os projetores digitais e os computadores. Quase 50% dos docentes indica uma utilização frequente (28,8%) ou mesmo sistemática (19,6%) deste tipo de recursos, quer em ambiente pessoal, quer profissional. Apenas 5% dos participantes indicaram nunca ter experimentado estas tecnologias, percentagem que ainda assim parece elevada.

Tabela 11 – Oportunidade de uso de tecnologias não digitais

TENHO INTERESSE PELAS TECNOLOGIAS NÃO DIGITAIS EM GERAL (POR EX., RETROPROJETOR, DIAPOSITIVOS, VÍDEO...)	N	%
Nunca tive oportunidade de experimentar tecnologias não digitais em casa ou no estabelecimento de ensino.	11	5,0
Raramente tive oportunidade de experimentar tecnologias não digitais em casa ou no estabelecimento de ensino.	27	12,3
Ocasionalmente tenho oportunidade de experimentar tecnologias não digitais em casa ou no estabelecimento de ensino.	75	34,2
Experimento, muitas vezes, soluções tecnológicas não digitais para problemas em casa ou no estabelecimento de ensino.	63	28,8
Utilizo, sistematicamente, oportunidades não digitais para resolução criativa de problemas em casa ou no estabelecimento de ensino.	43	19,6

Fonte: Autores

Quando verificamos a relação entre estas respostas e os níveis de competência digital (Tabela 12), encontramos valores entre o indefinido (níveis A2, B1 e B2) e o positivo (níveis A1 e C1). Refletindo um uso entre o ocasional e o regular de tecnologias, quer em ambiente pessoal, quer profissional, sobressai o facto de que os professores com o mais fraco nível de competências digitais são os que referem, em média, experimentar muitas vezes diferentes tecnologias quer pessoal, quer profissionalmente. Associando estes resultados com os trabalhos já anteriormente referidos de Almeida (2018) e de Area-Moreira, Hernández-Rivero e Sosa-Alonso (2016), acreditamos que estas experiências, provavelmente, se focam apenas num uso mais conservador da tecnologia para transposição de conhecimento.

Tabela 12 – Oportunidade de uso de tecnologias não digitais

TOTAL	OPORTUNIDADE DE USO DE TECNOLOGIAS NÃO DIGITAIS
A1	4,00
A2	3,26
B1	3,37
B2	3,44
C1	4,22

Fonte: Autores

A Tabela 13 apresenta o grau de adaptação dos professores ao uso quer das tecnologias não digitais quer, especificamente, das digitais. As respostas são todas bastante positivas, com 84,4% e 78,5% dos docentes a indicarem ter razoável ou muita facilidade em se adaptar,

respetivamente, às tecnologias não digitais ou não se conseguir adaptar às primeiras e 1,8% às tecnologias digitais. Apenas 3,7% referiram às segundas.

Tabela 13 – Adaptação ao uso de tecnologias não digitais e digitais

TENHO FACILIDADE EM ME ADAPTAR A DIFERENTES USOS DAS TECNOLOGIAS NÃO DIGITAIS (POR EX., RETROPROJETOR, DIAPOSITIVOS, VÍDEO...)	N	%
Não me consigo adaptar ao uso de tecnologias não digitais.	8	3,7
Tenho muita dificuldade de adaptação ao uso de tecnologias não digitais.	4	1,8
Algumas vezes vou conseguindo adaptar-me ao uso de tecnologias não digitais.	22	10,0
Tenho razoável facilidade de adaptação às tecnologias não digitais mais comuns.	89	40,6
Consigo adaptar-me com muita facilidade ao uso de diferentes tecnologias não digitais.	96	43,8
TENHO FACILIDADE EM ME ADAPTAR A DIFERENTES USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	N	%
Não me consigo adaptar ao uso de tecnologias digitais.	4	1,8
Tenho muita dificuldade de adaptação ao uso de tecnologias digitais.	4	1,8
Algumas vezes vou conseguindo adaptar-me ao uso de tecnologias digitais.	39	17,8
Tenho razoável facilidade de adaptação às tecnologias digitais mais comuns.	105	47,9
Consigo adaptar-me com muita facilidade ao uso de diferentes tecnologias digitais.	67	30,6

Fonte: Autores

Observando a Tabela 14, verifica-se que apenas a média dos docentes de nível de competências digitais A2 está ligeiramente abaixo dos 4 pontos, ainda que ligeiramente, e são os docentes de nível C1 que se sentem mais confortáveis no uso da tecnologia em ambientes educativos.

Tabela 14 – Resultados do questionário sobre facilidade de adaptação ao uso de tecnologias não digitais e digitais

TOTAL	FACILIDADE DE ADAPTAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS NÃO DIGITAIS	FACILIDADE DE ADAPTAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS
A1	4,50	4,17
A2	3,97	3,72
B1	4,15	4,05
B2	4,23	4,03
C1	4,67	4,61

Fonte: Autores

Estes resultados vão ao encontro dos índices de confiança num uso operacional das tecnologias digitais (consideradas competências fundamentais para um uso genérico de recursos digitais) apresentado no relatório da Comissão Europeia de 2013, que colocava os professores portugueses com níveis de confiança elevados e sempre acima da própria média europeia e que destacava a importância da formação no aumento destes mesmos níveis, referindo que existem correlações positivas entre confiança nas competências operacionais para o uso das tecnologias digitais e participação em formação para desenvolvimento profissional (COMISSÃO EUROPEIA, 2013).

Também Gorozidis e Papaioannou (2014) explicavam, através de um estudo realizado com professores gregos, a relação positiva entre a motivação docente, a realização de formação e a

vontade para implementar inovações no futuro.

Estes resultados demonstram que tem existido, por parte dos professores, um elevado interesse em aprender a utilizar pedagogicamente as tecnologias, sobretudo as digitais, e que a grande maioria dos professores não teve essa formação durante a sua preparação inicial para a profissão docente e sabe que precisa dessa mesma formação.

Porém, o que o cruzamento dos resultados do questionário de autoavaliação das competências digitais docentes com as questões que foram colocadas aos participantes deste estudo vem também sugerir é que muitos destes professores precisam pensar a tecnologia em articulação com a dimensão pedagógica, pois se encontram muitas vezes a fazer um uso conservador da tecnologia, replicando modelos pedagógicos mais clássicos.

Tabela 15 – Resultados médios por Área no *DigCompEdu CheckIn*

NÍVEL	ÁREA 1		ÁREA 2		ÁREA 3		ÁREA 4		ÁREA 5		ÁREA 6	
A1	4,7	A1+	2,8	A1+	3,7	A1	0,8	A1-	0,8	A1-	1,8	A1-
A2	6,5	A2	2,7	A1+	6,4	A1+	2,9	A1+	2,8	A1+	4,9	A1
B1	8,6	B1-	4,0	B1-	9,7	B1-	4,8	A2-	4,8	B1	8,3	A2+
B2	10,6	B1+	5,0	B1+	12,6	B1+	7,0	B1+	5,8	B1+	12,3	B1+
C1	13,4	B2+	6,1	B2	16,0	B2+	9,2	B2+	6,9	B2+	16,3	B2+

Fonte: Autores

Por último, e tendo em conta a análise já realizada sobre as questões preparadas para este estudo e os resultados médios obtidos por áreas do *DigCompEdu CheckIn* (Tabela 15), verifica-se a importância de uma sólida formação pedagógica para o uso das tecnologias digitais. Na verdade, são os docentes com valores médios mais baixos no questionário que também são os que reportam ter tido menos contacto com as tecnologias digitais, tanto antes como durante a sua passagem pelo Ensino Superior (83,3% dos professores com resultados do nível A1 e 61,5% dos docentes de nível A2 responderam que não tiveram qualquer formação

pedagógica para o uso de tecnologias digitais durante a sua passagem pelo Ensino Superior).

Como já atrás foi referido, estes resultados por áreas do *DigCompEdu CheckIn* deixam antever uma perceção mais conservadora do uso das tecnologias digitais para ensinar e para aprender, pois, como Almeida (2018) refere, as tecnologias digitais estão mais ao serviço do professor para ensinar do que do aluno para aprender. Para além disso, não terá ainda existido uma inovação ou reconfiguração do processo educativo, sendo instrumentalizadas apenas pelo professor para o desenvolvimento do ato de ensino, perpetuando aquilo que já

era uma prática apontada por Moran, quando referia que as tecnologias são colocadas nas escolas e nas universidades

em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos (MORAN, 2004, p. 246).

São importantes, por isso, projetos de formação docente que se dirijam para “mudanças culturais e práticas pedagógicas de um mundo dominado pelas tecnologias e em rápida mudança” (FIGUEIREDO, 2017, p. 345), contribuindo para um modelo de uso intensivo das tecnologias (AREA-MOREIRA; HERNÁNDEZ-RIVERO; SOSA-ALONSO, 2016), integrando estratégias e recursos “tradicionais” com outros “inovadores” e promovendo aprendizagens ativas; em suma, projetos onde os estudantes desenvolvam experiências significativas de aprendizagem perfeitamente integradas naquilo que as mudanças tecnológicas cada vez mais exigem. Para além disso, como sugerem Vrasidas e Glass (2007), os professores tendem a seguir os modelos dos seus próprios professores, pelo que precisam de encontrar outros modelos pedagógicos que integrem as tecnologias nas suas práticas.

Conclusões

Num mundo onde as experiências são partilhadas e tudo circula sideralmente, num contexto cada vez mais ubíquo, multimodal e híbrido e no qual tudo está em contínuo movimento através da interação com diferentes dispositivos digitais, são múltiplas as abordagens que podem enriquecer a educação deste século XXI. Com efeito, atualmente, é difícil falar apenas de uma educação de certezas e de valores estáveis. Parece-nos mais apropriado falar em “educações” múltiplas que considerem e valorizem tecnologias, metodologias e, especialmente, pedagogias diferenciadas: da explicação, da pesquisa,

da prática, da emancipação, do projeto ou da socialização.

É por isso muito importante que os avanços tecnológicos aplicados à educação façam parte da formação de professores e que sejam articulados com uma componente pedagógica. Não se pode pensar em mudar as práticas e os recursos sem contribuir formativamente para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas focadas em diferentes realidades educativas e sociais. Para isso, é necessário que quem faz as políticas educativas desenvolva “estratégias para ajudar os professores a compreender melhor as complexas relações entre tecnologia móvel, pedagogia, projeção e implementação” (UNESCO, 2014, p. 51). Neste contexto, é fundamental que os próprios professores saibam apropriar-se das vantagens destas tecnologias e as usem na criação de novos ambientes de aprendizagem, mais motivadores, mais estimulantes e, sobretudo, que sejam capazes de desenvolver, nos seus estudantes, as competências essenciais para a sua integração nesta nova era.

Assim, e com o digital cada vez mais presente na sociedade, torna-se não só importante a integração da tecnologia nas práticas escolares, mas também que essa mesma integração vise auxiliar os próprios estudantes a capacitar-se digitalmente.

Muitas vezes se refere que existe uma escola do século XIX, com professores do século XX, para formar estudantes do século XXI. Esta realidade fez com que muitos docentes, perante a evolução tecnológica que nos últimos vinte anos fez entrar na escola novos equipamentos, novos recursos e, sobretudo, novas possibilidades, num mundo hiperconectado e multimodal, tivessem necessidade de procurar formação que lhes desse confiança para inovar.

Daí que, para além da formação inicial, seja essencial o desenvolvimento de modelos de formação contínua que ajudem os docentes a sentir-se confiantes num uso integrado da tecnologia com a pedagogia. Riel e colegas (2005) salientam que pode ser uma mais-valia que a

formação dê atenção àquilo que consideram ser três importantes dimensões da aprendizagem: dirigida pelo estudante, construída socialmente e contínua, as quais, quando combinadas, conseguem tornar-se numa visão poderosa do ensino e da aprendizagem com tecnologia.

Nesse sentido, conseguirá certamente passar-se de um uso das tecnologias apenas como forma de transmissão de conhecimento para um modelo em que essas mesmas tecnologias são utilizadas quotidianamente, em tarefas variadas, individuais ou de grupo, tanto pelos professores como pelos estudantes.

Esta formação vai contribuindo para uma sensação de maior confiança e motivação para a integração de diferentes tecnologias nas práticas educativas. Este estudo mostra que, apesar da parca preparação durante a formação inicial, os docentes se sentem motivados e interessados em utilizar tecnologias para ensinar, referindo mesmo que sentem bastante facilidade em se adaptar a essa mesma utilização.

O que este estudo também identifica, ao relacionar os resultados obtidos no questionário de autoavaliação de competências digitais docentes com os resultados do questionário por nós elaborado, é que, apesar das mínimas diferenças, quanto menor a preparação inicial para o uso pedagógico da tecnologia, menor o nível de proficiência digital.

Os resultados do referido questionário de autoavaliação apresentaram um nível médio de competências digitais no nível B1 - *Integrador*, ou seja, docentes que, apesar das fragilidades que ainda apresentam, têm vontade de progredir, de aprender e de conhecer mais sobre as tecnologias digitais para evoluir e se sentirem cada vez mais capazes de as integrar na sua prática letiva. Este resultado associa-se plenamente aos resultados do segundo inquérito, que identificam profissionais que, apesar das dificuldades, se sentem empenhados em se atualizar e se preparar para acompanhar a evolução tecnológica.

Os resultados obtidos demonstram também que as áreas de competências mais frágeis

são aquelas onde é necessária uma articulação entre ensino e aprendizagem, criação de conteúdo digital e preparação de atividades e estratégias que auxiliem os alunos a controlar os seus processos de aprendizagem e a sua própria capacitação para áreas transversais, em particular de cidadania digital responsável. É por isso que se entende a importância de uma preparação inicial e contínua para um uso pedagógico da tecnologia, em particular da tecnologia digital, de uma formação que auxilie o professor a identificar a natureza do conhecimento exigido para a integração da tecnologia no ensino, sem negligenciar a natureza complexa, multifacetada e situada de conhecimento dos professores (KOEHLER; MISHRA, 2009). É nesse sentido que se reitera a necessidade de pensar em formação docente que, ao se focar na importância da ligação entre a pedagogia e a tecnologia, contribua para que os docentes transformem, efetivamente, as suas práticas e consigam fazer um uso da tecnologia para criar ambientes de aprendizagem adequados aos requisitos da sociedade atual.

Em 2020, perante a necessidade de fazer transitar a educação para um formato completamente digital, confirmaram-se estas fragilidades de uma classe docente relativamente envelhecida, que durante a sua formação inicial pouca ou mesmo nenhuma preparação pedagógica teve para a utilização das tecnologias (menos ainda das tecnologias digitais em particular) e que, ao longo da sua carreira, tem vindo a fazer alguma formação e, porque reconhece o seu valor, tem tentado compreender de que forma a pode integrar nas suas práticas.

Porém, tal como referido por Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020), esta situação promoveu uma “aprendizagem pela prática” por parte dos professores. Pode, por isso mesmo, servir como momento em que se perspetivam passado e futuro e se dão novos e assertivos passos no sentido da mudança e da inovação.

O próprio plano governamental português para a capacitação digital da escola, que tinha já começado a ser colocado em prática antes do

desenrolar da pandemia, aposta em formação desenhada a partir do referencial *DigCompEdu*. Conscientes de que esta mudança não deve ser vista só do ponto de vista tecnológico, mas deve ser equacionada, sobretudo, em termos de mentalidade e de prática (FIGUEIREDO, 2017), esta formação foi, assim, perspetivada para dar tempo aos docentes de aprender e começar aos poucos a incorporar os recursos digitais nas suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALBION, P.; TONDEUR, J.; FORKOSH-BARUCH, A.; PEERAER, J. Teachers' professional development for ICT integration: towards a reciprocal relationship between research and practice. **Education and Information Technologies**, v. 20, n. 4, p. 655-673, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9401-9>.

ALMEIDA, P. Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 4-21, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>.

AREA-MOREIRA, M.; HERNÁNDEZ-RIVERO, V.; SOSA-ALONSO, J.-J. Models of educational integration of ICTs in the classroom. **Comunicar**, Huelva, v. XXIV, n. 47, p. 79-87, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>.

BRIGGS, C.; MAKICE, K. **Digital fluency: building success in the digital age**. Bloomington: IN: SocialLens, 2012.

CAENA, F.; REDECKER, C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: the case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). **European Journal of Education**, v. 54, n. 3, p. 356-369, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>.

CASTELLS, M. A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A Sociedade em rede**. Do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006. p. 17-30.

COMISSÃO EUROPEIA. **Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age**. SWD(2020) 209 final. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia, 2020. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/>

[legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0209&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0209&from=PT). Acesso em: 20 mar. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Survey of Schools: ICT in Education: benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools**. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia, 2013. DOI: <https://doi.org/10.2759/94499>.

DIAS, P. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte da Caparica, v. 5, n. 2, p. 4-10, dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5021353.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J.; HENRIQUES, S. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 13, n. 32, e-14426, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>.

DIAS-TRINDADE, S.; FERREIRA, A. Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency. **ICONO 14**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 162-187, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1519>.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Assessment of high school teachers on their digital competences. **MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 13, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.ahst>.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In: MOREIRA, J. A.; VIEIRA, C. P. (coord.). **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP), 2017. p. 99-113.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 152-171, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.152-171>.

FELIZARDO, M. H. **A formação contínua de professores em TIC: que perfil de formador?** Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/42790>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FIGUEIREDO, A. D. Histórias, mitos e aspirações das TIC na educação em Portugal. In: JUSTINO, D.; SANTOS, M. E. B. (org.). **Estado da Educação 2016**.

- Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017. p. 340-346.
- GOEMAN, K.; ELEN, J.; PYNOO, B.; BRAAK, J. Time for action! ICT integration in formal education: key findings from a region-wide follow-up monitor. **TechTrends**, v. 59, n. 5, p. 40-50, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0890-6>.
- GOROZIDIS, G.; PAPAIOANNOU, A. G. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. **Teaching and Teacher Education**, v. 39, p. 1-11, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>.
- KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponível em: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MORAN, J. Os novos espaços de atuação do educador e as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 2, p. 245-253.
- NORRIS, C.; SOLOWAY, E. Substantive educational change is in the palm of our children's hands. In: BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y. (ed.). **Handbook of mobile learning**. New York: Routledge, 2013. p. 109-118.
- OECD. **PISA 2021 ICT Framework**. Paris: PISA, OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-ICT-Framework.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- OECD. **Students, Computers and Learning: Making the Connection**. Paris: PISA, OECD Publishing, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- REDECKER, C. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.
- RIEL, M.; DEWINDT, M.; CHASE, S.; ASKEGREEN, J. Multiple strategies for fostering teacher learning with technology. In: VRASIDAS, C.; GLASS, G. V. (ed.). **Preparing teachers to teach with technology**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005, p. 81-98.
- RODRIGUES, A. L. Digital technologies integration in teacher education: the active teacher training model. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 16, n. 3, p. 24-33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135273>.
- UNESCO. **Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies**. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- VRASIDAS, C.; GLASS, G. V. Teacher professional development and ICT: strategies and models. **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, v. 106, n. 2, p. 87-102, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00116.x>.
- WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). **New vision for education: unlocking the potential of technology**. Cologny/Geneva: WEF, 2015. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

Recebido em: 30/04/2021
Aprovado em: 14/10/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DIÁRIO VIRTUAL COMO ESPAÇO (CIBER) FORMATIVO E MOVIMENTO DE PRÁXIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB

Úrsula Cunha Anecleto*

Universidade Estadual de Feira de Santana
<https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>

Obdália Santana Ferraz Silva**

Universidade do Estado da Bahia
<http://orcid.org/0000-0002-2638-0529>

Ediluzia Pastor da Silva***

Secretaria de Educação do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-9914-8408>

RESUMO

Este artigo apresenta resultado de prática (ciber)formativa com graduandos do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, tendo como objeto de estudo a reflexão desses sujeitos sobre a construção de práxis educativa, mediada por ambiente virtual de aprendizagem. Objetiva problematizar ações discursivas apresentadas pelos futuros professores da Educação Básica, que vivenciaram a (ciber)formação, ao levar em conta aspectos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdos disciplinares, que fazem parte da organização dos cursos virtuais. Metodologicamente, situa-se como uma pesquisa-formação, tendo como dispositivo para a construção de informações o diário virtual, uma das interfaces do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Com este estudo, ratificamos a importância da realização de práticas formativas sobre a Educação *online*, como um movimento de práxis, também em cursos de modalidade presencial, ao considerar a atuação do futuro docente no ciberespaço.

Palavras-chave: Diários virtuais. Educação *online*. Cibercultura. Racionalidade comunicativa. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

VIRTUAL DIARY AS A (CYBER)TRAINING SPACE AND MOVEMENT OF PRAXIS IN PEDAGOGY UNDERGRADUATION COURSE AT UNEB

* Doutora em Educação (PPGE/UFPB), docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS). Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: ucaneacleto@uefs.br.

** Pós-doutora em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFBA), docente da graduação e da pós-graduação do Departamento de Educação do Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Conceição do Coité (BA), e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB) do Campus I em Salvador (BA). Conceição do Coité, Bahia, Brasil. E-mail: bedaferraz@hotmail.com.

*** Mestra em Educação (PPED/UNEB), docente na Secretaria Municipal de Educação em Valente (BA) e na Secretaria Municipal de Educação em Queimadas (BA). Valente, Bahia, Brasil. E-mail: ediluzia.sistema@gmail.com.

It presents the result of a (cyber)training practice with undergraduate students of the Pedagogy course, face-to face, and the studying object was the reflection of these subjects on the construction of educational praxis when they attended on a virtual learning environment during online education. It aims to problematize discursive actions presented by future teachers of Elementary Education, when we experienced (cyber)training, considering technological, pedagogical aspects and disciplinary content, which are part of the virtual organization courses. Methodologically, it is placed as a research-training (SANTOS, 2009), and having as a device for the construction of information the virtual diary, one of the virtual learning interfaces acquainted on Moodle. Through this studying, we ratify the importance of conducting training practices on online education, as a praxis movement, also in face-to-face courses, considering the performance of the future teacher in cyberspace.

Keywords: Virtual diaries. Online education. Cyberculture. Communicative rationality. Research-training.

RESUMEN

DIARIO VIRTUAL COMO ESPÁCIO DE (CIBER)FORMACIÓN Y MOVIMIENTO DE PRÁXIS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE UNEB

Se presenta el resultado de la práctica (ciber)formativa con estudiantes del curso de Pedagogía, en la modalidad presencial, teniendo como objeto de estudio la reflexión de estos sujetos sobre la construcción de la praxis educativa, mediada por un ambiente virtual de aprendizaje. Tiene como objetivo problematizar las acciones discursivas que presentan los futuros docentes de Educación Básica, al experimentar la (ciber)formación, teniendo en cuenta los aspectos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos disciplinarios, que forman parte de la organización de los cursos virtuales. Metodológicamente, se sitúa como una investigación - formación, teniendo como dispositivo de construcción de información el diario virtual, una de las interfaces del entorno virtual de aprendizaje Moodle. Con este estudio, confirmamos la importancia de realizar prácticas formativas sobre educación en línea, como movimiento de praxis, también en cursos presenciales, considerando el rol del futuro docente en el ciberespacio.

Palabras clave: Diarios virtuales. Educación en línea. Cibercultura. Racionalidad comunicativa. Investigación-formación.

Introdução¹

A cibercultura e as transformações que vivenciamos na contemporaneidade cultural, marcadas pelo uso dos dispositivos tecnológicos, impulsionam-nos a pensar em outras práxis educativas nas Instituições de Ensino Superior (IES), que levem em conta o mundo que cerca as interações de seus integrantes, ao fazerem uso da diversidade de linguagens. Daí decorrem novas formas de organização social, que nos chamam atenção para os conhecimentos, tradições e experiências desses sujeitos, em situações concretas de vida (SILVA; ANECLETO, 2018), para as repercussões culturais e materiais, bem como para o modo como se integram à sociedade, como compreendem o mundo e como reorganizam seus significados, resultado de suas interações e compartilhamento na esfera pública.

Ao vincularmos movimentos de práxis no Ensino Superior, nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, na modalidade presencial, aos dispositivos², interfaces e artefatos tecnológicos presentes na era atual, ampliamos a proposição de ações interativas e comunicativas no ciberespaço, compreendido como campo fértil que favorece a troca e a construção de conhecimentos (LÉVY, 1999; 2014). Assim, oportuniza a ampliação das comunidades de aprendizagem, que se dá por meio do envolvimento ativo dos sujeitos, ao se organizarem em grupos para produzir e fazer circular cultura e conhecimento. Entendemos o ciberespaço como um local de fluxo comunicativo e informativo, “[...] estruturado para ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo” (ALAVA, 2002, p. 14).

É importante observar, ainda, o que diz Lévy (2010, p. 41) com relação a esse ambiente virtual: “O ciberespaço não compreende ape-

nas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por “seres estranhos, meio textos, meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas”. O autor refere-se aos *softwares*, seus códigos, linguagens de programação e circuitos que fazem funcionar computadores em rede, possibilitando serviços específicos aos usuários.

O ciberespaço, então, não está fixo em lugar algum, porque está em todos os lugares. Nós, que o integramos e compartilhamos um saber-fluxo virtualizado, vivenciamos essa nova relação de tempo e de espaço que não é fixa e nem concreta, muito menos dicotômica, e está em constantes transformações mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Isso, por sua vez, possibilita outras formas de ação interativo-comunicativa tanto em ambientes presenciais (*off-line*) quanto em virtuais (*online*), a partir de racionalidades que superam o aspecto instrumental do ciberespaço e que nos apresentam outras maneiras de produzir conhecimento, propondo-nos repensar as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Esse devir possibilita a compreensão de que nos ambientes educativos, dentre eles os espaços universitários, as TIC representam meios que “[...] procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas [...] melhorar a colaboração entre as pessoas, que exploram e dão vida a diferentes formas de inteligência coletiva e distribuída” (LÉVY, 2010, p. 24). Como instâncias de comunicação que favorecem a interação e a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, as TIC, no contexto universitário, poderão proporcionar, além da aprendizagem compartilhada, a construção de uma identidade social, à proporção que novos tecidos de intercâmbios simbólicos se produzem, a partir dos quais os sujeitos do processo educacional vão compreendendo a natureza intrincada da vida contemporânea. Este é um imperativo ético, pois, ao mesmo tempo que se abrem novas possibilidades, vão surgindo, na relação

1 Texto revisado e normalizado por Taylane Santos do Nascimento.

2 Inspiradas em Arduino (2003), optamos pela utilização da concepção de dispositivos, que representa uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, ao fazer parte de uma estratégia para a construção de conhecimento.

homem-máquina, novos riscos e incertezas, para os quais o indivíduo precisa se preparar e se formar.

Essa interligação homem-máquina torna possível a amplificação do potencial interativo das TIC à medida que os interactantes se apropriam desses artefatos e os redefinem (CASTELLS, 2000) de acordo com suas necessidades de aprendizagem, a partir da constituição de uma ecologia cognitiva (LÉVY, 1993). Nesse contexto, é importante considerar que a cibercultura – através da organização de uma sociedade em rede tecnologicamente mediada –, caracteriza-se pela flexibilidade e pela lógica das redes, que transcendem a esfera das relações sociais e dos aspectos culturais (CASTELLS, 1999), dando-nos a possibilidade de estabelecer, cada vez mais, interações *online*.

Portanto, será necessário que desenvolvamos uma compreensão de que, ao falarmos de cibercultura, não estamos nos referindo a máquinas, aplicativos e mídias, mas às interações entre seres humanos que, conectados e em rede, são responsáveis por alterar e transformar o que se entende por educação, arte, economia, política e cultura, entre outros contextos de ação humana, bem como a maneira como o ser humano entende a si mesmo, seus problemas, limitações, desafios e relacionamentos. Então, se a partir do fluxo constante de informações e interações, que compartilham dados e memórias, as articulações humanas no ciberespaço atingiram um nível tão alto, fazendo com que a vida se transforme, é porque este espaço de fluxo imaterial e desterritorializado que nos constitui, e que por nós é constituído, está articulado com a vida humana, no que ela tem de mais simples e de mais complexo.

Nessa perspectiva, as relações sociais, as ideias e as práticas que circulam e se articulam em redes conectadas por computadores, o ciberespaço, impulsionam-nos e nos instigam, em meio à difusão da lógica de redes que “modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência,

poder e cultura” (CASTELLS, 1999, p. 565), a transitar por uma sociedade que requer dos sujeitos uma variação de postura e de atitudes frente aos modelos educacionais. Ressaltamos, então, nas IES, a importância e a necessidade de uma formação inicial do futuro professor que possa ampliar a discussão quanto ao uso das TIC, a partir de ambientes mediados tecnologicamente, como meios para a construção de uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012).

A racionalidade comunicativa, nesse sentido, corresponde a uma interação simbolicamente mediada; opera com a finalidade de gerar entendimento mútuo, de forma não coativa, através da superação de conflitos de ação. Essa racionalidade, que propicia a comunicação livre, racional e crítica, torna-se uma alternativa de superação à racionalidade estratégica-instrumental, técnica, em que as TIC são utilizadas apenas pelo seu caráter operacional. Como explica Nóvoa (1995, p. 27), “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva”.

Assim, por essa perspectiva epistemológica da ação comunicativa que envolve análise e reconstrução crítica da prática docente, apresentamos, neste artigo, uma discussão sobre o processo de (ciber)formação de graduandos do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *campus* XI, situado na cidade de Serrinha (BA)³. Usamos como dispositivo para essa ação o diário virtual⁴, compreendido como espaço de práxis educativa, de inclusão digital e de mediação pedagógica entre atores educacionais. Optamos por essa interface

3 Para a realização da (ciber)formação com graduandos do curso de Pedagogia da UNEB, foram observados procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, tais como apresentar as reflexões tecidas pelos estudantes conforme apresentadas nos diários virtuais; substituição do nome dos graduandos por pseudônimos, para que os partícipes e a turma não fossem identificados.

4 Nesse contexto de discussão, usaremos a materialidade do diário virtual significando um dispositivo em potência, mesmo que nem sempre em ato, e que permite o compartilhamento síncrono e assíncrono, a partir de uma interface *online*.

pedagógica, presente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (doravante AVA Moodle) utilizado pelos sujeitos actantes, durante o processo formativo, por entendermos que esse meio poderá possibilitar a reflexão e o registro das aprendizagens e das descobertas dos estudantes, impulsionando-os “[...] a investigar a própria ação por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses, sínteses e preocupações envolvidas durante a ação” (SANTOS; WEBER, 2018, p. 30).

A (ciber)formação se desenvolveu em *espaçotempo*⁵ (ALVES, 2003) *off-line* e *online*, oportunizado pelo componente disciplinar Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEC II), com carga horária de 90 horas, ofertado a graduandos do sexto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia. Nesse contexto, o diário virtual, então, caracterizou-se como um meio para representação subjetiva do aluno-futuro-professor, em que “[...] os participantes se apresentam a partir de argumentação competente, com a finalidade de obter o entendimento mútuo sobre diversos temas que fazem parte do escopo teórico-prático tematizado” (ANECLETO, 2018, p. 191).

Propusemos, dessa forma, no componente disciplinar TEC II, movimentos de práxis educativas (*off-line*) e (ciber)formativos (*online*), tendo como ambiente o AVA Moodle, *espaçotempo* digital desse processo, dentre outros tantos ambientes virtuais vinculados ao ciberespaço, que se constituem como lugar de fluxos e de trocas na cibercultura. Essa plataforma e o dispositivo diário virtual estabeleceram-se, portanto, enquanto dispositivos que promo-

veram a ação comunicativa entre graduandos e docente do componente, a partir da escrita/leitura de narrativas reflexivas e formativas que revelaram o protagonismo dos alunos e suas itinerâncias na cultura digital.

À vista dessas concepções teórico-conceituais, este artigo tem como objeto investigativo o processo (ciber)formativo realizado no componente TEC II, com 37 alunos do sexto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI (Serrinha-BA). Objetiva problematizar ações discursivas apresentadas pelos futuros professores da Educação Básica, ao vivenciarem a (ciber)formação, levando-se em conta aspectos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdos disciplinares, que fazem parte da organização dos cursos virtuais. Como objetivos específicos, intentamos analisar como a produção de diário virtual, como dispositivo de pesquisa e de formação, potencializa práticas formativas docentes, no contexto da cibercultura, bem como identificar dificuldades, desafios e avanços teórico-epistemológicos dos graduandos de em relação à compreensão da Educação *online* como abordagem educativa, que oportuniza a construção de uma práxis reflexiva no processo ciberformativo.

2. (Ciber)formação docente na cibercultura

Conforme destaca Schwartzman (2008), o Ensino Superior apresenta, entre suas responsabilidades, a função do desenvolvimento da autonomia pessoal, o fortalecimento profissional e a ampliação de descobertas científicas em prol da sociedade. Assim, para a constituição de “pessoas dotadas de uma qualificação específica, legalmente reconhecida” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 59), torna-se necessário que as IES contemplem a formação cultural, linguística e humanística de seus alunos, através das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Para que o sujeito acadêmico – inserido em um cenário interconectado tecnologicamente,

5 Utilizamos essa forma de grafar *espaçotempo* tendo como referência os estudos de Nilda Alves (2003). Para a autora, a constituição dessa categoria tem como objetivo a superação da dicotomização herdada da ciência moderna, em relação a tempos e a espaços de aprendizagem, que ocorrem em momentos e locais previamente definidos, para uma ideia de ubiquidade. Assim, para apresentar a Educação *online*, tornou-se oportuno o resgate dessa concepção, ratificando o nosso posicionamento sobre a construção de conhecimento na cibercultura, aqui representada pelo AVA Moodle e pelo diário virtual.

propiciado pela cibercultura – desenvolva uma práxis educativa a partir de sua participação em processos de (ciber)formação, as IES se apresentam como um importante *locus*, por contribuírem com a utilização, de forma crítica, de dispositivos autorreflexivos e representacionais, quando fomentados por uma racionalidade comunicativa. As IES, por certo, devem oportunizar práxis formativas que superem a concepção técnico-estratégica de suas ações, em que a interação ocorra de forma monológica (docentes → discentes) para um processo dialógico de construção de conhecimento (docentes ↔ discentes ↔ dispositivos formativos). Como afirma Trevisol (2010, p. 7),

Pela ação comunicativa, os alunos são convidados a produzirem (*sic*) conhecimento e a questionar as convicções do mundo da vida. Esse modelo de educação favorece o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes da realidade em social que estão inseridos.

Aí está implicada a capacidade de interagir que, na cibercultura, nos convoca a deslocar o foco exclusivo dos meios tecnológicos-informáticos para a diversidade de vozes sociais de linguagens e de discursos que, na rede, se defrontam, se confrontam e se manifestam em diferentes percursos sógnicos para a construção de sentidos. Interagir nesse contexto, portanto, é assumir atitudes e atuação críticas, atribuir sentido aos múltiplos discursos e situações vistos, ouvidos, sentidos e vivenciados. É nesse sentido que se propõe um novo olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem na cibercultura, que nos desafiam a questionar a universidade e sua compartimentalização disciplinar, suas matrizes curriculares, ainda pouco propícias à interação entre as pessoas e ao diálogo entre os saberes (RAMAL, 2002). Então, não podemos negar a emergência de ações autônomas e autorais por parte de professores e estudantes no Ensino Superior, especialmente, nos cursos de formação docente.

Na cibercultura, portanto, o Ensino Superior é uma agência que apresenta subsídios para a elaboração consciente do conhecimento. Para

isso, é necessário tornar-se uma comunidade comunicativa capaz de questionar e de refletir a/sobre a ciência, as condições sociais, a sua própria profissionalização, suas aprendizagens, suas ações; capaz de provocar, em sintonia com a intencionalidade dos processos formativos, o desvelar dos significados, a negociação de sentidos e a mediação dos múltiplos saberes, incitando, desse modo, formadores e professores em formação ao desafiante, complexo e provocativo convite do exercício da democracia, da ética e da cidadania, a partir da reflexão. Uma (ciber)formação oportunizada por meio de ambientes comunicacionais virtuais, a exemplo do Moodle e seus dispositivos, favorece o desenvolvimento de sujeitos reflexivos, implicados com sua própria formação e com a construção de conhecimentos, de forma racionalmente comunicativa.

2.1 Educação *online* e construção de conhecimento no ciberespaço

Na cibercultura, vivenciamos um processo de mudança social que, além de outras posições, coloca-nos como seres capazes de nos adaptar às mudanças culturais e às novas formas de tecnologias vigentes para, assim, potencializar outras propostas de formação. Nesse sentido, Castells (2005, p. 27) afirma que “Tão difícil como parece, as sociedades que não forem capazes de lidar com estes aspectos irão enfrentar maiores problemas sociais e económicos, no actual processo de mudança estrutural”.

Integrados a essa sociedade que por si só abarca uma geração que reconhece as tecnologias como potencializadoras de novos conhecimentos, voltamos nossos esforços para a proposição da (ciber)formação docente, alternando as ações e reflexões entre momentos de formação *off-line* e momentos de formação *online*, no intuito de refletir, com futuros professores da Educação Básica, sobre a construção de conhecimento na Educação *online*.

Para tanto, a proposta de (ciber)formação realizada com graduandos do curso de Peda-

gogia ocorreu de forma semipresencial, a partir de quatro encontros presenciais (*off-line*), realizados na sala de aula física, e encontros virtuais, através do Moodle, *espaçotempo* onde ampliamos, colaborativamente, aspectos relacionados à temática em discussão, apresentados nos encontros presenciais. Também, com a (ciber)formação, pretendíamos instigar a continuação dos diálogos voltados para as TIC e a prática pedagógica, para que essas discussões pudessem continuar a ocorrer posteriormente ao processo formativo. Assim, constituir-se-ia em uma ação cotidiana na prática desses futuros docentes.

Nesse processo, levamos em consideração os desafios da mediação pedagógica que ocorre em espaços de relações complexas, em que atuam o professor formador e seu modo de ensinar, o aluno em (ciber)formação docente e o modo como realiza a aprendizagem. São momentos de um processo educativo que se dá em um contexto socioculturalmente estabelecido, cuja compreensão requer que se considere a natureza intersubjetiva, a participação ativa desses sujeitos como coprodutores, seus modos de fazer, de usar e de viver os contextos e as interfaces culturais constituídas por eles próprios. E, nesse caso, o diário *virtual* foi escolhido como meio para consubstanciar a reflexão e a análise da práxis pelos estudantes.

Tendo em vista a necessidade de integrar, no exercício da (ciber)formação, as dimensões afetivas, estéticas, críticas e éticas, constatamos durante toda a interação com os graduandos a necessidade de contínuos diálogos sobre as TIC, processos formativos e Educação *online*, pois essas ações comunicativas despertam

[...] princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2001, p. 76).

Masseto (2009) também nos chama a atenção de quão fundamental é a atitude de mu-

dança do professor ao assumir nova postura diante das inovações tecnológicas. E, mesmo que muitos são os obstáculos sejam identificados, desde dificuldades estruturais nos ambientes educacionais até o conhecimento do professor sobre o potencial da Educação *online*, o docente não deve se esquivar do trabalho com as potencialidades desse modo de fazer educação, que impele o educador a superar a concepção instrumental das TIC como auxiliar pedagógico, de modo que a criticidade ceda lugar ao emprego utilitário destas.

Mudanças como essas se dão ao longo de toda trajetória profissional docente; mas também não podemos deixar de reconhecer que “há muito para aprender, de que sempre haverá algo novo para aprender” (MONTE MÓR, 2015, p. 7). Porquanto, por nos percebermos inseridos nessa sociedade tecnológica, é que trabalhamos com a (ciber)formação como meio que nos possibilitou a discussão sobre ensino e aprendizagem baseada na ação comunicativa, na troca de experiências e vivências, como também na busca individual de novos conhecimentos, no sentido de “aprender fazendo” (SCHON, 1992).

Dessa forma, a (ciber)formação converge para um movimento de redefinição da profissão, alicerçada nas experiências desses futuros profissionais e em um contínuo incentivo à produção de conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e de atitudes que estimulem perspectivas crítico-reflexivas para a construção de pensamentos autônomos (NÓVOA, 2002). Considerando, assim, que a reflexão e a autonomia constituem passos valiosos numa formação, concordamos com Santos e Silva (2014, p. 48) quando apresentam que:

A própria atividade docente deve ser incorporada ao processo formativo dos professores e professoras. É preciso investir em práticas pedagógicas em que a autonomia e a reflexão sobre/na ação sejam pressupostos básicos. Se o conhecimento contemporâneo é tão incerto, precisamos formar professores e professoras capazes de gerir seus próprios saberes e fazeres pedagógicos.

Por isso, abordar sobre (ciber)formação demanda uma constante mobilização dos sujeitos envolvidos para que o sentimento de construção colaborativa permeie todo processo formativo, ao perceber que o conhecimento se constrói à medida que as relações e os diálogos se ampliam. Concordamos com Morin (1999, p. 104) quando apresenta que “Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão”.

Nesse sentido, se temos sempre uma nova questão para pensar por estarmos em constante transformação, enfatizamos que os movimentos formativos perpassam pelo engajamento e pelo compromisso com a reflexão, assim como também pelo interesse de profissionais que valorizam a aprendizagem na práxis cotidiana. Reafirmamos que o fazer diário e a reflexão caminham juntos e, portanto, “o professor reflexivo diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente” (SHIGUNOV, 2017, p. 7).

2.1.1 (Ciber)formação docente: alguns diálogos emergentes

O termo (ciber)formação, entendido como formação-ação, reporta-nos a dois sentidos e significados: o uso das tecnologias, representado pelo prefixo ciber (do inglês *cyber*, abreviação de *cybernetics* = cibernética) que remete à comunicação mediada por tecnologias digitais em rede, no ciberespaço; quanto ao termo formação, diz respeito ao movimento constante e contínuo de atualização das ações que envolvem evolução pessoal, social, cognitiva e cultural.

Por (ciber)formação, entendemos a formação permanente, e em constante transformação e atualização, para o desenvolvimento profissional – no nosso caso a formação docente –, no contexto da cibercultura, a partir do uso das TIC e suas potencialidades didático-pedagógicas, não como suporte, recurso ou auxílio; mas

como meio de produção de conhecimento e de saberes sobre a própria formação, que envolve o trabalho colaborativo, a reflexão e a investigação sobre a própria prática. A (ciber)formação se constitui, portanto, no processo de construção e de vivência com o uso das TIC, ao levar em conta as dimensões específica, pedagógica, tecnológica, colaborativa e cultural, presentes no ciberespaço como *locus* de trabalho.

“A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são Interconectados, novas informações são injetadas na rede” (LÉVY, 1999, p. 110). Tal constatação tende a reforçar que a Internet é a base estruturante das novas relações que compõem a cibercultura e, por conseguinte, a Educação *online*. Segundo Lemos (2003, p.11), a cibercultura “emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”. Portanto, a proposição de um processo de (ciber)formação está diretamente ligada aos conceitos e aos pressupostos que envolvem a cibercultura, tendo em vista uma participação do sujeito de forma racionalmente comunicativa.

Ao abordarmos sobre a (ciber)formação tendo como *locus* as IES, mais especificamente um curso de formação inicial de professores para a Educação Básica, atrelamos possibilidades de construção colaborativa/cooperativa desse processo às reflexões geradas no âmbito da própria realidade educacional. Assim, compreendemos que os espaços formativos *off-line* e *online* abordados nessa formação adentram o universo da cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2002), que representa “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LEMOS, 2003, p. 11). A cibercultura é, então,

[...] a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento

do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração [...] (LÉVY, 1999, p.130).

A (ciber)formação, portanto, proporcionou-nos essa reunião em torno de interesses comuns, do desejo de compartilhar e refletir coletivamente sobre as ações pedagógicas e as potencialidades que as TIC podem trazer quando associadas ao conhecimento que os graduandos já trazem consigo sobre a cultura digital e práticas educativas fomentadas pelo ciberespaço. Ao valorizarmos o conhecimento dos futuros professores e buscarmos ampliar as suas vivências e aprendizagens, temos que reconhecer, como aponta Tardif (2014, p.18), que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Para o autor, há uma inter-relação entre a prática e os saberes experienciais fortalecendo a ideia de que os movimentos formativos se fortalecem nas relações de diálogo e de respeito mútuo; em que o traçar desse processo se constitui no entrelaçar de saberes, vivências, intencionalidades e experiências da práxis. Reafirmamos, ainda, que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 54).

Os saberes experienciais validam o conhecimento do professor/futuro professor enquanto ser que traz uma trajetória de construção de conhecimento, que passa por constantes mudanças, ao longo da profissão. Com isso, tende a ressignificar sua prática para que as ações educativas propostas no dia-a-dia da sala de aula dialoguem com outras possibilidades de construção de conhecimento. Nesse sentido, esses saberes correspondem ao

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de

formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Diante dos desafios que compreendem a ciberformação como alternativa para trajetórias de ressignificação da práxis, visualizamos o professor como ser reflexivo frente às ações que desenvolve. Diante disso, atrelamos alguns princípios que entendemos ser alicerces relevantes para a (ciber)formação, apontados por Imbernón (2011, p.73): “aprender continuamente de forma colaborativa, participativa”, fazendo da experiência um momento de avaliação e modificação de atitudes individual e coletiva; “ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações” (IMBERNÓN, 2011, p. 73); “aprender mediante a reflexão individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2011, p. 73), a partir de situações-problemas vivenciadas na prática; “aprender em um ambiente formativo de colaboração e interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas” (IMBERNÓN, 2011, p. 73).

Neste estudo, ao promovermos uma (ciber)formação para graduandos do curso de Pedagogia, no AVA Moodle, possibilitamos o envolvimento dos sujeitos interactantes em processos interativo-comunicativos, a partir do dispositivo assíncrono diário virtual, o que permitiu que eles aprendessem continuamente de forma colaborativa, além de aprender mediante à reflexão da própria práxis educativa.

3 Itinerário metodológico

Os processos (ciber)formativos, por intensificarem diálogos e promoverem desafios para a construção do conhecimento, partiram da perspectiva da racionalidade comunicativa, que

corresponde a “uma interação simbolicamente mediada” (HABERMAS, 2010, p. 39), neste estudo, pelo dispositivo diário virtual, promovendo a interação homem-máquina como um ecossistema humano.

Escolhemos como itinerário metodológico a pesquisa-formação, que “parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem” (SANTOS, 2014, p. 18). Assim, os futuros pedagogos participantes dessa ação de pesquisa contribuíram com suas itinerâncias científicas (SANTOS, 2014), que deram suporte às reflexões tecidas durante a escrita dos diários.

Santos (2005, p. 162-163) ainda nos esclarece que, na pesquisa-formação,

o pesquisador não é apenas quem constata o que ocorre, mas também intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente.

O processo metodológico que subsidiou a construção do ambiente virtual de aprendizagem Moodle se desenvolveu por meio da abordagem construcionista (PAPERT, 2002), que nos permitiu trabalhar na perspectiva de que o conhecimento está integrado num contexto de uso, a partir de uma ação reflexiva da práxis. O construcionismo oportunizou, no processo de interação com a interface Moodle e a escrita dos diários virtuais, que os participantes se tornassem ativos, tanto nos momentos presenciais *off-line*, que subsidiaram a construção da Plataforma, quanto na realização da (ciber) formação *online*.

Tendo como objeto de estudo a “arte da aprendizagem”, Papert (2002), no construcionismo, interessa-se por investigar como a interação promovida pelos sujeitos durante os processos de aprendizagem, mediada por artefatos tecnológicos, oportuniza a construção de conhecimentos, de forma autônoma. Desse modo, levamos em conta, tanto nos

encontros *off-line* como nos momentos *online* no Moodle, o contexto tecnológico dos alunos e suas diferenças individuais, principalmente em relação a graduandos que já tinham acesso às TIC e, por isso, mais facilidade em lidar com o ambiente virtual e outros que não tinham tanta familiaridade com esses meios; a ação do futuro pedagogo no Moodle para a construção da própria aprendizagem (por exemplo, como os graduandos resolviam as dificuldades que encontraram ao utilizarem o ambiente, durante o componente); os desejos e as experimentações, durante a (ciber) formação, registrados nos diários virtuais, entre outras situações que iam surgindo ao logo do processo formativo.

De acordo com Valente (2001, p. 34), o termo construcionismo, utilizado por Papert (2002), mostra-nos outro nível de conhecimento:

Na noção do construcionismo de Papert existem duas idéias que contribuem para que a construção do conhecimento seja diferente de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado por meio do fazer, do colocar a mão na massa. Segundo, é o fato de o aprendiz estar construindo algo de seu interesse e para o qual está bastante motivado.

A abordagem construcionista embasou a proposta de ação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem no sentido de que o professor em formação inicial tivesse a possibilidade de construir, no meio digital, novas possibilidades que auxiliassem sua própria formação acadêmica, assim como promover o diálogo com as TIC.

Para esse processo formativo, inicialmente, o plano de ação do componente TEC II foi apresentado à turma de licenciatura em Pedagogia para que fosse reestruturado, após o diálogo com os estudantes, a fim de atender às suas necessidades educativas. Essa primeira ação pedagógica, realizada no primeiro dia de aula do componente, contou com a presença de 35 graduandos. As discussões coletivas tecidas durante esse processo de formação *off-line* foram sistematizadas em três blocos temáticos, apresentados da seguinte forma:

Quadro 1 - Blocos temáticos que compuseram o Plano de Ação do componente TEC II.

BLOCO I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ONLINE	BLOCO II - EDUCAÇÃO ONLINE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	BLOCO III - ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO ONLINE
1. Educação <i>online</i> e democratização do ensino.	1. Currículo (webcurrículo) escolar e Educação <i>online</i> .	1. Saberes docentes e Educação <i>online</i> .
2. As TIC e a potencialização da Educação <i>online</i> .	2. Educação <i>online</i> e interatividade.	2. Estilos de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem
3. Educação <i>online</i> na sociedade da informação e do conhecimento.	3. Educação <i>online</i> na formação do professor reflexivo.	3. A sala de aula virtual: interação, ensino e aprendizagem.
4. Ambientes Virtuais de Aprendizagem como espaços de práxis pedagógica.	4. Ação docente na Educação <i>online</i> .	4. A Educação <i>online</i> como desafio político e pedagógico.

Fonte: Criado pelas autoras.

A etapa da (ciber)formação, mediada pelo Moodle, foi realizada após a discussão das temáticas apresentadas no bloco 1, tendo em vista que se tornou necessário apresentar a abordagem educacional aos estudantes para que, em seguida, atuassem nesse *espaçotempo* com conhecimentos teóricos em relação à plataforma a ser utilizada, o Moodle, como também por uma práxis reflexiva sobre a Educação *online* e suas reverberações para a formação do futuro professor.

Nessa etapa, os diálogos formativos aconteceram por meio de interfaces e de dispositivos presentes no Moodle, tais como fórum de discussão, *chats*, glossário, videoconferência e diário virtual. Partimos da concepção de interface como “[...] aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário” (LÉVY, 2010, p. 37). As interfaces são artefatos que traduzem a linguagem digital, oportunizando usabilidade ao sistema.

Para a construção de informações deste estudo, escolhemos, entre as interfaces utilizadas

na formação, o diário virtual. Optamos por esse dispositivo por ele representar, ao mesmo tempo, um espaço para pesquisa e para formação na cibercultura. Também, por apresentar-se como um meio “[...] de caráter pessoal que permite refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações” (SANTOS, 2018, p. 30).

Foi possível ao sujeito participante da (ciber)formação externalizar, por meio desse dispositivo, seus sentidos, impressões, interpretações, explicações, hipóteses (SANTOS, 2018), de modo a centrar-se mais no sujeito e em sua trajetória do que nos resultados das ações. Nesse sentido, o diário virtual tornou-se como um artefato formativo, tendo em vista que permitiu aos graduandos refletirem sobre sua ação, de forma metodologicamente marcada; ajudou-os a tomarem decisões sobre o próprio processo formativo, a partir de um movimento de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000).

Figura 01 - Interface do diário virtual no Moodle.

DIÁRIO DE BORDO SOBRE EDUCAÇÃO ONLINE/EAD [Ver 0 anotações do diário](#)

O **Diário online** é chamado por alguns educadores de Memorial reflexivo. Trata-se de um espaço no qual o aluno registra: anotações sobre determinada seção do curso; autoavaliação; reflexões sobre sua trajetória de aprendizagem. Nesse espaço também é possível ao aluno deixar registradas as dificuldades encontradas durante o curso para o conhecimento do professor.

A partir da leitura do texto "Ações docentes na EaD/Educação online" e do vídeo EaD e formação de professores, reflita sobre o fazer docente na Educação a Distância, levando em conta sua experiência, dificuldades, avanços, entraves etc.

Neste diário de bordo,

- Espera-se que o aluno registre reflexões sobre a ação docente e a aprendizagem em cursos EaD, fazendo uma relação entre o texto base e suas experiências pessoais e seu desempenho no componente.

Observação:

- O diário de bordo estará aberto **até o dia 20/05/2016, às 23:55**.

Critérios de avaliação:

- Refletir, de forma fundamentada, sobre questões apresentadas no texto base que considera relevantes. (0-2,0).
- Apresentação de experiências pessoais sobre o tema, registrando seus avanços, dificuldades, análises etc. (0-1,0).
- Aspectos textuais: coesão, coerência, progressividade, continuidade, aspectos linguísticos (0-1,0).

Fonte: Ambiente Moodle da UNEAD/UNEB.

O diário, como dispositivo para registro de experiências formativas, referentes à reflexão sobre a prática, constituiu uma perspectiva epistemológica de autoformação, na qual o futuro professor assumiu uma atitude de implicação com as vivências e as experiências tecidas e ressignificadas, continuamente, em redes plurais tanto no espaço universitário como fora dele. Propiciou ao professor interrogar(-se), buscar possíveis respostas para as questões advindas das reflexões, formular novas concepções, apropriar-se do desconhecido para atualizar-se, movido pelas contingências da vida pessoal e profissional (RIBEIRO; BARBOSA, 2018). Sendo a pesquisa um processo inerente a todo movimento formativo, concordamos com a afirmação de que

[...] o diário de pesquisa é um recurso possível ao exercício da autoria e da tessitura de olhares plurais no/sobre/com o processo de registrar suas impressões, angústias, desejos, aprendizagens e questionamentos, refletindo sobre temas diversos que perpassam o currículo praticado na interação dentro e fora da Universidade (RIBEIRO; BARBOSA, 2014, p. 57).

No processo de (ciber)formação, foi sugerido aos graduandos que efetuassem os registros no diário, durante toda a ação pedagógica do componente TEC II, que teve a duração de 90 horas/aula distribuídas em quinze semanas, durante o semestre. Então, nesse dispositivo,

foi registrado o caminhar do processo pessoal de cada graduando em relação às suas aprendizagens sobre Educação *online*, perspectivas pedagógicas, interfaces e potencialidades para o ensino e para a aprendizagem das TIC e de suas interfaces.

As reflexões tecidas nessa interface permitem acompanhar o caminhar do graduando durante o processo de construção de conhecimento, constituindo-se, assim, em um meio importante para o professor do componente interagir com os graduandos e apresentar *feedbacks*, a partir da problematização das pretensões de validade apresentadas por eles. Para Alves (2009, p. 197), o diálogo entre professor e estudante por esse artefato pode “[...] favorecer a ressignificação de conceitos por parte dos discentes, além de fortalecer a auto-estima, na medida em que se sente escutado e valorizado enquanto sujeito”.

4 Educação *online* e (ciber) formação do futuro professor: estabelecendo práxis educativas

A cibercultura e as transformações que vivenciamos no século XXI nos impulsionam a pensar em processos (ciber)formativos que levem em conta o mundo que cerca a vivência de seus participantes. Quando essa formação

ocorre a partir da mediação de dispositivos tecnológicos presentes em AVA, a exemplo do diário virtual, redimensiona os papéis dos atores envolvidos no processo educativo, tendo em vista que todos – docentes e futuros professores –, passam a ser sujeitos ativos na construção de conhecimento, ao partirem de uma postura crítica e reflexiva sobre a sua própria formação.

Esse processo comunicativo-interativo, inerente à Educação *online*, substancia a auto-eco-organização da interatividade dos participantes, mediada tanto pelos humanos (sujeitos actantes) quanto pelas interfaces tecnológicas (ALVES; SOUSA, 2016). Dessa forma, para os graduandos⁶ participantes do componente TEC II, o diário virtual representou um importante meio para a ampliação dos espaços discursivo-reflexivos em relação aos conceitos abordados e trabalhados na disciplina, a partir de um novo *espaçotempo* e da concepção de tecnologias de acesso e tecnologias de conexão contínua (SANTAELLA, 2007).

A partir da organização do componente no Moodle, sendo uma de suas interfaces o dispositivo diário virtual, a (ciber)formação se constituiu como tecnologias de acesso por proporcionar “[...] um universo de informação que cresce ao infinito a passos largos e se coloca ao alcance da ponta dos dedos. [...] É um espaço que está em todo lugar e em nenhum lugar, no qual praticamos e produzimos eletronicamente” (SANTAELLA, 2007, p. 98).

Essa ubiquidade que faz parte dos ambientes virtuais de aprendizagem e suas interfaces, tanto em relação aos aspectos técnico-materiais quanto interacionais proporcionados pelas tecnologias da conexão contínua – “[...] construídas por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades, que operam em espaços físicos não contíguos” (SANTAELLA, 2007, p. 200) –, constituiu-se em um dos desafios

apresentados pelos graduandos em relação à Educação *online*.

Devido à dificuldade quanto ao acesso e à conexão às TIC, realidade ainda vivenciada por muitos estudantes universitários no Brasil, percebemos que alguns graduandos, apesar de reconhecerem a importância da Educação *online* e seu papel na democratização do ensino, apresentaram dificuldades em relação ao desenvolvimento de atividades em espaços digitais para a sua própria formação como futuro pedagogo:

Essa disciplina foi muito complexa para mim devido a organização do tempo por questões de trabalho e alguns fatores (internet, tempo, falta de conhecimento do manuseio do computador) que colaboram para insatisfação da disciplina (ALZIRA).

No início do semestre, quando descobri que esse componente seria ofertado no campo virtual e que teríamos poucos encontros presenciais, desejei trancar a disciplina, por se tratar de uma ciência estudada online. Me deparei com muitos desafios, por ter pouco conhecimento de como usar a internet e o próprio computador, me vi em um estado de total desequilíbrio, mas não desisti (LEE).

Durante minha trajetória no semestre, na disciplina tive algumas dificuldades no meu percurso formativo, principalmente no manejo das tecnologias; no início não sabia como funcionava o sistema, depois de algum tempo de algumas informações que tive facilitou mas na minha prática (NILZE).

No início foi muito difícil para mim porque não tenho o conhecimento necessário para lidar com a maioria das ferramentas digitais que estão no ambiente virtual da disciplina de EaD. Errei algumas vezes na hora de postar as atividades e a pró dava o retorno e me alertava no que errei e me dava a instrução de como fazer corretamente (LAURA).

Podemos interpretar nessas falas algumas situações como: o desconforto das graduandas, gerado pela mudança, ao terem que enfrentar o desconhecido que as assustaram – me vi em um estado de total desequilíbrio –; a resistência que se fez notar, especificamente no depoimento de LEE – desejei trancar a disciplina –; a difi-

6 Por motivos éticos para pesquisa com seres humanos, os estudantes tiveram sua identidade preservada e foram denominados com pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes, a saber: Alzira, Lee, Nilze, Laura, Luís, Romana, Sarah, Thais, Leila, Sheila e Jenifer.

culdade no que diz respeito ao gerenciamento do tempo para estudo no ambiente *online*, e quanto ao uso das TIC. Compreendemos, por esses depoimentos das estudantes, que a formação docente, no contexto da cibercultura, precisa ser pensada a partir das demandas de um ensino e de uma aprendizagem fundados na interatividade, de modo que o futuro professor possa se apropriar das interfaces digitais.

Entretanto, é preciso levar em consideração que o novo assusta e, ao mesmo tempo, revela ao sujeito que aprende o quanto ele precisa atualizar e ampliar seus conhecimentos. Por isso, percebemos também nos depoimentos: atitudes de persistências das estudantes – “Me deparei com muitos desafios [...] me vi em um estado de total desequilíbrio, mas não desisti” –; um movimento em busca de caminhos para vencer os desafios e aprender – “Errei algumas vezes na hora de postar as atividades e a pró dava o retorno e me alertava no que errei e me dava a instrução de como fazer corretamente”

O professor precisa criar um sentimento de pertença a esse contexto cibercultural para reinventar a sala de aula, para superar a pedagogia da transmissão; e, a partir das experiências e partilhas *online*, arquitetar percursos e propor desdobramentos movidos por uma dinâmica digital.

Mesmo apresentando por amostragem os aspectos que se constituíram em dificuldades para a participação, de forma ativa e autônoma, dos graduandos na (ciber)formação – acesso reduzido à plataforma Moodle devido à falta de boa conexão de banda larga; dificuldade na utilização de artefatos tecnológicos e de organização de tempo para o cumprimento das atividades solicitadas –, fatores apontados por cerca de 60% dos alunos/graduandos, entendemos que a cibercultura potencializou a “era da conexão” (LEMOS, 2005), proporcionada pela computação ubíqua: acesso à rede *wifi* e redes móveis.

A Educação *online*, como modo educativo que tem como especificidade o “conjunto de

ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interventivas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663), possibilita a liberação dos polos de emissão, a partir de certa liberdade de expressão no ciberespaço; conectividade generalizada, quando os sujeitos passam a resolver suas demandas formativas pela própria rede tecnológica; reconfiguração dos meios de comunicação que, na cibercultura, passam a ser interativos e hipertextuais (LEMOS, 2008).

Essas características da cibercultura apresentadas por Lemos (2008), presentes na Educação *online*, constituíram-se, no processo formativo, como principais fatores considerados favoráveis pelos graduandos para a promoção da (ciber)formação pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Sobre isso, os graduandos apresentaram que:

Os AVA podem atender a uma grande e variada gama de estilos de aprendizagem e objetivos, encorajando a colaboração e a aprendizagem baseada em pesquisa, além de promover compartilhamento e reuso dos recursos (LUÍS).

Durante o semestre foi apresentado a disciplina Educação a Distância/Educação *online* no percurso do 6º semestre de pedagogia da UNEB campus XI Serrinha. Essa modalidade me fez refletir e vivenciar novas experiências e compreender que a utilização destas tecnologias traz uma série de vantagens, como a possibilidade de buscar informações por conta própria, desenvolvendo autonomia; troca de experiências entre os alunos, professores e tutores (ROMANA).

Na educação online, o aluno tem a capacidade de gerenciar seu próprio aprendizado pois nesta modalidade o discente torna autônomo, podendo estudar em qualquer lugar que possua internet, ele gerencia seu tempo de estudo de acordo ao seu tempo disponível (SARAH).

Pelos depoimentos, podemos inferir que há uma compreensão dos estudantes de que, pela Educação *online*, o sujeito constrói sua autonomia, ou ainda, que se pode fazer uso dos ambientes virtuais de aprendizagem para favorecer a autonomia. Assim como Romana, Sarah também entende que, por essa aborda-

gem educacional, o estudante poderá tornar-se “[...] o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia (CASTORIADIS, 2000, p. 94); uma autonomia que se constrói de modo colaborativo. Ademais, os registros também revelam a compreensão que os graduandos têm dos AVA como espaços de construção coletiva do conhecimento que, por sua vez, vêm se constituindo como campos do possível os quais realizam rupturas com práticas que homogeneízam e engessam as possibilidades do movimento e da criação.

Nesse sentido, como entendem os graduandos Luís e Sarah, os AVA, dadas as suas possibilidades técnicas e seus valores culturais, abrem caminhos para que os sujeitos do processo educativo interajam resignificando suas práticas, a partir da singular historicidade de cada um. A partir dessas considerações

sobre o caráter de ubiquidade da Educação *online*, compreendemos que essa abordagem, por se representar pela interação mediada pelas TIC, pode se constituir, também, por um movimento de performancividade digital (OIKAWA, 2016).

Partimos do construto de performance como sendo meios que permitem compreender as interações entre as pessoas, por meio de um processo de negociação permanente, mediada pelos meios digitais (OIKAWA, 2016). Assim, o movimento performático da Educação *online* permitiu aos graduandos perceberem características discentes e docentes inerentes a ele. Quanto à performancividade discente, os aspectos que mais se repetiram nas anotações do diário virtual foram: aprendizagem significativa, autonomia, conhecimento, interação, comunicação.

Figura 02: Performancividade do discente na Educação *online*.



Fonte: Diário *online*, disponibilizado pelos graduandos.

A aprendizagem significativa, enquanto processo a ser construído, caracteriza-se, na Educação *online*, pelo movimento de compreensão e de reelaboração do conhecimento. Nesse sentido, entendemos como necessária a participação ativa do estudante sobre a informação, em um processo racionalmente comunicativo (HABERMAS, 2012), o que possibilita a emancipação intelectual do sujeito aprendente. Sobre isso, Santos (2006, p. 34) apresenta que

A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre

o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade.

Esse modelo educacional impõe, decerto, modificações no desempenho de aprendizagem dos alunos que, a partir de movimentos interativos, tornam-se cada vez mais autônomos intelectualmente. A autonomia, entendida neste estudo a partir das concepções de Habermas (2012), é construída pela participação em práticas discursivas, que levem em conta princípios teórico-críticos sobre os assuntos tematizados, com vistas a alcançar o entendimento mútuo. Dessa forma, o estudante, enquanto ser autônomo na Educação *online*, constrói conhecimento a partir da interatividade (ação

discursiva) com outros sujeitos, visando à criação de posicionamentos críticos. Esses posicionamentos foram evidenciados durante a reflexão dos graduandos quanto ao próprio ensino *online*; entretanto, esses sujeitos, em muitos momentos, relacionaram esse movimento de práxis como Educação a Distância, como vimos nos relatos a seguir:

Na Educação a distância, uma vez que o estudante é percebido como um sujeito que precisa ser afetado para desempenhar e a partir de então se tornar um modificador do seu meio, os recursos virtuais devem facilitar o progresso do ensino, tornando-o dinâmico e interativo (THAIS).

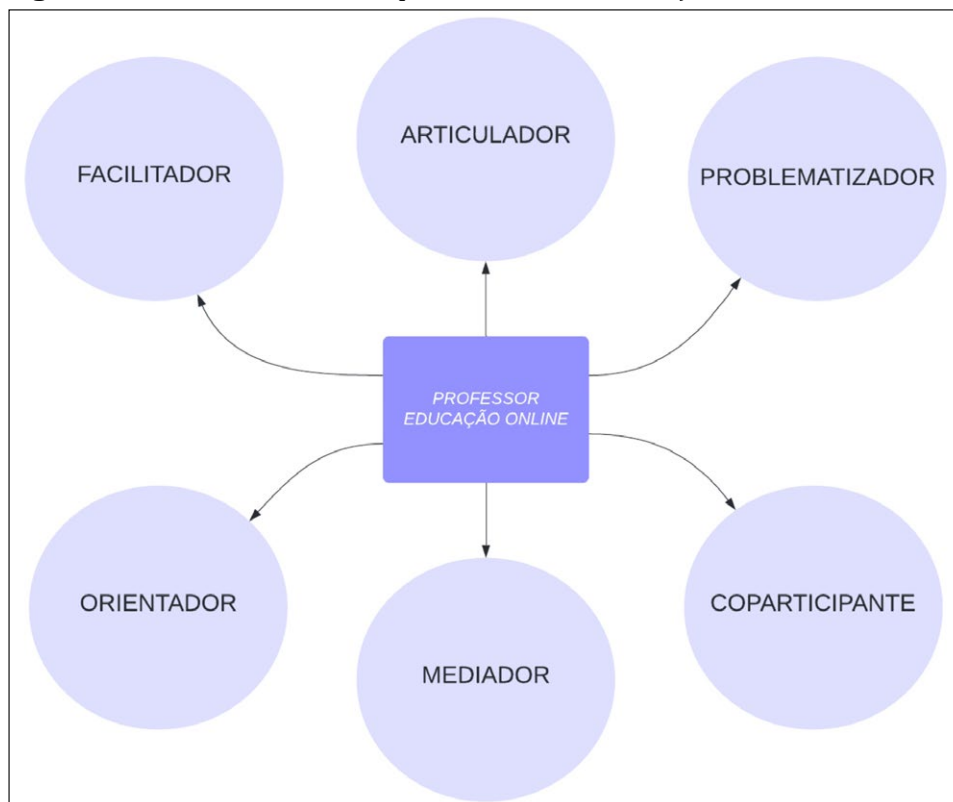
[...] fica evidente que esta modalidade de ensino possibilita a aprendizagem, de forma significativa, é democrática ofertando o curso em que as pessoas podem ter acesso e estudar em casa, destacando aqui a relevância das tecnologias digitais por favorecer a interação (LEILA)

Pelos depoimentos, interpretamos que as estudantes fazem referência às contribuições da Educação *online* no cenário educacional como uma modalidade que, para além do uso

de aparatos tecnológicos e do desenvolvimento de conteúdos digitais, poderá constituir-se em processos interativos entre os sujeitos envolvidos – professores e estudantes –, como também entre estes, os conteúdos e as TIC, visando ao ensino e à aprendizagem mais dinâmicos. Há, aí, um movimento que vai da integração de conteúdos à integração de pessoas, com vistas à criação de novos conteúdos e de produção de conhecimentos.

Portanto, em relação à performancividade docente na Educação *online*, os graduandos destacaram como características do professor ser facilitador, articulador, problematizador, orientador, mediador da aprendizagem, a partir de um processo constante de coparticipação na produção de conhecimento e da interação entre conteúdo pedagógico e usabilidade das TIC. A partir dessa caracterização, tem-se um “polidocente” (MILL, 2010), que, entre suas funções, associa conhecimentos pedagógicos, metodologias de ensino, conhecimento de conteúdo disciplinar e conhecimento tecnológico.

Figura 03 - Características do “polidocente” da Educação *online*.



Fonte: Diário *online*, disponibilizado pelos graduandos.

Essa polidocência atribuída ao professor da Educação *online* apresenta a esse profissional a necessidade de, além de organizar situações de ensino que tenham como princípio a implementação de aspectos técnicos (utilização de interfaces dos AVA como meios para a construção de conhecimento, por exemplo) e pedagógicos (propiciar metodologias que atendam a diferentes estilos de aprendizagem), a necessidade de os integrar ao desenvolvimento do conhecimento de conteúdo disciplinar. Como assegura Mizukami (2014, p. 169), “isso implica ter o conhecimento tecnológico como um terceiro grupo de conhecimentos a ser acrescentado ao do conhecimento pedagógico e ao do conhecimento de conteúdo específico”.

O conhecimento a respeito de mecanismos tecnológicos, a baixa qualidade de conexão de internet e a gestão de tempo para a realização das atividades solicitadas pelo componente tornaram-se, no entanto, os maiores desafios dos graduandos em relação à (ciber)formação no Moodle. Sobre isso, Sheila apresentou, no diário virtual: “Através de varias angustias (sic) presentes no decorrer da disciplina pude perceber o quanto não é fácil cursar a faculdade a distância, na qual requer comprometimento, disponibilidade e autonomia no que concerne ao uso pedagógico das tecnologias (sic)”.

Ainda apresentando essas dificuldades, a graduanda Jenifer discorreu da seguinte maneira:

No início, fiquei confusa, perdida, era muita informação, parecia muito complicado, pensei em desistir, fiquei chateada em alguns momentos, ficava triste por não saber manusear o computador, que nos dias atuais se tornou uma ferramenta importantíssima para nossa sociedade, principalmente para aqueles (as) que não podem e não tem tempo de cursar uma universidade presencial. Então pensei se eu desistir agora, depois por certo vou mim arrepende, pensei mais um pouco, e resolvi enfrentar esse obstáculo que surgia em minha vida, talvez a minha dificuldade maior tenha sido por não ter acesso as novas tecnologias na época em que eu estudei no ensino fundamental e ensino médio.

O depoimento da estudante representa a fala de muitos profissionais da educação, na atualidade, ao se depararem com movimentos de transformação e de incertezas, no que diz respeito ao uso das TIC no ensino *online*. É, nesse sentido, desafiador, porque exige dos estudantes pré-disposição, organização e o uso autoral das tecnologias. A partir dos relatos, percebemos que, para que as atividades pedagógicas no componente TEC II se desenvolvessem através da práxis, o professor/formador precisou colocar-se como incentivador e produtor de novas formas de pensar e ver a ação pedagógica, como contínuo mediador de reflexões sobre atos e circunstâncias que interligam os conhecimentos tecnológicos a específicos disciplinares. Nesses moldes, entendemos que a práxis educativa mediada pelas TIC, enquanto fazer humano, englobou diversos saberes que envolvem a profissionalidade do docente na Educação *online*. Nesse processo construtivo e diversificado de aprendizagens, as TIC, além de promoverem alterações na concepção de ensino e de aprendizagem desses estudantes, contribuíram para a modificação dos papéis dos atores sociais envolvidos na (ciber)formação.

Considerações finais

As palavras que teceram este texto foram Educação *online* e (ciber)formação, porque “toda ação principia por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo” (ROSA, 1994, p. 245). O estudo seguiu seu rumo principal que foi a reflexão sobre ações discursivas de futuros professores da Educação Básica, a partir das suas vivências e experiências registradas no diário virtual, durante o *espaçotempo* da (ciber)formação, realizada no componente TEC II.

A reflexão epistemológica tecida nos diários virtuais sobre a Educação *online* realizada pelos graduandos em Pedagogia nos levou a inferir a importância que os processos formativos, mediados pelos AVA, possuem na cibercultura.

Assim, a (ciber)formação, na plataforma Moodle, despertou para um fazer pedagógico que contemplou práticas desafiadoras, as quais contribuíram para que o futuro professor ampliasse seu universo social e cultural pela construção de conhecimento e realização de reflexão sobre a práxis educativa na cibercultura.

Certamente, navegar pelo universo dos futuros professores foi relevante para a compreensão de que é urgente problematizar a práxis do professor da Educação Básica, sobretudo no que concerne à necessidade de formação para atualização, inovação e criatividade, reconstrução de metodologias, a fim de que esses sujeitos tenham condições de atender às demandas do contexto social marcado por grandes transformações tecnológicas.

Nesse sentido, intuímos que esse *espaço-tempo* de (ciber)formação, construída a partir dos pressupostos da racionalidade comunicativa, oportunizou ao futuro professor assumir diferentes papéis durante o processo, que perpassaram por conhecimentos quanto à usabilidade das TIC, às metodologias pedagógicas e aos conteúdos específicos disciplinares. Aos futuros professores foi dada a oportunidade de vivenciar práticas *online* que os levaram a testar seus limites, que lhes fizeram movimentar-se da sala de aula física à sala de aula virtual.

Inferimos que a (ciber)formação realizada promoveu uma concepção de reculturação, reestruturação e reorganização da ação educativa, tendo em vista que tanto discentes quanto docentes assumiram papéis ativos durante o processo formativo. O AVA representou, então, um *espaçotempo* da práxis, ao associar situações de trabalho, por meio das interfaces tecnológicas, a um exercício sistemático de teorização-reflexiva, com o intuito de gerar a autonomia do docente em formação.

Não se constituiu, assim, como uma formação fragmentada e descontínua, tendo em vista que engendrou e fez convergir novos espaços, tempos e culturas, como é o caso da cultura digital. Nesse sentido, exigiu novas ideologias educacionais, que propiciaram organizar si-

tuações de aprendizagem, planejar e propor outras atividades e outras formas de mediar a ação educativa, ao favorecer a construção de conhecimentos pelos atores educacionais e, por fim, propiciando a interaprendizagem e a aprendizagem reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. **Moodle**: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Salvador: Eduneb, 2009.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

ALVES, Taíses Araújo da Silva; SOUSA, Robson Pequeno de. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, Robson Pequeno de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti; SILVA, Eliane de Moura; MOITA, Filomema Maria Gonçalves da Silva (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 39-66.

ANECLETO, Úrsula Cunha. Ambiente Moodle e ampliação do letramento digital: experiência com gênero emergente fórum de discussão. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 182-205, ago., 2018.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília. Editora Plano, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1999.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Versão digital, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329970512>. Acessado em: 01 de dezembro de 2019.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAPUTO, Stela Guedes (Orgs.). Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 71-89.

HABERMAS, Jürgen. **Jürgen Habermas**: obras escolhidas. Volume I. Tradução Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010.

- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). **Olhares Sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.
- LEMOS, André. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão**. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Acessado em 10 de abril de 2020.
- LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 149-172.
- MONTEMÓR, Walkyria. As tecnologias digitais e as mudanças educacionais. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Org). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 44, Campinas, SP: Pontes, 2015, p.7-11.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OIKAWA, Erika. Dinâmicas relacionais contemporâneas: visibilidade, performances e interações nas redes sociais da internet. In: PRIMO, Alex (org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura**. In: SANTOS, Edméa (org). Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura. Portugal: White Books, 2014.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, Edméa. Educação Online: **cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (doutorado) 2005. Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11800/1/>. Acesso em: 10 de abril de 2020.
- SANTOS, Edméa. **Educação Online para além da EAD: Um Fenômeno Da Cibercultura**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acessado em 30 março de 2020.
- SANTOS, J. C. F. O desafio de promover a aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 29-37, 2006.
- SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. **Diários-online: cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial**. In: SANTOS, Edméa (org.). Diário online: dispositivo multirreferencial da pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso (PT): Dinâmicas educacionais contemporâneas, 2014.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

COMUNICAÇÃO. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

SILVA, Obdália S. Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha. Formação docente na cultura digital: por uma prática pedagógica ética e humanista. In: JEREZ, Sergio Alejandro Rodríguez (Org.). **Enseñar y Educar en la Civilización Digital**. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais**. São Paulo: Hipótese, 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISOL, Marcio G. A ação comunicativa e pedagogia: alguns apontamentos sobre educação e mídia. **V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul-RS, maio/2010. Disponível em http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Acao%20comunicativa%20e%20pedagogia%20alguns%20apontamentos%20sobre%20educacao%20e%20midia.pdf. Acessado em 25 de março de 2020.

VALENTE, José Armando. **Diferentes abordagens de Educação a Distância**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2001.

Recebido em: 14/04/2020
Aprovado em: 25/01/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ANALÍTICA DA APRENDIZAGEM APLICADA À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA NA ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR

Marluce Torquato Lima Gonçalves*

Universidade Estadual do Ceará

<https://orcid.org/00000-0001-7483-1876>

João Batista Carvalho Nunes**

Universidade Estadual do Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-1270-0026>

RESUMO

A analítica da aprendizagem (*learning analytics*) é um campo de pesquisa ainda em estágio inicial na América Latina, inclusive no Brasil. O artigo estabelece um modelo preditivo, com base na analítica da aprendizagem, para auxiliar no acompanhamento do desempenho dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade de educação a distância, de uma universidade localizada no Estado do Ceará (Brasil) e participante do Sistema UAB, no tocante à formação na área da gestão escolar. Adotou-se o método estatístico, mediante a aplicação da técnica de regressão logística multinomial a categorias de ações realizadas no Moodle por 274 estudantes em duas disciplinas da área da gestão escolar, distribuídos em sete polos. Os resultados evidenciaram categorias de ações que interferem diretamente no desempenho do aluno, seja para ser aprovado, reprovado por nota ou por falta, revelando a necessidade de mudanças no *design* do curso.

Palavras-chave: Analítica da Aprendizagem – Formação de Professores – Educação a Distância – Gestão Escolar.

ABSTRACT

LEARNING ANALYTICS APPLIED TO DISTANCE INITIAL TRAINING FOR PEDAGOGUES IN THE SCHOOL MANAGEMENT AREA

Learning analytics is a research field still in the early stage in Latin America, including Brazil. The article establishes a predictive model, based on the learning analytics, which helps to monitor the students' performance in the distance learning degree in Pedagogy, at a university located in the State of Ceará (Brazil) and participating of the UAB System, with regard to training in school

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC) da Universidade Estadual do Ceará. Vice-coordenadora do grupo de pesquisa Laboratório de Analítica, Tecnologia Educacional e Software Livre (LATES). Tauá, Ceará, Brasil. E-mail: marluce.torquato@uece.br.

** Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad de Compostela (Espanha). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do grupo de pesquisa Laboratório de Analítica, Tecnologia Educacional e Software Livre (LATES). Pesquisador com bolsa de produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: joao.nunes@uece.br.

management. The statistical method was adopted, by applying the multinomial logistic regression technique to action categories carried out in Moodle by 274 students in two disciplines in the school management area, distributed in seven centers. The results showed action categories that directly interfere in the student's performance, whether to approve, fail for grade or fail for missing classes, revealing the need for changes in the course design.

Keywords: Learning Analytics – Teacher Education – Distance Education – School Management.

RESUMEN

ANÁLITICA DEL APRENDIZAJE APLICADA A LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO A DISTANCIA EN EL ÁREA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

La analítica del aprendizaje (*learning analytics*) es un campo de investigación que aún se encuentra en una etapa temprana en América Latina, incluido Brasil. El artículo establece un modelo predictivo, basado en la analítica del aprendizaje, para ayudar en el seguimiento del desempeño de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, modalidad de educación a distancia, de una universidad ubicada en el Estado de Ceará (Brasil) y participante del sistema de la UAB, en lo que respecta a la formación en el ámbito de la gestión escolar. Se adoptó el método estadístico, aplicando la técnica de regresión logística multinomial a categorías de acciones realizadas en Moodle por 274 estudiantes de dos disciplinas del área de gestión escolar, distribuidos en siete centros. Los resultados mostraron categorías de acciones que interfieren directamente en el desempeño del alumno, ya sea para aprobar, reprobar o reprobar por faltas, revelando la necesidad de cambios en el diseño del curso.

Palabras-clave: Analítica del Aprendizaje – Formación de Profesores – Educación a Distancia – Gestión Escolar.

Introdução¹

A pandemia da COVID-19 transformou abruptamente a realidade mundial, com destaque para a área da educação. A exigência de isolamento, bem como o necessário distanciamento social, na condição de medidas de proteção contra a contaminação pelo vírus, resultaram na adoção de tecnologias digitais para possibilitar o ensino e a aprendizagem (VARGO *et al.*, 2021).

No Brasil, ao lado dos cursos a distância que já eram ofertados, instituições de ensino públicas e privadas, da educação infantil à edu-

cação superior, precisaram recorrer a diversas tecnologias digitais para minimizar a influência negativa da pandemia sobre a formação de milhões de estudantes de cursos presenciais. Ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gerenciamento de conteúdo, plataformas de comunicação baseadas em vídeo, aplicativos de mensagens instantâneas e de compartilhamento de texto, imagem, áudio e vídeo, redes sociais, entre outras tecnologias, estão sendo utilizadas para favorecer a interação de professores e estudantes.

Em tais circunstâncias, estamos cada vez mais imersos em um mundo de indicadores. Produzimos, constantemente, dados que são

¹ Esta publicação foi realizada com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Texto revisado e normalizado por João Vianney Costa de Mesquita.

armazenados em algum dispositivo ou servidor. No momento em que digitamos uma consulta em um buscador na internet, essa busca é armazenada; quando fazemos uma ligação para um amigo, novo dado é criado; ao enviar uma mensagem em um fórum de um curso a distância ou de ensino remoto, essa ação é registrada.

No mundo contemporâneo, a crescente disponibilidade de *big data* exige novas modalidades de armazenamento, tratamento e gestão, em decorrência da complexidade dos sistemas de informação. As instituições que executam esses sistemas têm interesse em encontrar maneiras de extrair valor (econômico, social, político etc.) com base em seus grandes conjuntos de dados (MAYER-SCHÖNBERGER; CUKIER, 2013).

No âmbito da educação, as instituições de ensino estão cada vez mais empenhadas em avaliar, medir, comparar, discutir e melhorar o desempenho educacional (FERGUSON, 2013). As instituições governamentais utilizam suas áreas administrativas e de planejamento com o objetivo de colher maneiras de identificar as melhores práticas, a fim de aperfeiçoar o aprendizado e os resultados educacionais.

Com efeito, não basta apenas obter e armazenar dados educacionais, pois é imprescindível saber utilizá-los no sentido de apoiar o ensino e a aprendizagem. Na educação, desponta a área denominada de *learning analytics* (LA), acerca da qual cuidamos neste artigo como analítica da aprendizagem. Cambuzzi (2014) ressalta que a analítica da aprendizagem não é uma seara nova de pesquisa, mas uma síntese de técnicas de áreas convergentes com o uso da tecnologia para a melhoria da aprendizagem. Com base em Chatti *et al.* (2012), a analítica da aprendizagem congrega a pesquisa-ação², mineração de dados educacionais, sistemas de recomendação e aprendizagem personalizada e adaptativa.

2 A pesquisa-ação, comumente um método qualitativo, é componente da LA. Booth (2012) argumenta que a analítica da aprendizagem associada à pesquisa-ação constitui um conjunto de práticas e meios transformadores para melhorar a aprendizagem do estudante.

Conforma um tema desafiador e instigante, em face de ainda existirem poucos estudos na América Latina (CECHINEL *et al.*, 2020; NUNES, 2015; SANTOS, *et al.* 2017). Segundo a *1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, realizada em Banff, Alberta (Canadá), em 2011, a LA é concebida como a “[...] medição, coleta, análise e divulgação de dados sobre os alunos e seus contextos, com o propósito de compreender e otimizar a aprendizagem e os ambientes em que ela ocorre”³. Os docentes recorrem à analítica da aprendizagem para monitorar a aprendizagem, explorando os dados dos alunos, identificando problemas, descobrindo padrões, verificando possíveis sinais de sucesso, de insucesso ou de abandono e evasão, além de avaliar a utilidade dos materiais de aprendizagem, promover consciência, reflexão e entendimento de ambientes de aprendizagem (FERGUSON, 2013).

Utilizada na educação a distância (EaD), visa a possibilitar uma tomada de decisão rápida e fundamentada. Mostra seu potencial na coleta e análise de dados produzidos por alunos, professores, tutores ou gestores, de modo associado com a aprendizagem discente, a fim de se observar e compreender os comportamentos dos distintos agentes, permitindo a intervenção apropriada ao aprendiz.

A analítica da aprendizagem é aplicada para pesquisar e criar modelos em diversas áreas passíveis de influenciar sistemas de aprendizagem *on-line*; tem o potencial de tornar os dados visíveis, no sentido de desenvolver uma cultura de uso de indicadores para a tomada de decisões instrucionais (BIENKOWSKI; FENG; MEANS, 2012). Essa prática abre a possibilidade para os alunos desenvolverem autonomia e habilidades a serviço de sua aprendizagem e verem diretamente como seu esforço melhora o sucesso. Ali *et al.* (2012) enfatizam que a analítica da aprendizagem combina princípios de áreas diversas da Computação (mineração de dados e texto, análise visual e visualização de

3 Disponível em: <<https://tekri.athabasca.ca/analytics/>>.

dados) com os de Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia. Na perspectiva de Nunes (2016), a LA articula conhecimentos da Educação, Psicologia, Computação e Estatística.

A analítica da aprendizagem é focada, especificamente, nos alunos e em sua aprendizagem (LONG; SIEMENS, 2011). Preconiza utilizar os avanços da mineração de dados, interpretação e modelagem preditiva para melhorar o entendimento sobre o ensino-aprendizagem, a fim de adequar esse processo de ensino aos estudantes individuais, de modo mais eficaz. Possibilita identificar alunos em risco de insucesso acadêmico, de modo a proporcionar intervenções positivas destinadas a diminuir o abandono e a evasão e aumentar a aprovação, fornecer recomendações para os alunos em relação ao material de estudo e atividades de aprendizagem, bem como avaliar os resultados de estratégias pedagógicas (HARMELEN, 2012; HARMELEN; WORKMAN, 2012). O desafio é reunir conjuntos de dados e conhecimentos de dentro e fora da instituição, a fim de aplicar ferramentas de análise que tenham influxo positivo e mensurável sobre o ensino-aprendizagem.

Em função de seu potencial, a analítica da aprendizagem é aplicável para melhorar a qualidade da formação de professores por meio da modalidade de EaD. No Brasil, marco dessa modalidade foi a criação, por meio do Decreto nº 5.800/2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com financiamento público e viabilizado pelo regime de colaboração, a ser executado por instituições públicas de educação superior. Exprime como prioridade a oferta de cursos de licenciatura e formação inicial de professores e gestores nas diversas áreas do conhecimento (NUNES; SALES, 2013).

Desde 2015, há registros de pesquisas desenvolvidas no Brasil, procurando articular a analítica da aprendizagem com a formação de professores, tomando por base cursos de licenciatura do Sistema UAB (AGUIAR, 2016; BARBOSA, 2019; BARBOSA; NUNES; CHAVES, 2019; CHAVES, 2015, 2020; GONÇALVES,

2018; NUNES; SALES; CHAVES, 2019; SALES, 2017).

A UAB consolida a temática da EaD na agenda governamental e a expansão do ensino superior. Exige que haja polos presenciais, credenciamento, regulamentação específica e parte da carga horária presencial. Funciona em parceria com estados e municípios. Oferece cursos de graduação, sequencial, pós-graduação *lato e stricto sensu*, prioritariamente orientados para a formação de professores e para a Administração Pública.

A implementação desses cursos a distância ocorre por meio das instituições de educação superior que possuem, como ponto de apoio presencial, os polos localizados em diversos municípios que tiveram suas propostas de criação de guias aprovadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴.

Entre os cursos de licenciatura ofertados pelas diversas instituições participantes do Sistema UAB, destaca-se o curso de Pedagogia, destinado à formação de professores para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e na área de apoio escolar, que exijam conhecimentos pedagógicos, conforme define a Resolução CNE/CP⁵ nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

A formação do pedagogo para a gestão escolar é uma das áreas de sua atuação profissional, entendida como organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas educativos formais e não formais (PIMENTA, 2002). Pesquisa de Vieira e Vidal (2015, p. 121) mostram o perfil de formação dos gestores escolares no Brasil, revelando que apenas 47,3% possuem o curso superior de Pedagogia. Os demais são oriundos de outras licenciaturas e “[...] apresentam outro tipo de formação inicial diferente do que recomenda

4 A CAPES é uma fundação do Ministério da Educação do Brasil, com atuação na expansão e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado, assim como na formação de professores da educação básica.

5 Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

a legislação”. Observa-se que a gestão das unidades escolares, sejam estaduais ou municipais, precisam ser fortalecidas por meio de profissionais capazes de compreender a função e agir para sua melhoria. Outro dado relevante na pesquisa de Vieira e Vidal (2015) é a existência dos gestores sem formação em nível superior, muitas vezes com nível médio incompleto, o que é injustificável em face dos avanços registrados nas últimas décadas relacionados à formação docente.

A Resolução nº 460/2017, do Conselho de Educação do Ceará, recomenda no art. 1º que, para o exercício do cargo em direção das instituições de ensino de educação básica, “[...] será exigida a formação do gestor/administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia”. Preconiza, ainda que “[...] os profissionais de educação graduados em Pedagogia deverão apresentar comprovação em histórico escolar, de disciplinas cursadas na área de gestão, totalizando, no mínimo, duzentas e quarenta horas-aula”. (CEARÁ, 2017, art. 1º, parágrafo único). Aos profissionais que tenham a formação inicial em outra licenciatura, a Resolução recomenda a pós-graduação na área da gestão ou administração escolar.

No âmbito federal, a Resolução CNE/CP nº 2, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, no capítulo VII, trata da formação para atividades pedagógicas e da gestão. Exige que os cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas da gestão devem formar com uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas. Por conseguinte, a carga horária destinada às disciplinas da área em apreço é de 400 horas (BRASIL, 2019).

O experimento sob relato, por conseguinte, traz os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi estabelecer um modelo preditivo, com base na analítica da aprendizagem, que auxilie no acompanhamento do desempenho dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de educação a distância, de uma universidade localizada no Estado

do Ceará (Brasil) e participante do Sistema UAB, no tocante à formação na área da gestão escolar.

Metodologia

Para dar resposta ao objetivo da pesquisa, adotamos o método estatístico, conduzindo-nos ao entendimento da relação entre as variáveis, buscando a adequada modalidade de análise e interpretação dos dados (AGRESTI; FINLAY, 2012). Empregamos, ademais, o ciclo proposto por Chatti *et al.* (2012) para a analítica da aprendizagem, que possui três etapas básicas: (1) coleta de dados e pré-processamento; (2) analítica e ação; e (3) pós-processamento. Nesta pesquisa, foram cumpridas as duas primeiras etapas desse ciclo. O pós-processamento, para ser realizado, implicaria a inserção de novos elementos, introdução de variáveis, entre outros aspectos, o que não constituiu finalidade deste relato.

A investigação está circunscrita ao Estado do Ceará, tendo como área estudada o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de EaD, oferecido por uma das universidades localizadas no Estado, por meio do Sistema UAB. O curso utiliza o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*.

A oferta do curso teve início no ano 2009, em oito polos. Em 2010, passou a ser oferecido em sete: Beberibe, Brejo Santo, Campos Sales, Jaguaribe, Maranguape, Mauriti e Quixeramobim. O curso possui periodicidade semestral, com integralização em oito módulos/semestres e carga horária de 3.230 horas/aula (h/a), agrupadas em 190 créditos, incluindo 408 horas de estágio supervisionado.

Do conjunto de disciplinas do curso, foram identificadas apenas duas cujos ementários são relativos a gestão escolar: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Política, Planejamento e Gestão Educacional. Essas disciplinas são de quatro créditos, totalizando 68 h/a cada qual, compondo, respectivamente, o 3º e o 4º módulos/semestres do curso.

Como a LA trabalha com grandes conjuntos de dados, o universo da pesquisa está constituído pelos alunos do período 2010-2014 no referido curso, nos sete polos onde é ofertado. Esta demanda limitou-se, contudo, apenas às interações dos alunos das citadas duas disciplinas. Procedemos à análise dos dados dos alunos de todos os polos.

A extração dos dados foi baseada nas experiências de Chaves (2015), Aguiar (2016) e Sales (2017), codificando polos, estudantes e categorias de ações⁶, fazendo as adaptações necessárias à adequação do objeto em estudo. Como parte da fase de pré-processamento, foram organizadas planilhas no *LibreOffice Calc*⁷, contendo: relação das sete turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia objeto do estudo (2010-2014), por polo, que realizaram as disciplinas retrocitadas; relação de todos os estudantes do curso, segundo estão registrados no *Moodle*, por turma e polo; e relatórios de notas, acesso, recursos e atividades do *Moodle* nas disciplinas. Foram inseridas as notas dos alunos, de cada disciplina, com apoio no rendimento acadêmico oficial. Essas notas foram transformadas em resultados (aprovado, reprovado por nota, reprovado por falta).

As planilhas foram sistematizadas em apenas uma, contendo 549 linhas, incluindo a linha de cabeçalho, e 34 colunas, sendo uma de identificador geral, 32 de categorias de ações (variáveis independentes X_i) e uma de resultado (variável dependente Y). Na coluna do identificador geral, constam o código do aluno, o polo e a disciplina, a fim de se dispor da quantidade de interações desses sujeitos, em cada ação disponibilizada no AVA. Por exemplo: E01BB_S4D1 – corresponde ao aluno E01, do polo de Beberibe (BB), na disciplina Política, Planejamento e Gestão Educacional (S4D1 –

disciplina 1 do semestre 4). As 32 categorias de ações receberam códigos de A04 a A75, não sequenciados, em virtude de haver categorias de ações não incluídas por não haver nenhum registro. O resultado obedeceu à classificação nas categorias 0 (aprovado), 1 (reprovado por nota) e 2 (reprovado por falta), de acordo com a ocorrência dos eventos.

Para cumprir a etapa de Análise e Ação, apelamos para a técnica multivariada denominada regressão logística multinomial (RLM). Essa etapa envolve ações que incluem monitoramento, análise, previsão, intervenção, avaliação, adaptação, personalização, recomendação e reflexão (CHATTI *et al.*, 2012). Nesta pesquisa, essa etapa se limitou a análise, previsão, recomendações e reflexões.

Os modelos de regressão logística são utilizados quando o fenômeno a ser estudado se mostra de maneira qualitativa e é representado por uma ou mais variáveis *dummy*, dependendo da quantidade de possibilidades de resposta (categorias) da variável dependente (FÁVERO, 2015).

Recorremos ao programa de análise estatística *Stata*, versão 15, capaz de realizar de tarefas simples até estatísticas mais complexas, como regressão logística, regressão linear múltipla, regressão não linear, dentre outras. Uma das funcionalidades desse *software* está nos comandos utilizados para obter a análise estatística, além de gerar gráficos, tabelas etc.

Esta pesquisa, desde sua concepção até a divulgação dos resultados, procura guiar-se por princípios e procedimentos éticos (BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017). Obtivemos consentimento institucional para acesso aos dados dos estudantes, cujo anonimato foi garantido por meio de codificação. Ademais, segundo a Resolução CNS nº 510/2016, que se reporta às especificidades das investigações em Ciências Humanas e Sociais, não é necessário submeter ao sistema CEP/CONEP “[...] pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual [...]” (BRASIL, 2016, art. 1º, parágrafo único, alínea V).

6 Empregamos a expressão “categoria de ação” para denominar o conjunto de ações de mesma natureza realizadas pelos estudantes no AVA *Moodle*, conforme Chaves (2015) e Sales (2017).

7 A obtenção dos dados foi possível com base em uma cópia exata do *Moodle* usado no sistema da Universidade, tendo sido realizada pelas bolsistas de iniciação científica do grupo de pesquisa do qual fazemos parte.

Análise e discussão

A quantidade das ações é observada como fator relevante na tomada de decisão, pois fornece a visão das interações com maior frequência. Realizamos a análise dessas frequências, visando a compreendê-las com base no entendimento de que a RLM considera que “[...] a variável predita Y seja categórica de múltiplas categorias [...]” (LOESCH; HOELTGEBAUM, 2012, p. 98).

Do total de frequências de interações realizadas, 56,2% ocorreram na disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e 43,8% na disciplina Política Planejamento e Gestão Educacional. As atividades mais frequentes são relacionadas a “logar”, tarefa e fórum, representadas pelas categorias de ações A31 (visualizar a página principal de um curso), A05 (visualizar o *link* de uma tarefa), A46 (clique em um tópico de discussão em um fórum) e A47 (clique no *link* que dá acesso a um fórum). As categorias de ações com menor frequência foram, respectivamente, A68 (visualizar todos os recursos em uma mesma tela), A72 (modificar senha), A40 (receber mensagem do fórum por *e-mail*), A42 (retirar a inscrição de todos os usuários de um fórum), A64 (visualizar todos os questionários em uma mesma tela) e A35 (excluir um tópico de discussão dentro de um fórum).

Essa constatação indica a necessidade de os profissionais responsáveis pelo planejamento

do curso atentarem “[...] para assegurar um aprendizado apropriado e eficaz, definindo estratégias de apoio pertinentes aos alunos”. (GAMEZ, 2012, p. 79). É preciso haver mais dinamismo da parte dos planejadores, gestores, professores conteudistas, docentes formadores e tutores, no sentido de incentivar os estudantes para que busquem recursos alternativos, sejam criativos na superação das dificuldades estruturais, expressem compromisso e motivação para participar das atividades e estabelecer metas de participação nas atividades propostas. Nesse sentido, a LA é capaz de contribuir na utilização de sistemas de alerta, para sinalizar quando os alunos estão com pouca interação em determinada atividade, fornecendo *feedback* para os tutores, objetivando subsidiar o trabalho.

A instituição formadora deve prever caminhos adequados aos perfis dos estudantes, acompanhar as atividades de interação das pessoas, mapeando suas características e necessidades, objetivando que alcancem o sucesso escolar. Para tanto, o uso da LA é importante ferramenta de apoio para interpretação dos indicadores, já que fornece elementos para a gestão dos dados educacionais e intervenção dos processos (KAY; HARMELEN, 2012).

Realizamos a análise do desempenho dos estudantes, expresso por meio da aprovação ou reprovação (por nota ou por falta). A Tabela 1 demonstra esses indicadores em cada polo, por disciplina.

Tabela 1 - Desempenho dos alunos nos componentes curriculares da gestão escolar do curso de Pedagogia a distância da Universidade participante da pesquisa (admitidos em 2010)

Polo	Disciplinas									
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica					Política, Planejamento e Gestão Educacional				
	Total	Ap.	%	Rep. Total	%	Total	Ap.	%	Rep. Total	%
Beberibe	46	44	95,65	2	4,35	46	43	93,48	3	6,52
Brejo Santo	34	33	97,05	1	2,95	34	33	97,05	1	2,95
Campos Sales	34	32	94,12	2	5,88	34	30	88,24	4	11,76
Jaguaribe	43	43	100,0	-	-	43	42	97,67	1	2,33

Maranguape	33	25	75,76	8	24,24	35	28	80,00	7	20,00
Mauriti	43	38	88,37	5	11,63	42	32	76,20	10	23,80
Quixeramobim	41	37	90,24	4	9,76	40	34	85,00	6	15,00
Total	274	252	91,97	22	8,03	274	242	88,32	32	11,68

Fonte: Elaboração própria.

Comprovamos que a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica denotou maior percentual de aprovação, com destaque para os polos de Jaguaribe (100%), Brejo Santo (97,05%) e Beberibe (95,65%). Esses exprimem melhor desempenho também na disciplina Política, Planejamento e Gestão Educacional. O mais baixo desempenho é registrado nos polos de Maranguape (75,76% na disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e 80,00% na disciplina Política, Planejamento e Gestão Educacional) e Mauriti (88,37% e 76,20%, respectivamente).

Os dados de interação analisados nesta pesquisa, após a consolidação da planilha final, foram salvos no formato csv⁸, a fim de possibilitar a leitura no *software Stata*. Observemos que os dados são compostos por 548⁹ observações de alunos, 32 variáveis independentes (X_i) e uma variável dependente (Y). Os dados evidenciam que aproximadamente 90% (493) dos alunos foram aprovados nas disciplinas sob análise. Os alunos reprovados por nota são 3,5% (19) e os reprovados por falta 6,5% (36), o que é conducente à reflexão: quais os motivos que levam um estudante a ficar reprovado por falta em um curso a distância? De que maneira a instituição é passível de organizar um curso, a fim de que não aconteça esse tipo de situação? Abandono, retenção, taxas de sucesso/insucesso, alunos que necessitam de maiores desafios são dados observáveis por meio da LA, fornecendo elementos da gestão e intervenção (AGUIAR, 2016; FERGUSON, 2013).

8 Formato de arquivo que organiza dados tabelados separados por algum delimitador (tabulação, ponto e vírgula, entre outros) e é lido por diversos *softwares* estatísticos (*Stata*, *SPSS*, *R* etc.).

9 Resultante das observações de 274 alunos, nas duas disciplinas: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Política, Planejamento e Gestão Educacional.

Antes de proceder à RLM, detectamos a multicolinearidade entre as variáveis A54 e A55, denotando uma correlação linear aproximadamente perfeita (0,9958). Com suporte nas recomendações de Prearo, Gouvea e Monari (2009), as sugestões para resolver a multicolinearidade são: (1) eliminar variáveis; (2) reformular o modelo – usando, por exemplo, a razão entre variáveis, e (3) aumentar o tamanho da amostra. Optamos pela eliminação de variáveis.

Efetuamos, por conseguinte, a experiência retirando do cálculo a variável A55¹⁰, resultando na obtenção dos coeficientes da RLM. Ao analisarmos a significância estatística¹¹, no entanto, notamos que a variável A04 (fazer um *upload* de um arquivo para uma tarefa) apresentou o valor de $P > |z| = 0,055$, na categoria 1 (reprovado por nota), situando-se no limite do arredondamento¹². Resolvemos, então, adotar critérios para a exclusão de variáveis. Decidimos analisar as frequências das 31 categorias de ações com base nos quartis.

O ponto de corte estabelecido foi a frequência 53, correspondendo ao primeiro quartil, ou seja, compreendendo aproximadamente 25% das categorias de ações com menor frequência. Por conseguinte, foram eliminadas as

10 Foi realizada a experiência, retirando apenas a variável A54 e, posteriormente, retirando somente a A55. Nas duas tentativas, foi possível obter os coeficientes. Decidimos eliminar a que tivesse menor frequência (A55 – 372 ações registradas).

11 A variável foi considerada com significância estatística quando o valor de p fosse igual ou inferior a 0,05.

12 Ao estabelecer o comando do *Stata mlogit*, nas diversas tentativas de encontrar significado para os dados, observamos que a variável A04 sempre apresentava significância estatística. Na experiência retirando apenas a variável A55, a variável A04 apresentou o valor de $p = 0,055$, podendo ser arredondado para 0,06, o que representaria a classificação da variável como sem significância estatística, tornando-se passível de questionamentos. Assim, tomamos a decisão de analisar as variáveis com menor frequência de ações, para fundamentar nova tomada de decisão.

variáveis A68 (visualizar os recursos em uma mesma tela); A72 (modificar sua senha); A64 (visualizar todos os questionários em uma mesma tela); A40 (assinar um fórum, receber mensagens do fórum por *e-mail*); A42 (retirar a inscrição de todos os usuários de um fórum); A35 (excluir um tópico de discussão dentro de um fórum) e A73 (modificar o seu perfil), com frequência menor que 53, a fim de se aplicar novamente a RLM a esse novo conjunto de variáveis.

No total, foram necessárias 12 iterações para estimar o modelo (TABELA 2). O valor-p da estatística qui-quadrado foi 0,0000, ou seja, $p < 0,05$, indicando que podemos rejeitar a hipótese nula de que todos os coeficientes sejam iguais a zero. Isso significa que, no mínimo, uma variável independente é estatisticamente significativa para explicar a probabilidade de ocorrência de, no mínimo, uma das situações (aprovado, reprovado por nota, reprovado por falta).

Tabela 2 - Coeficientes das variáveis que compõem o modelo de RLM

AÇÃO	COEFICIENTES	ERRO PADRÃO	z	P> z	INTERVALO DE CONFIANÇA 95%	
					Mínimo	Máximo
Categoria 1 (Reprovado por nota)						
A04	-1,891322	0,839357	-2,25	0,024	-3,536432	-0,2462125
A46	0,0195259	0,0089463	2,18	0,029	0,0019915	0,0370603
A67	0,1082795	0,0423904	2,55	0,011	0,0251959	0,1913632
Categoria 2 (Reprovado por falta)						
A04	-0,7998593	0,3880496	-2,06	0,039	-1,560423	-0,039296
A06	0,1576741	0,0749648	2,10	0,035	0,0107457	0,3046024

Fonte: Elaboração própria.

A interpretação do Pseudo R² de McFadden é similar ao do R² convencional, utilizado na regressão linear, e mede o poder explicativo do modelo. É uma medida que fornece indícios sobre a qualidade do ajuste do modelo obtido (RODRIGUES; MEDEIROS GOMES, 2013). Em regressão linear, o coeficiente de determinação R² expressa a proporção da variância determinada pelas variáveis explicativas (FÁVERO, 2015). Em RLM, o Pseudo R² serve para resumir a força global de um modelo, oscilando de 0 a 1. Se o valor for igual a 0, indica um modelo sem valor preditivo, se for igual a 1, indica um ajuste perfeito do modelo de regressão logística (HU; SHAO; PALTA, 2006). No presente caso, o Pseudo R² de McFadden resultou em 0,338, indicando um excelente ajuste do modelo por estar entre 0,2 e 0,4 (MCFADDEN, 1977).

A categoria adotada como referência pelo *Stata* é a com maior frequência. Nesta pesquisa, foi a categoria 0 (aprovado). Há, portanto, duas outras possibilidades de situação relativamente a essa categoria de referência, representadas pelas categorias 1 (reprovado por nota) e 2 (reprovado por falta). Assim, semelhante a Fávero (2015, p. 130), “[...] serão definidos dois vetores de variáveis explicativas com os respectivos parâmetros estimados, ou seja, dois logitos¹³ [...]”. Pela análise da Tabela 2, identificamos quais variáveis denotam valores menores do que z=-1,96 ou maiores do que z=1,96, e o correspondente p (coluna P>|z|) menor que 0,05, cujos resultados estão nos Quadros 1 e 2.

13 O logito é um “[...] vetor de variáveis explicativas, com respectivos parâmetros estimados [...]” (FÁVERO, 2015, p. 104), mais uma constante.

Quadro 1 - Variáveis com significância estatística na Categoria 1 (reprovado por nota)

AÇÃO	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL
A04	Fazer um <i>upload</i> de um arquivo para uma tarefa
A46	Clicar em um tópico de discussão em um fórum
A67	Visualizar um recurso (um arquivo em PDF, por exemplo)

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Variáveis com significância estatística na Categoria 2 (reprovado por falta)

AÇÃO	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL
A04	Fazer um <i>upload</i> de um arquivo para uma tarefa
A46	Visualizar todas as tarefas em uma mesma tela

Fonte: Elaboração própria.

Passam a compor o modelo, por conseguinte, as variáveis dos Quadros 1 e 2, pois exprimem significância estatística, ao nível de confiança de 95%, para explicar as diferenças de ser reprovado por nota ou por falta, em relação a ser aprovado. Observamos que o envio das tarefas integra o modelo para as categorias 1 e 2 (variável A04), adquirindo relevância a participação nos fóruns e o acesso a recursos do AVA.

Esse resultado coaduna-se com os relatos de Dietz-Uhler e Hurn (2013), em relação às pesquisas de Smith, Lange e Huston (2012), que utilizaram dados extraídos de um AVA e analisaram variáveis como frequência, *login*, engajamento local, ritmo do estudante, objetivando prever o resultado do curso. De modo análogo, Macfadyen e Dawson (2010) analisaram a frequência de utilização de mensagens enviadas e de postagem nos fóruns para prever o desempenho do estudante. Minaei-Bidgoli *et al.* (2003) descobriram que o número de tentativas de fazer as tarefas, o tempo empregado e

a leitura de material são relevantes na previsão do desempenho. Na pesquisa de Falakmasir e Jafar (2010, citado em DIETZ-UHLER; HURN, 2013), o fórum para discussão foi o melhor preditor de desempenho.

Esses resultados diferem daqueles da investigação de Sales (2017), que apontou as variáveis A34 (adicionar uma postagem em um fórum), A37 (erro de mensagem enviada a *e-mail*) e A71 (fazer o *upload* de um arquivo) como estando no modelo do polo de Mauriti: “[...] postar uma mensagem no fórum de discussão; fazer *upload* de um arquivo e indicar erro de mensagem enviada a *e-mail* interferem significativamente no resultado (aprovação/reprovação) dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia [...] do polo de Mauriti.” (SALES, 2017, p. 177).

Com base na Tabela 2, escrevemos as expressões finais das probabilidades médias estimadas de ocorrência de cada uma das três categorias da variável dependente.

Probabilidade de um estudante *i* ser aprovado (categoria 0):

$$P_{i_0} = \frac{1}{1 + e^{(-1,19237 - 1,891322*A04 + 0,0195259*A46 + 0,1082795*A67) + e^{(-0,1026205 - 0,7998593*A04 + 0,1576741*A06)}}$$

Probabilidade de um estudante *i* ficar reprovado por nota (categoria 1):

$$P_{i_1} = \frac{e^{(-1,19237 - 1,891322*A04 + 0,0195259*A46 + 0,1082795*A67)}}{1 + e^{(-1,19237 - 1,891322*A04 + 0,0195259*A46 + 0,1082795*A67)} + e^{(-0,1026205 - 0,7998593*A04 + 0,1576741*A06)}}$$

Probabilidade de um estudante *i* ficar reprovado por falta (categoria 2):

$$P_{i_2} = \frac{e^{(-0,1026205 - 0,7998593*A04 + 0,1576741*A06)}}{1 + e^{(-1,19237 - 1,891322*A04 + 0,0195259*A46 + 0,1082795*A67)} + e^{(-0,1026205 - 0,7998593*A04 + 0,1576741*A06)}}$$

Para finalizar a análise dos dados quantitativos, realizamos o procedimento de estimar o modelo da RLM (Tabela 3), de modo que sejam fornecidas as chances de ocorrência de cada um dos eventos (aprovação, reprovação por nota, reprovação por falta), alterando uma unidade correspondente à variável explicativa. Trata-se da razão de risco relativo (*relative risk ratio – RRR*), segundo Fávero (2015).

O *RRR* informa quanto se altera (aumenta ou diminui) a chance de um evento acontecer

em relação ao evento de referência, dado o acréscimo de uma unidade da variável explicativa (independente/previsora), mantidas as demais constantes. Se o valor de *RRR* é maior do que 1, significa que, quando a variável explicativa aumenta em uma unidade, a chance de o evento acontecer aumenta. Caso o valor de *RRR* seja menor do que 1, significa que, quando a variável explicativa (independente/previsora) aumenta em uma unidade, a chance de o evento acontecer diminui (FÁVERO, 2015).

Tabela 3 – Razão de risco relativo (*RRR*) da regressão logística multinomial

RESULTADO	<i>RRR</i>	ERRO PADRÃO	z	P> z	INTERVALO DE CONFIANÇA 95%	
Aprovado (0)	(categoria de referência)					
Reprovado por nota (1)						
A04	0,1508722	0,1263357	-2,25	0,024	0,029117	0,7817561
A46	1,019718	0,0091227	2,18	0,029	1,001993	1,037756
A67	1,114359	0,0472381	2,55	0,011	1,025516	1,210899
Reprovado por falta (2)						
A04	0,4493922	0,1743865	-2,06	0,039	0,2100473	0,9614661
A06	1,170785	0,0877677	2,10	0,035	1,010804	1,356086

Fonte: Elaboração própria.

Aumentando-se uma ação de fazer *upload* de arquivo para uma tarefa (A04), mantidas as demais constantes, a chance de o aluno ser reprovado por nota em relação a ser aprovado cai 84,91% (1 – 0,1508722 = 0,8491278 ||| 0,8491278 x 100% = 84,91%). Esse resultado referenda o fato de que fazer o *upload* de um

arquivo para uma tarefa é uma atividade relevante para o sucesso do aluno.

Com relação à variável A46 (clique em um tópico para discussão em um fórum), o risco relativo é de 1,019718. Significa que, quando a variável A46 aumenta em uma unidade, mantidas as demais constantes, a chance de o

aluno ser reprovado por nota em relação a ser aprovado aumenta aproximadamente 1,97%, ou seja, um valor de acréscimo bem pequeno. Apesar de parecer estranho esse resultado, por meio da análise do comportamento das probabilidades de cada um dos eventos em função de cada variável explicativa que compõe o modelo, verificamos que isso acontece na medida em que se atingem determinadas quantidades de cliques. Esse achado acende o alerta para como o curso está estruturando o fórum como atividade formativa.

Analisando a variável A67, é depreensível o $RRR=1,114359$, que denota o aumento da chance de o estudante ser reprovado por nota em 11,44% em relação a ser aprovado, a cada acréscimo de visualização de um recurso, mantidas as demais constantes. Se a visualização de material disponibilizado no AVA (por exemplo, vídeos e textos em PDF) contribui negativamente para a aprovação do aluno, isso submete a xeque sua capacidade como elemento formativo na área da gestão, necessitando ser redefinido.

Na categoria 2 (reprovado por falta), a chance de um estudante ser reprovado por falta em relação a ser aprovado, quando faz o *upload* de um arquivo para uma tarefa (categoria de ação A04), cai 55,06% ($1 - 0,4493922 = 0,5506078$ || $0,5506078 \times 100\% = 55,06\%$), dado o crescimento de uma unidade nessa categoria de ação, mantendo-se as demais condições constantes.

O valor de RRR da variável A06 (visualizar todas as tarefas em uma mesma tela) é 1,170785, denotando o fato de que, aumentando em uma unidade essa categoria de ação, a chance de um aluno ser reprovado por falta em relação a ser aprovado cresce em 17,08%. Nesse caso, levanta-se a hipótese para ser verificada por outros estudos de que essa ação é factível de vir a dispersar os alunos.

Depreendemos que as variáveis componentes do modelo de RLM expressas nas categorias 1 (reprovado por nota) e 2 (reprovado por falta) representam categorias de ação capazes de ser promovidas (quando diminuem a chan-

ce de reprovação por nota ou falta) ou devem ser evitadas (quando aumentam a chance de reprovação por nota ou falta) na oferta das disciplinas do eixo da gestão da Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade estudada, devendo ser realizados outras pesquisas que traduzam as especificidades da formação e incidam no aperfeiçoamento do curso.

Convém salientar os resultados de outra investigação que revelaram como as ações referentes a visualizar todas as tarefas em uma mesma tela (A06), pesquisar termos nos fóruns, visualizar relatório de usuário de fórum e visualizar todos os recursos em uma mesma tela não influenciaram positivamente na probabilidade de aprovação. A autora expressou “[...] que elas podem conduzir o estudante a perder o foco no que está realizando no AVA Moodle.” (SALES, 2017, p. 187).

Destarte, concluímos que o modelo de predição obtido por meio da RLM para este conjunto de dados evidencia que os recursos e atividades utilizados no processo de aprendizagem são passíveis de incitar os estudantes a alcançar o bom resultado, com a consequente aprovação; entretanto, conforme salienta Sales (2017, p. 188), “[...] o modelo estatístico está subordinado ao desenho do curso”. Elementos como respeito ao ritmo do aluno, autonomia, flexibilidade, incentivo à interação, à formação de comunidades de aprendizagem e a redes de convivência são alguns fatores relevantes para se considerar na elaboração dos modelos pedagógicos para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes na formação via EaD (VENDRÚSCOLO; BEHAR, 2016).

Considerações finais

Ao demandarmos estabelecer um modelo preditivo que auxilie no acompanhamento do desempenho dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância de uma universidade localizada no Estado do Ceará (Brasil) e participante do Sistema UAB, no tocante à formação na área da gestão escolar,

ficaram evidentes as categorias de ações que interferem diretamente no desempenho do estudante, seja para ser aprovado, reprovado por nota ou por falta. A RLM elucidou a probabilidade de ocorrência de cada categoria, revelando a necessidade de mudanças no *design* do curso, nos componentes curriculares da área da gestão, no sentido de garantir a diversidade de ações ensejadoras da aprendizagem dos alunos.

Resta evidente o fato de que as variáveis que compõem o modelo preditivo na categoria “reprovado por nota” – A04 (fazer *upload* de um arquivo para uma tarefa), A46 (clicar em um tópico de discussão em um fórum) e A67 (visualizar um recurso) – interferem no desempenho do estudante. A probabilidade de o aluno ser reprovado por nota, em comparação a ser aprovado, diminui em 85% com o envio da tarefa (A04), aumenta em aproximadamente 2%, ao clicar em um tópico para discussão em um fórum (A46); e aumenta em 11,43% com a visualização de recursos (A67), mantidas as demais condições constantes.

Na categoria “reprovado por falta”, as probabilidades são diferentes mantidas as demais condições constantes, uma vez que, para a ação A04 (fazer *upload* de um arquivo para uma tarefa), as chances de o aluno ser reprovado por falta diminuem em 55,06% em comparação a ser aprovado. Para a variável A06 (visualizar todas as tarefas em uma mesma tela), a probabilidade de ser reprovado aumenta aproximadamente 17%.

A analítica da aprendizagem resta viabilizada por meio da aplicação do modelo preditivo, ou aperfeiçoamento deste em futuros alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade estudada. Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, a equipe do curso tem a ousadia de ampliar, para as disciplinas da área da gestão escolar, a quantidade da atividade tarefa no ambiente *Moodle*, de modo a aumentar a necessidade do envio de tarefa (A04), favorecendo a aprovação e diminuindo a reprovação por nota e por falta.

Também deveria atentar para o *design* dessas disciplinas no curso, particularmente para a atividade fórum e os recursos disponibilizados (textos, vídeos, áudios etc.), que deveriam influenciar positivamente na aprovação e não o contrário. Inclusive, a visualização de todas as tarefas em uma mesma tela é factível de trazer dispersão aos estudantes, favorecendo a reprovação por falta.

Defendemos o argumento de que os benefícios das análises aqui expressas vão servir de reflexão para todos os níveis da administração da Universidade sob estudo, a fim de que a formação de professores/gestores no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância seja replanejada no plano da instituição, do currículo, professor conteudista, tutor, entre outros. O micronível da analítica da aprendizagem centra-se no suporte das atividades de aprendizagem individuais e colaborativas e o modelo preditivo pode otimizar os caminhos do aprendizado, adaptar-se às recomendações e aumentar o engajamento.

É possível delinear o caminho da formação no citado curso de Pedagogia a distância, de modo a evitar as reprovações por falta? São inseríveis elementos capazes de identificar as dificuldades dos alunos e promover intervenções para minimizá-las? É importante inserir algumas mudanças no AVA *Moodle*, de maneira que esse ambiente de aprendizagem se torne mais detalhado, visto que estudos indicam a preferência dos alunos por sistemas mais detalhados, com análises elaboradas e recomendações personalizadas para seus aprendizes. Para inserir recursos personalizados, é necessário utilizar os dados sociodemográficos dos estudantes, visando a mapear suas preferências e incluir recursos que favoreçam seu aprendizado. São necessárias mudanças na lógica perceptiva do sistema de EaD, demandando a composição de equipes bem formadas, dedicadas à educação a distância, integralmente.

Impõe-se registrar o fato de que, limitando a formação na área da gestão escolar a duas disciplinas com carga horária total de 136 h/a,

o curso de Licenciatura em Pedagogia analisado não está cumprindo com o que preceitua a legislação do Conselho Estadual de Educação do Ceará. Demanda, pois, redefinição da matriz curricular para atender a essa legislação, bem como é preciso ampliar a formação para a gestão educacional com base nas recomendações da legislação nacional, que prevê carga de 400 horas para essa área.

A análise resultante da aplicação de um processo de LA, semelhante ao realizado nesta pesquisa, recorrendo à regressão logística multinomial ou a outras técnicas estatísticas, é individualizável por disciplina, por turma, estendível para todo um curso ou para vários cursos, abrangendo uma universidade ou todo um sistema de ensino, não restrita à modalidade de educação a distância. Essa aplicação está receptiva a reunir outras variáveis quantitativas e qualitativas, provenientes do emprego de instrumentos de pesquisa ou de bancos de dados institucionais, que favoreçam a ampliação das características e condições disponíveis para o estabelecimento de modelos preditivos cada vez mais robustos e adequados à realidade estudada.

A LA abre, por conseguinte, possibilidades para a organização de ambientes de aprendizagem personalizados, capazes de ajudar a promover as habilidades dos alunos para gerenciar, monitorar e refletir sua aprendizagem. Utiliza informações estáticas e dinâmicas sobre aprendentes e ambientes de aprendizagem, avaliando, provocando e analisando, para modelagem em tempo real, além de previsão e otimização de processos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e tomada de decisão educacional. Cabe à equipe responsável pelos cursos na modalidade de EaD fazer uso dessa área, definindo as estratégias para garantir a melhoria do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. **Métodos estatísticos para as Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

AGUIAR, Amanda Nobre. **Evasão no curso de Licenciatura em Matemática a distância da UECE sob a perspectiva da analítica da aprendizagem**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

ALI, Liaqat; HATALA, Marek; GAŠEVIĆ, Dragan; JOVANOVIĆ, Jelena. A qualitative evaluation of evolution of a learning analytics tool. **Computers & Education**, v. 58, n. 1, p. 470-489, 2012. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.030.

BARBOSA, Gláucia Mirian de Oliveira Souza. **Ação dos tutores e sua relação com o desempenho dos estudantes em curso de licenciatura da UAB/UECE sob a perspectiva da analítica da aprendizagem**. 2019. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

BARBOSA, Gláucia Mirian de Oliveira Souza; NUNES, João Batista Carvalho; CHAVES, João Bosco. Ação dos tutores e sua relação com o desempenho dos estudantes em curso de Licenciatura em Química sob a perspectiva da analítica da aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 80, n. 1, p. 167-191, 2019. doi: 10.35362/rie8013469.

BIENKOWSKI, Marie.; FENG, Mingyu.; MEANS, Barbara. **Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: an issue brief**. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2012. Relatório. Disponível em: <<https://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2014/03/edm-la-brief.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional

de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

CAMBRUZZI, Wagner Luiz. **GVWISE: uma aplicação de learning analytics para a redução da evasão na educação a distância**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CHATTI, Mohamed Amine; DYCKHOFF, Anna Lea; SCHROEDER, Ulrik; THÜS, Hendrick. A reference model for learning analytics. **International Journal of Technology Enhanced Learning**, v. 4, n. 5/6, p. 318-331, 2012. doi: 10.1504/IJTEL.2012.051815.

CHAVES, João Bosco. **Formação a distância de professores em Matemática pela UAB/UECE: relação entre interação e desempenho à luz da analítica da aprendizagem**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

CHAVES, João Bosco. **Analítica da aprendizagem na Licenciatura em Matemática a distância da UAB/UECE: criação e aplicação de um modelo preditivo de desempenho acadêmico**. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460/2017**, de 25 de janeiro de 2017. Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2017/03/resoluo-n-460.2017.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

CECHINEL, Cristian; OCHOA, Xavier; SANTOS, Henrique Lemos dos; NUNES, João Batista Carvalho; RODÉS, Virginia; QUEIROGA, Emanuel Marques. Mapping learning analytics initiatives in Latin America. **British Journal of Educational Technology**, v. 51, n. 4, p. 892-914, 2020. doi: 10.1111/bjet.12941.

DIETZ-UHLER, Beth; HURN, Janete. Using learning analytics to predict (and improve) student success: a faculty perspective. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 12, n. 1, p. 17-26, 2013.

Disponível em: <<http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/12.1.2.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FÁVERO, Luis Paulo. **Análise de dados: modelos de regressão com Excel, Stata e SPSS**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

FERGUSON, Rebeca. Learning analytics for open and distance education. **CEMCA EdTech Notes**, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.cemca.org/ckfinder/userfiles/files/EdTech%20Notes_LA_Rebecca_15%20May.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. **Formação do pedagogo para a gestão escolar na UAB/UECE: a analítica da aprendizagem na educação a distância**. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

GAMEZ, Luciano. A estruturação de cursos em EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 75-82.

HARMELEN, Mark van. Analytics for understanding research. **CETIS Analytics Series**, v. 1, n. 4, p. 1-59, 2012. Disponível em: <<http://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2012/12/Analytics-for-Understanding-Research-Vol1-No4.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HARMELEN, Mark van; WORKMAN, David. Analytics for learning and teaching. **CETIS Analytics Series**, v. 1, n. 3, p. 1-41, 2012. Disponível em: <<http://publications.cetis.ac.uk/wpcontent/uploads/2012/11/Analytics-for-Learning-and-Teaching-Vol1-No3.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HU, Bo; SHAO, Jun; PALTA, Mari. Pseudo-R² in logistic regression model. **Statistica Sinica**, v. 16, p. 847-860, 2006. Disponível em: <<http://www3.stat.sinica.edu.tw/statistica/oldpdf/A16n39.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

KAY, David; HARMELEN, Mark van. Analytics for the whole institution: balancing strategy and tactics. **CETIS Analytics Series**, v.1, n. 2, p. 1-39, 2012.

LOESCH, Claudio; HOELTGEBAUM, Marianne. **Métodos estatísticos multivariados**. São Paulo: Saraiva, 2012.

LONG, Phil; SIEMENS, George. Penetrating the fog: analytics in learning and education. **EDUCAUSE Review**, v. 46, n. 5, p. 31-40, 2011. Disponível em: <<https://er.educause.edu/-/media/files/article->

[downloads/erm1151.pdf](#)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MANAEI-BIDGOLI, Behrouz; KASHY, Deborah A.; KORTMEYER, Gerd; PUNCH, William F. Predicting student performance: an application of data mining methods with an educational web-based system (LON-CAPA). In: ASEE/IEEE FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE, 33., 2003, Boulder/CO. **Proceedings of 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference**. Piscataway/EUA: IEEE, 2003. p. 1-6. Disponível em: <<http://lon-capa.org/papers/v5-FIE-paper.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MCFADDEN, Daniel. Quantitative methods for analyzing travel behaviour on individuals: some recent developments. **Cowles Foundation Discussion Papers**, n. 474, p. 1-47, 1977.

MACFADYEN, Leah P.; DAWSON, Shane. Mining LMS data to develop an 'early warning system' for educators: a proof of concept", **Computers & Education**, v. 54, n. 2, p. 588-599, 2010. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.008.

MAYER-SCHÖNBERGER, Victor; CUKIER, Kenneth. **Big data**: como extrair volume, variedade, velocidade e valor da avalanche de informação cotidiana. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2013.

NUNES, João Batista Carvalho. Estado da arte sobre analítica da aprendizagem na América Latina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 2015, Maceió. **Anais dos workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 1024-1033. doi: 10.5753/cbie.wcbie.2015.1024.

NUNES, João Batista Carvalho. A analítica da aprendizagem: contribuições tecnologias digitais para a educação superior. In: SCHNEIDER, Henrique Nou; CARVALHO, Geovânia. (Org.). **V Ciclo de Conferências: "TIC & Educação"**. Aracaju: Ed. Criação, 2016. p. 45-56.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, jul./set. 2013. doi: 10.1590/S1517-97022013000300013.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa; CHAVES, João Bosco. Learning analytics in mathematics teacher education at the Ceará State University. In: LATIN AMERICAN CONFERENCE ON

LEARNING ANALYTICS - LALA, 2., 2019, Valdivia/Chile. **Proceedings of the 2nd Latin American Conference on Learning Analytics**. Online: CEUR-WS.org, 2019, p. 100-109. Disponível em: <<http://ceur-ws.org/Vol-2425/paper15.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PREARO, Leandro Campi; GOUVEIA, Maria Aparecida; MONARI, Carolina. Avaliação do emprego da técnica de análise de regressão logística em teses e dissertações de algumas instituições de ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 30, n. 2, p. 123-140, maio/ago, 2009.

RODRIGUES, Rodrigo Lins; MEDEIROS, Francisco Petrônio Alencar de; GOMES, Alex Sandro. Modelo de regressão linear aplicado a previsão de desempenho de estudantes em ambiente de aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 24, Campinas. **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2013. p. 607-616. doi: 10.5753/cbie.sbie.2013.607.

SALES, Viviani Maria Barbosa. **Analítica da aprendizagem como estratégia de previsão de desempenho de estudantes de curso de Licenciatura em Pedagogia a distância**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Henrique Lemos dos; CECHINEL, Cristian; NUNES, João Batista Carvalho; OCHOA, Xavier. An initial review of learning analytics in Latin America. In: LATIN AMERICAN CONFERENCE ON LEARNING OBJECTS AND TECHNOLOGY, 12., 2017, La Plata. **Proceedings of 2017 Twelfth Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO 2017)**. Piscataway/EUA: IEEE, 2017. p. 175-183. doi: 10.1109/LACLO.2017.8120913.

SMITH, Vernon C; LANGE, Adam; HUSTON, Daniel R. Predictive modeling to forecast student outcomes and drive effective interventions in online community college courses. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 16, n. 3, p. 51-61, 2012.

VARGO, Deedra; ZHU, Lin; BENWELL, Briana; YAN, Zheng. Digital technology use during COVID-19 pandemic: a rapid review. **Hum Behav & Emerg Tech**, v. 3, p. 13-24, 2021. doi: 10.1002/hbe2.242.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor? **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 115-130, jul./dez, 2015. doi: 10.5585/dialogia.N22.6078.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Investigando modelos pedagógicos

para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 302-311, set./dez, 2016. doi: 10.15448/1981-2582.2016.3.20666.

Recebido em: 05/06/2021
Aprovado em: 14/12/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

(IN)FORMAÇÃO DE PROFESSORES AMERICANOS SOBRE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

*Carina Alexandra Rondini**
Universidade Estadual Paulista
<https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>

*Nielsen Pereira***
Purdue University
<https://orcid.org/0000-0002-5399-4622>

RESUMO

Apresenta-se reflexão sobre o processo (in)formativo e práxis de agentes educacionais de duas escolas de duas cidades de pequeno porte no Condado de Tippecanoe, Estado de Indiana, Estados Unidos, quanto aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Os dados, oriundos de entrevistas com 15 agentes educacionais dessas escolas e cidades, foram analisados através da Análise de Conteúdo de Bardin, apoiada pelo *Software IRAMUTEQ*, examinando-se sete *corpora* do bloco temático *Teacher training and knowledge about high-ability students*. Os participantes revelaram-se distantes do perfil dos agentes educacionais brasileiros, que se mostram dependentes das intervenções legais, passivos no processo de (in)formação e alienados para a práxis de diferenciação instrucional e curricular, ignorando os diferentes níveis e perfis dos estudantes. Diversamente, a práxis dos participantes assenta-se na formação básica, considerando imprescindível o desenvolvimento pleno dos estudantes e em níveis de excelência.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação. formação Docente. práxis.

ABSTRACT

TEACHER TRAINING AND KNOWLEDGE ABOUT HIGH-ABILITY STUDENTS

Reflection on the (in)formative process and praxis of educational agents of two schools in two small cities in Tippecanoe County, state of Indiana, United States, about gifted and talented/high-ability students. Data from interviews carried out with 15 educators related to these schools and cities were analyzed through Bardin's Content Analysis, using the IRAMUTEQ Software, which analyzed

* Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, SP, Brasil. Foi bolsista de Pesquisa - Exterior (FAPESP, processo nº 2015/02667-8). E-mail: carina.rondini@unesp.br

** Doutor em Estudos Educacionais pela Purdue University. Atualmente é docente da Purdue University, West Lafayette, IN, Estados Unidos. E-mail: npereira@purdue.edu

seven corpora, related to the research block - Teacher training and knowledge about high-ability students. The participants revealed themselves to be distant from the general profile of Brazilian educational agents, who place themselves as dependent on legal interventions, are passive in their (in)training process and alienated to the instructional and curricular differentiation praxis, which disregards the different levels and student profiles. In contrast, the praxis of the participants is based on basic training that considers the full development of their students and levels of excellence essential.

Keywords: giftedness/high ability. teacher training. praxis.

RESUMEN

FORMACIÓN DE PROFESORES Y CONOCIMIENTOS SOBRE ESTUDIANTES DE ALTA CAPACIDAD

Se presenta una reflexión sobre el proceso (in)formativo y la praxis de los agentes educativos de dos escuelas en dos ciudades pequeñas en el condado de Tippecanoe, estado de Indiana, Estados Unidos, con respecto a los estudiantes superdotados. Los datos de las entrevistas realizadas a 15 agentes educativos relacionados con estas escuelas y ciudades fueron analizados mediante el Análisis de Contenido de Bardin, con el apoyo del Software IRAMUTEQ, que analizó siete corpus, relacionados con el bloque temático - Teacher training and conocimiento sobre los estudiantes de alta capacidad. Los participantes se revelaron distantes del perfil general de los agentes educativos brasileños, quienes se colocan como dependientes de las intervenciones legales, son pasivos en su proceso (in)formativo de capacitación y están alienados de la práctica de la diferenciación instructiva y curricular, que ignora los diferentes niveles y perfiles de estudiantes. Por el contrario, la praxis de los participantes se basa en una formación básica que considera esencial el pleno desarrollo de sus alumnos y sus niveles de excelencia.

Palabras claves: habilidades altas/dotación. formación del profesorado. práctica.

Introdução¹

Sob a égide das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, consideram-se estudantes “[...] com altas habilidades/superdotação (AH/SD): aqueles que apresentam um potencial elevado e grande

envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” e, para eles, assegura-se a oferta de “[...] atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.” (BRASIL, 2009, p. 1-2).

1 Artigo revisado por Rony Farto Pereira. Mestre (1983) e Doutor (1991) em Letras – Área de Filologia e Linguística Portuguesa (UNESP-SP). Docente do Curso de Graduação em Letras (disciplina de Língua Portuguesa, ênfase em Redação – 1978-2010) do Departamento de Linguística – e do Programa de Pós-Graduação em Letras (disciplina de Leitura e Produção de Textos – 1995-2007) da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP-SP. Revisor de Língua Portuguesa.

Todavia, decorridos 12 anos de sua publicação, ainda é diminuto o número de pesquisas e/ou relatos brasileiros sobre a articulação deste com a sala de aula comum (ARAÚJO; FRATARI; SANTOS, 2016), restringindo-se ao Atendimento Educacional Especializado, ainda em centros pulverizados pelo território brasileiro, normalmente concentrados em certas regiões, como Sudeste e Sul, distantes de serem em número suficiente para o contingente esperado de estudantes com AH/SD, se levarmos em conta estudos e pesquisas de alguns autores, como Marland (1971), o qual indica que o mínimo proposto seria de 3 a 5% da população escolar. Ademais, tais estudantes enfrentam entraves, como um número restrito de membros na equipe, a falta de espaço adequado para desenvolvimento das atividades e o desinteresse do poder público (ANJOS, 2018, p. 113), que não contribui para o processo de (in)formação dos professores das salas de aula comuns, quer continuada (JOB, 2020), quer em serviço (SOARES, 2019).

Porém, Bates e Munday (2007, p. 45) problematizam que, “[...] a despeito do quão boas sejam as atividades suplementares e extracurriculares oferecidas aos alunos [com AH/SD] [ainda que pulverizadas como aludido], é na sala de aula [comum] que os alunos participam das atividades formais de ensino-aprendizagem e é nesse local que deve haver desafios suficientes para [esses alunos]”, de forma que se crie um “[...] ambiente educacional enriquecedor, estimulante e criativo, que favoreça o desenvolvimento integral [de todos].” (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 8; cf. RONDINI, 2019). Mas, por que esses estudantes permanecem “invisíveis” aos olhos do sistema educacional”, completamente inominados nos bancos escolares das salas de aula comuns brasileiras (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 2; BERGAMIN, 2018; PINHEIRO, 2018)?

Pesquisas recentes apontam, como alguns dos fatores para essa invisibilidade e não atendimento desse estudante, o caso de “[...] as políticas públicas para Altas Habilidades/

Superdotação no Brasil ainda [serem] pouco difundidas e conhecidas [pelos agentes educacionais]” (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 2); “[...] a falta de informação [docente] que aparece como um obstáculo para identificação e o oferecimento de atenção educacional de qualidade para esses alunos [...] e uma formação inicial [que] não ofereceu subsídios para sustentar a prática pedagógica inclusiva” (BERGAMIN, 2018, p. 23), culminando em desamparo adquirido (RONDINI, 2019, p. 90) e na desinstrumentalização (RECH; NEGRINI, 2019) desses professores. Estes “[...] continuam sem saber como explicar e o que fazer com estes alunos, que por razões desconhecidas, aprendem rápido e, constantemente, cobram-lhes outras intervenções, em sala de aula” (PINHEIRO, 2018, p. 42), indicando a necessidade de “[...] professores com postura acadêmico-científica que leve à “reinvenção”” (BERGAMIN, 2018, p. 38), os quais consigam perpetrar ações autônomas de busca por (in)formações e práticas inclusivas a esse alunado (RONDINI, 2019), mesmo em um sistema educacional engessado, como o do Brasil, e de uma formação inicial deficitária.

Dessa forma, apartado de uma transposição literal de realidade e experiência que conserva sua singularidade, este artigo refletirá sobre o processo (in)formativo e práxis de professores de duas escolas de duas cidades de pequeno porte no Condado de Tippecanoe, Estado de Indiana, Estados Unidos, no tocante aos estudantes com AH/SD. Uma delas mantém um programa de atendimento ao estudante superdotado, dentro de seus muros, enquanto outra não o faz. O que esses contextos podem revelar para os fatores desencadeadores da invisibilidade e da falta de atendimento aos estudantes superdotados no contexto brasileiro, supra-mencionados, é o que a sua leitura fornece.

Método

Apresenta-se aqui recorte descritivo de

estágio de pós-doutoramento² desenvolvido em duas escolas públicas de Educação Fundamental I, de duas cidades vizinhas, do Estado de Indiana, Estados Unidos, no período de 2015-2016. Sua proposta geral assentava-se na observação participante, inserida “[...] no conjunto das metodologias denominadas, no campo educacional, de qualitativas, e, muitas vezes de etnográficas.” (MARTINS, 1996, p. 269). Segundo Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007), há três etapas no processo da observação participante: i) aproximação do pesquisador com o grupo em estudo; ii) a observação – coleta de dados, que pode acontecer de diversas formas – estudo documental; entrevistas; visitas; identificação das instituições envolvidas; história da vida diária; entre outras, sendo a utilização de

um diário de bordo indicada nessa fase; iii) sistematização, organização e análise dos dados.

Nesse cenário, serão discutidos dados das entrevistas realizadas com 15 agentes educacionais relacionados com essas escolas e cidades. Para expor as informações decorrentes das entrevistas, cumprindo as exigências do HRPP (*Human Research Protection Program*) local, utilizaram-se pseudônimos para representar os participantes. O Quadro 1 traz informações gerais dos mesmos e das escolas observadas, nas cidades *locus* da pesquisa, doravante identificadas por E_L (escola a leste – com cerca de 49 mil habitantes) e E_O (escola a oeste – com cerca de 73 mil habitantes).

Quadro 1: Informações gerais dos participantes e das escolas em estudo (n = 15), IN, 2016.

DIRETORES					
Função/Local*	Pseudônimo	Sexo	Idade	Anos de experiência	Formação
Direção/E_L	Diret_A	F	47	21	Bachelor of Science Master in Education Educational Specialist (superintendent)
Direção/E_O	Diret_B	F	54	28	Bachelor of Arts Master of Science Master of Educational Administration Reading Kindergarten Endorsement High Ability Endorsement
ASSISTENTE					
Função/Local*	Pseudônimo	Sexo	Idade	Anos de experiência	Formação
Administrativo/E_L	Admin_A	F	44	15	Bachelor of Science
PROFESSORES					
Função/Local*	Pseudônimo	Sexo	Idade	Anos de experiência	Formação
Jardim de infância/E_L	Prof_A	F	49	25 (19)**	Bachelor of Science

2 Aprovado pelo Comitê de Ética local, *Purdue University Human Research Protection Program* (HRPP), em 11 dez. 2015, Protocol #: 1511016765. A pesquisa de estágio pós-doutoral recebeu aporte financeiro da FAPESP (Processo nº 2015/02667-8).

PROFESSORES					
Função/Local*	Pseudônimo	Sexo	Idade	Anos de experiência	Formação
1º ano/E_L	Prof_B	F	37	13 (20)	Bachelor's Elem. Ed & Reading Master of Literacy English Language Learners
2º ano/E_L	Prof_C	F	45	20 (26)	Bachelor of Arts Master of Education Gifted Endorsement
3º ano/E_L	Prof_D	M	40	17 (26)	Bachelor of Arts Master of Education Administration
4º ano/E_L	Prof_E	F	32	10 (26)	Bachelor Elementary Education Master of Educational Theory & Practice
Música/E_L	Prof_F	F	52 ⁺	28	Bachelor in Choral
Chinês/E_L	Prof_G	M	37 ¹	10	Master
Jardim de infância/E_O	Prof_H	F	33	12 (23)	Bachelor of Arts in Education Master in Elementary Education
1º ano/E_O	Prof_I	F	55	30 (22)	Bachelor's Elementary and Special Education Master's in Reading
2º ano/E_O	Prof_J	F	52	30 (20)	Bachelor's Elementary Education
3º ano/E_O	Prof_K	M	43	18 (23)	Bachelor Masters
Música/E_O	Prof_L	F	63	35	Bachelor of Music Bachelor in Piano Performance and Music Education Master of Music

Fonte: Elaborado pelos autores.

* E_L: possui 38 professores e 505 estudantes - considerados de classe social média a baixa (refeições gratuitas: 248 (49,1%); refeições a preço reduzido: 42 (8,3%); refeições pagas: 215 (42,6%)). E_O: possui 44 professores e 673 estudantes - considerados de classe social média a alta (refeições gratuitas: 132 (19,6%); refeições a preço reduzido: 23 (3,4%); refeições pagas: 518 (77,0%))

** Número de estudantes na classe.

⁺ O professor de música atende todos os estudantes da escola.

¹ O professor de chinês atende somente os estudantes superdotados da escola.

A região onde se realizou o estágio de pós-doutoramento é dividida em três corporações (distritos), A, B e C: duas (B e C) possuem programas especiais para estudantes com AH/SD. O foco deste artigo está alicerçado na corporação A, onde se situa a escola E_L, e B, na qual está a escola E_O.

A corporação A, com 12 escolas, compreendendo desde o Jardim de Infância (estudantes

entre 5 e 6 anos) ao Ensino Médio, 7.743 estudantes e 550 professores, mantém um programa denominado *High Ability Program*, cujos objetivos sobre estudantes superdotados consistem em:

1. High ability students will pursue challenging, differentiated curriculum that will allow them to become independent learners.
2. High ability students will discover and understand their own

uniqueness and will display positive self-concepts as they pursue their individual interests and needs, and develop innovative products. 3. High ability students will understand divergent views and respect individual's viewpoints as they cooperatively and responsibly interact with their communities. 4. High ability students will utilize higher level thinking skills and meta-cognitive processes in their pursuit of mastering advanced content. 5. High ability students will display a multi-cultural awareness and appreciation of diversity within a global perspective.

Para o estágio de pós-doutoramento, optou-se por acompanhar as atividades desenvolvidas no programa elementar na escola E_L, que corresponde ao período do 2º ao 4º ano, no qual, no contexto brasileiro, geralmente se inicia o processo de identificação precoce dos estudantes com AH/SD, (FLEITH, 2007) e, ao mesmo tempo, se tem um professor regente por classe, fator considerado favorável ao processo de identificação (GUENTHER, 2012, p. 30).

Em B, composta por três escolas, compreendendo desde o Jardim de Infância ao Ensino Médio, 2.276 estudantes e 150 professores, a escola participante foi a E_O, cuja missão é “[...] to engage students in a world-class educational experience that prepares them to be well-rounded, innovative, creative, productive and adaptive citizens who will shape our global society.” (BOWERS, BOYD, 2015, p. 1). Segundo Bowers e Boyd,

[a]o contrário de muitas escolas do Estado, E_O é capaz de acomodar as necessidades dos alunos com altas habilidades dentro de suas salas de aula de educação geral. Usando como prática regular a *estratégia de instruções diferenciadas para pequenos grupos, os professores conseguem atender às diversas necessidades de todos os seus estudantes.* (2015, p. 7, grifo nosso).

À vista do exposto, este trabalho refletirá sobre a experiência de uma escola que possui salas separadas para estudantes com AH/SD, o que não existe, até o momento, no contexto brasileiro, e outra que atende, diferentemente, todos os estudantes, em uma sala de aula comum. Alocar estudantes de diferentes níveis de desenvolvimento em uma mesma sala, consi-

derando apenas a idade cronológica deles, assemelha-se às escolas públicas brasileiras, com exceção do trabalho diferenciado, o qual, no Brasil, quando ofertado, se faz geralmente “[...] no turno inverso da escolarização” (Art. 5º), “[...] no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.” (BRASIL, 2009, Art. 7º).

A análise dos dados teve como arcabouço teórico-metodológico a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). Ademais, contou-se com o apoio do *Software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)* versão 0.7 Alpha 2. A Análise de Conteúdo de Bardin organiza-se em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, quando ocorrem a inferência e a interpretação dos dados (BARDIN, 2011). É uma modalidade de análise textual que objetiva a interpretação sistemática de dados qualitativos da comunicação humana produzidos pela linguagem, a partir da materialização do conteúdo verbal em um *corpus* textual, podendo ser desenvolvida por procedimentos quantitativos ou qualitativos. Na abordagem qualitativa, busca-se um sentido, de modo que fragmentos de textos com palavras distintas possam ser agrupados pela similaridade semântica e a importância que esta tem para o pesquisador. Por tal via, formam-se categorias (ou classes), em função dos núcleos de significação. Na abordagem quantitativa, os léxicos, ou signos linguísticos, têm a sua frequência contabilizada, de forma que as classes emergem com base na repetição de determinadas palavras e dos termos que frequentemente as acompanham (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Na confecção deste artigo, adotou-se, de forma complementar, as abordagens quantitativa e a qualitativa, sendo que a análise quantitativa foi realizada primeiramente, como recurso

principal e a partir do IRAMUTEQ. Como se verá detalhadamente, adiante, a análise qualitativa foi empregada de maneira complementar, principalmente quando o aproveitamento do *corpus* pelo *software* tenha ficado abaixo de 70,0%.

O *corpus* é uma construção do pesquisador, formada pelo material levantado, frente à temática de sua investigação. Ou seja, é elaborado a partir do conjunto de textos. Os textos, por sua vez, dependem da natureza da pesquisa. Numa coleta de dados feita por entrevista (guiada por questionário semiestruturado), como é o caso que se apresenta, a resposta de cada entrevistado a uma determinada questão constitui um texto, e o agrupamento de todas as respostas a essa questão forma um *corpus* de análise, que o IRAMUTEQ irá dividir em unidades menores, denominadas segmentos de textos (ST), conceituados ainda como ambientes de palavras.

De fato, são esses segmentos que sofrem as comparações e análises estatísticas inerentes ao método escolhido (Nuvem de palavras, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude etc.) (CAMARGO; JUSTO, 2013). O *corpus* deve ser monotemático, a fim de que as categorias formadas não reproduzam as próprias pautas do texto, e ter volume suficiente, para que a análise possa ter um bom nível de aproveitamento. Logo, um maior número de entrevistados e/ou respostas mais completas (e longas) tendem a favorecer tal aspecto.

Levando essas duas circunstâncias em consideração e reportando-se ao fato de que os participantes dessa pesquisa são distribuídos em quatro categorias profissionais – superintendente, diretores, assistente e professores (Quadro 1) –, as análises feitas por meio do *software* tiveram como mote o questionário (semiestruturado) destinado às entrevistas dos professores, pois se tratava da categoria com maior número de respondentes.

O questionário aludido, construído especificamente para o estágio de pós-doutoramento, tendo como base os objetivos gerais e específicos da pesquisa, estava dividido em três blocos: *Teacher training and knowledge*

about high-ability students (composto por sete questões); *Identification of high-ability children* (com quatro questões) e *Work in the classroom* (com oito questões).

Assim, os *corpora* de análise foram construídos, primeiramente, a partir do conjunto de respostas que os professores deram a uma determinada questão. Contudo, havendo uma questão correlata no questionário das demais categorias, as respostas desses sujeitos foram acrescidas a um determinado *corpus* que se referia a uma mesma temática, podendo, dessa forma, aumentar o número de textos e vigor da análise, além de tornar o processo mais eficaz. Com tal estratégia de agrupamento textual, foram criados 16 *corpora* (no presente artigo, serão discutidos sete deles, relativos ao bloco - *Teacher training and knowledge about high-ability students*), cada um com uma temática distinta (monotemas). Feita essa preparação, os *corpora* foram submetidos à análise estatística e, principalmente, à CHD.

Nesse momento, sucessivos testes Qui-Quadrado são aplicados sobre matrizes que cruzam as formas reduzidas com os segmentos de textos, obtendo-se, assim, uma classificação. Segmentos de textos com vocabulários de maior semelhança são aglutinados em classes e, a partir da comparação dos vocabulários das classes, verifica-se a proximidade ou o distanciamento entre elas. Ao término desse processamento, o resultado é exibido em uma representação gráfica denominada dendrograma, a qual, como o nome postula, indica a grafia das ramificações do *corpus* em classes, com sua distribuição feita pelas similitudes e diferenças estabelecidas, de sorte que sejam indicativas de suas inter-relações. São ainda apresentadas as palavras com mais significância, dentro de cada classe. A interpretação semântica de cada classe e sua denominação são obtidas pelo pesquisador, com base em sua interpretação semântica concernente às palavras mais significativas e aos segmentos de texto que compõem a classe (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Dentre as mensurações estatísticas geradas pelo *software*, ao se aplicar a CHD, Camargo e Justo (2013) salientam as seguintes: a) Número de textos: indica a quantidade de textos inicialmente reconhecidas pelo *software*, a partir das linhas de comando citadas no tópico anterior – no escopo deste artigo, refere-se à quantidade de respostas obtidas para cada questão; b) Segmentos de Textos (ST): ambientes de palavras. São fragmentos gerados automaticamente, extraídos dos textos; c) Formas distintas: concernem à quantidade de termos únicos (a quantidade de raízes lexicais contabilizadas); d) Ocorrências: a quantidade total de palavras no *corpus*; e) Formas ativas: são as classes gramaticais que o pesquisador seleciona, durante a lematização (parametrização), a fim de que o *software* considere, nas análises; f) Classes: os agrupamentos textuais gerados pela análise; g) Retenção: a mais fulcral, relaciona-se ao aproveitamento que o IRAMUTEQ conseguiu fazer do *corpus* examinado. É mensurado pela divisão dos segmentos de textos que foram passíveis de categorização pelo número total de segmentos. Camargo e Justo (2013) indicam que a literatura especializada postula que uma análise confiável requer um aproveitamento de, no mínimo, 70,0%. Assim, tais dados já permitem ao pesquisador obter um panorama quantitativo inicial do *corpus* analisado e especialmente verificar, pelo índice de retenção, se

a análise é útil e adequada.

Quando a análise automática não alcança esse nível, é possível ao pesquisador recuperar os segmentos de textos que o *software* não conseguiu processar e, assim, proceder a uma análise considerada manual. Tal análise tem caráter fundamentalmente qualitativo e, portanto, está mais propensa a aspectos subjetivos, uma vez que, com a leitura de cada segmento não aproveitado, deverá se levar em conta se este se relaciona conceitualmente com alguma classe existente. Em resumo: ainda que não partilhe das mesmas palavras (vocabulário) constituintes de uma classe, deverá partilhar o sentido. Há ainda a possibilidade de que vários desses segmentos não analisados expressem uma ideia em comum, diferente das categorias elencadas pelo IRAMUTEQ, de maneira que é possível a criação de categorias extras, de autoria exclusiva do pesquisador.

Resultados

A Tabela 1 traz as mensurações estatísticas apontadas por Camargo e Justo (2013), mostrando que, dos sete *corpora* extraídos, um (*Experience with HA*) não atingiu o percentual mínimo (70,0%) de retenção indicado pela literatura, mesmo após a análise dos segmentos de textos não aproveitados pela CHD e, portanto, não será considerado neste artigo.

Tabela 1 - Dados estatísticos dos *corpora* pertencentes ao bloco *Teacher training and knowledge about high-ability students*. (n = 16)

Corpus	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
<i>Educational Background</i>	15	543	2385	299	5	47/67	70.1
<i>Career</i>	16	655	3262	412	4	63/92	68.4
<i>Experience with HA</i>	16	644	2793	644	4	42/78	53.8
<i>Up-to-date</i>	12	472	1805	237	5	33/49	67.3
<i>Conception of Giftedness</i>	15	768	4112	425	5	82/113	72.5
<i>Laws</i>	11	520	2457	255	6	49/70	70.0
<i>Professional development</i>	12	662	3318	348	5	63/90	70.0

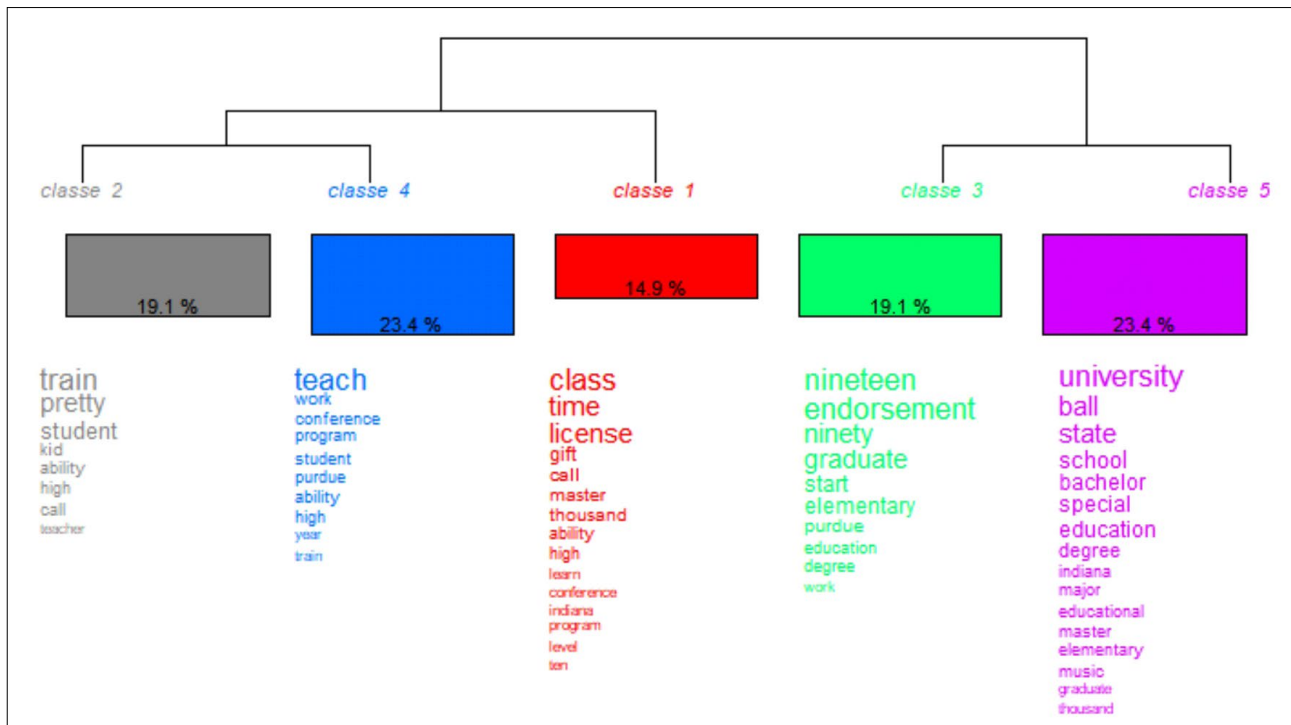
Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados serão apresentados tendo como ordem o *corpus*, contemplado na Tabela 1, e suas respectivas classes e relações entre elas, sendo que, para essas, trechos das falas dos participantes serão enunciados.

Para o contexto *Please tell me about your educational background (especially in teacher education programs). How much training*

have you received in educating high-ability students?, a CHD dividiu o *corpus Educational Background* em cinco classes, as quais se encontram ilustradas no dendrograma da Figura 1, onde se verificam as relações das ramificações, focalizando as palavras mais significativas de cada classe e a porcentagem dos ST classificados.

Figura 1 - Dendrograma *corpus Educational Background* (n = 15)



Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se o dendrograma, nota-se que as Classes 3 e 5 pertencem a uma mesma subdivisão, estabelecendo, portanto, profunda relação e podendo, em termos de sentido, ser compreendidas como uma única classe, pois o que se altera é a formação obtida e/ou o local, mas a temática é a mesma. Predomina, na Classe 3 (*Local e período de obtenção do diploma de graduação*), a obtenção do título de Bacharel em Educação Fundamental, na Universidade de Purdue (situada na mesma cidade da E_L), na década de 1990. Na Classe 5 (*Obtenção de títulos e local de formação*), a ênfase recai sobre a Pós-Graduação, com Mestrado, já nos anos dois mil.

Nos depoimentos dos participantes, tais dados se explicitam:

I graduated from Purdue University in nineteen ninety with a degree in elementary education and an endorsement so that I could teach kindergarten as well I have been teaching and working with little kids for twenty-five years [...] (Prof_A).

I wanted to be a special education teacher so I transferred to George Washington University in dc and the reason I went there is every course I took you did field work so my first major class in special education was in an elementary school [...] (Prof_I).

[...] obviously I have a bachelor s a master s and a specialist a doctorate and I have had no coursework on working with high ability students when working toward all those degrees [...] (Super_A).

I have a bachelor of arts from Purdue in elementary education I did not go to school for high ability [...] (Admin_A).

[...] *my educational background comes from Purdue University I was a nineteen eighty three graduate I'm in elementary education in addition to that I did eighteen hours in curriculum and instruction in master s work [...]* (Diret_B)

De maneira análoga, as *Classes 2 (Formação/ treinamento para trabalhar com superdotados)* e *4 (Ausência de treinamento específico e prática docente)* também podem ser consideradas como uma única classe, na qual os entrevistados, majoritariamente, afirmam não ter recebido nenhum treinamento específico, a não ser a própria prática com os estudantes:

I would say that's probably minimal training for the high ability students I took a class called differentiated instruction where I had to make like different stations at different ability levels for the students and that is pretty much it [...] (Prof_J).

I haven't gotten any training on high ability students on educating them but I do adapt I really adapt well like several of my piano students are high ability so I'm able to push certain kids further and more and do more with them [...] (Prof_F).

[...] *now as a superintendent I've attended several*

conferences and meetings regarding high ability students so the bottom line is that I have learned it on the job in my last role as a superintendent I worked with a dr [...] (Super_A).

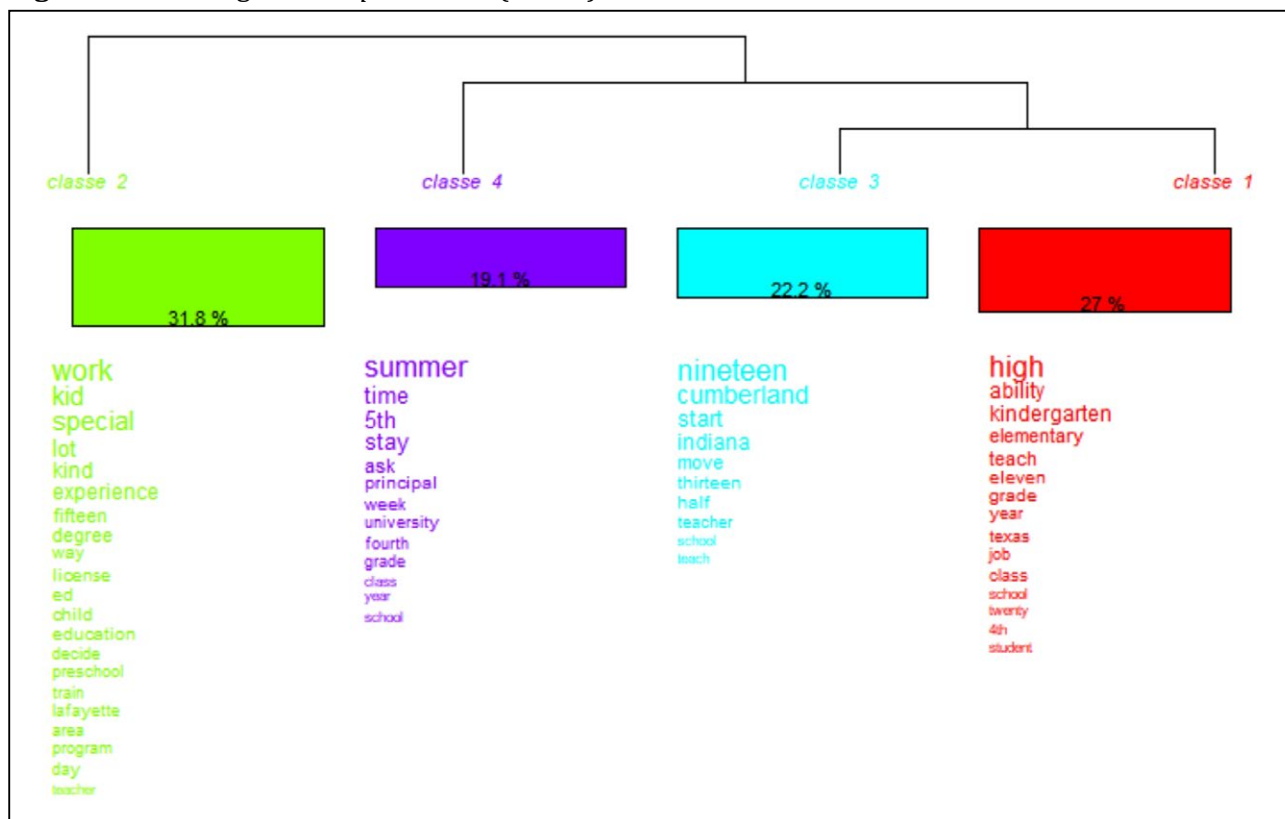
Na *Classe 1 (Período de obtenção da licença/ obtenção do mestrado)*, os docentes discutem se têm ou não a licença para trabalhar com superdotados; ora, a maioria a possui, relatando ainda o período em que iniciaram a lecionar para esse público:

[...] *so I started working on my gifted and talented license at that time it is now called high ability license I took four classes over two semesters and got my high ability license in two thousand seven or two thousand eight [...]* (Prof_D).

I don't have a gifted license but in my masters I also took two classes that we're all about high ability students so I've received two to classes and then an extra ten days of professional development [...] (Prof_E).

Concernente ao tema *Your teaching career (your career in education)*, a CHD dividiu o *corpus Career* em quatro classes, observadas no dendrograma da Figura 2.

Figura 2 - Dendrograma corpus Career (n = 16)



Fonte: Dados da pesquisa

A *Classe 1 (Anos de atuação docente)* remete a períodos (em anos) de atuação docente anteriores ao momento atual da pesquisa (2016), quando muitos enfatizam o trabalho com outras séries, em comparação ao trabalho com superdotados:

[...] so I've taught three years of 4th grade those have all been in Indiana this is my first year teaching high ability it's been the most fun year here in E-N [...] (Prof_E).

I taught three more years in the fourth grade for a total of five years I taught six years before I started teaching high ability so after my sixth year I was asked to take over this third grade high ability class [...] (Prof_D).

I went for kindergarten and for regular elementary I was a teacher's assistant for a couple years and then I got my teaching job then I decided to be a stay-at-home mom then I went into preschool teaching [...] so I haven't had any true high ability training officially [...] (Admin_A).

A *Classe 3 (Começo da docência)*, muito próxima à *Classe 1* (pertencente ao mesmo subgrupo), traz como conteúdo o início da carreira, enfatizando a prevalência da E_O como local e os anos noventa como período:

I started here E_O ten years ago we moved from Connecticut so my first year here I did not teach after about six months I wanted to see what was here so I became a paraprofessional through glass which is the special education services for all of Tippecanoe County [...] (Prof_I).

A *Classe 4 (Dinâmica do ano letivo)* aborda os períodos de interrupção das aulas, em relação ao ano letivo:

[...] and then we would have two weeks around Christmas for the winter and then we would have two or three weeks off for our spring time so we had different times off but it was spread out through the year instead of all in the summer [...] so there was only six weeks six weeks off in the summer but during the school year we would have two or three weeks off in the fall around thanksgiving time in November [...] (Prof_K).

I've been teaching for ten years I taught 6th grade my first year in California then I taught five years of 5th grade then I taught one year of second grade and then this is my third year of fourth grade [...] (Prof_E).

A *Classe 2 (Educação Especial)* é a mais distinta das demais, como evidencia o dendrograma. Nela, os docentes enfatizam o trabalho com a educação especial e a experiência com crianças com necessidades específicas de aprendizagem, passando pela temática legal da licença, a fim de operar nessa modalidade:

I didn't have special needs license and I would say I know an awful lot about special needs kids through my experience over fifteen years of working with them it's kind of like on-the-job [...] I worked with kids with autism I worked with kids with down syndrome mildly mentally handicapped moderately mentally handicapped lots of special needs kids in United States is it permissible for a teacher with no specific undergraduate training to teach students with special needs [...] now you cannot do that teach special needs students anymore because now the law has changed and in order to do that teach you have to have a degree in that special needs [...] they're never going to pay me more if I go and get that degree so some people have it some don't I do not but I have twenty years of experience of working with kids [...] so they just decided that sometimes that's worth just as much as the high ability degree that's something that I can continue to work with and learn more about that specific area high ability the same way I did with special needs [...] (Prof_A).

I've got the wide array if you will I have lots of age groups in different kinds of curriculum experience and stuff like that so it's been fun [...] (Diret_A).

A análise dos segmentos de textos não aproveitados pela CHD, feita pelo *software*, permitiu a recuperação de 20 segmentos de texto, levando a um aproveitamento de 92% do *corpus* (83/92). Esse material constituiu a *Classe 5 (Momento atual: relatos e perspectivas)*. Nela, os docentes relatam suas experiências idiossincráticas advindas do trabalho cotidiano, de sorte que em algumas falas ultrapassam o aspecto descritivo e apresentam análises e perspectivas sobre o desenrolar de suas práticas, bem como sobre o desempenho dos estudantes:

[...] so far I feel like this because to me yes they may be high ability they may be very good at math or English or social study or other subject [...] but to me I haven't find or haven't notice that

they are student like super in my expectation of Chinese language they're almost the same as the non-high ability student I don't see any Chinese language difference no [...] (Prof_G).

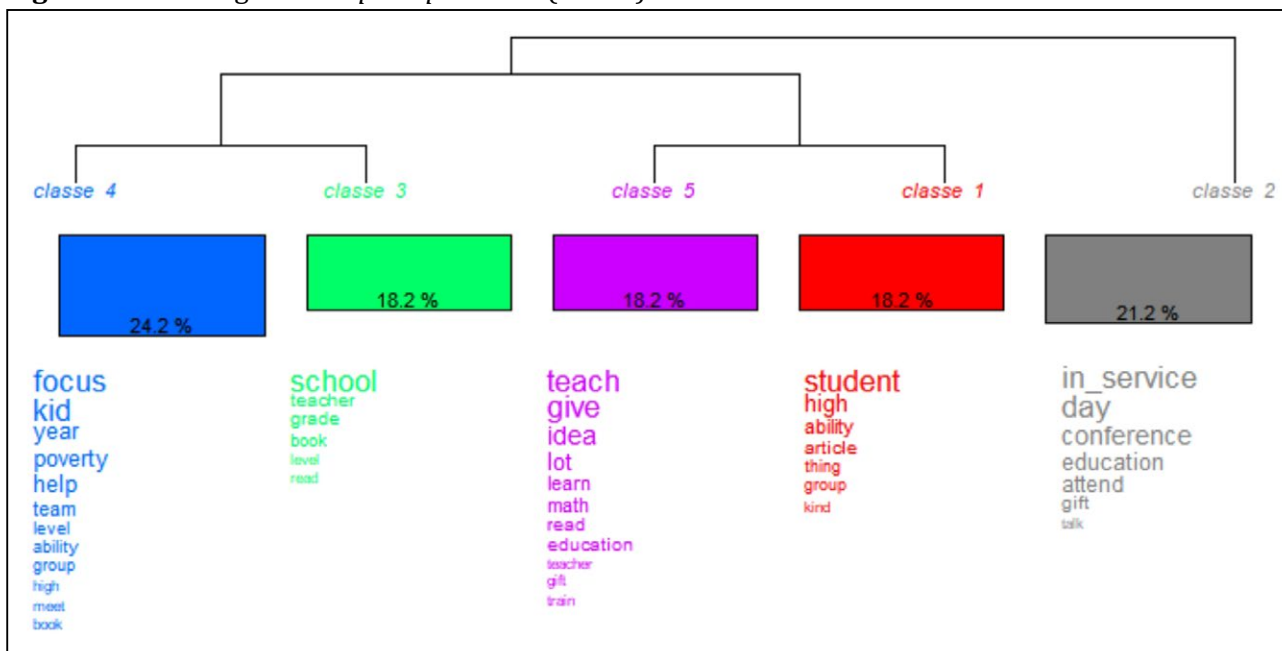
[...] some really low like you were able to experience last week that weren't able to recognize their name still learn letter and sound to student read chapter book doing pretty complex since we are so close to Purdue University we have [...] (Prof_H).

[...] my experience with gift and talented program again I kind of oversee the program here but Diana whom you talk with early is very helpful she take care of all the test and we meet after school is out in early June or late may [...] at our

meet that I mention in late may early June there are some teacher and a guidance counselor that come over from Sunnyside when we talk about our child come from 4th to 5th because now when I get to 5th grade they go to Sunnyside [...] (Diret_A).

A respeito da questão *How you stay up-to-date on issues related to the education of high-ability students. How often do you attend in-service meetings on gifted education?*, a CHD dividiu o corpus *Up-to-date* em cinco classes, as quais se encontram ilustradas no dendrograma da Figura 3.

Figura 3 - Dendrograma corpus *Up-to-date* (n = 12).



Fonte: Dados da pesquisa

A Classe 1 (*Grupos e leitura de artigos*) remete à formação de grupos, a qual, por sua vez, pode aglutinar não somente docentes como também pais e mesmo estudantes, em especial os grupos *on-line*. Comenta-se ainda que, na interação entre os seus membros, ocorrem indicações e trocas de artigos. Frisa-se igualmente que nem sempre os grupos e discussões são especificamente voltados a estudantes com AH/SD:

[...] they're a bunch of high ability groups that have joined with parents and other professors

and educators and put out plenty of articles I can kind of keep up with those articles and then I try to share them with my parents as well so that they get educated about their own students [...] (Prof_B).

[...] our grade levels or we have a literacy team or a math team where we get together and we share ideas on things that have worked and how we can meet the needs of different students but again it's not always necessarily just for high ability students [...] (Prof_H).

[...] she sends me articles that she sees and then the other high ability students with high ability

teachers they'll also post things so I always read those mostly concerning high ability students with their need of personality quirks things like that that i really educate myself on [...] (Prof_E).

Ao longo da *Classe 5 (Empenho em ler, ensinar e trocar)*, os entrevistados relatam o empenho em manter uma leitura constante de revistas, artigos etc., como forma de desenvolver suas habilidades pedagógicas. Embora em menor grau, aparece também o papel formativo que o próprio professor pode exercer sobre os demais, apontando a partilha de experiência e materiais:

I read a lot I read a lot as there are new articles about education and better teaching practices I try to read them I try to read and see what could I do better yes [...] I teach a lot of other teachers so I give a lot of the in-services material but for things like reading and for math I go to those to learn as a teacher [...] (Prof_K).

I get different magazines that I look through such as teacher education magazines to give me ideas about what to do but as far as in-service we don't have a lot of in-service programs available to us for the gifted education [...] (Prof_I).

As *Classes 3 e 4* trazem informações sobre as práticas formativas desenvolvidas na própria escola. No decorrer da *Classe 3 (Recursos da escola e a (pro)atividade docente)*, as falas mencionam os encontros havidos entre os próprios docentes, tangenciando ainda a troca de informações, dadas as diferentes formações. Os entrevistados relatam ainda a consulta ao acervo da biblioteca da própria escola:

[...] recently they created a whole high ability curriculum for language arts for every grade level so now if you're an incoming high ability teacher you can get right on to the state's website they've got an entire year's curriculum for language arts that you can use [...] (Prof_D).

[...] we have some books in our library that we can check out that are on different topics I will look at some of those books that we have in the library for teachers to check out [...] we meet once every month throughout the whole year after school it depends on how long we need to meet it can last anywhere from 30 minutes to an hour or more

each time we meet [...] (Prof_J).

Por sua vez, a *Classe 4 (Os focos dos grupos de estudo/trabalho)* concentra uma dimensão descritiva e histórica sobre o que ocorre, ao longo dos encontros. Os entrevistados relatam que, no ano anterior à pesquisa de pós-doutoramento (2015), o foco incidiu sobre as diferentes habilidades. Contudo, no ano da coleta de dados (2016), a temática principal era a questão da pobreza:

[...] this year we meet with different focus groups the focus group I'm on is dealing with poverty we've been reading a book about poverty and how to help those kids are in poverty try to reach a higher level [...] (Prof_J).

[...] this is how I would challenge them so we don't have specific trainings on high ability but it's to meet the needs since it is such a common theme at this building to have kids at such different levels most of our training cover from the bottom to the top [...] (Prof_H).

[...] then I can start grouping kids based on this so this book is helping me learn how to differentiate more in math next year a lot of it is me doing my own stuff [...] (Prof_I).

A *Classe 2 (Reuniões em serviço)*, a classe mais isolada das demais, toca sobre a possibilidade de participar de cursos de formação continuada. As falas apontam para uma quantidade boa de oferta, especialmente nos períodos de recesso do verão. Entretanto, a participação entre os docentes é variada, uma vez que as formações acontecem pelo Estado e nem sempre são subsidiadas, exigindo investimento econômico do próprio professor:

[...] it has all kinds of seminars and workshops that I keep refreshed up-to-date on music education we talk about all kinds of issues including advancement of students we also talk about special education as well [...] (Prof_L).

[...] another thing I also do is every summer the state also puts on a little I wouldn't say conference in-service where they talk for one or two days about how to teach lessons that spiral from kindergarten all the way up to 6th grade [...] that is yearly every year they have a big conference in Indianapolis well it rotates last year was in India-

napolis it was three days of nonstop conferences from nine am to five p. m. [...] (Prof_B).

[...] with funding in education these days, it's very hard for in-service it's very hard to get this training unless you pay for it yourself [...] (Prof_I).

[...] no I have not attended any in-service meeting of gifted education [...] (Prof_G).

Os segmentos de textos não aproveitados pela CHD foram analisados manualmente. Nenhuma nova classe emergiu da análise, pois, embora formados por termos e expressões distintas, corroboravam o sentido de duas classes já formadas. À Classe 1 foram aglutinados mais três segmentos, enquanto à Classe 2 adicionou-se mais um. Com isso, o aproveitamento do corpus passou para 75,5%:

I follow the national association of gift child I read their journal and we read stuff online I also follow different site on twitter and have access to news that way to stay up to date [...] (Prof_C).

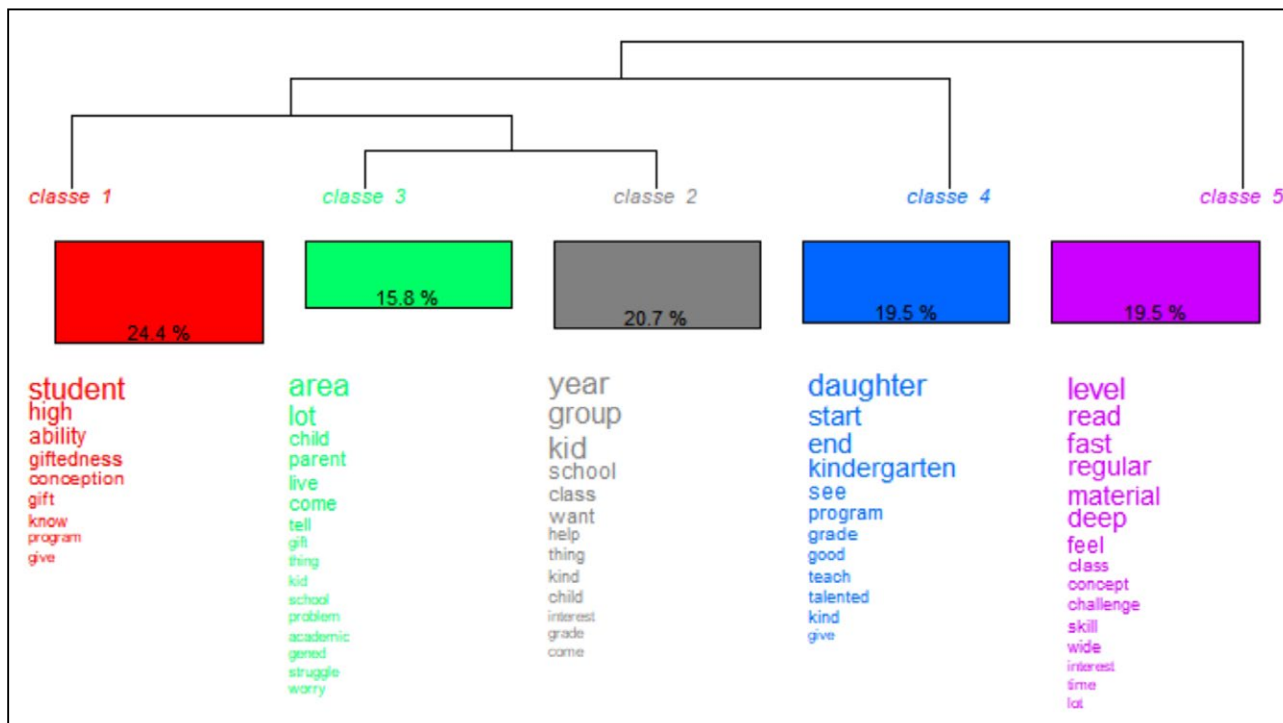
Indiana association for the gift is how I keep up-to-date with the high ability I go to that pretty much every other year but we also get email from the state from the high ability coordinator in the state about what the current issue are [...] (Prof_D).

I really don't stay up to date on issue I just feel like as far as piano goes I was a high ability achiever in piano and so I understand when they need to be push and when they need to do more [...] (Prof_F).

[...] we don't necessarily have in-service development on just specifically high ability we have a lot of train on differentiation but it's not too definitely target to high ability so we will have we are constantly having meeting and work together with [...] (Prof_H).

Na questão *What is your conception of giftedness or high-ability students?*, a CHD dividiu o corpus *Conception of Giftedness* em cinco classes, as quais se encontram ilustradas no dendrograma da Figura 4.

Figura 4 - Dendrograma corpus *Conception of Giftedness* (n = 15).



Fonte: Dados da pesquisa

Na *Classe 1 (Superdotação e altas habilidades: uma sinonímia?)*, os participantes se mostram confusos sobre uma definição consensual ou clara, especialmente pelo fato de que mesmo os programas desenvolvidos para os estudantes com AH/SD costumam trocar os termos. Assim, assumem que os termos sejam intercambiáveis. Citam ainda algumas características desses estudantes, como: capacidade para pensar “fora da caixa”; maior/melhor desempenho em uma ou várias áreas que seus pares; pensamento crítico e estratégias diferenciadas para resolução de problemas:

I think in my mind high ability is different than giftedness I don't know if that is correct or not high ability or high achieving to me whereas gifted students and some high ability students I would say are gifted [...] (Prof_C).

[...] my conception of giftedness or high ability students obviously they have been given this ability to reason and problem solve to think outside of the box and to reason with different strategies and really become critical thinkers [...] (Diret_A).

[...] some of my students are better artists than me I would consider them gifted in art or some of their hand writing is much better than mine you have to look at every different aspect of the child to find what it is [...] (Prof_J).

[...] but I have a hard time pushing them ahead while I'm working with a group of kids that just doesn't get it so we really have to look at how we identify those students that should be in the high ability program [...] but there's not one specific stereotype for a high ability students because it's everything from a kid who may be really quiet to kid who is really loud and outgoing [...] (Prof_D).

Na *Classe 2 (Lidando com as necessidades educativas)*, os professores apresentam suas considerações a respeito do desenvolvimento dos estudantes. Transparece o posicionamento didático dos docentes, os quais alertam os pais de que uma escola primária deve ser desafiadora, mas não de forma a gerar estresse diário, que represente uma luta constante à criança. Nessa linha, os docentes ainda dão

especial atenção à interação social, em seus vários níveis: a espontânea, que pode levar estudantes com superdotação a permanecer em seus grupos, nos momentos de intervalo, por não compartilharem interesses com os demais, devendo-se atentar para as habilidades sociais (a ponto de ensinar a fazer amigos); as implicações de um estudante ser considerado e estar num programa para superdotados; e o aspecto social, levando-se em conta estudantes que moram longe e vão de ônibus, o que também pode dificultar a formação de amizades fora do grupo.

No aspecto cognitivo, citam o fato de que os interesses diversos e a facilidade de aprendizagem (a qual, inclusive, se relaciona com a dificuldade de interação com pares não superdotados) devem ser trabalhados com cuidado, a fim de que o conteúdo seja aprofundado nas temáticas, mas sem deixar lacunas. Esse aspecto exige grupos pequenos, para serem didaticamente trabalhados, todavia, favorece ainda mais uma interação circunscrita ao próprio grupo:

[...] in my opinion I tell the parents if you're kids coming home crying or struggling daily that's not what elementary school should be about yes I want to challenge them but they shouldn't be stressed out and under so much pressure when you're 9 years old [...] I notice when they go out on the playground they are kind of huddle together because they don't really have the same kinds of interests outside of school that the other kids have [...] (Prof_D).

[...] we need smaller groups because you might have one idea but then they come up with that one idea that sparks other ideas you constantly have to be ready to serve their needs which can be much greater than in a smaller class [...] (Prof_J).

A *Classe 3 (Áreas de manifestação)* enfatiza áreas de manifestação e estilos de aprendizagem dos estudantes. A característica mais marcante é a diversidade, inclusive pelo fato de que, apesar de partilharem o *status* de superdotados, os estudantes apresentam personalidades muito distintas. Como já sugerido na *Classe 2*,

a Classe 3, ao discutir estilos de aprendizagem, também denota a atenção dos docentes para as dificuldades dos estudantes superdotados para outros domínios, ou para uma relação inversa, na qual um estudante com dificuldades em várias áreas tem a possibilidade de apresentar superdotação num determinado domínio (implicando a necessidade de diversificação e incentivo):

[...] but gifted children can also have challenges in other areas so there's no one easy definition of gifted there are many different ways that children and adults are gifted and need to be encouraged and supported [...] (Diret_B).

[...] there are certain characteristics I think all the kids are different they really are but a lot of the kids have specific characteristics such as they worry about being perfect all the time [...] (Prof_A).

Os relatos da Classe 4 (*Opiniões sobre o programa ofertado e visão parental*) são permeados de análises de professores, os quais, em algum momento, tiveram seus filhos inseridos em programas para crianças superdotadas; assim, a classe revela aspectos de experiência que ultrapassam o campo da docência. Embora inespecíficos, os relatos apontam para prós e contras. Já se posicionando enquanto docente, alguns relatos sugerem que as diretrizes para inclusão de estudantes no programa para superdotados devem ser mais rígidas, sob pena de causarem sofrimento excessivo àqueles que podem entrar, mas, depois, mostram dificuldades para manter o ritmo de execução das atividades:

[...] the other kids might be watching the Nascar Race on TV on Sunday and our kids in this program are building legos and robots and stuff like that so their interests were completely different [...] (Prof_D).

I have a different view just because I've seen both ends of it since I've had my daughter go through the high ability program and now I'm an employee I get to see kind of the outside view of it [...] I think it is a wonderful program I think looking back at my daughter it was a very good thing that I did it for her [...] (Admin_A).

A Classe 5 (*A superdotação como a profundidade da compreensão*) se destaca das demais, como evidencia a Figura 4, por versar sobre a dinâmica ensino/aprendizagem estabelecida com os estudantes. Os professores demonstram a importância da sensibilidade em analisar conteúdo proposto e desempenhos obtidos, salientando que, muitas vezes, não é necessariamente a quantidade de conteúdo vencida num determinado prazo, mas, sim, o nível de profundidade obtido dentro daquela temática, explicitando ser este um diferencial do superdotado, capaz não apenas de reter informações, mas de relacioná-las (compreensão conceitual). Essa sensibilidade parece ser imprescindível, tanto para saber o quanto aprofundar como para saber a hora de mudar de temática ou mesmo de domínio:

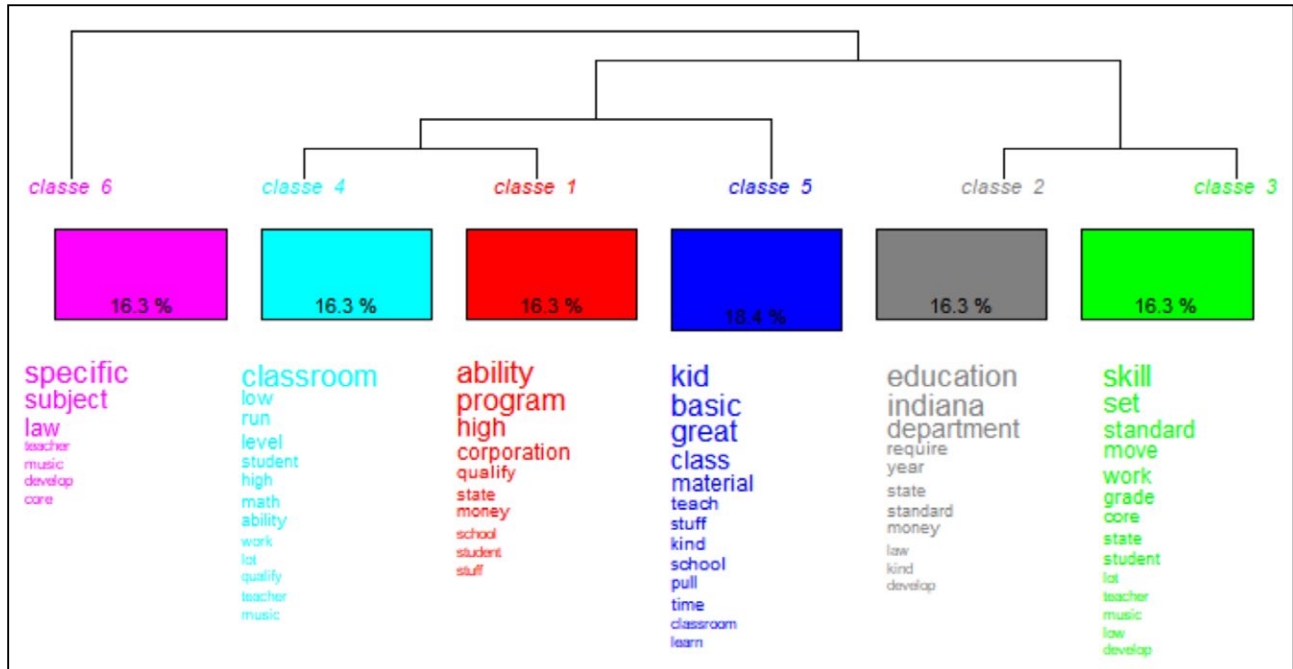
[...] they're really different than some of the regular they're still five so they still have some of the emotional and social needs of a normal five years old but that academic piece is a lot different than the other kids so it makes them special [...] (Prof_A).

[...] high ability students are those who have an ability to grasp ideas and concepts and materials faster it's interesting that some students are able to do that when they are in music when they do not accomplish high ability in other subjects [...] (Prof_L).

[...] they love using their creativity and they like taking their time to dig down deep with something it's not always about how fast you go [...] (Prof_E).

Na questão *What is your knowledge of specific laws, which are targeted for high-ability students?*, a CHD dividiu o *corpus Laws* em seis classes, as quais se encontram ilustradas no dendrograma da Figura 5.

A Classe 1 (*Exigência do Estado e apoio financeiro*) apresenta o apoio financeiro ofertado pelo Estado, em relação ao tamanho da corporação. Nesse sentido, refere-se ao dinheiro para que se invista em programas voltados aos estudantes com AH/SD. Aponta-se para o fato de que, dos nove segmentos de textos que compõem essa classe, oito derivam da resposta

Figura 5 - Dendrograma *corpus* Laws (n = 11).

Fonte: Dados da pesquisa

dada pelo Prof_D; assim, a classe é constituída quase exclusivamente pela fala dele e não pode ser confundida com uma opinião presente nos discursos da maioria dos participantes:

[...] *the state 5 years ago mandated that every school corporation have a high ability program or some way of serving high ability students our program here has been around since 1986 so we've had this for 30 years [...] is that a high ability program no but it satisfies what the state says you have to do you have to provide service for high ability student so they can document to the state that we pulled out those kids out we work with them [...]* (Prof_D).

A Classe 4 (Sala de aula como espaço de autonomia do trabalho docente) conta com as análises dos professores a respeito do próprio trabalho quanto ao desempenho de seus estudantes. Os professores demonstram-se satisfeitos com os resultados, bem como exibem grande autonomia sobre como avaliar e desenvolver suas tarefas:

[...] *I think that my classroom runs well I think that my students are learning a lot but they are also learning at different levels some of them they are doing a low level of work some of them are doing a very high level of work [...]* they are

very good at math but their writing they don't excel there I like having all levels of students in my classroom I like the challenge [...] (Prof_K).

A Classe 5 (Formas de trabalho e relação com o material (conteúdo)) contempla alguns questionamentos acerca do conteúdo disponibilizado aos estudantes, questionando se os conteúdos básicos são ofertados aos estudantes com AH/SD ou sobre a forma ideal de trabalhar com esses estudantes. Em alguns momentos, os professores trazem informações sobre outros programas de escolas distintas, a fim de evidenciar a variabilidade de manejos:

[...] *they're kind of pushing him ahead of the others they're great kids he gets the stuff pretty quickly but in a smaller community like that mostly what they do is a pull-out program [...] sometimes it may only be like an hour a week where they pull these kids off to the side just kind of doing enrichment stuff with them to make sure that they're kind of supplementing what they do in the classroom [...]* (Prof_D).

I know in another school they have specific classes and they are the gifted class and they do pull those kids out and they're in one classroom so I don't know if they have it and they probably have an extra [...] (Prof_H).

[...] *is it a classroom where we teach as a class or is everybody working on a different project it depends it depends on what the school wants whether that's the principal or the superintendent and how they want to see their schools run [...]* (Prof_K).

As *Classes 2 e 3* estão aglutinadas na mesma iteração e, em ambas, os entrevistados apontam para o não conhecimento da legislação. Na *Classe 2 ((Não)conhecimento das leis pelos docentes)*, os docentes postulam que não gastam muito tempo para conhecer a legislação, em seus pormenores, buscando seguir os padrões de ensino firmados pelas diretrizes estaduais encontrados no site do Departamento de Educação do Estado de Indiana, assumindo inclusive que talvez não haja leis específicas, uma vez que a legislação referente à Educação Geral já contempla, de algum modo, as AH/SD:

I do not know what the current laws are I did not start this year in this position I was in a general education classroom and I was moved to this position so I have fallen behind I do not know what the laws are [...] (Prof_C).

[...] *really technically as far as I know in the state of Indiana at least laws wise that we have to I don't believe there's anything really concrete yet but we do like the thing for everyone in general and education [...]* (Prof_B).

[...] *we don't spend a lot of time learning the laws but we are expected to know the standards and you can get to the standards from like the department of education website if that's something that you would like [...]* (Prof_H).

Ao longo da *Classe 3 (Distintas diretrizes estaduais (UF))*, os entrevistados versam sobre as diferentes diretrizes legislações e diretrizes estaduais voltadas à educação, ressaltando o impacto que isso pode ocasionar na vida dos estudantes que mudam de uma região a outra. Cita-se ainda a tentativa de enfrentar esse quadro, através de *common core standards*, bem como o que fazem em sala de aula:

[...] *any students with master those skills before they move on to the next grade and sometimes*

you have students West Lafayette that say okay here the standards that the state wants us to have but we're also going to go above [...] to get all the states in America to adopt the common core standards so if the student left the school in Indiana and moved to California they would still be working on the same skill set [...] (Prof_H).

[...] *there's about 5 working together basically like what I'm doing here they're just now starting 4th grade math so next week he'll start 4th grade math but he's a third grader [...]* (Prof_D).

[...] *as a teacher I like being able to have the higher conversation with the higher students and the lower students seeing that strive to be higher themselves that said I worked with high groups before and sometimes they have a different set of problems [...]* (Prof_K).

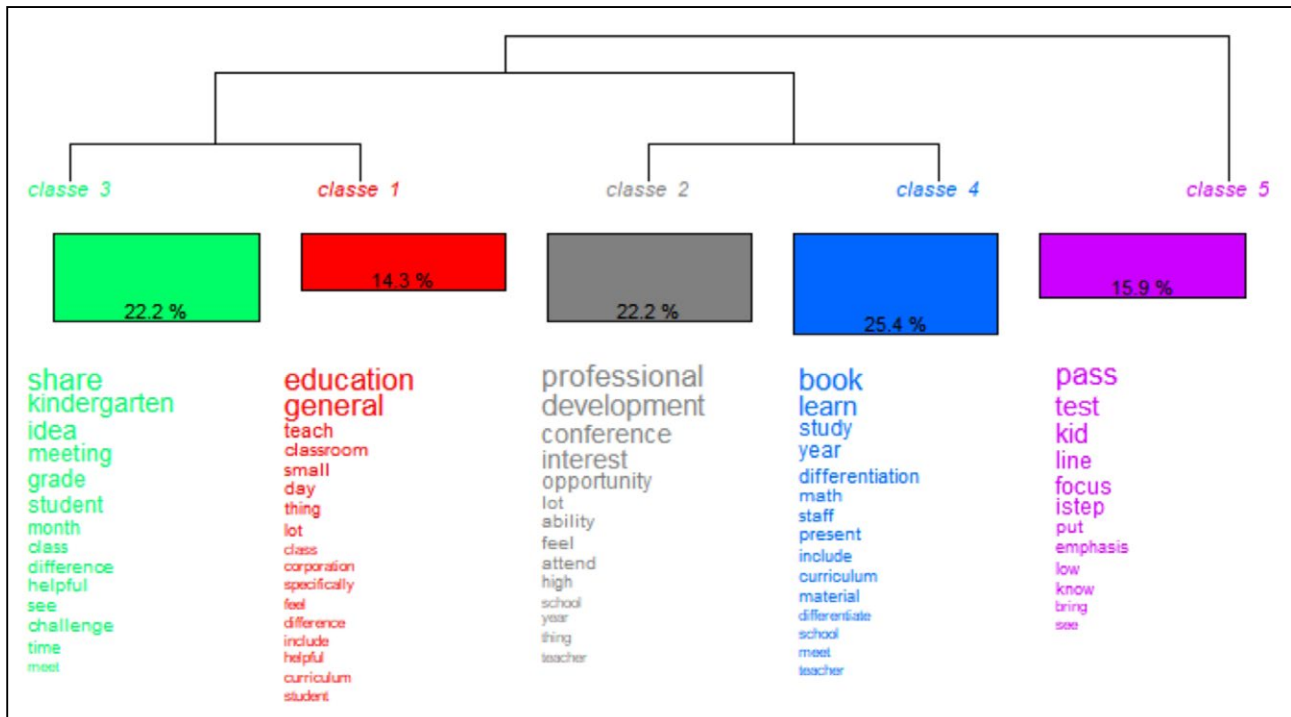
A *Classe 6 (Desconhecimento de leis específicas)* constitui-se basicamente dos trechos nos quais os entrevistados afirmam não conhecer leis específicas direcionadas aos estudantes com AH/SD. Assim, ainda que com palavras distintas, em termos de sentido, pode ser compreendida como uma extensão da *Classe 2*:

I do not know of specific laws about that I do know what they have required as far as music that it's become a core subject and certain in the latest laws that were passed that music is very important in the student's development [...] (Prof_L).

[...] *they're higher than the rest of the students but those students are very few I have examples in here in my room right now of students who in some places and some subjects are very high but in other areas are not [...]* (Prof_K).

[...] *if they don't meet the expectations for both they only come in for just the one subject I don't know any specific laws about this [...]* (Prof_E).

Para a indagação *How much professional development on teaching methods and classroom planning do you usually receive during the academic year? Are high-ability students usually addressed in these trainings or meetings?*, a CHD dividiu o corpus *Professional Development* em cinco classes, as quais estão ilustradas no dendrograma da Figura 6.

Figura 6 - Dendrograma *corpus Professional Development*. (n = 12).

Fonte: Dados da pesquisa

Na *Classe 1 (A GenEd e o papel do assistente)*, os docentes tratam do trabalho em sala de aula, assegurando que o trabalho com estudantes com AH/SD não é menor, pois ainda que estes consigam atingir níveis mais profundos, demandam o mesmo empenho no preparo de atividades e na quantidade de instruções. Alguns professores ainda colocam que na GenEd (sala de aula comum), contavam com um assistente, o que facilita muito o trabalho:

I'm going to contrast it to you I don't know if it will be helpful but when I was in a general education classroom I had an assistant all day [...] I feel that people have a misconception just because they're high ability they get things quicker but the amount of instruction is the same and the range within the classroom is the same as within a general education classroom [...] (Prof_C).

[...] but the idea is that we're meeting the needs of all students including high ability students and specifically in the general education class if I'm teaching a gened class and I have low students in there and i have high students how am I meeting both of their needs [...] (Prof_D).

Cita-se, na *Classe 3 (Reuniões informais de docentes)*, a importância das reuniões que ocorrem entre os próprios docentes, geralmente

com frequência semanal. Ressaltam que, apesar de não terem um foco específico direcionado às AH/SD, contribuem para o processo pedagógico, através da troca de informações, ideias e compartilhamento de recursos:

[...] we have meetings usually on Wednesdays so 2 or 3 times a month we get together as a whole faculty and then a couple times a month we'll get together at our grade level and we share those ideas we share resources but it's not specifically on high ability students [...] it's just sharing ideas of what you've done in the classroom that can help students and hear some great ideas to help the student that is struggling here are some ways to help in the average students and then this might be how you can differentiate and challenge your higher students [...] (Prof_H).

[...] so I need to prepare more material to teach the high ability I can see the difference between high ability and non_high ability students what I'm saying is because I teach kindergarten and first grade the difference is not that much [...] not high ability students they may be I don't know they just give you a concept maybe they need a month to memorize the 10 words but for high ability maybe they just need a week to memorize those ten words [...] (Prof_G).

A *Classe 2 (Percepções sobre as oportuni-*

dades de desenvolvimento ofertadas) destaca que as ofertas e oportunidades de formação, no geral, são percebidas como abundantes. A formação ofertada na escola refere-se à formação em serviço e trocas docentes, já que muitas formações são oferecidas pelo Estado, o que nem sempre permite a participação. Os docentes escolhem as áreas as quais consideram que devem desenvolver. Formações voltadas para o campo AH/SD acontecem em menor número, mas é possível aproveitar aprendizagens advindas de outras temáticas e adaptar para esse público:

I don't know how much professional development I get I would say at least 30 to 50 hours a year I would say about a third of the stuff I attend is for high ability because that's obviously my interest and what I need to attend [...] but then there are a lot of things that I can apply to high ability for instance I go to a learning conference and that can be applied to high ability based on the different apps and the different websites that they present at these technology conferences [...] (Prof_E).

[...] we have lots of different opportunities to have professional development in lots of different areas it's really up to the individual teachers to decide if they're lacking in something or if they feel like they need more help in one area or the other [...] (Prof_A).

[...] as I said before we do have fairly frequent in-service or professional developments offered in our schools I was at one just this past Tuesday looking at economics in the classroom how to bring economics through Lego and it was very interesting [...] (Prof_K).

[...] the professional development we get is very little the ones that we do do are usually us helping each other teach each other I feel like I do more on my own on my own time and very rarely in high ability [...] (Prof_I).

Na Classe 4 (*Descrição das reuniões*), é exposto um histórico descritivo de como acontecem as reuniões. Os docentes relatam o estudo do processo de diferenciação em relação à identificação dos alunos com AH/SD e também de alguns livros com abordagens pedagógicas voltados ao reconhecimento dos estilos de

aprendizagem e necessidades específicas dos estudantes. De uma maneira geral, ambos os trabalhos apontam para a adaptação curricular:

[...] there's seven different ways that you can do it and in different levels of how hard it is for the kids we presented on that all year and learned more about differentiation there was a book study and we had high ability teachers come in [...] (Prof_A).

[...] we have a faculty meeting and a grade level is responsible for one chapter out of the book and then they present what they've learned from the book to the rest of the staff so that's what we've been doing this year [...] unless I seek out specific professional development there isn't much provided this year we are doing on a book study as a staff on differentiation, differentiation doesn't have to be high ability it can be with anybody [...] (Prof_D).

A Classe 5 (*Impasses administrativos e econômicos*), como subtemática mais distinta das demais, aponta para uma preocupação da administração com o desempenho dos estudantes no ISTEP (*Indiana Statewide Testing for Educational Progress*)³, de forma que o foco do investimento em formação seja destinado a como fazer com que os estudantes com maior dificuldade sejam aprovados, porque isso se atrela à obtenção de recursos financeiros:

[...] they know they're going to pass the focus is on those low kids those kids that are right on the bubble of passing ISTEP test so they put all their time and effort and money into working on those low kids to bring those kids up to pass the test [...] I don't say that they don't care about these kids but bottom line is we need kids to pass the ISTEP test because that's how we get funding that's how we get graded by the state [...] (Prof_D).

Algumas considerações

A leitura dos dados que nos ocupa evidencia não ser a força da lei voltada aos superdotados

3 “The Indiana Statewide Testing for Educational Progress-Plus (ISTEP+) measures what students know and are able to do at each grade level. Based on Indiana’s Academic Standards, ISTEP+ provides a learning check-up to make sure students are on track and signal whether they need extra help.” Disponível em: <https://web.archive.org/web/20090125000808/http://doe.state.in.us/istep/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

que move a práxis dos agentes educacionais participantes da pesquisa, seja para o contexto das salas de aula comuns, seja para as específicas dos estudantes superdotados. Tão pouco uma formação singular associada ao tema, em seu nível inicial, isto é, no âmbito dos cursos de graduação. Nem mesmo saber diferenciar os conceitos *altas habilidades* ou *superdotação*, pois, mesmo em meio a terminologias difusas, a não existência de um estereótipo específico de estudante se mostrou perceptível aos professores.

A práxis dos participantes assenta-se na formação básica que considera imprescindível o desenvolvimento pleno de seus estudantes e em níveis de excelência, embora considerando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um. Nesse cenário, os segmentos de textos apresentados revelam a imperiosidade de se perseguir uma (in)formação em níveis, quer continuada, quer em serviço, ainda que esta possa não acarretar aumento salarial ou algum outro bônus ao professor, para além de seu próprio aprimoramento e de sua práxis, atuando por reforço intrínseco, que é o prazer de ver o desenvolvimento do seu estudante.

Fato é que, em geral, havendo ou não (in)formação *in loco*, nas escolas onde eles trabalham, esses profissionais demonstraram não terceirizar esse processo, colocando para si tal determinação. Livros, artigos, conferências, reuniões não ordinárias de professores, *sites* em geral ou do Departamento de Educação do Estado, redes sociais (*Twitter, Facebook*) foram alguns dos exemplos apresentados pelos participantes como fontes de busca para tal (in)formação. Com poucas exceções, eles enfatizaram não esperar isso acontecer ou que fosse proposto a eles, além de revelar grande satisfação com os resultados obtidos em sala de aula, pelas informações/conhecimentos advindas dessas fontes.

Nem tudo nesse contexto está ligado ao tema AH/SD, como pode ser notado pelos segmentos de textos apresentados, independentemente se o professor está à frente de uma sala de

aula comum ou específica. Todavia, segundo os relatos, todo o aprendizado compete ao desenvolvimento integral da diversidade de estudantes, afinal, pobreza, diferenciação instrucional e curricular, tecnologias, melhores práticas de ensino, entre outros assuntos que foram abordados, perpassam a todos os perfis de estudantes, podem e devem ser adaptados aos seus diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes e estimulantes aos estudantes.

Talvez essa seja a lente que se deve usar para a leitura dos segmentos de textos nos quais ambos os perfis de professores – de sala de aula comum e de sala de aula específica, aqui tomados como participantes da pesquisa –, tenham demonstrado satisfação em estar nesse papel, pois, em ambos os contextos, os professores se revelaram sensíveis aos estudantes que as compõem. Todavia, atente-se para a circunstância de ambos os perfis de professores terem evidenciado tratar-se de práxis laboriosa, quando se pretende um ensino com as características aludidas. Isto é, “dá trabalho” buscar por (in)formação atuais, refletir e atualizar a sua práxis em sala de aula, mas o resultado final, o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, é gratificante. O sucesso desse processo, com estudantes bem avaliados nos testes estaduais, como o mencionado, é que pode garantir à escola uma boa classificação estadual, com conseqüente aporte financeiro, a fim de manter os programas para estudantes com AH/SD, beneficiando a escola inteira.

Tais conjunturas, ainda que se mantenha o distanciamento necessário de transposição literal de contextos singulares, são opostas ao quadro brasileiro, cujos professores se colocam como dependentes das intervenções legais, são passivos no seu processo de (in)formação e alienados à práxis de diferenciação instrucional e curricular. Em que pese o fato de o ensino brasileiro ser organizado exclusivamente em salas de aula comuns, como verificado na E_O, o distanciamento se amplifica, quando se constata que as escolas brasileiras, por meio

de padrões previamente definidos, usam o conceito de “média” para processos de ensino-aprendizagem de seus estudantes. O contexto americano mostrou ser avesso à média.

A média, como Medida de Tendência Central, é sensível a valores extremos (estudantes com desempenho aquém ou além da média), não sendo medida que deva ser tomada para balizar a práxis desse grupo assimétrico de estudantes, esquivando-se do atendimento do estudante com AH/SD. Mas, ao contrário, a média precisa ser lida e relida a partir de cada sujeito, em sua singularidade – exatamente como os dados apresentados ao longo deste artigo evidenciam, contrapondo-se totalmente aos fatores desencadeadores da invisibilidade e da falta de atendimento aos estudantes superdotados, no contexto brasileiro, focalizados na introdução deste artigo.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. G. dos. **Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/Superdotação: Uma dissonância entre contextos.** 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ARAÚJO, M. I. de; FRATARI, M. H. D.; SANTOS, C. A. O. Atendimento as altas habilidades superdotação AH/SD: considerações sobre o atendimento educacional especializado – AEE no contexto da educação inclusiva. **Diversa Prática**, v. 3, n. 106, p. 106-139, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATES, J.; MUNDAY, S. **Trabalhando com Alunos Superdotados, Talentosos e com Altas Habilidades.** São Paulo: Galpão, 2007.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação.** 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

BOWERS, K.; BOYD, M. B. **Student Handbook & Code of Conduct.** West Lafayette Community School Corporation, 2015. Disponível em: <https://>

ces.wl.k12.in.us/handouts-forms-flyers/student-parent-documents. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Brasília: MEC, 2009.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS.**

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, v. 4, n. 15, p. 679-84, out./dez. 2006.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e118/1-23, dez. 2019.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

JOB, C. C. P. **Centro Especializado no Atendimento de Superdotados: influências no ideário docente.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.

MARLAND JUNIOR, S. P. **Education of the Gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education.** Office of Education (DHEW), Washington, DC, 1971, 126p. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escola. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

PINHEIRO, L. da N. **A (in)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar: faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira.** 2018. 512 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, São Bernardo do Campo, 2018.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-83, 2007.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 485-498, jan. 2019.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com

altas habilidades/superdotação. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019.

SOARES, A. A. da S. **Identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação: desafios para a formação de professores em serviço**. 2019. 190 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

Recebido em: 01/01/2020
Aprovado em: 01/02/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
66	<p>EDUCAÇÃO E REDES DE FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA</p> <p>Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)</p>	15/12/2021	02/05/2022
67	<p>EDUCAÇÃO, ETNOGÊNESE INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE</p> <p>Daniel Valério Martins- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Ángel Baldomero Espina Bárrio (Universidad de Salamanca)</p>	15/04/2022	15/07/2022
68	<p>EDUCAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</p> <p>Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB) Renata Junqueira de Souza (UNESP)</p>	01/07/2022	01/10/2022
69	<p>EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E VIOLÊNCIA</p> <p>Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)</p>	01/09/2022	02/01/2023

DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
66	<p>EDUCATION AND TEACHER TRAINING NETWORKS IN LATIN AMERICA</p> <p>Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)</p>	12/15/2021	05/02/2022
67	<p>EDUCATION, INDIGENOUS ETHNOGENESIS AND INTERCULTURALITY</p> <p>Daniel Valério Martins- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Ángel Baldomero Espina Bárrio (Universidad de Salamanca)</p>	04/15/2022	07/15/2022
68	<p>EDUCATION AND STORYTELLING</p> <p>Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB) Renata Junqueira de Souza (UNESP)</p>	07/01/2022	10/01/2022
69	<p>EDUCATION, SOCIETY AND VIOLENCE</p> <p>Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)</p>	09/01/2022	01/02/2023

ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
66	EDUCACIÓN Y REDES DE FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)	15/12/2021	02/05/2022
67	EDUCACIÓN, ETNOGÉNESIS INDÍGENA Y INTERCULTURALIDAD Daniel Valério Martins- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Ángel Baldomero Espina Bárrío (Universidad de Salamanca)	15/04/2022	15/07/2022
68	EDUCACIÓN Y NARRACIÓN Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB) Renata Junqueira de Souza (UNESP)	01/07/2022	01/10/2022
69	EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y VIOLENCIA Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)	01/09/2022	02/01/2023

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Editoras Científicas: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com;

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br)

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>