



#ForTEC
Formação, Tecnologias,
Educação a distância e Currículo_

III Seminário ForTEC

CURRÍCULOS E TECNOLOGIAS: INTERFACES

9 e 10 de novembro de 2016

Local: Auditório Jurandir Oliveira (DEDC I, UNEB, Cabula, Salvador-Ba)

ANAIS

f Fortec @grupo_fortec @grupo_fortec

REALIZAÇÃO:



PPG PRO-REITORIA DE PESQUISA E
ENGINHO DE PÓS-GRADUAÇÃO



ANEAD
Associação Nacional de



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Salvador / Bahia / Brasil
Novembro/2016

Bem vindo aos **Anais Eletrônicos do Seminário do ForTEC**. Neste espaço serão publicados os trabalhos apresentados e aprovados pela Comissão Científica de todas as edições do Seminário do ForTEC.

O Seminário do ForTEC tem uma periodicidade anual e acontece no campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O evento tem o objetivo de garantir o espaço para apresentação e discussão de pesquisas concluídas e ou em andamento nas áreas de Formação , Tecnologias, Currículo e Educação a Distância e outras afins que tenham como foco a relação estreita entre a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e o processo formativo no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, bem como para produção e difusão do conhecimento.

A primeira edição do Seminário do ForTEC aconteceu em 2014, para o qual publicamos apenas os resumos dos trabalhos aprovados no caderno de programação e resumos. Em 2015 aconteceu a segunda edição do evento do qual os trabalhos aprovados constituem o primeiro volume dos Anais Eletrônicos do Seminário do ForTEC e, aqui temos os Anais da terceira edição do evento realizada em 2016.

Acrescentamos que o conteúdo dos artigos aqui publicados é de inteira responsabilidade dos autores.

A Coordenação Geral do III Seminário do ForTEC/2016.

Anais do Seminário do ForTEC. Currículo e Tecnologias: Interfaces. Salvador, UNEB, DEDCI, PPGEduc, 2016. V. 2.

ISSN 2525-7625

Disponível em <http://fortecuneb.wixsite.com/seminariofortec3/anais-publicacoes-e-comissao-cienti>

1. Formação. 2. Tecnologias. 3. Currículo. 4. Educação a Distância.



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

REITOR

José Bites de Carvalho

VICE-REITORIA

Carla Liane Nascimento Santos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Tania Maria Hetkowski

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

DIREÇÃO DO DEDC I

Valdério Santos Silva

COORDENAÇÃO DO PPGEDUC

Augusto César Leiro

COORDENAÇÃO DO ForTEC/EVENTO

Mary Valda Souza Sales

Emanuel do Rosário Santos Nonato

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alfredo Eurico Rodrigues Matta, UNEB
Dante Augusto Galeffi, UFBA
Emanuel do Rosário S. Nonato, UNEB
Jacqueline Márcia Leal da Silva, UNEB
Jocelma Almeida Rios, IFBA
Lanara Guimarães Souza, UFBA
Maria Carolina Santos de Souza, UFBA
Maristela Midlej Veloso - IFSB
Mary Valda Souza Sales, UNEB
Tereza Kelly Gomes Carneiro, Uncisal

COMISSÃO ORGANIZADORA

Mary Valda Souza Sales
Emanuel do Rosário Santos Nonato
Claudia Regina Aragão
Diego Aric Cerqueira Souza e Cruz
Jacqueline Marcia Silva Leal
Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro
Marcia Purificação
Maria da Soledade Cardoso Landim
Patrícia Couto da Silva
Vigna Nunes Lima
Vania Rita de Menezes Valente

SECRETARIA

Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro
Vigna Nunes Lima

PRODUÇÃO GRÁFICA

Diego Aric Cerqueira Souza e Cruz
Mary Valda Souza Sales
Milena Pereira dos Santos Silva.

SUMÁRIO

ARTIGOS	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS ESCOLARES: O ENTENDIMENTO DOCENTE SOBRE A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA Silvia Letícia Costa Pereira Correia Tarsis de Carvalho Santos	11
CURSO DE PRODUÇÃO TRANSMÍDIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS EMANCIPACIONISTAS A PARTIR DE ATELIÊS CURRICULARES ITINERANTES Edilene dos Santos Santana Bruno Olivatto	23
AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ACESSIBILIDADE WEB DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL France Ferreira de Souza Arnaut Marcus Túlio de Freitas Pinheiro	33
UTILIZAÇÃO DAS TIC NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA OFERTA SEMIPRESENCIAL DA UNEB Danila Vasconcelos Oliveira da Luz Kathia Marise Borges Sales	48
UMA VISÃO GERAL SOBRE MODELAGEM CONCEITUAL Mario Jorge Pereira Ana Jacy Calasans Josemeire Machado Dias Marcus Tulio Pinheiro	61
RODAS DE CONVERSAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM AS TIC: SABERES, FAZERES E INTERFACES COM A EJA. Amilton Alves de Souza Antonio Amorim	69
PESQUISA E FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ABRINDO CAMINHOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO Ana Lúcia Paranhos de Jesus Mary Valda Souza Sales	80
O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Elias Antonio Almeida da Fonseca	94
O USO DO TABLET PARA GESTÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DA ESCOLA HOSPITALAR Irami Santos Lopes	106
REDES SOCIAIS DIGITAIS NO PROJETO “PM E ESCOLAS NA CORRENTE DO BEM”, NO MUNICÍPIO DE MATA DE SÃO JOÃO. Ana Paula Mendes Marx Mary Valda Souza Sales	116
O FACEBOOK COMO COADJUVANTE NO ENSINO – APRENDIZAGEM DE TEXTOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO	128

Cristiane Silveira Mendes Nogueira	
LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS MÓVEIS: DIÁLOGO COM PRATICANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA Luciana de Jesus Lessa Censi Rosemary Lapa de Oliveira	139
K-LAB: PRÁTICAS E REFLEXÕES À CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM LABORATÓRIO EDUCACIONAL E TECNOLÓGICO Josemeire Machado Dias Fabiana dos Santos Nascimento Inaiá Brandão Pereira	150
DO JOGO-SIMULADOR KIMERA AS GEOTECNOLOGIAS: O ENTENDIMENTO DO LUGAR À POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA Inaiá Brandão Pereira Josemeire Machado Dias Fabiana dos Santos Nascimento	162
ATUAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTE ONLINE NA ESCOLA DO FUTURO Gilberto Pereira Fernandes Maria Olívia de Matos Oliveira	174
APLICATIVOS DIGITAIS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA Robério Pereira Barreto	185
APLICATIVOS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIO PARA OS DOCENTES Ana Elisa Celestino Silva Drummond Lais Lucileide dos Santos Peixoto Brandão Rosemary L. Ramos Simone Moura de Jesus	198
A PRESENÇA DAS MÍDIAS SOCIAIS NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DE DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II Estanderlinda Bandeira de Melo Ribeiro Norrane Feliciano Cunha de Santana Tatiana Marques da Cruz Rosemary L. Ramos	209
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E SUAS CONEXÕES COM OS MEIOS SOCIAIS Michelline Santana de Oliveira Pollyana Sampaio Rodrigues dos Santos Rosemary L. Ramos	220
A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR/BAHIA Sheila Carine Souza Santos	231
HIPERTEXTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO Vigna Nunes Lima Emanuel do Rosário Santos Nonato	241
DO TEXTO AO HIPERTEXTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE Everton Nery Carneiro	250

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: UMA REDE DE POSSIBILIDADES E ENTRAVES EM EAD Josemara Costa Reis Cecília Maria de Alencar Menezes	262
AS TIC E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS INTEGRADOS: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO NO IFBA CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA Mônica Souza Moreira Mary Valda Souza Sales	274
RESUMOS	
O PROFESSOR-ARTISTA EM REDE E A ESCOLA (DES)CONECTADA: QUE CURRÍCULO É ESSE? Elisabeth Silva de Almeida Amorim	287
A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA EM AMBIENTES INTERATIVOS. Auzenir da Luz Oliveira Arilma da Luz Bonati Aureny da Luz Oliveira	288
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E REDES SOCIAIS: UMA RELEVANTE PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO Joao Gabriel Alves da Silva	289
AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: POTENCIALIDADES E LIMITES Cecília Maria de Alencar Menezes Mônica Moreira de Oliveira Torres	290
ANÁLISE DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO PRESENCIAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Suiane Costa Ferreira Maria Olívia Matos Oliveira Cleci Maraschin	291
ESCUA DIGITAL. VÍNCULO METODOLÓGICO PARA DESVELAR SUJEITOS E UMA NOVA PRÁXIS ESCOLAR. Rosemayre Alvaia Pinho Costa	293
“K-LAB NA ESCOLA”: PRÁTICAS E REFLEXÕES AO ENTENDIMENTO DAS DINÂMICAS SOCIOESPACIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL Fabiana dos Santos Nascimento Inaiá Brandão Pereira Josemeire Machado Dias	294
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DINAMIZANDO A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES/AS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO GRUPO DE PESQUISA TIPEMSE Osimara da Silva Barros Jucineide Lessa de Carvalho Valnice Souza Paiva	295
A APLICAÇÃO DO MOBILE LEARNING PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENVOLVIMENTO DA PLATAFORMA AULA PRONTA	296

Eneida Santana Baumann Tereza Kelly Gomes Carneiro Júlia Santana Paranhos	
PERIODIC VIEW: UMA TABELA PERÍODICA DINÂMICA, INCLUSIVA E NA PALMA DA MÃO Eneida Santana Baumann Tereza Kelly Gomes Carneiro Keila Sousa Paixão	297
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A EXPERIÊNCIA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO Fábio de Jesus Sena Viani da Silva Soares	298
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA NA BAHIA Iransy Tôrres Santos Cecília Maria de Alencar Menezes	299
O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CAMPUS XI, SERRINHA Juliana Melo Leite Luciana Costa Souza Nélia de Mattos Monteiro	300
NOVOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO Lucielma Moreira da Silva	302
UMA PROPOSTA DE SOLUÇÃO DE PRONTUÁRIO ELETRÔNICO DO PACIENTE USANDO BIG DATA Lucivalda Barbosa Santos Conceição Aureliana Marcio Nunes Artur Kronbauer	303
LETRAMENTO DIGITAL: A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Valter Manoel da Silva Junior	304
CURRÍCULO E TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTO DIGITAL PARA OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Andricele Milene Santos dos Reis	305
A PERSPECTIVA TRANSDICIPLINAR NA EDUCAÇÃO A DISTANCIA DO ENSINO SUPERIOR Diego Lazaro de Souza Macedo	306
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DINAMIZANDO A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES/AS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO GRUPO DE PESQUISA TIPEMSE Osimara da Silva Barros Jucineide Lessa de Carvalho Valnice Souza Paiva	

ARTIGOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS ESCOLARES: O ENTENDIMENTO DOCENTE SOBRE A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Silvia Letícia Costa Pereira Correia¹

Tarsis de Carvalho Santos²

RESUMO:

Este artigo é um recorte da investigação realizada pelos membros do Grupo Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, quando se pretende compreender a representação, o "olhar" dos docentes da educação básica sobre Tecnologia, analisando o conceito sustentado no imaginário dos profissionais, refletindo sobre os impactos deste entendimento em práticas docentes efetivas, na Educação Básica. Os dados foram coletados em dezembro de 2014, durante o I Encontro sobre Educação científica e TIC: Práticas inovadoras na Educação Básica, uma das ações desenvolvidas em parceria entre as Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino e a Universidade. Foram utilizados os pressupostos das Representações Sociais enquanto Teoria e Método assim como a Análise de Conteúdo de Bardin(1977). Verificou-se que existem alguns equívocos por parte dos professores, acerca do conceito de Tecnologia e que este entendimento pode acarretar alguns impactos na Prática Docente, necessitando que a temática tecnologia, enquanto processo e produto inerentes à condição humana, necessita ser discutida, repensada, estudada e construída, pois ainda se encontra incipientemente abordada na práxis dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Representações Sociais. Práticas Escolares. Formação Docente. TIC.

INTRODUÇÃO

Com o advento dos grandes avanços tecnológicos defrontados na contemporaneidade, a sociedade vem assistindo a um acelerado processo de crescimento. Diante da infinidade de recursos disponíveis, a comunicação de forma rápida, precisa, a um simples toque, ou melhor, como difundido largamente em um anúncio de TV, “um clique no mouse”, requer uma postura cada vez mais autônoma dos indivíduos, exigindo, igualmente destes, habilidades que os

¹ Pedagoga, pela Universidade Federal da Bahia. Gestora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Mestre pelo Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Representações em Educação, da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: sil.lete@gmail.com.

² Licenciado em História pela UNIJORGE. Especialista em Currículo e Formação Técnico-Cultural. Mestre em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade. E-mail: thas.carvalho@hotmail.com.

tornem capazes de enfrentar as novas questões produzidas por esta mesma sociedade complexa e desafiadora.

É fácil perceber os contrastes sociais e as ambivalências produzidas por esta sociedade que se tornou paradoxal: de um lado o desenvolvimento propiciado pelos avanços científicos e tecnológicos e de outro, a perpetuação de problemas estruturais no âmbito educacional. Sendo que é nesse contexto que presenciamos o surgimento de novos modelos educacionais desencadeados em face desta nova dinâmica. Em meio a esta sociedade midiática, (info)tecnológica, a escola não pode se ausentar desse debate, repensar sua prática pedagógica diante dos desafios que se apresentam.

Reportando-se ao âmbito da Prática Docente, o entendimento acerca do conceito de Tecnologia se mostra relevante na medida em que a presença dos suportes tecnológicos e seus redimensionamentos na educação básica abrem um leque de possibilidades para uma prática educacional incisiva e aprofundada, potencializando diversas questões, que vão para além da ideia do aparato maquínico em si, mas em prol de um pensar tecnológico. Mesmo porque, o modelo de educação que até então sustentava (ou sustenta!) o pensamento pedagógico vem sofrendo um esgotamento e não mais dá conta do que aí está.

Aliás, precisamos estar cuidadosos com esta questão que se reflete, por sua vez, nas práticas educativas privilegiadas nas Instituições de Educação, na metodologia, na escolha dos conteúdos, nos modelos de gestão, de avaliação, na formação dos professores e professoras etc. Mesmo porque "[...] a escola não é um espaço isolado, desarticulado e independente da sociedade na qual ela está inserida" (MARQUES, 1993, p. 3), ao contrário, é parte deste processo.

Levando tais questões em consideração é que propomos uma reflexão sobre a relação entre tecnologia e prática docente na Educação Básica, buscando respaldo na práxis pedagógica de seus profissionais, considerando o entendimento destes acerca do conceito de Tecnologia. Assim, pretendemos compreender qual a representação, o "olhar" dos docentes da educação básica sobre Tecnologia, analisando o conceito sustentado no imaginário dos profissionais, refletindo sobre os impactos deste entendimento em práticas docentes efetivas, na Educação Básica. Ressalta-se que este texto consiste num recorte da investigação realizada pelos

membros do Grupo Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE TECNOLOGIA E DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Para compreender a tecnologia é necessário analisar o limiar da história da humanidade, pois é pautado na sua capacidade cognitiva de pensar soluções para resolução dos problemas do cotidiano. Neste interim, o conceito de tecnologia está ancorado no processo criativo que denota a ação transformativa da natureza, para além do produto desta relação. Deste modo, é essencial analisar a tecnologia pelo viés antropocêntrico, ou seja, tendo o ser humano como centro da gênese tecnológica, conotando um processo que é político pautado na pluralidade dos homens, em sua característica sócio-históricas.

Mas afinal, o que é tecnologia? Geralmente atribuímos a ideia de tecnologia a instrumentos criados ao longo do desenvolvimento da ciência, motivado pela busca da dinâmica das práticas humanas. Este pensamento, não é de todo errado, pois os suportes tecnológicos são causa e efeito do pensar e agir humano na natureza. Deste modo, pensamos tecnologias como encadeamento lógico operacional mobilizado pelo subjetivo para o desenvolvimento local, assim:

A evolução das interfaces, dispositivos lógicos que servem como mediações entre o ser humano e a técnica o dispositivo técnico, está diretamente relacionada com o processo de desenvolvimento da cognição humana, conseqüentemente, gerando nova ênfase em nosso modo de relação com o conhecimento, ou melhor, gerando uma nova compreensão da produção e difusão social de saberes e de conhecimentos. (LIMA JR, 2007, p. 37)

Nesta perspectiva, a tecnologia caracteriza-se como a ação do homem sobre os recursos naturais, pautado em uma intencionalidade, em transformar as “matérias-primas” em produtos, a serviço da humanidade. Assim, a tecnologia em sua essência possui uma base material (seus produtos, suportes e dispositivos) e imaterial (pautado na subjetividade, no pensamento, na cognição), vinculada aos modos de produção humana: arte e criação ligada ao sentido primeiro da técnica. Ou seja, a partir do termo grego *teckné*, entendemos, relacionamos e articulamos o saber/fazer como processo humano. Assim, Hetkowsky (2004), suscita que:

A tecnologia é o conhecimento de uma arte. A arte de buscar soluções a um número significativo de problemas próprios de uma determinada época histórica, e o animal *laborans* desenvolveu um conjunto de ações para dar sustentação à condição da vida humana e o homo *faber* empreendeu seus esforços nas técnicas que criam instrumentos para dominar o mundo em seu favor. Assim, a tecnologia reestruturou profundamente a consciência, a memória humana e a busca de soluções para grandes e pequenos problemas (HETKOWSKI, 2004, p. 94).

Portanto, os utensílios e bens (materiais e imateriais) produzidos pelos sujeitos, são consequências do ato inventivo. Deste modo, pensar a tecnologia é pensar o próprio homem como primado material e simbólico constituinte de sua condição enquanto ser pensante, pois ele cria artifícios, mecanismos para dinamizar as relações sociais – noções estas que precisam dialogar com a educação para potencializar e desenvolver uma mudança qualitativa e substancial aos atuais processos educacionais. Estes, por sua vez, envolvem também nossa definição, concepção, ideia, opinião, interpretação da experiência: tudo isso nos remete à ideia de Representação.

O fato é que Representar é algo tão antigo quanto pensar. E podemos afirmar sem correr, talvez, grandes riscos de equívocos, que o termo representação é ambíguo, pois, como afirma Makowiecky (2003, p. 3), "por um lado, a 'representação' se faz às vezes da realidade representada e, portanto evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença.". Aqui nos referimos especificamente à Teoria das Representações Sociais, que segundo Jovchelovitch (1998), é uma teoria sobre a produção dos saberes sociais. Saber, aqui se refere a qualquer saber, mas a teoria está especialmente dirigida aos saberes que se produzem no cotidiano, e que pertencem ao mundo vivido.

Desta maneira, as Representações que temos são fruto da nossa interação, desde o nosso nascimento com os demais sujeitos, coisas e o próprio espaço onde vivemos, numa dinâmica de reconstrução e socialização de valores, ideias, estereótipos, entre outros, que circulam na sociedade. A partir delas, formamos um sistema que nos permite classificar, ordenar, explicar e entender a realidade que nos cerca. Isto porque as Representações Sociais estão relacionadas ao ato de intervir no real e explicá-lo.

Jodelet (1989 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 65), define Representações Sociais como sendo:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

A Teoria das Representações Sociais vem agregando à pesquisa em educação por se constituir num valioso suporte teórico de estudos que auxilia na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos. Assim, Gilly (2001 *apud* MACHADO, 2012) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros. Segundo Bomfim (2014), as representações sociais, nesta perspectiva, se revelam como um instrumento didático que pode contribuir no trabalho do professor, na medida em que elas podem ser utilizadas na integração do real e do conceitual, tendo implicações na prática dos indivíduos, dos docentes.

CAMINHO METODOLÓGICO, RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ano de 2014 foi marcado por uma intensa parceria da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, tendo sido desenvolvidos diversos trabalhos e atividades que fortaleceram o enlace e a troca entre a Academia e as Escolas de Educação Básica, sobretudo as que estão no entorno da Universidade e que compõem a Gerência Regional do Cabula.

Esta Gerência Regional é composta por 47 escolas, comprometidas com alunos e comunidade de 16 bairros que a compõem, localizados em espaços periféricos da cidade de Salvador/BA. A Gerência Cabula integra a estrutura da Secretaria de Educação (SMED) do Município de Salvador, como Órgão da Administração Direta, desempenhando ações intermediárias entre as unidades internas da SMED e as unidades escolares, com a finalidade de descentralizar as ações educacionais no âmbito do Município, promovendo articulação, monitoramento e desenvolvendo atribuições técnico-administrativo-pedagógicas.

Esta parceria gerou, por sua vez, intervenções diversas tanto com docentes quanto com discentes das Escolas Parceiras, havendo também a realização de alguns Seminários, Simpósios e Encontros dentro da Universidade. Em um destes encontros - I Encontro sobre

Educação científica e TIC: Práticas inovadoras na Educação Básica - promovidos pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, cujo objetivo foi o de apresentar as histórias dos “fazedores” do projeto *A rádio da escola na escola da rádio*, através de encontros com alunos da educação básica do Estado da Bahia, houve a intensa presença de professores da Rede Municipal de Ensino que participaram não apenas como ouvintes, mas apresentando trabalhos desenvolvidos em suas unidades escolares, fruto da integração Escola x Universidade.

Na oportunidade, foi aplicado um instrumento para coleta de dados. Este instrumento constituiu-se em um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, aplicado durante o evento, em dezembro de 2014. Versava sobre a formação destes professores, além de conhecer um pouco mais de suas práticas, sobretudo ao que se refere à relação entre prática docente e tecnologia. Desta forma, foi entregue aos professores presentes, um questionário que serviu de instrumento para a coleta de alguns dados, dentre os quais constava a seguinte consigna: Escreva três palavras que lhe vem à mente quando você pensa na palavra TECNOLOGIA.

Esta palavra funcionou como indutora, servindo para que os docentes expressassem suas representações acerca do conceito de Tecnologia, sendo que os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa, tendo em vista que o objetivo era o de conhecer a subjetividade envolvida no discurso. Assim, inicialmente foi realizada uma leitura do material coletado, seguido de sua sistematização e categorização dos dados, orientada pelos diferentes conceitos de tecnologias emergido do discurso dos professores.

Os dados obtidos foram analisados tendo em vista os referenciais metodológicos de Análise de Conteúdo (AC), constituída de uma fase de pré-análise, incluindo a leitura do conjunto de informações oriundas dos questionários e a conseqüente organização do material discursivo, buscando agrupá-lo de acordo com sua representatividade, semântica, homogeneidade e pertinência.

Bardin (1977, p. 51) usa a expressão "Associação de Palavras", para referir-se ao estudo de "estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de um grupo". Compreende-se que este teste no referencial sobre AC é utilizado para fazer surgir

espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que criam. Recomenda-se que os sujeitos associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas.

De posse do material, passou-se à fase de exploração do mesmo, em que emergiram as categorias de análise, buscando uma aproximação com a temática do estudo. Foi feita a primeira classificação, verificando-se a questão semântica entre elas. Sobre isso, Bardin (1977) afirma que uma vez reunida a lista das palavras suscitadas pela palavra indutora, ficamos em confronto com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas.

Por fim, chegou-se, à fase em que o material foi analisado e interpretado à luz da Teoria das Representações Sociais (RS) e da Análise de Conteúdo (AC). O corpus obtido a partir de 30 textos possibilitou a análise e o entendimento das representações docentes em torno do conceito de Tecnologia. Evidencia-se que, para a construção desse artigo, fez-se um recorte de alguns aspectos emergidos no “corpus de dados”, como os que constam na Figura 1, Nuvem de palavras:



Figura 1: Nuvem de Palavras: Representações dos docentes sobre Tecnologia
Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Observa-se o destaque para algumas palavras como Conhecimento, Desenvolvimento, Atualidade, Recurso e Inovação, que foram as palavras mais citadas pelos docentes. E que geraram categorias de mesmo nome, envolvendo palavras como Formação, Avanço, Computador, entre outras, sendo que a categoria denominada OUTROS, agrupou palavras como possibilidade, desafios, modismo, etc. Bardin (1977) chama a atenção para o fato de que “convém classificar as unidades de significado criando categorias, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna.” (BARDIN, 1977, p. 55), foi

verificada a ocorrência das respostas, das quais foram retiradas palavras-chaves e, por sua vez, agrupadas em 6 categorias, evidenciadas no Quadro 1, abaixo:

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Conhecimento	23
Desenvolvimento	20
Atualidade	16
Recurso	12
Inovação	10
Outros	9

Quadro 1: Categorias das Representações
Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

As informações que constam acima revelam que a palavra tecnologia foi relacionada à categoria Conhecimento, por 25,5% dos docentes. Que entendem que o termo vincula-se ao conhecimento como forma de produzi-lo. Acreditamos que existe uma relação recíproca e o conhecimento é uma parte da tecnologia que é gerada por ele ao tempo que também a aprimora. No entanto, resta refletir em que medida as potencialidades da tecnologia serão utilizadas para permitir efetivamente a democratização do conhecimento e vice-versa.

O percentual de 22,2% dos docentes relacionou a palavra indutora à Categoria Desenvolvimento. Possivelmente esta ideia baseia-se no entendimento de que uma sociedade desenvolvida é aquela que detém ou controlam determinada tecnologia. Novamente ocorre um equívoco tendo em vista que o conceito do qual este estudo compartilha é de que tecnologia está para além deste entendimento.

Dentre os docentes partícipes do estudo, 17,9% entendem que o conceito de tecnologia tem relação com a categoria Atualidade. Nesta categoria foram agrupadas palavras como moderno, atual, novo. No entanto, este entendimento encontra-se equivocado, considerando que a Tecnologia é um processo inerente à condição humana e que existe, deste modo, desde os primórdios da humanidade. A descoberta do fogo, a invenção da roda, o desenvolvimento da escrita, são exemplos da tecnologia presente ao longo da história humana.

Um percentual de 13,3% dos docentes entendem a Tecnologia enquanto Recurso. No entanto, esta é uma visão equivocada do conceito, talvez porque cotidianamente o vocábulo Tecnologia, seja utilizado para referir-se a um produto, uma máquina, uma materialidade.

Trata-se *grosso modo*, de uma banalização que resume a concepção de tecnologia aos procedimentos técnicos, aos artefatos, aos produtos, aparatos e equipamentos. É uma ideia simplista, restrita, que deve ser superada.

O vocábulo Tecnologia foi relacionado à categoria Inovação por 11,1% dos docentes. Inovação é um termo que tem sido usado frequentemente para designar uma ideia, método ou objeto que é criado e que pouco se parece com padrões anteriores. Tem sido uma palavra bastante utilizada como sinônimo de ideias e invenções. Enquanto que 10% dos docentes relacionou a demais palavras enquadradas na Categoria “Outros”, que envolveu palavras relacionadas à modismo, desafios e possibilidades, como explicitado anteriormente.

Os dados apresentados acima conotam uma compreensão de Tecnologia pautada nos suportes e instrumentos (celulares, *tablets*, computadores, câmeras, satélites etc...), ao que é moderno, entre outros. Sendo que em nenhum momento elementos inerentes à condição biológica ou cognitiva humana foi elucidado pelo grupo docente em análise. Podemos supor, que alguns destas respostas estejam ligados ao cotidiano escolar (relacionado à questão dos suportes tecnológicos), repito várias vezes enquanto tecnologia, pois a proliferação do uso desses vem sendo reproduzido nas salas de aula, como uma “nova” abordagem da educação.

Desta forma, é necessário problematizar a utilização e as potencialidades da tecnologia ou das tecnologias para a educação, para a formação docente, uma vez que a escola não está isolada dos processos políticos, culturais da sociedade, da mesma forma que a formação do profissional docente não deve desprezar este fenômeno em que todos estamos imersos. Portanto, compreender a tecnologia enquanto processo humano e criativo faz os conteúdos formais escolares, ganharem outra conotação, pois cada aparato tecnológico está impregnado de elementos das ciências exatas, humanas e naturais, assim são criadas pontes que fazem desta (a tecnologia) elemento mobilizador de sentido nas práticas educacionais contemporâneas. Salientamos que embora existam alguns equívocos com relação ao entendimento acerca da palavra tecnologia, esta pode ser tudo isso, mas não APENAS isso. Os aspectos abordados contemplam uma parte do conceito, sendo que o mais importante é a compreensão de que estes processos não são externos ao ser humano, são inerentes, estão imbricados à nossa condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

O mundo mudou e a educação não seria diferente, vivemos uma crise (em sentido de possibilidade de resolução) estrutural de sentido, pois os signos e símbolos representativos de outrora que mobilizava o conhecimento em sala de aula, não suscita o sentido dos discentes, que no dia-a-dia transfere suas formas de ver e se relacionar com o mundo, pautado nos aparatos tecnológicos. No entanto não podemos mais pensar, a tecnologia desvinculada de outras questões (pueril e racional), mesmo porque as mudanças que vem ocorrendo na contemporaneidade demandam outras práticas e abordagens para a melhoria do processo educativo.

A tecnologia se estabelece pelas forças produtivas que transformam a natureza e que maximizam/potencializam/redimensionam as práticas humanas (concebe naturalmente a sociedade), repercutindo em um processo constante de construção e transformação, onde as suas nuances nos direcionam a refletir as implicações da técnica e tecnologia, principalmente, no que concerne a produção do conhecimento.

As tecnologias são elementos inerentes à condição humana que repercute na ação construtiva e criativa. No limiar da história da humanidade, o homem na superfície terrestre desde a era glacial, passando pela pré-história, idade antiga, média, moderna e contemporânea é desafiado a (re)construir seu percurso através de invenções, técnicas, criações, transformações da natureza, intervindo na sua relação como sujeito vivente.

Esse processo é caracterizado como um marco evolutivo da sociedade, redimensionando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, onde as mudanças estão implicadas no ser e no desenvolver da tecnologia. Assim, o *modus operandi* da cientificidade, nos remete a compreender a construção de novos horizontes teóricos e práticos, marcados pelo compromisso, pela ética e pelo respeito entre diferentes, descortinando a (re) construção e a (re)significação dos processos educativos, sociais, políticos, econômicos, ambientes, culturais e tecnológicos (HETKOWSKI et all, 2011).

Nesse sentido é que ressaltamos a *via ativa*, como princípio humano de reconstrução dos seus fazeres/prática, movimento este que incita a autonomia, criticidade e liberdade, elemento

constitutivos para inovação, abordagens essa que nos direciona a refletir sobre as emergências do contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação- TIC, e o processo de ensino e aprendizagem à luz das vias da construção e criação.

Deste modo, não cabe compreender as tecnologias (jogos, dispositivos móveis, hipermídias) enquanto rivais da educação, é necessário agregar estes elementos as ações diárias intramuros da escola, agindo criativamente, dialogando com as Tecnologias, ampliando suas possibilidades em diversos espaços e produzindo sentido ao ato de ensinar e aprender. Portanto, compreensão docente das bases materiais e imateriais da tecnologia e seu redimensionamento na sala de aula, ajuda a estimular o processo ensino/aprendizagem em outros ambientes não formais (virtuais interativos), contribuindo para a produção e socialização de conhecimento e cultura; apoiar os professores para o uso dos suportes digitais em seu fazer docente, compreendendo-os através da perspectiva das tecnologias como processo criativo/construtivo, desenvolvendo ações em consonância com esses princípios.

Sendo assim, redimensionar as estratégias educacionais significa possibilitar aos sujeitos à construção de uma lógica constitutiva, fundamentada na cultura digital, no uso e nas características das TIC, possibilitando os sujeitos (professores e alunos da Educação Básica) e os pesquisadores (professores e pesquisadores universitários) propor, criar, implantar e consolidar, viabilizando ações inovadoras do conhecimento sobre as ciências e a exploração das mesmas nas escolas da Rede Pública de Ensino, redimensionando as práticas, debates e articulações viés potencializador de um contexto de educacional mais fluxo, plural e repleto de possibilidades.

Ressalta-se, desta forma, que a temática da tecnologia, enquanto processo e produto inerentes à condição humana, necessita ser discutida, repensada, estudada e construída, pois ainda se encontra incipientemente abordada na práxis dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação *In Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. P. 60-78

BOMFIM, Natanael Reis. **As representações sociais do espaço à serviço da Geografia escolar**. Disponível em artigoscientifico.uol.com.br Acesso em 01 jun 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

HETKOWSKI, Tânia Maria e ALVES, Lynn Rosalina. **Tecnologias Digitais e Educação: novas (re)configurações técnicas, sociais e espaciais**. Salvador: EDUNEB, 2011.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais**. Psicologia e Sociedade, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **A Escola no Contexto das Tecnologias de Comunicação e Informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, nº 57, dezembro, 2003.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações Sociais, Educação e Formação docente: Tendências e Pesquisas na IV Jornada Internacional**. Disponível em: www.fundaj.com.br Acesso em 12 de jun 2014.

MARQUES, Maria Ornélia Silveira. A Escola e seu Projeto Pedagógico *In CEAP Informa*. Ano 1 - N-02. Salvador, agosto de 1993, p. 3-8.

CURSO DE PRODUÇÃO TRANSMÍDIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS EMANCIPACIONISTAS A PARTIR DE ATELIÊS CURRICULARES ITINERANTES

Edilene dos Santos Santana
Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - Salvador/BA
edilene_santos21@yahoo.com.br

Bruno Olivatto
Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - Salvador/BA
bolivatto@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização desenvolvida a partir da Itinerância formativa de práticas pedagógicas emancipacionistas, denominada Curso de Produção Transmídia: as linguagens digitais em sala de aula, concebida entre o Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) organização não governamental de educação sediada no município de Salvador-Bahia e um grupo de vinte docentes do Ensino Fundamental vinculados a escolas públicas e privadas. De forma colaborativa e intercristica, essa experiência teórico-aplicada se estrutura a partir de cinco ateliês curriculares organizados em narrativas de vídeos; áudios; imagens; games e redes sociais em que os cursistas organizados em grupos de cinco pessoas e orientados pelo método de aprendizagem baseada em problemas (PBL) construção curricular que tem como características: a auto-direção que os cursistas assumem a responsabilidade para gerar questões e processos de aprendizagem e auto-reflexão em que os mesmos monitoram sua compreensão e aprendem a ajustar as estratégias para a aprendizagem. Nesse tipo de método os professores são facilitadores de processos grupais, sondando o conhecimento e nunca inserem conteúdo ou fornecem respostas diretas às perguntas; No final do período de aprendizado os docentes construíram materiais didáticos e recursos culturais multigêneros, que estimularam tanto a imersão vivencial na complexidade do universo de produção que cada uma dessas linguagens exige como a provocação permanente pelo estabelecimento de consonância entre as práticas pedagógicas efetivadas com o momento da cultura digital do presente. Os resultados apontam algumas dificuldades por parte dos professores em se familiarizar e associar algumas ferramentas transmidiáticas a sua prática, entretanto, ao final da experiência percebemos novos caminhos possíveis para utilização das mesmas no contexto da educação indicando relações muito significativas entre aproximação/imersão/compreensão/experimentação/reflexão docente com essas “realidades” do tempo de hoje (multirreferenciais, multidisciplinares e semióticas) e perceptíveis alterações – pós Itinerância formativa experimentada - nas próprias concepções de educação até então vivenciadas e propagadas no atitudinal pedagógico do cotidiano compreendendo estes recursos como potencializadores de aprendizagens, para a (re)construção do conhecimento na cultura do presente.

Palavras-chave: Experiências curriculares; Formação de Professores; Cultura Digital.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização desenvolvida a partir da Itinerância formativa de práticas pedagógicas emancipacionistas, concebida entre o Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) organização não governamental de educação, atuante há 23 anos no município de Salvador-Bahia e um grupo de vinte docentes do Ensino Fundamental vinculados a escolas públicas e privadas.

A proposta que ora se apresenta como relato crítico-reflexivo é resultante de experiência formativa denominada “Curso Transmídia: as linguagens digitais em sala de aula” construção do conhecimento em contextos de sociabilidade cada vez mais digitais, estruturada como curso de formação continuada e em serviço para/com professores licenciados dos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, na modalidade de curso presencial híbrido (semipresencial), com carga horária total de 60h (40h presenciais + 20 EAD), efetivado no primeiro semestre do ano de 2016, entre os meses de março e maio. Os professores participantes dessa proposta são oriundos de escolas parcerias do CEAP e, basicamente, representam as categorias das escolas classificadas como comunitárias (06), escolas públicas municipais (07) e escolas privadas (07). Essa iniciativa, diversa quanto aos tipos de escolas, costuma ser uma prática recorrente estabelecida pelo núcleo pedagógico da instituição promotora com a intenção de reunir especificidades relevantes de diversas culturas escolares atuantes na Escola Básica.

No final do período de aprendizado os docentes construíram materiais didáticos e recursos culturais multigêneros, que estimularam tanto a imersão vivencial na complexidade do universo de produção que cada uma dessas linguagens exige como a provocação permanente pelo estabelecimento de consonância entre as práticas pedagógicas efetivadas com o momento da cultura digital do presente.

2 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A justificativa institucional para experimentação de um trabalho direcionado especificamente para a questão da "construção do conhecimento em contextos de socialização digital", diante

do crescente universo de interfaces de interação na contemporaneidade (especialmente, mas não apenas, a partir do fenômeno das redes sociais) se ampara no próprio Projeto Político Pedagógico do CEAP que estabelece – como eixo estruturante da sua atuação junto à docência – a oferta de ações formativas regulares na direção da investigação e problematização acerca da influência dos dispositivos culturais do presente na subjetividade dos “aprendentes” da contemporaneidade.

Mais especificamente, essa experiência se insere num campo epistemológico de observação, reflexão e estímulo de práticas pedagógicas com docentes contemporâneos, tentando identificar as relações existentes entre experimentos curriculares – na perspectiva das multimídias, especialmente explorando redes sociais, games e produção audiovisual – e evidências de “alteração de si” e do modo de conceber o fenômeno da educação no tempo presente, desencadeando, por consequência, um conjunto de fazeres prático-metodológicos em estreito alinhamento como o universo de interação comunicacional explorado/vivenciado fartamente pela discência na atualidade.

Oportunizar não apenas a aproximação dos professores a uma série de dispositivos e recursos digitais com intencionalidades pedagógicas – desde os identificados didaticamente como “educativos”, passando pelos de “entretenimento” – mas também fazê-los necessariamente experimentar, agora na condição de autor-intencional- multimídia de bens da cultura digital, possibilitou uma ambiência lúdica de interação e integração determinantes para que a docência se permitisse entender, vivenciando, boa parte dos processos por que passa qualquer interagente que se submete ao amplo espectro da hiper-estimulação proporcionado por narrativas transmídias contidas nos produtos culturais do presente.

Oportuno aqui explicitar o conceito do termo “narrativa transmídia”, uma vez que este define a perspectiva epistemológica de que se discorre nessa sistematização de experiência formativa construída com docentes do Ensino Fundamental. Jenkins (2010) destacou em seu livro *Cultura da Convergência* que “a narrativa transmídia se desdobra por meio de diferentes plataformas de mídia, onde cada texto de cada meio produz uma distintiva e valiosa contribuição para o todo”. A cultura da convergência está mudando o modo de se conceber

a produção de conteúdo em todo o mundo. E, por consequência, influenciando o modo de construção do conhecimento no presente. A narrativa transmídia funciona como uma espécie de ecossistema cultural em que as várias mídias contemporâneas (não apenas as digitais) apresentam linguagens específicas que ajudam a compor o entendimento de um propósito narrativo.

De forma colaborativa e intercristica, essa experiência teórico-aplicada se estruturou a partir de cinco ateliês de aprendizagens curriculares presenciais de 8h cada, organizados em narrativas de vídeos; áudios; imagens; games e redes sociais tendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como plataforma digital complementar de ensino a distância capaz de integrar as dimensões físicas e virtuais em favor do compartilhamento das aprendizagens a partir das comunidades de práticas formadas durante o contínuo de realização do curso. Organizados em grupos de cinco pessoas e orientados pelo método de aprendizagem baseada em problemas (PBL) construção curricular que tem como características: a auto-direção que os cursistas assumem a responsabilidade para gerar questões e processos de aprendizagem e auto-reflexão em que os mesmos monitoram sua compreensão e aprendem a ajustar as estratégias para a aprendizagem. Nesse tipo de método os professores são facilitadores de processos grupais, sondando o conhecimento e nunca inserem conteúdo ou fornecem respostas diretas às perguntas. A premissa era de que os professores pudessem sugerir tanto a abordagem central a ser adotada pela proposta como os recursos a serem experimentados. Por conhecimento da vocação própria do histórico do trabalho emancipacionista do CEAP (por parte dos professores participantes), consensualmente, no primeiro encontro, decidiu-se por uma itinerância formativa sustentada numa imersão prático-vivencial dos principais recursos ligados aos eixos temáticos de cada ateliê estabelecido como campo de experimentação. Ou seja, não se partiu do conceitual, mas do vivencial, para em seguida produzir plurais sentidos possíveis diante da exposição aos objetos de estudo.

Esse “deslocamento de lugar” docente criou uma conjuntura favorável e oportuna à desconstrução de um conjunto de (pre)conceitos e visão negativa já introjetadas, particularmente quanto à possibilidade de experimentar redes sociais, games e produção de vídeos, numa perspectiva de utilização com finalidade pedagógica. O vazio vivencial no âmbito

da interação com uma amplidão de variedades de linguagens digitais limitava compreensões possíveis desses dispositivos e seu potencial gerador de aprendizagens, gerando consequente distanciamento de situações de experimentos nesse universo.

3 A PRÁTICA DOS ATELIÊS DE APRENDIZAGEM ITINERÂNTES

A concepção de "ateliê de aprendizagem" deriva do conceito dos ateliês clássicos, ou seja, "espaços em que trabalham artesãos e artistas que criam seus 'produtos' impulsionados por uma força criativa genial, a partir de uma ambiência infraestrutural/material bem diversificada" (Wikipedia, 2016). No sentido pedagógico, "ateliê de aprendizagem" é compreendido como "espaço de interação e imersão temáticas", de caráter prático, em que os participantes são estimulados cooperativamente a produzir reflexões e sentidos, numa perspectiva multidimensional e multirreferencial, a partir de experimentos vivenciais (tanto físicos como virtuais), tendo como propósito aprendizagens interdisciplinares e integradas (Università di Roma, Officine Roma Makers, 2006).

No ateliê de games, por exemplo, embora os "jogos didáticos" tivessem sido elemento curricular a ser discutido e experimentado, a exemplo do *Tangram*³, os quebra-cabeças matemáticos, os robôs lógicos, os laboratórios de sílabas, os quiz temáticos, etc., foram os "games de entretenimento" – especialmente o *Sim City*⁴, o *Duolingo*⁵ e o *Peak*⁶ – que protagonizaram o interesse de experimentação durante a realização da proposta formativa. O nível de imersão/exploração transcendeu todos os prognósticos da equipe de coordenação pedagógica, uma vez que muitas foram as situações em que os professores relataram perceberem-se com sintomas claros de uso desmedido, beirando o vício compulsivo em jogar,

³ Quebra-cabeça para o exercício e apropriação das formas geométricas. Bastante usado no ensino fundamental 1, na disciplina de matemática.

⁴ jogo de computador onde se administra cidades.

⁵ Aplicativo gameficado para aprendizagem de idiomas.

⁶ Aplicativo com jogos adaptativo para estimulação cerebral da memória, agilidade mental, resolução de problemas, foco, linguagem e competências emocionais.

conforme testemunho de uma professora vinculada à escola pública: *“realmente dá vontade de não fazer outra coisa na vida. É muito divertido e envolvente”*.

Jogar, e compreender os elementos de sedução e instigação cognitiva que esses softwares apresentam, é permitir-se ser desafiado e ceder-se a uma atmosfera inteligente de estímulos, dinamizadores de sinapses mentais extraordinárias. Testemunhar a “virada” do discurso docente que abandona a ideia de que “os games são alienantes” ou que “os games são perda de tempo”, e poder ouvir expressões radicalmente distintas dentro de um mesmo contínuo de curso, como por exemplo: *“esse jogo é muito inteligente!”*, *“porque eu demorei tanto para descobrir isso?”* nos inquieta e incentiva a continuar experimentando itinerâncias curriculares centradas em imersão vivencial nessa direção.

Já no ateliê de redes sociais (explorando especialmente o facebook), a tônica a priori era a reprodução dos clichês de que naquele espaço *“dissemina-se a estupidez”*, de que havia uma *“hiper-exposição dos usuários”*, *“um território de intimidade partilhada preocupante”*, bem como espaço do *“desfile permanente de egos vaidosos”*. Esses relatos, possivelmente limitados diante de tantas outras nuances a serem observadas, nos inquietou a provocar o grupo por perspectivas mais positivas e construtivas diante desse fenômeno de participação social. Dessa forma, foi possível – gradativamente – instigar os professores a perceberem o facebook como espaço da esfera pública, área aberta com vocação para o exercício democrático de opiniões em todas as direções. Espaço, inclusive, para melhor compreender como pensa e se expressa a discência que educamos e que nos educa. Revelador, por exemplo, a tomada de consciência docente de que as *“narrativas de si (nesse caso específico dos discentes) fluem permanentemente nesses espaços de sociabilidades digitais”* (Recuero, 2009) mas que são reais. Esses espaços se apresentam, inclusive, potentes meios para se identificar evidências comportamentais tanto do ponto de vista pragmático de eventual frágil apropriação de determinados conteúdos até mesmo curriculares, mas também especialmente poderosos para perceber sinais existenciais de múltiplas ordens passíveis de intervenções docente.

Experimentação de práticas, por exemplo, em que o dissenso pode ser trabalhado como potência de ampliação do repertório de argumentação dos alunos passou a ser considerada alternativa de prática pedagógica absolutamente indispensável no cotidiano dos estudos disciplinares – independentemente da matéria a ser trabalhada – pelos docentes. O facebook se constituiu, pouco a pouco, num recurso prático eficiente de ser utilizado em razão do prolongado tempo de interação que os alunos passam nessa rede social, ampliado pelo acesso por conexão móvel, via aparelhos celulares, especialmente.

Já no ateliê de produção audiovisual deu-se ênfase a duas perspectivas do vídeo: o roteiro como estratégia de narrativa que define boa parte do conteúdo que é veiculado; e a força da representação das imagens estáticas e dinâmicas na comunicação dos objetivos definidos no roteiro estabelecido. Esse eixo trouxe a possibilidade de intensas discussões acerca da temática da semiótica, provocando reflexões calorosas diante da "potência dos signos visuais que nos circundam nesse cotidiano de cultura digital ao qual estamos expostos (Santaella, 2004). A percepção coletiva do grupo, a priori, era de que as imagens circulantes desse momento da contemporaneidade continuavam ilustrações importantes, num um mundo agora cada vez mais colorido, sedutor e capaz de se comunicar com mais gente. Progressivamente, ao serem postos diante de inúmeros produtos da cultura do hoje (especialmente trechos de séries de tv e campanhas publicitárias) passaram a reconhecer as imagens como inequívocas fontes de conteúdo, geradoras de marcas indelévels de ideias e produtos. Trabalhando nessa direção, pudemos ainda desmistificar a ideia de que somente experts ou profissionais de vídeo podem produzir material audiovisual, exercitando competências de captação, enquadramento, roteiro, iluminação e edição de imagens estáticas e dinâmicas na criação de pequenos vídeos autorais que puderam ser elaborados a partir dos próprios aparelhos de celular dos professores participantes.

O mais contundente e revelador, extraído dessa experiência, disse respeito ao potencial transdisciplinar e multirreferencial, salientado espontaneamente pelos professores participantes, de que os dispositivos/recursos experimentados traziam *"enormidade de possibilidades de exploração no universo das práticas de sala de aula"*, permitindo *"mais estímulo na construção do conhecimento"*, *"ampliação de produção de sentidos"*, dos

conteúdos tradicionalmente trabalhados, haja vista que inúmeras situações do dia-dia se apresentavam-se absolutamente “linkáveis” às situações de aprendizagens proporcionadas pela experimentação de variadas linguagens. Questões políticas, éticas, econômicas, culturais, ideológicas, estéticas, etc. estavam postas, “prontas” para serem “transversionalizadas e discutidas de modo intencional, contextualizado, leve e agradável”, fruto do vivido cotidiano em permanente fluxo nos meios digitais (Levy, 1999).

Diante dessa autopermissão coletiva para imergir e entender "por dentro" essas nuances das múltiplas linguagens "textuais", foi possível experimentar, por consequência, como se processam as narrativas transmídias da atualidade, em que conteúdos temáticos podem ser trabalhados sob a ótica mosaica de gêneros textuais que se complementam para a confluência de uma produção de sentido que invariavelmente se apresenta por espectros de linguagens midiáticas oriundas de vários meios.

Essa "descoberta" de infinitos mundos possíveis nos dispositivos da cultura digital do presente, fundindo-se integradamente, provocou um aprofundamento de reflexão docente sobre os estreitos vínculos interseccionais entre a Educação e o universo da Comunicação (e toda a sua semiótica), onde as tramas, significações e representações simbólicas parecem forjar potentemente a nossa subjetividade, mesmo nas aparentes “meras interações lúdicas despreziosas de intencionalidades pedagógicas”. E a constatação de que há lacunas formativas expressivas na formação dos docentes da contemporaneidade (nível da formação inicial e continuada). O campo do conhecimento da comunicação ainda parece ser subexplorado e investigado pela docência, especialmente quando observamos um momento de cultura fortemente marcado pela conectividade.

4 CONSIDERAÇÕES

Esse breve relato de experiência de formação enquanto campo de práxis pedagógica evidencia a necessidade de ampliação dessas oportunidades de aproximação docente com a realidade multirreferencial, multidisciplinar e semiótica constituinte dos dispositivos da cultura digital.

Essa vivência resultou numa alteração perceptível de postura docente, principalmente quando se observa - no primeiro momento da formação - expressões frequentes de surpresa, estranhamento, receio, mas – ao mesmo tempo – uma disponibilidade progressiva para ceder-se ao “estrangeiro”, ao “pouco familiar”, ao aparente “complexo indecifrável”. E, acreditamos que bastou exatamente esse “ato permissivo” de si próprio, para que o coletivo docente se aventurasse “desbravador da sua cultura”, do seu “lócus de existência”. Pragmaticamente, diante desse atitudinal representativo, foi possível testemunhar, ainda durante o curso, articulações colaborativas por criação de planos de aula que indicavam/sugeriam mais que uma modificação metodológica no jeito de proceder às intencionalidades estratégicas e práticas das suas aulas, mas - sobretudo - sinais de alteração nas suas concepções de educação, dada a compreensão (e autoconvencimento) de que os dispositivos experimentados estão refletindo uma conjuntura sócio-técnica-cultural inerente aos sujeitos da contemporaneidade. Esse movimento docente observado, a partir dessa experiência formativa requer, certamente, estudo mais sistematizado e aprofundado, pois há indícios/evidências de que práticas pedagógicas em consonância com o nosso momento da cultura são possíveis e efetivadas quando estas são precedidas de propósitos formativos sustentados em processos de imersão vivencial. Quanto mais empiria laboratorial docente com esses dispositivos comunicacionais, novos sentidos produzidos e ressignificados chegam às salas de aula em forma de práticas pedagógicas mais condizentes com os anseios dos sujeitos aprendentes do presente.

Os resultados apontam algumas dificuldades por parte dos professores em se familiarizar e associar algumas ferramentas transmidiáticas a sua prática, entretanto, ao final da experiência percebemos novos caminhos possíveis para utilização das mesmas no contexto da educação indicando relações muito significativas entre aproximação/imersão/compreensão/experimentação/reflexão docente com essas “realidades” do tempo de hoje (multirreferenciais, multidisciplinares e semióticas) e perceptíveis alterações – pós itinerância formativa experimentada - nas próprias concepções de educação até então vivenciadas e propagadas no atitudinal pedagógico do cotidiano compreendendo estes recursos como potencializadores de aprendizagens, para a (re)construção do conhecimento na cultura do presente.

REFERÊNCIAS

CEAP, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Diários formativos do Moodle, 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

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

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

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ACESSIBILIDADE *WEB* DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

France Ferreira de Souza Arnaut⁷

Marcus Túlio de Freitas Pinheiro⁸

RESUMO:

As diretrizes gerais de implantação e operação dos sítios eletrônicos da Administração Pública Federal são consolidadas por padrões de desenvolvimento e disponibilização de conteúdo. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente os Institutos Federais (IFs), buscam a integração com a sociedade utilizando o ambiente virtual como forma de divulgação das ações em educação. Esses institutos possuem parte do público com necessidades especiais, em consonância com a educação inclusiva que ganha, a cada dia, maior relevância nas discussões do ensino-aprendizagem nas instituições. Em 2014, apenas 2% dos sítios governamentais foram considerados adequadas aos padrões de acessibilidade dentre os mais de seis milhões avaliados no Brasil. Diante disso, surge a questão: os IFs de ensino atendem às especificações de acessibilidade *web* adotadas pelo Governo Federal brasileiro? Esta pesquisa objetiva investigar e avaliar em que medida o sistema de acessibilidade *web* dos sítios da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com foco nos Institutos Federais (IFs) da região nordeste do Brasil, atendem às especificações de padrão do Governo Eletrônico, tendo como referência de acessibilidade o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) a partir da ferramenta *online* Avaliador e Simulador de Acessibilidade de Sítios (ASES). O método de pesquisa adotado foi baseado em uma abordagem quantitativa, de caráter exploratório, na qual, por meio da ferramenta de avaliação automática ASES de código *web*, quantificou-se as ocorrências de erros e alertas presentes nos sítios dos IFs da região nordeste, utilizando a sistematização na superposição dos dados das seis seções do eMAG versão 3.0: Marcação, Comportamento (*Document Object Model* - DOM), Conteúdo/Informação, Apresentação/Design, Multimídia e Formulários, avaliando no total as quarenta e cinco recomendações de acessibilidade para sítios. A avaliação demonstrou que a maioria dos sítios possuem problemas de acessibilidade, o que proporciona menor eficiência no acesso à informação e serviços de educação para os cidadãos aos sítios dos IFs nordestinos.

Palavras-chave: Governo Eletrônico; Acessibilidade; eMAG; Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

As ações do programa de Governo Eletrônico (eGOV) priorizam o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para democratizar o acesso à informação, visando ampliar o

⁷ Instituto Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: france.arnaut@ifba.edu.br.

⁸ Universidade do Estado da Bahia, Unidade Acadêmica de Educação a Distância, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: mtpinheiro@uneb.br.

debate e a participação popular na construção das políticas públicas, como também aprimorar a qualidade dos serviços e informações públicas prestadas. O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP), por meio da Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação (SLTI) passou a ser responsável pelas atribuições de Secretaria-Executiva do Comitê Executivo de Governo Eletrônico (CEGE), garantindo o apoio técnico administrativo necessário para funcionamento. O CEGE tem o objetivo de formular políticas, estabelecer diretrizes, coordenar e articular as ações de implantação do Governo Eletrônico, direcionando-o para a prestação de serviços e informações ao cidadão. Entre suas competências está a definição dos padrões de qualidade para as formas eletrônicas de interação.

O Governo Federal lançou em 2013 a Identidade Digital de Governo (IDG). O projeto Identidade Digital de Governo buscou padronizar os portais dos órgãos públicos federais e alinhar as informações para otimizar a comunicação com o cidadão. Os órgãos têm à disposição a estrutura do Portal Padrão que reúne o que há de mais adequado em soluções digitais de acessibilidade e de divulgação de informações nos mais variados formatos. Os conteúdos, módulos e funcionalidades foram criados de acordo com os conceitos de acessibilidade. O Portal Institucional Padrão buscou facilitar o acesso do cidadão aos serviços oferecidos pelo Governo Federal. Também para garantir uma visualização mais uniforme, as páginas se adaptam automaticamente e podem ser visualizadas tanto em um computador quanto em *smartphones* ou *tablets*.

Cerca de 10% da população mundial, aproximadamente 650 milhões de pessoas, vivem com uma deficiência (ONU, 2014). Em 2010, dos cerca de 190 milhões de brasileiros, 45,6 milhões tinham pelo menos algum tipo de deficiência (CENSO, 2010), ou seja, 23,9% da população brasileira eram acometidos de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência motora ou deficiência mental/intelectual. O Brasil ocupa a 57ª posição no ranking 2014 da Organização das Nações Unidas sobre governo eletrônico, o relatório “Pesquisa de Governo Eletrônico 2014 - E-Governo para o futuro que queremos” destaca os esforços feitos pela sociedade e o governo brasileiro para diminuir a desigualdade digital existente e prover um acesso universal à internet para todas as pessoas (UNITED NATIONS E-GOVERNMENT SURVEY, 2014). A internet tem servido como veículo midiático para divulgação de órgãos e institutos federais,

aproximando-os da sociedade e observando-se em alguns casos uma plataforma adaptada para o atendimento às pessoas com necessidades especiais.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta de 38 institutos no país com mais de 644 unidades organizadas, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (REDE, 2016). Sua abrangência e importância, devido a sua capacidade de formar cidadãos habilitados e preparados para a vida profissional, faz com que um perfil inclusivo na sua forma de divulgação seja crucial para contribuir para os índices de formação de pessoas com necessidades especiais.

Os Institutos Federais de Ensino buscam a integração com a sociedade utilizando o ambiente virtual como forma de divulgação (REDE, 2016). Estes institutos possuem parte do público com necessidades especiais, em consonância com a educação inclusiva que ganha, a cada dia, maior relevância nas discussões do ensino-aprendizagem nas escolas e instituições. Em 2014, apenas 2% das páginas web governamentais foram consideradas adequadas aos padrões de acessibilidade dentre as mais de seis milhões avaliadas no Brasil (W3C.br/NIC.br, 2014). Diante disso, surge a questão: os Institutos Federais de ensino atendem às especificações de acessibilidade web adotadas pelo Governo Federal brasileiro?

Assim, o objetivo deste trabalho é investigar e avaliar a acessibilidade dos sítios do sistema federal de ensino, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com foco nos Institutos Federais (IFs) da região nordeste, utilizando-se como referência de padrão de acessibilidade o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) a partir da ferramenta Avaliador e Simulador de Acessibilidade de Sítios (ASES).

O método de pesquisa adotado foi baseado em uma abordagem quantitativa, de caráter exploratório, na qual, por meio de uma ferramenta de avaliação automática de código *web*, quantificou-se as ocorrências de erros e alertas presentes em sítios da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da região nordeste fazendo uso da sistematização na superposição dos dados. O ASES foi escolhido por ser a primeira ferramenta a proporcionar uma avaliação de acessibilidade de páginas *web* de acordo com as

recomendações do eMAG. Além disso, o avaliador automático ASES, contempla a avaliação e pontuação da acessibilidade de páginas *web* de forma fácil e ágil, ajuda na melhoria do cenário de acessibilidade em páginas do governo e facilita o acesso das pessoas com necessidades especiais às páginas do governo.

1. ETAPAS DA METODOLOGIA E RECORTE DO LÓCUS

O eMAG possui quarenta e cinco recomendações classificadas em seis seções: Marcação; Comportamento (Document Object Model – DOM); Conteúdo/Informação; Apresentação/Design; Multimídia; e Formulários (BRASIL, 2014):

1. Marcação

- 1.1. Respeitar os Padrões Web;
- 1.2. Organizar o código HTML de forma lógica e semântica;
- 1.3. Utilizar corretamente os níveis de cabeçalho;
- 1.4. Ordenar de forma lógica e intuitiva a leitura e tabulação;
- 1.5. Fornecer âncoras para ir direto a um bloco de conteúdo;
- 1.6. Não utilizar tabelas para diagramação;
- 1.7. Separar links adjacentes;
- 1.8. Dividir as áreas de informação;
- 1.9. Não abrir novas instâncias sem a solicitação do usuário.

2. Comportamento (Document Object Model – DOM)

- 2.1. Disponibilizar todas as funções da página via teclado;
- 2.2. Garantir que os objetos programáveis sejam acessíveis;
- 2.3. Não criar páginas com atualização automática periódica;
- 2.4. Não utilizar redirecionamento automático de páginas;
- 2.5. Fornecer alternativa para modificar limite de tempo;
- 2.6. Não incluir situações com intermitência de tela;
- 2.7. Assegurar o controle do usuário sobre as alterações temporais do conteúdo.

3. Conteúdo/Informação

- 3.1. Identificar o idioma principal da página;

- 3.2. Informar mudança de idioma no conteúdo;
 - 3.3. Oferecer um título descritivo e informativo à página;
 - 3.4. Informar o usuário sobre sua localização na página;
 - 3.5. Descrever links clara e sucintamente;
 - 3.6. Fornecer alternativa em texto para as imagens do sítio;
 - 3.7. Utilizar mapas de imagem de forma acessível;
 - 3.8. Disponibilizar documentos em formatos acessíveis;
 - 3.9. Em tabelas, utilizar títulos e resumos de forma apropriada;
 - 3.10. Associar células de dados às células de cabeçalho;
 - 3.11. Garantir a leitura e compreensão das informações;
 - 3.12. Disponibilizar uma explicação para siglas, abreviaturas e palavras incomuns.
4. Apresentação/Design
- 4.1. Oferecer contraste mínimo entre plano de fundo e primeiro plano;
 - 4.2. Não utilizar apenas cor ou outras características sensoriais para diferenciar elementos;
 - 4.3. Permitir redimensionamento sem perda de funcionalidade;
 - 4.4. Possibilitar que o elemento com foco seja visualmente evidente.
5. Multimídia
- 5.1. Fornecer alternativa para vídeo;
 - 5.2. Fornecer alternativa para áudio;
 - 5.3. Oferecer audiodescrição para vídeo pré-gravado;
 - 5.4. Fornecer controle de áudio para som;
 - 5.5. Fornecer controle de animação.
6. Formulários
- 6.1. Fornecer alternativa em texto para os botões de imagem de formulários;
 - 6.2. Associar etiquetas aos seus campos;
 - 6.3. Estabelecer uma ordem lógica de navegação;
 - 6.4. Não provocar automaticamente alteração no contexto;
 - 6.5. Fornecer instruções para entrada de dados;

- 6.6. Identificar e descrever erros de entrada de dados e confirmar o envio das informações;
- 6.7. Agrupar campos de formulário;
- 6.8. Fornecer estratégias de segurança específicas ao invés de CAPTCHA.

Esta pesquisa tem como base o desenvolvimento da dissertação no Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec), que é um Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC).

Durante o período de desenvolvimento, as atuações e participações semanais junto ao grupo de pesquisa da UNEB Educação, tecnologias, difusão do conhecimento e modelagens de sistemas sociais (DCETM) ajudaram e ainda contribuem para o engrandecimento da dissertação, além das orientações quinzenais que potencializam a pesquisa.

Este artigo foi desenvolvido fazendo um recorte da defesa da dissertação, onde buscou-se focar nos IFs da região nordeste do país. A motivação na escolha desta região deve-se ao fato de que o programa de Expansão da Rede Federal de Ensino teve uma concentração maior nesta região, além do fato de o Instituto Federal da Bahia ser ambiente profissional do pesquisador, sendo *lócus* de pesquisa.

Primeiro foi realizada uma etapa de identificação dos sítios da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente os da região nordeste do país (**Tabela 1**). Logo após a identificação, cada um dos sítios foi analisado através do aplicativo ASES.

Tabela 1. Institutos Federais localizados na região nordeste, siglas e sítios

#	Instituto	Sigla	Sítio
1	Instituto Federal de Alagoas	IFAL	http://www.ifal.edu.br/
2	Instituto Federal da Bahia	IFBA	http://www.ifba.edu.br/
3	Instituto Federal Baiano	IF Baiano	http://www.ifbaiano.edu.br/

4	Instituto Federal do Ceará	IFCE	http://www.ifce.edu.br/
5	Instituto Federal do Maranhão	IFMA	http://www.ifma.edu.br/
6	Instituto Federal da Paraíba	IFPB	http://www.ifpb.edu.br/
7	Instituto Federal de Pernambuco	IFPE	http://www.ifpe.edu.br/
8	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	IF Sertão	http://www.ifsertao-pe.edu.br/
9	Instituto Federal do Piauí	IFPI	http://www.ifpi.edu.br/
10	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	IFRN	http://www.ifrn.edu.br/
11	Instituto Federal de Sergipe	IFS	http://www.ifs.edu.br/

Para esta pesquisa foram coletados os dados das páginas iniciais dos sítios de Instituto Federais da região nordeste entre os dias 12 e 16 de setembro de 2016. Após a fase de aplicação da ferramenta foi iniciada a etapa de análise, seguida de síntese, envolvendo uma descrição quantitativa e qualitativa. Os resultados desses processos podem ser verificados no item a seguir.

2. ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE WEB UTILIZANDO A FERRAMENTA ASES

De acordo com BRASIL (2011), o processo para desenvolver um sítio acessível é realizado em três passos: 1) Seguir os Padrões Web; 2) Seguir as recomendações de acessibilidade e; 3) Realizar a avaliação de acessibilidade. O eMAG sugere que para realizar a validação automática da acessibilidade seja utilizado o aplicativo ASES na etapa de avaliação. Para cada uma das recomendações do eMAG, o ASES indica erros e avisos. Os erros se referem ao conteúdo que torna o entendimento de um arquivo muito difícil ou impossível para pessoas com necessidades especiais. Já os avisos são conteúdos que na maioria dos casos, mas não em todos, dificultam que as pessoas com necessidades especiais entendam um arquivo.

Nas **Tabelas 2, 3, 4, 5, 6 e 7** foram detalhados os IFs que tem erros e/ou avisos diante as recomendações do eMAG, os campos vazios significam que não houveram erros e/ou avisos.

Tabela 2. Institutos Federais com erros e/ou avisos em relação às recomendações de **Marcação** do eMAG.

Recomendação	Erros	Avisos
1.1 Respeitar os Padrões Web	IFAL, IFBA, IF Baiano, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IF Sertão, IFPI, IFRN	IFAL, IFBA, IF Baiano, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFRN
1.2 Organizar o código HTML de forma lógica e semântica	IFAL, IFBA, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE	IFAL, IFBA, IF Baiano, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IF Sertão, IFPI, IFRN
1.3 Utilizar corretamente os níveis de cabeçalho	IFAL, IFBA, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IF Sertão, IFPI, IFRN	
1.4 Ordenar de forma lógica e intuitiva a leitura e tabulação		IFMA
1.5 Fornecer âncoras para ir direto a um bloco de conteúdo	IFBA, IF Baiano, IF Sertão, IFPI, IFRN	
1.6 Não utilizar tabelas para diagramação		IFCE
1.7 Separar links adjacentes	IFMA	
1.8 Dividir as áreas de informação		IFAL, IFBA, IF Baiano, IFCE, IFPB, IFPE, IFPI
1.9 Não abrir novas instâncias sem a solicitação do usuário		IF Baiano, IFMA

Tabela 3. Institutos Federais com erros e/ou avisos em relação às recomendações de **Comportamento** do eMAG

Recomendação	Erros	Avisos
2.1 Disponibilizar todas as funções da página via teclado		
2.2 Garantir que os objetos programáveis sejam acessíveis	IFAL, IFBA, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE	
2.3 Não criar páginas com atualização automática periódica		

2.4 Não utilizar redirecionamento automático de páginas		
2.5 Fornecer alternativa para modificar limite de tempo		
2.6 Não incluir situações com intermitência de tela		IFRN
2.7 Assegurar o controle do usuário sobre as alterações temporais do conteúdo		

Tabela 4. Institutos Federais com erros e/ou avisos em relação às recomendações de **Conteúdo/Informação** do eMAG

Recomendação	Erros	Avisos
3.1 Identificar o idioma principal da página	IFBA, IFPI	
3.2 Informar mudança de idioma no conteúdo		
3.3 Oferecer um título descritivo e informativo à página		
3.4 Informar o usuário sobre sua localização na página		
3.5 Descrever links clara e sucintamente	IFAL, IFBA, IF Baiano, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFRN	IFAL, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFRN
3.6 Fornecer alternativa em texto para as imagens do sítio	IFAL, IFBA, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IF Sertão, IFRN	
3.7 Utilizar mapas de imagem de forma acessível	IF Sertão	
3.8 Disponibilizar documentos em formatos acessíveis		
3.9 Em tabelas, utilizar títulos e resumos de forma apropriada		IFCE
3.10 Associar células de dados às células de cabeçalho	IFCE	
3.11 Garantir a leitura e compreensão das informações		

3.12 Disponibilizar uma explicação para siglas, abreviaturas e palavras incomuns		
--	--	--

Tabela 5. Institutos Federais com erros e/ou avisos em relação às recomendações de **Apresentação/Design** do eMAG

Recomendação	Erros	Avisos
4.1 Oferecer contraste mínimo entre plano de fundo e primeiro plano		
4.2 Não utilizar apenas cor ou outras características sensoriais para diferenciar elementos		
4.3 Permitir redimensionamento sem perda de funcionalidade		
4.4 Possibilitar que o elemento com foco seja visualmente evidente	IFBA, IFPI	

Tabela 6. Institutos Federais com erros e/ou avisos em relação às recomendações de **Multimídia** do eMAG

Recomendação	Erros	Avisos
5.1 Fornecer alternativa para vídeo		
5.2 Fornecer alternativa para áudio		
5.3 Oferecer audiodescrição para vídeo pré-gravado		IFRN
5.4 Fornecer controle de áudio para som		IFRN
5.5 Fornecer controle de animação		

Tabela 7. Institutos Federais com erros e/ou avisos em relação às recomendações de **Formulários** do eMAG

Recomendação	Erros	Avisos
6.1 Fornecer alternativa em texto para os botões de imagem de formulários		IFRN
6.2 Associar etiquetas aos seus campos		

6.3 Estabelecer uma ordem lógica de navegação		
6.4 Não provocar automaticamente alteração no contexto		
6.5 Fornecer instruções para entrada de dados		
6.6 Identificar e descrever erros de entrada de dados e confirmar o envio das informações		
6.7 Agrupar campos de formulário		IFRN
6.8 Fornecer estratégias de segurança específicas ao invés de CAPTCHA		

Todo o universo pesquisado de portais dos Institutos Federais tem erros e/ou avisos emitidos pelo ASES, ou seja, 100% dos Institutos Federais tem pelo menos um erro ou um aviso em relação às recomendações do eMAG. É importante destacar que a presença de pelo menos um erro já desqualifica o sítio frente à validação pelo ASES.

A **Tabela 8** identifica a quantidade de erros e avisos emitidos pelo ASES por sítio. Até a data de 16 de setembro, não foi possível coletar e identificar erros e/ou avisos do sítio do Instituto Federal de Sergipe, pois encontrava-se em fase desenvolvimento, para seguir as normas do Portal Institucional Padrão do Governo Federal.

Tabela 8. Resumo da análise da acessibilidade através do ASES

Instituto	Avisos	Erros
IFAL	377	521
IFBA	19	8
IF Baiano	13	13
IFCE	388	605
IFMA	736	868
IFPB	350	496
IFPE	384	539
IF Sertão	14	6
IFPI	6	9

IFRN	110	126
IFS	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

A **tabela 9** demonstra a porcentagem da nota da avaliação de acessibilidade por ordem de classificação do maior para o menor. O percentual alcançado pelo ASES é um índice utilizado para sintetizar e quantificar o nível de acessibilidade. O percentual está representado numa escala de 0% a 100%, indicando o valor 100% uma adoção plena das boas práticas recomendadas pelo eMAG.

Tabela 9. Porcentagem da nota de avaliação através do ASES

Ordem	Instituto	Porcentagem	Atribuição cromática
1	Instituto Federal Baiano	96,16%	
2	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	95,24%	
3	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	88,59%	
4	Instituto Federal da Paraíba	86,69%	
5	Instituto Federal da Paraíba	86,69%	
6	Instituto Federal de Alagoas	85,95%	
7	Instituto Federal de Pernambuco	85,64%	
8	Instituto Federal do Maranhão	83,06%	
9	Instituto Federal do Ceará	82,78%	
10	Instituto Federal do Piauí	79,86%	
11	Instituto Federal da Bahia	63,87%	
12	Instituto Federal de Sergipe	-	-

No **Gráfico 1** verifica-se a relação percentual de erros em uma análise geral, destacando as recomendações 1.1 (2598), 1.2 (80), 2.2 (31), 3.5 (284) e 3.6 (78) que apresentaram os cinco maiores quantitativos de erros nos sítios dos Institutos.

Gráfico 1. Porcentagem de erros em nota de avaliação através do ASES



Com relação aos avisos, o **Gráfico 2**, as recomendações 1.1 (2692), 1.2 (363), 1.8 (24), 1.9 (135) e 3.5 (223) apresentaram maior quantitativo de Institutos com avisos.

Gráfico 2. Porcentagem de avisos em nota de avaliação através do ASES



CONCLUSÕES

O contexto do Governo Eletrônico do Brasil nos últimos anos demonstra o quanto as TICs vêm melhorando a gestão dos processos internos e o relacionamento do Estado com a sociedade.

Entretanto, em relação aos portais eletrônicos, questões de acessibilidade precisam de mais atenção e sinergia quanto ao cumprimento das diretrizes do Programa de Governo Eletrônico Brasileiro por parte dos Institutos Federais.

Projetos como o eMAG buscam universalizar a linguagem, favorecendo a inclusão social e abrangendo soluções para auxiliar nas dificuldades dos cidadãos. Além disso, esses projetos têm como objetivo a promoção de uma melhor interação entre o cidadão e as informações e os serviços de governo oferecidos por meio da internet. Dessa forma, quanto mais simples e facilitado for o acesso aos sítios, bem como a organização das informações e serviços, mais chances há de o cidadão interagir com o Estado e conseguir o que precisa.

A avaliação realizada nos onze Institutos Federais brasileiros que possuem sítios na internet comprovou algumas falhas na acessibilidade. A avaliação da acessibilidade evidenciou que os sítios têm erros que dificultam ou até impossibilitam o acesso de pessoas com necessidades especiais aos seus conteúdos, contrariando as recomendações do eMAG. Os códigos dos sítios estão em desacordo com os padrões *web* da W3C e, por conseguinte, do eMAG. Foi verificado na avaliação da acessibilidade problemas com respeito aos padrões *web*, para o uso de boas práticas que tornam a *web* acessível para todos, os quais estão disponíveis para qualquer dispositivo e compatíveis com atuais e futuros agentes de usuário.

Com base nessas informações, é necessário que os Institutos Federais da região nordeste adequem seus sítios para entrar em conformidade com as recomendações, orientações e diretrizes previstas no eMAG do Programa de Governo Eletrônico Brasileiro, melhorando e tornando mais eficiente a experiência do cidadão em relação ao acesso à informação e serviços educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Governo Eletrônico**. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/>>. Acesso em: 10 set 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. **e-MAG Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Logística e**

Tecnologia da Informação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília : MP, SLTI, 2011.

_____. GOV.BR. **Diretrizes do Programa de Governo Eletrônico.** Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/o-gov.br/principios>> Acesso em: 05 set. 2016.

_____. SECRETARIA DE LOGÍSTICA E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. **Portaria nº 03 de 07 de Maio de 2007 – e-MAG.** Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – e-MAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISP. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/o-gov.br/legislacao/portaria-no-03-de-07-demaio-de-2007>> Acesso em: 05 set. 2016.

UTILIZAÇÃO DAS TIC NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA OFERTA SEMIPRESENCIAL DA UNEB

Danila Vasconcelos Oliveira da Luz⁹
Kathia Marise Borges Sales¹⁰

RESUMO:

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desenvolveu e implementou a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de oferta contínua de graduação desde o segundo semestre do ano de 2010. Esta oferta encontra-se amparada no art. 81 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no Decreto Federal nº 5.622/2005 e na Portaria do Ministério da Educação - MEC/Brasil nº 1.134/2016. O objetivo do presente trabalho é contextualizar a oferta, apresentando seu fluxo, execução e desenho metodológico e identificar quais os cursos, componentes curriculares e ferramentas de tecnologia da informação e comunicação (TIC) foram mais utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da oferta semipresencial. Esta análise procura identificar se a oferta semipresencial vem se constituindo em espaço profícuo para a autonomia tecnológica do docente, proporcionando aos discentes contato com as TIC durante o seu processo formativo. Assim, quais seriam as ferramentas, dentre as disponibilizadas pelo Ambiente Virtual da oferta semipresencial na UNEB, que mais foram utilizadas nas salas dos componentes curriculares mais ofertados desde o início do projeto? Inicialmente será apresentado um breve histórico da oferta semipresencial na Instituição, explicitando seu desenho pedagógico e formato de gestão e acompanhamento. Na sequência, será descrito o desenho específico para a oferta de componentes curriculares diversos, onde foi realizada uma pesquisa documental, identificando o curso mais ofertado e os componentes curriculares mais ofertados neste curso. Para a identificação das ferramentas mais utilizadas, foram observadas as salas de aulas virtuais destes componentes. Por fim, após a análise dos dados apresentados, são elencadas as ferramentas mais utilizadas. Considerando que a oferta semipresencial está num entre-lugar - onde os discentes já têm uma cultura do presencial e lhes são apresentadas atividades em ambas as modalidades, presencial e à distância - o contato e a experiência com o uso das TIC como elementos estruturantes de novas formas de pensar e atuar em diferentes situações de aprendizagem na contemporaneidade contribui para a formação de sujeitos que utilizam essas tecnologias como interfaces potencializadoras de suas autorias individuais e coletivas.

Palavras-chave: semipresencial; TIC; mediação.

INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desenvolveu e implementou a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de oferta

⁹ Universidade do Estado da Bahia, Unidade Acadêmica de Educação a Distância, Salvador, Bahia, Brasil. Email: doliveira@uneb.br.

¹⁰ Universidade do Estado da Bahia, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Salvador, Bahia, Brasil.

contínua de graduação desde o ano de 2010. Esta oferta encontra-se amparada no art. 81 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no Decreto Federal nº 5.622/2005 e na Portaria do Ministério da Educação - MEC/Brasil nº 1.134/2016, cujo teor, esta última estabelece que:

As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

Esta modalidade de oferta oportuniza aos docentes e discentes em formação a vivência em outros espaços formativos, em tempos diferenciados de acordo com sua autonomia de aprendizagem, e em contato direto com as possibilidades de mediação tecnológica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aproximando-os de uma maior compreensão das exigências da contemporaneidade. O gerenciamento da oferta vem sendo realizado através das estruturas institucionais de gestão e acompanhamento: inicialmente a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD) e, posteriormente, a Unidade Acadêmica de Educação à Distância (UNEAD), em parceria com a PROGRAD.

Desde o seu início, acumulou uma série de registros e reflexões que permitem avaliar esta experiência por diferentes óticas, incluindo a que será apresentada neste trabalho, cujo objetivo é contextualizar a oferta, apresentando seu fluxo, execução e desenho metodológico e identificar quais os cursos, componentes curriculares e ferramentas de tecnologia da informação e comunicação foram mais utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da oferta semipresencial. Esta análise procura identificar se a oferta semipresencial vem se constituindo em espaço profícuo para a autonomia tecnológica do docente, proporcionando aos discentes contato com as TIC durante o seu processo formativo. Neste sentido, quais seriam as ferramentas, dentre as disponibilizadas pelo Ambiente Virtual da oferta semipresencial na UNEB, que mais foram utilizadas nas salas dos componentes curriculares mais ofertados desde o início do projeto?

Neste cenário, inicialmente será apresentado um breve histórico da oferta semipresencial na Instituição, explicitando seu desenho pedagógico e formato de gestão e acompanhamento.

Na sequência, será descrito o desenho metodológico específico para a oferta de componentes curriculares diversos. Em seguida, será feita uma análise documental dos cursos e componentes que mais ofertaram, fazendo uma pesquisa nas salas de aulas virtuais destes componentes, identificando as ferramentas do AVA utilizadas no processo de mediação tecnológica.

Esta produção acadêmica é parte de Projeto de Pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC-I), da Universidade do Estado da Bahia, na etapa de caracterização do campo da pesquisa e levantamento de dados diagnósticos iniciais para subsídio na elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

1. HISTÓRICO DA OFERTA SEMIPRESENCIAL NA UNEB

O processo de construção do Projeto da Oferta de Componentes Curriculares na modalidade semipresencial para os cursos presenciais de oferta contínua de graduação na Universidade foi conduzido considerando a necessidade da definição de um formato específico para esta modalidade de oferta que, garantindo os princípios da qualidade e responsabilidade social, contemplasse o perfil da Instituição, seu histórico, característica multicampi, política, cultura acadêmica, regulamentação, entre outros aspectos. Para a etapa piloto foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) específico com o objetivo de construir uma proposta de implantação e acompanhamento da oferta, composto por representantes da equipe da PROGRAD e de docentes com formação e experiência nas áreas de Educação a Distância (EaD) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) voltadas para a educação. Este GT elaborou os primeiros critérios e procedimentos específicos para a oferta, que seguiram sendo reavaliados ao longo de dois anos, e subsidiaram a construção da Resolução CONSEPE nº 1508/2012, aprovada no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição (CONSEPE), que definiu as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial, nos cursos de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso e apresentou, inicialmente, dois subprojetos com desenhos de oferta diferenciados: 1) do

componente curricular Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com docência compartilhada; 2) de componentes curriculares diversos, com docente que tenha formação ou experiência em EaD ou educação e TIC. A partir implantação da UNEAD – Unidade Acadêmica de Educação a Distância, em 2014, as atividades de educação à distância na Universidade são institucionalizadas, sendo esta Unidade:

(...) o órgão acadêmico de gestão, supervisão, regulação e acompanhamento das ações e projetos na modalidade de Educação a Distância no âmbito da UNEB, diretamente vinculada à Reitoria, em permanente articulação com as Pró-Reitorias Acadêmicas e com os Departamentos, e respeitando as atribuições regimentais específicas destas instâncias. (Projeto de Implantação da UNEAD, 2014. p. 05)

Por consequência da criação da UNEAD, houve a necessidade de revisão do Anexo Único da Resolução CONSEPE nº 1508/2012, no sentido de melhor explicitar as atribuições de cada órgão (PROGRAD e UNEAD) neste novo contexto. A Resolução CONSEPE nº 1820/2015 é a que, atualmente, regula a oferta semipresencial na Instituição. No decorrer deste texto serão abordados, estritamente, aspectos relacionados à oferta de componentes curriculares diversos na modalidade semipresencial e suas implicações quanto à utilização das TIC presentes no AVA Moodle no processo de mediação e construção do conhecimento nos componentes curriculares que mais ofertaram nesta modalidade.

1.1. Fluxo da Oferta

Atentos ao princípio do respeito às especificidades da Universidade, notadamente da sua *multicampia*, e de seu compromisso social, o processo de implantação e acompanhamento da oferta piloto desenvolveu-se em formato de gestão colegiada com adesão voluntária dos Colegiados de Cursos e Departamentos¹¹. Neste sentido, a oferta acontece semestralmente, sendo desenvolvida e gerenciada pela UNEAD, através da Coordenação da Oferta Semipresencial, e acompanhada pela PROGRAD, através da Gerência de Gestão de Currículos Acadêmicos. A cada semestre, a UNEAD define um período para adesão e divulga um Convite

¹¹ A Universidade do Estado da Bahia tem em sua estrutura *multicampi* vinte e nove Departamentos distribuídos em vinte e quatro *campi*, estes sediados em todo o território do Estado. Em sua estrutura administrativa, cada Departamento tem um Diretor e um Conselho Departamental e, em cada Departamento, há um Colegiado e Coordenador por curso.

à comunidade acadêmica, direcionado às Direções de Departamento e Coordenações de Colegiado de Cursos de graduação presenciais.

O fluxo da oferta hoje segue o caminho Departamento → UNEAD. Inicialmente, em reunião colegiada, cada curso discute e aprova os componentes curriculares e os docentes que irão aderir ao projeto naquele semestre. Aprovada a oferta, o Colegiado deve encaminhar uma solicitação à Direção do Departamento, que, por sua vez, deve anuir o pedido e solicitar formalmente a adesão para a Coordenação da Oferta Semipresencial, na UNEAD. Ressalta-se, portanto, que, atualmente, não é decisão prévia da UNEAD a escolha dos Departamentos, cursos, componentes e docentes que aderem à oferta semipresencial. A Figura 1 ilustra o fluxo do formato da oferta como é executado atualmente na Universidade:

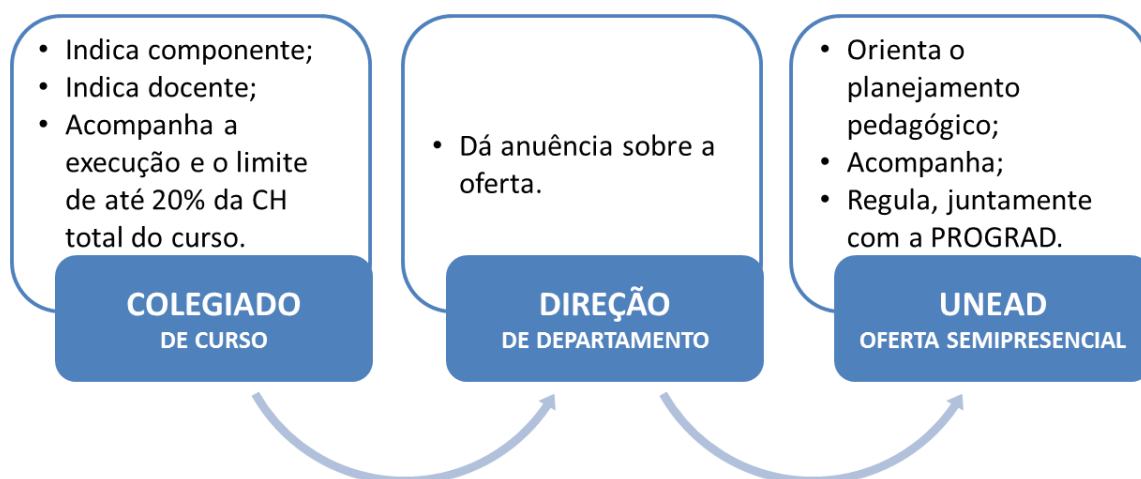


Figura 1 - Fluxo da Oferta Semipresencial

1.2. Execução da Oferta

A partir da relação de componentes a serem executados no semestre e seus respectivos docentes responsáveis, a Coordenação da Oferta Semipresencial/UNEAD elabora um calendário de acompanhamento destas ofertas. Dentre as ações realizadas, está um Encontro de Orientação voltado exclusivamente para os docentes com oferta semipresencial no semestre. Neste encontro, que é mais próximo do início das atividades acadêmicas, os docentes são orientados quanto ao planejamento pedagógico das atividades presenciais e à distância e quanto à utilização das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, além

de serem esclarecidas dúvidas sobre a adesão, a execução, a metodologia, o registro e o acompanhamento da oferta. Importante ressaltar que neste Encontro é programada uma oficina prática de configuração da sala de aula virtual, inclusive sendo solicitado aos docentes que apresentem os primeiros materiais e atividades para a construção da sala. Nestes momentos, percebe-se, por vezes, a falta de experiência de parte dos docentes com o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e com o manuseio de suas ferramentas e possibilidades pedagógicas.

2. Desenho metodológico da oferta semipresencial de componentes diversos

O desenho metodológico proposto para a oferta semipresencial está focado no docente como principal mediador, tanto das atividades presenciais quanto das atividades à distância. Porém, entende-se, também, que a cultura desta modalidade ainda não está totalmente inserida na comunidade acadêmica. Dessa forma, o desenho conta ainda com o acompanhamento do Colegiado de Curso e da UNEAD, que orienta o planejamento pedagógico e sua execução.

São muitas as opções existentes para o desenho metodológico de estudos à distância, que variam em diversos aspectos, desde o uso das diferentes mídias e possibilidades de interação e construção do conhecimento disponíveis nos ambientes online, passando pela distribuição de atividades presenciais e atividades à distância até a concepção e distribuição de funções dos sujeitos docentes, entre outros. (SALES, MIRANDA e LUZ, 2011, p. 3)

O planejamento tem critérios de desenvolvimento específicos, de acordo com as orientações definidas pela Resolução CONSEPE nº 1820/2015. O texto da Resolução é claro quando indica a necessidade da formação ou experiência do docente nas áreas de EAD e/ou TIC para educação. Esta foi uma condição exigida desde o início do projeto, ainda em sua versão piloto, considerando a sabida existência de muitos profissionais com este perfil em atuação na Instituição. Em entrevista à Folha Dirigida, em 2010, Moran relata que:

O professor demora em torno de dois anos - numa pesquisa feita na França – para dominar as tecnologias e poder utilizá-las no seu planejamento e avaliação. Há um longo caminho de aprendizagem como usuário e depois como educador. (2010, p. 2)

O acompanhamento da oferta acontece em parceria do Colegiado de Curso e da Coordenação da Oferta Semipresencial na UNEAD. Quanto ao acompanhamento da execução pela UNEAD, são emitidos pelo menos dois relatórios de acompanhamento por parte da Coordenação da Oferta para as Coordenações de Colegiados e respectivos docentes, com análises parciais da oferta dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, em suas salas específicas, no que diz respeito aos artigos 25º e 26º da Resolução nº 1820/2015, que trata da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):

Art. 25º - Os componentes curriculares oferecidos na modalidade semipresencial, independente da utilização de outros espaços virtuais disponíveis na web, obrigatoriamente deverão utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) especificamente indicado pela UNEAD/Coordenação da Oferta Semipresencial para esta finalidade, constituindo este um espaço formal de acompanhamento e registro das atividades à distância.

Art. 26º - Respeitada a autonomia didática e tecnológica do docente na organização do espaço virtual de sua disciplina, esta organização deve obrigatoriamente contemplar:

- I. Um tópico de abertura;
- II. Tópicos de desenvolvimento de conteúdos equivalentes às Unidades que estruturam o Plano de curso;
- III. Um tópico para disponibilização de material de estudo/referências para o desenvolvimento do componente curricular;
- IV. Calendário.

3. ADESÃO DE CURSOS E COMPONENTES À OFERTA SEMIPRESENCIAL

Após contextualização e apresentação do desenho metodológico adotado, revelou-se significativo analisar a adesão à oferta semipresencial, do ponto de vista dos cursos que mais aderiram e dos componentes curriculares diversos mais constantemente ofertados nesses cursos, levando em consideração que esta escolha, dentro do fluxo atual, é realizada diretamente pelos Colegiados de Cursos de cada Departamento.

Com base na análise documental dos registros dos cursos que aderiram à oferta semipresencial desde o início do projeto, de 2010.2 até 2016.1 (ao todo doze semestres), observou-se que os cursos de Pedagogia, Administração e Análise de Sistemas/Sistemas de

Informação foram os cursos que mais ofertaram componentes na modalidade semipresencial. Na Tabela 1, os cursos encontram-se relacionados em ordem decrescente com seus respectivos quantitativos de semestres ofertados:

Tabela 1 - Cursos que mais ofertaram componentes semipresenciais.

CURSO	QTDE DE SEMESTRES OFERTADOS
1. Pedagogia	11
2. Administração	10
3. Análise de Sistemas/Sistemas de Informação	10

Fonte: Coordenação da Oferta Semipresencial / UNEAD, 2016.

Para a análise dos componentes mais ofertados, foi escolhido o curso de Pedagogia para observar os registros de adesão. Na Tabela 2, encontram-se identificados os *campi* com ofertas do curso de Pedagogia e os componentes mais ofertados, apresentados em ordem decrescente quanto à quantidade de semestres:

Tabela 2 - Componentes mais ofertados no Curso de Pedagogia.

CURSO / CAMPUS	COMPONENTES CURRICULARES MAIS OFERTADOS	QTDE DE SEMESTRES OFERTADOS
1. Pedagogia	1. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)	11
CAMPUS I – Salvador, CAMPUS III – Juazeiro, CAMPUS IX - Barreiras, CAMPUS XI – Serrinha, CAMPUS XIII – Itaberaba, CAMPUS XV – Valença, CAMPUS XVI – Irecê.	2. Educação a Distância (EAD) 3. Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação (ETIC) 4. Tecnologias na Educação (TE) 5. Didática e Tecnologias (DT) 6. Outros componentes	09 03
		03 02 01

Fonte: Coordenação da Oferta Semipresencial / UNEAD, 2016.

Observa-se uma constância de componentes curriculares de um mesmo Curso, porém

ofertados em *Campi*/Departamentos distintos. Esta constatação pode apontar para algumas reflexões do ponto de vista do currículo, seja para direcionar uma possível formalização de componentes específicos na modalidade semipresencial dentro de um determinado Curso/Departamento, com a possibilidade de fixar esta oferta no currículo, diversificando sua estrutura em relação às modalidades de ensino; seja do ponto de vista da gestão, para a identificação e proposição de uma demanda de componentes curriculares que poderiam ser ofertados não somente para um determinado Curso/Departamento, mas também para qualquer outro Curso/Departamento que dispusesse de ementas similares em sua estrutura curricular, ampliando a abrangência da oferta de componentes semipresenciais para um maior número de estudantes, espalhados em diversos *Campi* da Instituição.

Outra análise a ser feita é que, no curso de Pedagogia, as disciplinas mais ofertadas na modalidade semipresencial são disciplinas que fazem um diálogo com as áreas de Tecnologia e Educação, o que indica que o uso desta modalidade nestas disciplinas específicas tem um objetivo prático de fazer com que os discentes vivenciem o contato com as tecnologias possíveis dentro deste contexto. Piaget (1970, p. 30) afirma que “conhecer um objeto é agir sobre e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras”. Ao mesmo tempo, há o entendimento e reconhecimento, por parte dos Colegiados, da consolidação da oferta destes componentes nesta modalidade. Nos casos específicos das disciplinas TIC e EAD, ambas têm oferta constante, considerando que foram analisados doze semestres de oferta e a disciplina TIC foi ofertada em onze semestres e a disciplina EAD foi ofertada em nove semestres.

4. UTILIZAÇÃO DAS TIC NAS SALAS DOS COMPONENTES MAIS OFERTADOS

O uso de tecnologias da informação e comunicação no processo de mediação e construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem enriquece e amplifica as experiências nestes espaços. Sendo que estas tecnologias não são vistas aqui como meros recursos ou ferramentas didáticas, mas sim como elementos estruturantes de uma forma de pensar e atuar em situações de aprendizagem na contemporaneidade. Neste sentido, a Resolução que

regula a oferta semipresencial prevê que, no desenvolvimento do componente, todas as atividades devem ser registradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, sendo que:

Art. 18. Consideram-se atividades todas as ações ou interações propostas pelo docente no ambiente virtual, nos encontros presenciais ou atividades de estudo, tais como fórum, bate-papo/chat, wiki, leitura de textos (digital, impresso e online), tarefas de envio de arquivo, questionário online, enquete, vídeos, entre outros. (Resolução CONSEPE/UNEB nº 1820/2015)

Para a análise das ferramentas mais utilizadas nos componentes mais ofertados do curso de Pedagogia, foram eleitos os cinco primeiros componentes apresentados na Tabela 2. Foram pesquisadas as salas virtuais dos componentes, em cada semestre de oferta. Importante salientar que foram identificados dez docentes que ministraram os cinco componentes analisados. Os resultados encontram-se na Tabela 3 a seguir, que apresenta o percentual de uso de cada ferramenta em relação à quantidade de oferta dos cinco componentes analisados:

Tabela 3 - TIC mais utilizadas nos componentes do Curso de Pedagogia.

FERRAMENTAS DO AVA MOODLE ¹²	TIC ¹³	EAD	ETIC	TE	DT
	11 OFERTAS	9 OFERTAS	3 OFERTAS	3 OFERTAS	2 OFERTAS
Base de dados	0%	0%	0%	0%	0%
Chat	54,5%	88,8%	66,6%	66,6%	100%
Diário	27,3%	0%	0%	66,6%	50%
Escolha	54,5%	0%	66,6%	0%	0%
Ferramenta externa	0%	0%	0%	0%	0%
Fórum	100%	100%	100%	100%	100%
Glossário	36,3%	0%	66,6%	0%	0%
Hot Potato	0%	0%	0%	0%	0%
Laboratório de avaliação	0%	0%	0%	0%	0%
Lição	0%	0%	0%	0%	0%
Pesquisa de avaliação	0%	0%	0%	0%	0%
Questionário	100%	100%	100%	100%	100%
SCORM/AICC	0%	0%	0%	0%	0%

¹² Foram listadas aqui as quinze atividades disponíveis no Ambiente Virtual Moodle utilizado na oferta semipresencial da UNEB.

¹³ Legenda: TIC = Tecnologia da Informação e Comunicação; EAD = Educação a Distância; ETIC = Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação; TE = Tecnologia na Educação; DT = Didática e Tecnologias.

Tarefa	90,9%	100%	100%	100%	100%
Wiki	18,2%	77,7%	33,3%	0%	0%

Fonte: tabela elaborada pelas autoras, 2016.

Após a coleta de dados, verifica-se que, dentre as ferramentas mais utilizadas em todas as disciplinas, em todas as ofertas, estão: Chat, Fórum, Questionário e Tarefa. Estas ferramentas possuem características específicas que serão apresentadas a seguir, ajudando a compreender a constância da utilização. O chat e o fórum são, essencialmente, ferramentas de interação e colaboração e o questionário e a tarefa, ferramentas de avaliação.

O **Chat** constitui-se em um espaço de interação síncrona, ou seja, exige a participação simultânea em eventos previamente agendados, com horários específicos. Sua aplicação é importante quando se quer proporcionar um contato maior, em tempo real, entre os participantes. No caso específico da oferta semipresencial, o docente tem maior flexibilidade para propor atividades à distância, sendo o chat uma ferramenta propícia para manter um contato mais próximo com os estudantes nos momentos não presenciais. Além disso, favorece que o estudante conviva mais no AVA, uma vez que ele encontra-se inserido em uma cultura de convivência presencial. O **Fórum**, ao contrário do chat, é uma ferramenta assíncrona, que pode registrar as participações de todos, independente do tempo e lugar onde se encontram. É uma das ferramentas que mais proporciona a colaboração e a interação em ambientes *online*. Pode ser utilizada de diversas maneiras, visando atender às demandas de construção de conceitos, troca de experiências, relação de proximidade entre os participantes, socialização, interação em momentos extracurriculares ou como um espaço para divulgação de notícias. É um recurso que permite trabalhar com diferentes conteúdos, possibilitando a socialização das discussões no AVA. No caso da oferta semipresencial, foi o recurso que obteve 100% de utilização em todas as ofertas de todos os componentes. O **Questionário** é um recurso que pode ser utilizado nos ambientes para avaliar a participação dos estudantes, avaliar a atuação do(s) mediador(es), a participação do grupo. Além destas possibilidades, também pode ser ferramenta de avaliação de conteúdo, uma vez que, a partir do estudo de determinado assunto, o estudante pode verificar seu conhecimento respondendo a questionários previamente configurados no próprio ambiente, com perguntas objetivas e/ou

subjetivas. Na oferta semipresencial esta ferramenta pode substituir uma avaliação presencial, permitindo ao discente responder de acordo com a sua autonomia no seu percurso formativo de construção de conhecimento. A **Tarefa**, assim como o questionário, é uma ferramenta de avaliação, de envio de um produto (texto, imagem, planilha, slide, áudio, vídeo, etc.). O Moodle apresenta alguns formatos de envio das tarefas, como online, arquivo único ou vários arquivos. Na oferta semipresencial podem ser utilizadas algumas estratégias de sequências como discussão, pesquisa e envio de tarefa; ou pesquisa, envio de tarefa e apresentação presencial; ou ainda, pesquisa, discussão e envio de tarefa. Neste sentido, cabe ao docente articular os momentos presenciais a à distância para as ações de pesquisa, encontro presencial, discussão e o envio de tarefas para o AVA. Aqui também percebe-se a quase totalidade de uso em todas as ofertas de todos os componentes analisados.

Além das quatro atividades apresentadas, verificou-se também a utilização do Diário, Escolha, Glossário e Wiki. O Diário e o Wiki estiveram presentes em três dos cinco componentes pesquisados. A disciplina TIC, por sua vez, foi a que utilizou uma maior variedade de atividades, seguida da disciplina ETIC, sendo que ambas tratam de uma mesma temática, porém com nomenclaturas diferentes nos currículos.

CONSIDERAÇÕES

Considerando os dados analisados na pesquisa apresentada, verificou-se que o curso que mais ofertou componentes curriculares na modalidade semipresencial foi o de Pedagogia. Em diferentes *campi* de oferta deste curso foram identificados os componentes curriculares mais ofertados, desde o início da oferta em 2010.2. Esta análise constatou que todos os componentes do curso de Pedagogia ofertados na modalidade semipresencial estão ligados à área de Tecnologia e Educação, o que coaduna com a proposta da inserção desta modalidade em cursos presenciais de graduação. A vivência do processo de ensino-aprendizagem em outros espaços formativos permite ao discente ampliar a sua atuação futura como mediador deste mesmo processo.

Ao observar as salas de aulas virtuais dos componentes, especificamente em relação ao uso dos recursos e atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, percebe-se a constância de utilização de algumas atividades que são potenciais espaços de construção e socialização de conhecimento, além do uso de outras em menor quantidade de oferta. Esta é uma realidade que deve ser socializada com os atores deste processo, com o intuito de fazer refletir sobre o manuseio e apropriação técnica e pedagógica do Ambiente Virtual, no cenário da oferta semipresencial. Tanto docentes quanto discentes devem explorar de forma construtiva as possibilidades pedagógicas do AVA, mesmo estando num contexto de maior presencialidade.

Certamente, o fortalecimento da oferta de até 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos presenciais na modalidade semipresencial na Universidade, ampliando a formação docente quanto à utilização das possibilidades pedagógicas do AVA Moodle, apresenta-se como um caminho para o enriquecimento e diversificação dos currículos e processos formativos, pois permite ao discente o contato com variados espaços de construção do conhecimento, convergindo as potencialidades das modalidades presencial e à distância.

REFERÊNCIAS

MIRANDA, D. L.; SALES, K. M. B.; LUZ, D. V. O. *Oferta de Componentes Curriculares na Modalidade Semi-Presencial: a experiência do ensino de Libras nos cursos presenciais de graduação da UNEB*. In: XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. Manaus, Anais, 2011.

MORAN, J. M. *Os modelos educacionais na aprendizagem online*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm>. 2011. Data de acesso: 10/07/2015.

_____. *A distância e o Presencial cada vez mais próximos*. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/proximos.pdf. 2010. Data de acesso: 10/07/2015.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Ed. Forense: Rio de Janeiro, 1970.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE. *Condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total dos cursos*. Salvador, 2012.

UMA VISÃO GERAL SOBRE MODELAGEM CONCEITUAL

Mario Jorge Pereira
UNEB - Salvador/BA
mariojp@gmail.com

Ana Jacy Calasans
UNEB - Salvador/BA
ajcalasans.ead@gmail.com

Josemeire Machado Dias
UNEB - Salvador/BA
josemeiredias@gmail.com

Marcus Tulio Pinheiro
UNEB - Salvador/BA
mtuliop@gmail.com

RESUMO:

Com a facilidade de acesso à informação e ao conhecimento acumulado, a busca por novos fenômenos exige uma racionalidade cada vez maior. Os fenômenos relevantes e de identificação imediata já fazem parte do conhecimento acumulado. Devido a essa complexidade é necessário fazer uso da abstração como ferramenta para compreender a realidade e seus fenômenos. Para isso, construímos representações adequadas, porém simplificadas da realidade, isto é, um recorte da realidade selecionando o que é mais relevante ao contexto. O objetivo deste artigo é descrever e apresentar a importância da abstração, dos modelos e da modelagem conceitual para representação e aquisição de conhecimento. A metodologia aplicada baseou-se em um levantamento do estado da arte das sobre a abstração, modelagem e modelos. Depois da seleção dos artigos e um aprofundamento, procuramos aproximar a pesquisa do cotidiano através de exemplos práticos da aplicação desses conceitos. Nas ciências da informação fazem uso da modelagem conceitual com o objetivo de observar um ambiente e criar um modelo que represente os conceitos e suas relações dentro de um determinado domínio. Esse processo de modelagem envolve certo grau de complexidade e exige de quem modela um grande poder de abstração. Nesse contexto, os modelos conceituais que descrevem um Sistema de Representação do Conhecimento devem ser capazes de expressar, formalizar e tornar compreensível a “realidade” de um domínio. Os modelos são importantes para representar, comunicar e pesquisar os fenômenos dentro das pesquisas científicas. Os modelos são amplamente utilizados nas áreas de Informática e Ciência da Informação entre outras. Existem muitas ferramentas e técnicas para construção de modelos, mas a atividade humana é fundamental para o seu desenvolvimento. A importância desse assunto fica evidente no interesse

apresentado pelos pesquisadores de diferentes áreas, que tentam desvelar qual a forma mais adequada de representar uma realidade, quando usar um modelo, como selecionar o que é relevante e criar um modelo. Existem pesquisas também, que tratam necessidade de formalização na representação do conhecimento e como lidar com a natureza essencialmente ambígua das configurações da realidade.

Palavras-chave: Abstração; Modelo; Modelagem; Modelo conceitual.

INTRODUÇÃO

Com a facilidade de acesso à informação e ao conhecimento acumulado, a busca por novos fenômenos exige uma racionalidade cada vez maior. Os fenômenos relevantes e de identificação imediata já fazem parte do conhecimento acumulado. Devido a essa complexidade é necessário fazer uso da abstração como ferramenta para compreender a realidade e seus fenômenos. Para isso, construímos representações adequadas, porém simplificadas da realidade, isto é, um recorte da realidade selecionando o que é mais relevante ao contexto (SAYAO, 2001).

As ciências da informação fazem uso da modelagem conceitual com o objetivo de observar um ambiente e criar um modelo que represente os conceitos e suas relações dentro de um determinado domínio. Esse processo de modelagem envolve certo grau de complexidade e exige de quem modela um grande poder de abstração. Nesse contexto, os modelos conceituais que descrevem um Sistema de Representação do Conhecimento devem ser capazes de expressar, formalizar e tornar compreensível a “realidade” de um domínio (JORGE, 2012).

MODELOS

Devido a complexidade apresentada na realidade, surge a necessidade de fazer uso da abstração como ferramenta para compreender seus fenômenos. Para isso, construímos representações adequadas, porém simplificadas da realidade, isto é, um recorte da própria realidade selecionando o que é mais relevante ao contexto. Por exemplo, para encontrar um

endereço através do nome de uma rua é mais conveniente deixar apenas as vias no mapa (Figura 1).

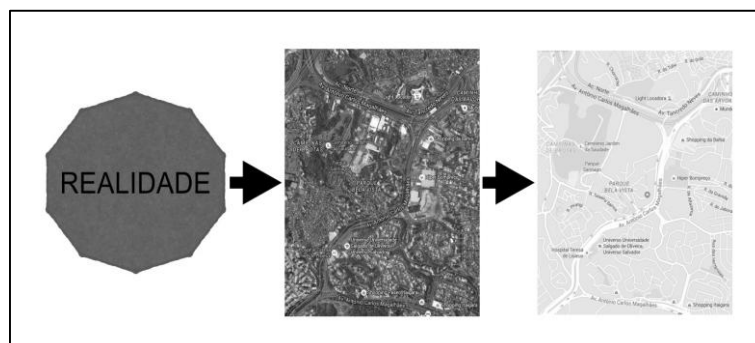


Figura 2. Realidade, fotografia de satélite e mapa de vias

"O conhecimento racional é, dessa forma, um sistema de símbolos e conceitos abstratos, caracterizado pela estrutura sequencial e linear tão típica de nosso pensamento e de nossa fala" (SAYAO, 2001). As teorias científicas oriundas do conhecimento racional têm como sua base abstrações da realidade, que são limitadas por serem aproximações. Logo, as teorias não pertencem à realidade, sendo também limitadas.

O que torna a ciência tão bem-sucedida é a descoberta de que podemos utilizar aproximações. Se nos satisfazemos com uma 'compreensão' aproximada da natureza podemos descrever grupos selecionados de fenômenos, negligenciando outros que se mostrem menos relevantes. Assim podemos explicar muitos fenômenos em termos de poucos e, conseqüentemente, compreender diferentes aspectos da natureza de forma aproximada, sem precisar entender tudo ao mesmo tempo. Esse é o método científico: todas as teorias e modelos científicos são aproximações da verdadeira natureza das coisas; o erro envolvido na aproximação é, não raro, suficientemente pequeno para tornar significativa essa aproximação (CAPRA, 1989).

A criação de modelos permite descrever, quantificar ou qualificar um aspecto ou parte de uma realidade que ele representa em um determinado contexto. Existe ainda uma dimensão heurística nos modelos para permitir a validade do modelo em relação a aspectos que podem mudar, evoluir ou que não foram imaginados no momento da sua criação. Além disso, uma mesma realidade pode gerar diversos modelos que por sua vez podem ser complementares ou mesmo contraditórios.

Mapeamento, redução e pragmatismo são características comuns aos modelos. Isto quer dizer que os modelos são representações de um "original" (mapeamento), nem todos os atributos do "original" são mapeados pelo modelo (redução) e os modelos são criados em função de um objetivo (pragmatismo).

Mesmo com todas as aproximações, o modelo facilita o entendimento sobre a realidade que ele modela. Ainda assim fazemos uso dessa versão simplificada da realidade para raciocinar e testar nossas hipóteses, tirar conclusões, fazer generalizações e particularizações. É possível definir modelo como "representações simplificadas e inteligíveis do mundo, que permitem vislumbrar características essenciais de um domínio ou campo de estudo."

Ao observar uma sala de aula temos uma infinidade de variáveis, mas se o nosso o que estamos observando é o fenômeno ligado ausência de alunos em um determinado momento e supondo que a sala deveria estar com todas as carteiras preenchidas o nosso modelo vai abstrair as outras informações não relevantes (pragmatismo) e apenas mapear os atributos que interessam a esse pesquisador, ou seja, as carteiras preenchidas e as carteiras vazias (redução). A figura 2 apresenta formas de representar a informação em modelos, seja como foto, gráfico ou texto.

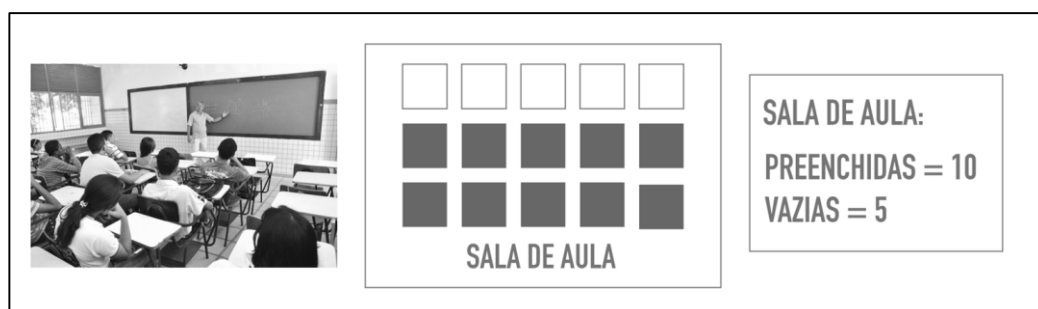


Figura 3. Exemplos de modelos

MODELO CONCEITUAL

A Ciência da Informação tem uma natureza ampla e interdisciplinar e para modelar a realidade dentro do seu contexto, recorreu a outras áreas. É notória a presença de modelos derivados

da matemática, informática, economia, comunicação etc. Para construção desses modelos faz-se uso da abstração da realidade e das características já discutidas nesse artigo.

Sayão (2012) classifica o modelo conceitual como um modelo de representação de documentos e informação. Em um contexto de Interação homem-máquina Sayão (2012) coloca esses modelos como sendo os produzidos pelos projetistas para serem apresentados aos usuários.

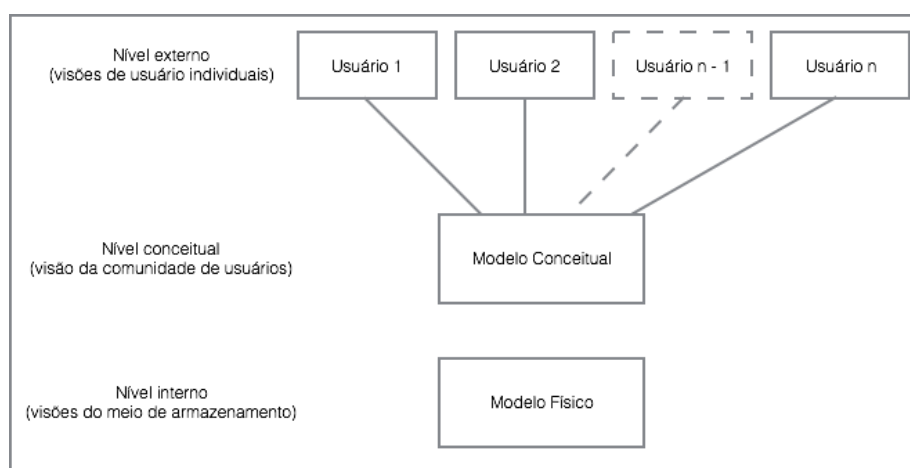


Figura 4. Os três níveis da arquitetura. Fonte: Adaptado de DATE, 2004, p 29

No contexto de banco de dados, Date (2004) tomou como referência a arquitetura American National Standards Institute (ANSI) / Standards Planning and Requirements Committee (SPARC) que divide em três níveis (Figura 3): interno, conceitual e externo. O nível interno é responsável por representar como os dados são fisicamente armazenados, o nível externo é o modo como os dados são vistos pelos diferentes usuários individualmente e nível conceitual é um nível intermediários e representa a visão comum dos usuários.

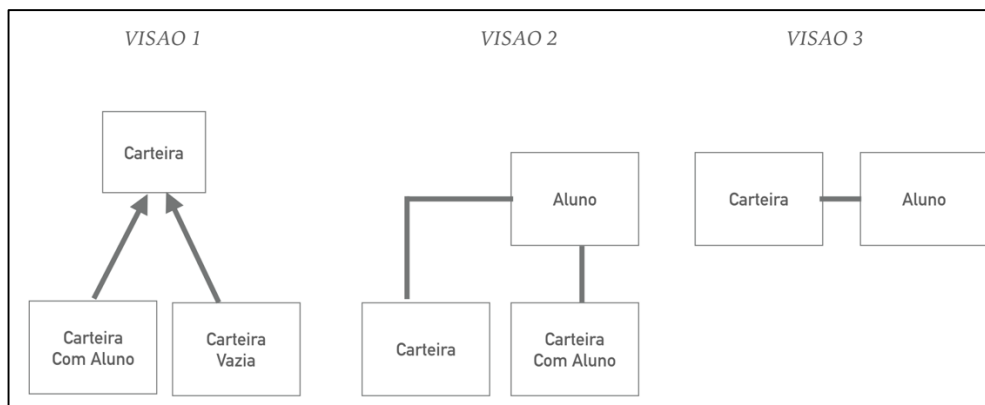


Figura 5. Visões sobre a relação entre carteiras e alunos

Na Figura 4 estão apresentadas 3 visões diferentes da relação entre os alunos e suas carteiras. Essas visões formalizam quem são as carteiras e os alunos e como os conceitos se relacionam. Essas representações devem ser confrontadas com o contexto para verificar a sua validade.

Nos dois contextos apresentados o modelo conceitual deve desambiguar conceitos e visões de usuários individuais e criar uma descrição estável, comum e coerente dos significados e informações. Na figura 5 então apresentamos o resultado da interpolação e validação dos modelos. Um modelo mais formal seguindo o padrão ANSI sendo possível descrever através dele que existem dois conceitos aluno e carteira, a carteira pode ou não ter um aluno, mas todo o aluno tem uma carteira. Esse modelo é válido se contempla as necessidades de representação do pesquisador.

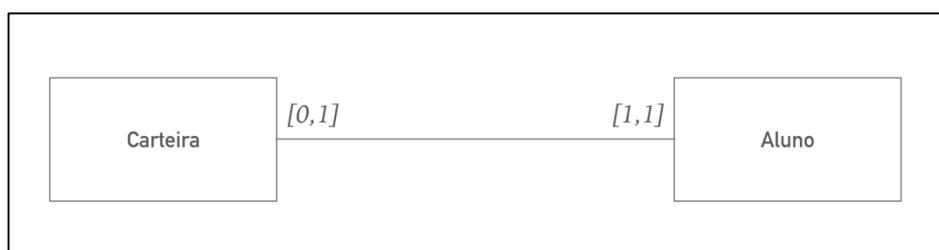


Figura 6. Formalização e desambiguação das diferentes visões

Se novas regras, experiências ou observações não são atendidas pelo modelo, esse deve ser modificado de acordo com a necessidade da visão coletiva. Usando como exemplo a figura 5

se observamos alunos em pé, ou seja, sem carteira, isso não está previsto no modelo. Devemos então verificar como adequar o modelo a essa nova necessidade.

O modelo conceitual na modelagem de informação difere da modelagem de dados, desenvolvida na década de 70, que trata da descrição de estruturas de dados (relacional, redes, hierárquicos) visando o acesso e armazenamento de dados. Para modelagem de informação, o enfoque é um mapeamento do “mundo real” em modelos formais.

Atualmente, na área da Ciência da Computação, modelos têm sido formalizados através de Ontologias. Esta construção passa por um processo de modelagem conceitual de um domínio que é realizado por um grupo, visando uma visão comum ao grupo.

Uma proposta que chama atenção neste contexto é o Método de Modelagem de Ontologia Baseado em Instância (M-MOBI). Em conjunto com o editor o M-MOBI tem a intenção de reduzir a complexidade do processo de modelagem de uma Ontologia (modelo mais formal). Para isso ele apoia o pesquisador em relação às linguagens formais. Através da utilização dos diagramas de instâncias para representar as instâncias e seus relacionamentos são fornecidos cenários para o processo de modelagem. A partir dos cenários são extraídos os conceitos e as relações para o modelo conceitual formalizado em Ontologia. (JORGE, 2012)

Essas iniciativas visam diminuir a necessidade de um especialista no processo, permitindo uma dedicação maior dos especialistas em tornar o modelo do domínio mais adequado às suas necessidades e ao mesmo tempo testável, até mesmo por software.

CONSIDERAÇÕES

Os modelos são importantes para representar, comunicar e pesquisar os fenômenos dentro das pesquisas científicas. Os modelos são amplamente utilizados nas áreas de Informática e Ciência da Informação entre outras. Existem muitas ferramentas e técnicas para construção de modelos, mas a atividade humana é fundamental para o seu desenvolvimento.

Os modelos conceituais estão presentes na criação de sistemas e apoiam o desenvolvimento estruturando a informação e facilitando a comunicação entre usuários e projetistas de

sistemas. Na Ciência da Informação seu uso é mais amplo, sendo aplicado para representar o conhecimento (conceitos e suas relações) de um ou mais domínios.

A importância desse assunto fica evidente no interesse apresentado pelos pesquisadores de diferentes áreas, que tentam desvelar qual a forma mais adequada de representar uma realidade, quando usar um modelo, como selecionar o que é relevante e criar um modelo. Existem pesquisas também, que tratam necessidade de formalização na representação do conhecimento e como lidar com a natureza essencialmente ambígua das configurações da realidade.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. O TAO DA FÍSICA: Uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental. Editorial Preseça. Lisboa. 1989.

DATE, C. J. Introdução a Sistemas de Bancos de Dados. Elsevier. 2004

JORGE, Eduardo Manuel de Freitas. MOBI – Modelo de Ontologia Baseado em Instâncias. 12/03/2012. 133 f. Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento) - UFBA / LNCC / UNEB / UEFS / UFABC / IFBA / SENAI-CIMATEC Salvador. 2012.

SAYÃO, Luís Fernando. Modelos teóricos em ciência da informação - abstração e método científico. Ci. Inf. [online]. 2001, vol.30, n.1, pp.82-91. ISSN 1518-8353. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652001000100010>.

RODAS DE CONVERSAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM AS TIC: SABERES, FAZERES E INTERFACES COM A EJA.

Amilton Alves de Souza
Universidade do Estado da Bahia – Salvador/Ba
amiltonalvess@hotmail.com

Antonio Amorim
Universidade do Estado da Bahia – Salvador/Ba
antonioamorim52@gmail.com

RESUMO:

Este texto pretendeu evidenciar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como interface pedagógica por meio de roda de conversas na Escola Municipal Miguel Fontes no Município de Araçás/BA. Apresentamos como problema de pesquisa a busca de resposta para a seguinte questão: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Como objetivo geral da pesquisa, propomos: Analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA. Os objetivos Específicos são: Investigar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática verificando se o mesmo contribuiu com o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”; Identificar se o uso do laboratório contribuiu para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas. Acreditamos na perspectiva da pesquisa social, onde todos os sujeitos envolvidos são determinantes na construção do conhecimento. A escolha pelo estudo de caso foi determinante, por este ser uma maneira de pesquisar que exige técnicas e instrumentos na coleta de informações. Este tipo de abordagem requer delimitação, clareza, singularidade e valor. A primeira etapa da pesquisa foi apropriação sobre concepções e histórico da EJA com Barros (2011); Freire (1997); Haddad e Pierro (2000). Para conceituar letramento, leitura e escrita: Cruz (2007); Freire (1994; 1996); Kleiman (1989); Neves (2003). Conceituamos tecnologia, saberes e TIC: Lévy (1996). A segunda etapa estabeleceu a análise das informações a partir dos planos de ensino, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, projetos e cadernetas. A última etapa foi à análise das relações entre os conhecimentos buscados na pesquisa junto aos documentos. Como resultados do estudo, destacamos a criação de novos saberes com a utilização da leitura e da escrita, o estudo da leitura e da escrita no universo das classes da EJA e o uso das tecnologias nas classes da EJA. Esperamos que as informações possam subsidiar na construção do projeto de intervenção em outra fase da pesquisa, além de serem divulgados amplamente, para além da escola pesquisada.

Palavras-chave: EJA; Letramentos; Saberes Sociais; Tecnologia da Informação Comunicação.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte do processo global de formação e de capacitação popular. Neste sentido, pensar a EJA é refletir a variedade de saberes que cada educando possui em função dos trabalhos que fazem ou fizeram, e que, ao procurar uma

escola, os jovens e os adultos escolhem o seu desenvolvimento pessoal. Mas, é necessário saber que, em qualquer processo educativo, os jovens e adultos devem ter suas iniciativas nesse saber sensível, porque é através dele que o aluno abre-se para o conhecimento reflexivo.

O aluno da EJA requer uma prática de leitura contextualizada com sua realidade, com suas necessidades, bem com a sua formação. Assim, a finalidade maior deste estudo foi o de contribuir para que o aluno tenha do professor uma prática pedagógica preocupada em formar cidadãos conscientes do seu papel de cidadão detentor de direitos, tendo a Leitura, Escrita e Novas Tecnologias na EJA como instrumentos de empoderamento. Os professores e alunos levantavam uma nova questão em torno das dificuldades dos alunos na leitura e na escrita. Naquele momento, os professores se questionavam como esses alunos iriam para ao ensino médio, com tantas dificuldades, no ato de ler e de escrever. Os professores entendiam que essas habilidades, certamente, não tinham sido ressignificados, consideradas a partir de construção e de experimentação social. Isso permitiria aos alunos não somente se alfabetizarem, mas, serem sujeitos imponderados de letramento.

Nesse contexto, observamos que os alunos expressavam a necessidade de irem mais longe, buscarem outros patamares de aprendizagem. Essa nova discussão ajudou a escola a pensar na elaboração do projeto de ação intitulado “Oficina de Informática, Articulado com a Leitura e a Escrita”, com o intuito de aprimorar o saber trazido pelos alunos com os saberes científicos. Diante dos elementos trazidos acima e da necessidade de uma educação ampla, continuada e ao longo da vida, foi necessário analisar a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, como sendo uma interface pedagógica para as práticas de leitura e da escrita, no Laboratório de Informática, no ambiente escolar, possibilitando a efetivação de novos saberes.

1. SABERES E FAZERES METODOLÓGICOS

A partir dos elementos trazidos para reflexão, apresentamos como problema de pesquisa a busca de resposta para a seguinte questão: Como utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar a construção de novos saberes

na leitura e na escrita, dos sujeitos da EJA? Como objetivo geral da pesquisa, propomos analisar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Fontes no Município de Araçás/BA. Os objetivos específicos foram: investigar a questão dos saberes necessários para aprimorar a leitura e a escrita em sala de aula e analisar o uso das tecnologias como sendo uma necessidade para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, nas classes da EJA.

O espaço pesquisado foi à unidade de ensino Miguel Santos Fontes, que foi transformada em 1988 em unidade independente. Já no ano de 2001, a escola passou a atender a alunos da Educação Básica, no Ensino Fundamental I e II. Hoje, a escola oferta exclusivamente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos níveis e etapas do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

Nossa escolha foi pela pesquisa quali-quantitativa, pois este tipo apresenta também uma possibilidade simultânea de qualidade e de quantidade. Acreditamos na perspectiva da pesquisa social, onde todos os sujeitos envolvidos são determinantes na construção do conhecimento.

A escolha pelo estudo de caso foi determinante, por este ser uma maneira de pesquisar que exige técnicas e instrumentos na coleta de dados, que foram fundantes para o estudo. Este tipo de abordagem requer delimitação, clareza, singularidade e valor. Nas leituras que realizamos na obra de Lüdke; André (1986) nos possibilitou a entender que o estudo de caso possui algumas características elementares a exemplo da: possibilidade do surgimento de novos elementos e de valorização do contexto do local a ser pesquisado.

Como resultados do estudo, destacamos a criação de novos saberes com a utilização da leitura e da escrita, o estudo da leitura e da escrita no universo das classes da EJA e o uso das tecnologias nas classes da EJA, como veremos a seguir.

2. RODAS DE CONVERSAS SOBRE A EJA

Neste tópico aprofundamos o nosso foco de pesquisa para relatar melhor as concepções de EJA, da leitura e da escrita. Pois, é necessário pensar em educação no espaço escolar, sendo

esta, uma educação instituída, e que sempre será pautada por um processo de “transmissão de saber de uma geração (adulta) para outra (pré-adulta, na infância e na adolescência)” (BARROS, 2011, p. 23). Já temos aqui o conceito de educação e a compreensão do que é educação no espaço escolar, mas, para pensarmos numa concepção de Educação de Jovens e Adultos é imprescindível compreendermos a ideia de adulto que Barros nos apresenta, onde define que adulto é aquele que após a adolescência, deixa de crescer, nessa fase da vida. A autora chama de adulez, referindo-se a essa etapa da vida, a partir de algumas categorias sociais, a exemplo da produtiva, reprodutiva, etc.

Não podemos esquecer, que qualquer construção de concepção de adultos, precisa levar em consideração o lugar social, histórico e ideológico que foi ou está sendo construído, pois o conceito precisa ser carregado de uma posição política dos que estão sendo conceituados ou corremos o risco de elaborar um conceito que não dialoga com os esses sujeitos.

Historicamente, desde o período da colônia temos no Brasil práticas de educação de adultos ensinadas pelos jesuítas, a fim de não somente ensinar os conhecimentos bíblicos, mas, também aprender a língua colonizadora. Conforme trata Haddad e Pierro (2000), ainda no império tivemos a primeira construção de uma educação para todos os cidadãos brasileiros, isso não quer dizer que esse direito tenha se efetivado.

De acordo com Haddad e Pierro (2000), no período militar, o Brasil teve diversas ações, atividades e práticas voltadas para combater o analfabetismo, além de instituir programas e campanhas. Tudo procurando garantir uma educação para adultos e jovens pelos mais diversos governos que conduziram esse país. Os autores destacam que, nenhuma dessas ações políticas deu conta de diminuir drasticamente o analfabetismo ou acabá-lo; mesmo tendo o governo, em certo período da história da EJA, atraído os movimentos sociais e populares para ajudar na construção e execução dessas políticas.

Mas, a partir da redemocratização do país passamos a ter, de fato, programas e políticas de EJA pautados pelos movimentos sociais. Fica posto que, ainda não demos conta de combater o analfabetismo e nem garantir a qualidade da EJA para todos, incluindo, principalmente os jovens e os adultos.

Precisamos compreender a educação de jovens e adultos, não como sendo uma educação a parte, mas, como sendo parte de uma concepção de educação, que possibilita a emancipação de seus sujeitos. Porém, é preciso garantir a oferta do ensino da EJA para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a escolarização, na idade oportuna, possibilitando a aquisição do conhecimento científico articulado com os seus saberes de mundo.

É imprescindível compreender que a ausência de políticas públicas no combate ao analfabetismo, para jovens e adultos, ajuda a manter a exclusão. Isso porque, essa negação de políticas públicas contribui para a não superação das dificuldades sociais e econômicas, bem como, de oportunidades de vida. Ressaltamos ainda, que os desafios da profissionalização e alfabetização desse público alvo, precisam ser respeitados e garantidos, observando as suas especificidades cotidianas.

Quem faz essa defesa é também Freire (1997), quando alerta para que as necessidades educacionais dos educandos da EJA, estejam pautadas no cotidiano dos mesmos. Neste sentido, o professor e o aluno, juntos, têm a tarefa de construir uma nova prática pedagógica. Por isso, pensamos nas novas tecnologias como sendo uma importante interface de leitura e de escrita na EJA. Isso porque, tanto a leitura quanto a escrita são imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem na educação formal, pois, por meio delas, os sujeitos são capazes de organizar as ideias, além de reter informações, adquirirem saberes necessários para estudar.

3. SABERES E FAZERES NA EJA NA RODA DE CONVERSA: LEITURA E A ESCRITA

Precisamos destacar que, o ato de ler e de escrever é uma ação que está para além das compreensões de codificar ou de decodificar determinadas ações numéricas ou escritas. Ou seja, não é somente isso. Há que se pensar na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos. Precisamos entender que ensinar ao público a ler e a escrever precisa de significado, de relação com o conhecimento do mundo, para além do ensinar técnicas de ler e de escrever, pois essas categorias precisam ajudar aos sujeitos a se emanciparem. Quando agimos assim, toda a construção da leitura e da escrita se dará sempre, a partir das construções sociais.

É por isso que Freire (1994, p. 98) nos diz que: “[...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ou seja, é preciso valorizar e reconhecer minha construção fora da escola para que minha aprendizagem para o ato de ler e escrever tenha sentido e seja uma construção viva.

Observar esse modelo de concepção de leitura é seguir o pensamento de Cruz (2007, p. 51), que ajuda a compreender a necessidade de efetivar estratégias para o aprimoramento da leitura: “[...] a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais que são estritamente dependentes da leitura [...]”. Isso quer dizer que as conexões, associações e relações que estabelecemos entre o que foi lido, com as nossas experiências, ajuda na construção e na compreensão do que se ler.

Kleiman (1989, p. 10), afirma que: “Leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Mais uma vez, reafirmamos que a leitura precisa ter significados, e isso só se estabelece, a partir da valorização do conhecimento de mundo dos sujeitos.

Compreendemos que é fundamental ajudar o educando a se apropriar da escrita, pois entendemos que a leitura é mais que uma atividade complexa, visto que ela é sofisticada, além de implicar na cognição em seus diferentes níveis de construção, inclusive os níveis psicológicos dos indivíduos. É preciso afirmar que, a escrita é algo tão “[...] importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita [...]” (NEVES, 2003, p. 108).

Afirmamos que, a escrita é na verdade um sistema de símbolos, e requer de quem a faz uso, rememorar conhecimentos, transpor o pensamento para o papel ou para o mundo digital. Ela sempre mediará à relação humana, a fim de ser utilizada como uma forma de comunicar. Também podemos afirmar que, a escrita é a representação da língua falada.

Ficou comprovado junto aos alunos e aos professores da EJA que, assim como a leitura, a escrita precisa ser trabalhada na escola, considerando o conhecimento construído na formação social dos sujeitos. No caso dos alunos da EJA, precisamos compreender, por exemplo, “[...] porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da

cidade descuidada pelo poder público para discutir (...) a poluição dos riachos e dos córregos etc. porque não discutir com os alunos a realidade concreta?” (FREIRE, 1996, p. 33). Desse modo, a escrita passa a ser prazerosa, pois escrevemos a partir do nosso mundo e da nossa realidade dando significado a essa aprendizagem.

4. SABERES E FAZERES COM TIC NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Os últimos vinte anos têm sido pautados pelo crescente desenvolvimento das tecnologias, e as transformações sociais que temos vivenciado com a consequência desse desenvolvimento, impacta diretamente na relação do trabalho, da economia, da cultura e da educação. Logo, a escola não pode continuar distante dessa demanda. Tomamos por base o texto de Leite e outros (2012), quando analisa de forma superficial, o histórico da introdução das tecnologias nas escolas do Brasil, a partir da década de 60. Para ele, a introdução das tecnologias era um caminho irreversível nas unidades de ensino, pois era uma demanda de mercado.

Naquela década, o país resolvia incluir em nossas unidades de ensino, a produção tecnológica advinda do processo de industrialização, com o impacto da tecnologia na vida humana. Tinha como objetivo tornar o país um grande produtor e consumidor de bens, e passar a ser incluso no mercado mundial, acreditando com isso que tínhamos, aí, a fórmula de resolver todos os problemas sociais, com a tecnologia atuando como determinante das mudanças pedagógicas, nas nossas escolas.

O tempo foi passando e chegamos aos anos 80, com o crescimento do processo de industrialização e aperfeiçoamento do uso da tecnologia, o que exigia da sociedade que formasse um “pensamento educacional crítico” (LEITE, 2012, p. 14). Tudo isso, para que o indivíduo pudesse atuar como sendo o sujeito, o centro do seu desenvolvimento, e passasse como sendo um ser integral, que compreende a necessidade de criticar o mundo em que vivia, criando novas possibilidades humanas e materiais.

O nosso estudo revelou junto aos sujeitos pesquisados que as **TIC** são ferramentas promissoras e fizeram avançar a educação a e escola, nessas últimas décadas. Elas vêm ajudando a quebrar paradigmas sociais e educacionais, possibilitado ao longo dos últimos

anos, aos professores e aos alunos a revisarem seus papéis, suas atitudes em prol de uma melhor educação. É por isso que Gadotti nos convida para refletir esses paradigmas, quando trata das tecnologias e das suas implicações na EJA, ressaltando que:

Paulo Freire, há 50 anos, já alertava para esse equívoco [...] hoje isso é ainda mais grave: com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, a internet, as diversas mídias e redes sociais...) há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias de Comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...) mas também no trabalho e no exercício da cidadania (2014, p. 21).

Nessa perspectiva, as TIC tanto na escola como na sala de aula estimularam não somente mudanças de paradigmas, mas, provocaram a escola para repensar os seus currículos e a sua prática pedagógica, introduzindo as TIC nas aulas, como também, relacionando as mesmas com o cotidiano de vida dos sujeitos, fora dos muros da escola.

Precisamos entender e buscar novos saberes e possibilidades, para ressignificar a metodologia e a didática docente, atuando na valorização do conhecimento, já construída pelos alunos na relação com as tecnologias. É evidente que isso também precisa de um cuidado com a formação docente, pois a nova forma de ensinar e de aprender requer a construção de novos saberes profissionais, amadurecer a atuação docente nas instituições de ensino da EJA.

Percebemos que as tecnologias, na sala de aula, não podem continuar a se resumir ao quadro e ao uso do piloto, ou mais recentemente, o uso do Datashow. Precisamos buscar todas as possibilidades de construir uma aprendizagem de interação, por meio das tecnologias, com a valorização do que o aluno já sabe dela. Realmente, não dá mais para pensarmos a EJA, apenas como ensinar a ler e a escrever. É necessário incluir socialmente a sala de aula, a fim de que esta atente para a nova demanda tecnológica, construída e experimentada na vida social. O fato da tecnologia não estar disponível em nossas escolas, faz com que, nós educadores, tenhamos a obrigação de provocar espaços de diálogos sobre o uso e o acesso dessa tecnologia, pois, ela já faz parte das relações e da construção do conhecimento por parte dos educandos da EJA. .

Diante dos achados, foi possível afirmar, que é necessário pensar para além da TIC, em outras tecnologias utilizadas ou trabalhadas no espaço escolar, a exemplo de jogos, atividades culturais, experiências com a produção de materiais manipuláveis e produtos caseiros. Precisamos entender que o simples fato de trabalhar com as tecnologias na sala de aula, não garantem qualidade e um ensino promissor, as tecnologias precisam ocupar um espaço de inclusão, levando os nossos sujeitos a utilizá-las para realizar a criticidade de sua realidade, podendo construir novas formas de se vê e de perceber o mundo da informação e da comunicação, que está em permanente reconstrução.

Portanto, devemos afirmar que a escola não tem outra saída, a não ser, refazer alguns caminhos didáticos e metodológicos, sendo que, para que isso possa ocorrer, é preciso discutir com os membros da instituição uma nova concepção de escola e de sujeitos, verificando quais são as suas demandas, permitindo ressignificar seu currículo, PPP e a formação de seus atores curriculantes. Isso permitirá a construção de outras maneiras de ensinar e de aprender. Entendemos que tudo isso, foi para ontem, pois os sujeitos que atuam nas classes da EJA, assim como todos os educandos das nossas escolas, precisam da construção de saberes que promovam a solidariedade, a criatividade e a humanização de cada pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, compreendemos que o Projeto de pesquisa se constituiu como sendo um suporte à melhoria na elevação da qualidade da leitura e da escrita, nas turmas EJA da Escola Municipal Miguel Santos Fontes. Afirmamos isso, porque deu para perceber junto aos membros pesquisados que, o PPP e a atuação no laboratório apresentam características de conectividade, interface hiper-textual, por meio de navegação e por integrar um mesmo espaço multirreferencial de aprendizagem, diversos caminhos didáticos e metodológicos, além de outros recursos hipermidiáticos.

Dessa maneira, foi imprescindível compreender que o nosso trabalho possibilitou o surgimento de novos saberes, que deve fortalecer o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos da EJA. Portanto, foi possível revelar o surgimento de múltiplas mídias e de caminhos didáticos, sendo que, o projeto pode propiciar o surgimento de uma nova forma de

mediação pedagógica, desde que haja a participação ativa do educando, a partir de interações, da produção colaborativa e da socialização do conhecimento.

Ressaltemos, então, que além dos suportes tecnológicos, para haver a mediação pedagógica e a efetivação de bons resultados, é preciso estabelecer uma identificação entre o educador e o educando, de modo a construir a interação, observando a realidade em foco.

Apontamos ainda a necessidade de ampliação desta pesquisa, para podermos repensar a formação continuada dos professores e dos alunos, utilizando o laboratório. Há que se repensar a metodologia e os caminhos didáticos, recriando os instrumentos de avaliação qualitativa e de diagnóstico. Tudo isso, para que possamos avaliar, de forma coesa, a melhoria da leitura e da escrita dos alunos.

Por fim, esperamos poder recomendar que o projeto sirva como caminho didático para melhoria da leitura e escrita nas escolas que possuem EJA no município, sendo fundamental trabalhar para a realização de ações pedagógicas, que estejam direcionadas para que o Laboratório de Informática seja explorado de forma educativa, visando produzir contribuições objetivas, promovendo a qualidade do processo educacional.

Referência

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lousã: LIDEL – Edições Técnicas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários á prática educativa, 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Como manter motivados os educandos da EJA. In: _____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana. 2014 Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/fie/fieDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246FB74BF0146FC10A8A14E0E>>. Acesso em: 15/01/2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Maio, 2000b, nº 14, pp.108-130. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe14/07-artigo6.pdf>>. Acesso em: 23 Out. 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

LEITE, Lígia Silva. (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 7. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. 8 reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

NEVES, Iara. **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PESQUISA E FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ABRINDO CAMINHOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO

Ana Lúcia Paranhos de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA
anynha_paranhos@hotmail.com

Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA
maryssales@gmail.com

RESUMO:

A pesquisa como parte do processo formativo é uma importante ferramenta para a esfera pedagógica e desenvolvimento acadêmico dos estudantes e, nesse sentido, as possibilidades formativas oferecidas pelas instituições de ensino superior, a partir da sua tríade, pesquisa, ensino e extensão, fortalecem a pesquisa na graduação e contribuem para o “ser” pesquisador. Nasce dessa constatação este artigo, com base no trabalho de conclusão de curso (TCC), que tem por objetivo investigar se as experiências com pesquisa, durante a graduação em Pedagogia do DEDCI, contribuem para inserção dos egressos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente na continuidade de “ser” pesquisador, e para dar conta deste foram delineados os seguintes objetivos específicos: mapear quais as experiências que os estudantes egressos do Curso de Pedagogia tiveram na sua formação inicial; identificar as experiências de pesquisa vivenciadas na graduação que motivaram o ingresso dos egressos da Licenciatura em Pedagogia do DEDCI na pós-graduação *stricto sensu* e pesquisar as relações existentes entre as experiências de pesquisa vividas na graduação e o interesse em buscar as oportunidades de ingresso na pós-graduação *stricto sensu*. Os pressupostos metodológicos desse estudo científico fundamentam-se na abordagem da Pesquisa Qualitativa, respaldados na pesquisa de campo e análise documental e, teve como dispositivo de coleta de dados e informações o questionário misto online. É importante destacar que essa pesquisa visa promover discussões acerca da importância da formação pela pesquisa na graduação, como processo de construção do conhecimento e necessidade de se (re)conhecer como professor-pesquisador da sua prática. O artigo apresenta a fundamentação teórica a respeito da pesquisa e formação; detalha o percurso metodológico; apresenta os resultados da coleta de dados em consonância com os objetivos e objeto de pesquisa, que são as experiências de pesquisa dos alunos egressos do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Os resultados apontam para a necessidade de uma maior divulgação, ampliação e fortalecimento das possibilidades formativas que promovem as experiências com pesquisa no Departamento de Educação.

Palavras-Chave: Formação; Pesquisa; Ensino Superior; Experiências com Pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A graduação e a pós-graduação são níveis específicos do ensino superior, que cumprem função estratégica para o desenvolvimento do país que é a formação de profissionais comprometidos, críticos e competentes no exercício de suas atividades. A graduação, como componente do ensino superior, prepara os estudantes para a inserção profissional no mercado de trabalho e propicia bases de ensino, pesquisa e extensão para dar continuidade aos estudos; a pós-graduação eleva o conhecimento adquirido na graduação através de pesquisas que promovem a inovação das práticas, resoluções de problemas encontrados no contexto de atuação e melhoria da qualidade da educação superior.

É com base neste cenário que a pesquisa, no âmbito do ensino superior, torna-se um elemento importante no processo de formação dos estudantes, pois permite a estes maior afinidade com os sujeitos do contexto de atuação, assim como, desenvolvimento de competências que permitirão obter melhor compreensão dos fenômenos, necessidades e problemas enfrentados na prática cotidiana.

É importante perceber como os estudantes pensam a pesquisa na graduação e como veem a si próprios enquanto pesquisadores, com o objetivo de identificar os fatores que os motivaram ao ingresso na pós-graduação *stricto sensu* e, a partir disso, propor sugestões mais dinâmicas entre graduação e pós-graduação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Assim, levantamos a seguinte questão de pesquisa: **As experiências, com pesquisas vivenciadas durante a formação na licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação – DEDCI, contribuem para a inserção dos egressos na pós-graduação *stricto sensu*?**

Entendemos que os caminhos percorridos pelos discentes, durante os estudos graduados, contribuem para seu desenvolvimento profissional e formativo, visto que, cada vez mais imersos no mundo da pesquisa estes indivíduos adquirem compromisso e autonomia com os estudos do tema escolhido e, naturalmente se mostram abertos para encarar novos desafios a partir da experiência com a pesquisa.

Esses aspectos conduzem a confirmação do ponto de partida desse trabalho, cujo o objetivo geral, é **investigar se as experiências com pesquisa, durante a graduação em Pedagogia do DEDCI, contribuem para inserção dos egressos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente na continuidade de “ser” pesquisador.**

A partir desse objetivo delimitamos as seguintes intenções específicas:

- Mapear quais as experiências com pesquisa que os estudantes egressos do Curso de Pedagogia tiveram na sua formação inicial;
- Identificar as experiências de pesquisa vivenciadas na graduação que motivaram o ingresso dos egressos da Licenciatura em Pedagogia do DEDCI na pós-graduação *stricto sensu*;
- Pesquisar as relações existentes entre as experiências de pesquisa vividas na graduação e o interesse em buscar as oportunidades de ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Portanto, acreditamos que a abordagem qualitativa aliada à pesquisa de campo se mostrou como a estratégia metodológica de maior adequação a este trabalho.

É importante destacar que esse artigo não tem a pretensão de estabelecer modelos educacionais prontos e fechados, mas relatar as andanças e nuances das experiências durante a formação no ensino superior com e pela pesquisa.

2. PESQUISA E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS E COMPREENSÃO

No ensino superior há a necessidade de associar pesquisa e formação como um compromisso para o desenvolvimento intelectual, científico e cultural dos profissionais em formação, pelo fato de assim possibilitar aos alunos investigar a própria prática como forma de avanço e amadurecimento intelectual, questionando o seu agir como discente frente às provocações do docente, tornando-o sujeito pesquisador de sua própria ação, desenvolvendo a crítica ideológica sobre o seu fazer educativo.

A pesquisa no contexto contemporâneo, constitui-se como sendo a raiz da consciência crítica e questionadora para o desenvolvimento em várias esferas da sociedade, seja tecnológica, educacional, social, econômica, política e administrativa do país, visto que é através da pesquisa que se tem acesso às bases para identificar possíveis aspectos para mudança, transformação e avanço social, assim como, detectar os problemas existentes para se pensar a viabilidade de soluções para os mais variados contextos.

Segundo Bagno (2009), a pesquisa, mais propriamente a pesquisa científica, é “a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso” (p.18), de acordo com as demandas dos contextos pesquisados e necessidades apresentadas pelos sujeitos, de maneira que possibilite percorrer caminhos que não se restrinjam, apenas à coleta e descrição dos dados, mas uma análise crítica e sistemática, que permita a realização de articulações com outras pesquisas, outros contextos, outros fenômenos, outros estudos.

Nessa direção, entendemos que para que ensino-pesquisa-extensão estejam em harmonia, as Universidades devem ser “uma agência criadora de novos saberes; deve ser, também, uma instituição instigadora, onde a curiosidade, a ousadia e a iniciativa sejam estimuladas” (VASCONCELOS, 2000, p.9). Pois, para ser um profissional da educação, é preciso empoderar-se da pesquisa como ferramenta científica e, sobretudo, como base educativa para apropriar-se da sua ação e da teoria relacionada a esta, sendo capaz de se questionar, se autoavaliar e ter uma compreensão ampliada dos processos em que está envolvido, além de ler criticamente a realidade, saber trabalhar em equipe, dentre outras.

É nesse cenário que a Universidade está inserida e sendo impulsionada a proporcionar a pesquisa como uma atividade cotidiana, uma atitude, “um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 2011, p. 34).

O envolvimento com pesquisa na graduação permite aos alunos a geração de novos conhecimentos, a consolidação de uma atitude científica, um processo de aperfeiçoamento

profissional e a formação docente de caráter autônomo e crítico com inovações na prática pedagógica, pois

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Dessa forma, a pesquisa, na formação inicial, é uma maneira de demonstrar aos estudantes que é possível tornar a sua realidade, seu cotidiano, um ambiente de investigação, com elementos a serem descobertos e estudados, pois a pesquisa está no seu entorno e nos sujeitos que compõem a sua realidade. Os espaços e sujeitos precisam ser explorados e estudados a partir da interlocução com teóricos, da ampliação do conhecimento local dos fenômenos e da necessidade que emerge desse ambiente. Contudo, “nem sempre é fácil determinar o que se pretende investigar, e a realização da pesquisa é ainda mais difícil, pois exigem, do pesquisador, dedicação, persistência, paciência e esforço contínuo” (LAKATOS, 2010, p.140), pois o papel do pesquisador é mediar o conhecimento trazido da área com as novas evidências demonstradas pela pesquisa.

Considerando que a pesquisa está imbricada com o processo de formação, torna-se necessário também expor uma discussão teórico crítica em relação ao que entendemos sobre formação, uma vez que aqui abordamos a formação inicial e a formação do pesquisador como fundamentais para o desenvolvimento profissional e acadêmico daqueles que vivenciam o contexto universitário como espaço de formação.

Nesse sentido, acreditamos que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, busca capacitá-los à sua carreira docente, conferindo-lhes ferramentas necessárias para interagir com o ambiente de trabalho e modificá-lo através de uma postura inovadora, crítica e formativa com e através da pesquisa.

A partir disso consideramos que “[...] o processo da formação inicial possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o educador como leitor e construtor da sua prática, da sua ação” (OLIVEIRA, 2004, p. 138).

Neste cenário em que a formação continuada se estabelece, as atividades e procedimentos utilizados na graduação tem seu ciclo concluído, abrindo espaços para novas orientações, atividades e aprendizagens. Estes dois espaços formativos (inicial e continuada) complementam-se para fins de proporcionar o desenvolvimento profissional do professor, pois, as práticas pedagógicas docentes sempre estiveram presentes na formação.

Para Lima (2001), a “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (p.30). Nessa mesma compreensão, Nóvoa (1991) corrobora ao afirmar que “[...] a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (p.30).

A formação inicial e continuada, neste estudo tem como interlocutora, a pesquisa científica, que permite aos formadores e pesquisadores a renovação das suas práticas, a partir da relação entre teoria e prática, apropriados de um olhar crítico e reflexivo que permitirá aos sujeitos da pesquisa inserir-se na pós-graduação *stricto sensu*, em continuidade à formação em sua área de interesse.

Sendo assim, as experiências com pesquisa na graduação podem ser compreendidas como um dispositivo de formação, que segundo Macedo (2011), cria “[...] condições para que o conhecimento seja percebido como uma construção social, portanto técnica, política e moral” (p.27). Cultivar a formação pela pesquisa na graduação, levando em consideração que esta é construída na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico, é contribuir, significativamente, com os processos formativos, possibilitando a autoformação, caminho potente para a transformação da qualidade da formação.

Devido a “[...]necessidade de partilhar mudanças relevantes e pertinentes que a pesquisa deverá entrar na formação como dispositivo heurístico-formativo” (MACEDO, 2011, p.66), pelo fato de estar sempre veiculando no mundo da pesquisa educacional, e mais precisamente dentro das salas de aulas no ensino superior ou na educação básica de maneira geral.

Assim, a importância da pesquisa como parte do processo formativo, em particular na esfera pedagógica e de desenvolvimento da pesquisa acadêmica é grande, pois hoje, a aprendizagem nasce de questionamentos e são a partir destas indagações que a pesquisa surge. Uma importante ferramenta para buscar respostas ao inesperado e propor soluções de melhoria para os problemas encontrados nas mais diversas esferas de atuação do profissional e na vida cotidiana.

Becker (2007) afirma que dentro dos aspectos essenciais de ser um professor-pesquisador, tem-se a possibilidade de interpretar os conteúdos propostos no currículo escolar, observar comportamentos dos alunos em sala de aula e avaliar o processo destes; criando novas compreensões desses fenômenos para a construção de novos conhecimentos, ao tempo em que apresenta possibilidades de ampliação do olhar sobre o contexto, sobre o fenômeno vivido e experienciado como espaço profissional formativo tanto no âmbito formal, como não formal da educação.

Pois, “a formação de pesquisadores ou de “mentes pesquisantes/pensantes” tem de estar integrada a uma vocação institucional, a uma cultura institucional e de grupos que busquem e valorizem a construção de novos conhecimentos” (BIANCHETTI apud GATTI, 2008, p.9), ao tempo em que devem estar vinculadas as experiências cotidianas da formação, a partir das quais se constitui o significado para a ação e o ato de pesquisar ao envolver o conhecimento com as várias possibilidades de resolução de problemas e atendimento às demandas da formação.

Desta forma, a importância da pesquisa na formação inicial do licenciado, vai além da sua função de professor-pesquisador. Requer, por um lado, que se reflita as várias possibilidades de articular ensino e pesquisa na formação docente, onde através da pesquisa se privilegia a ação e a experimentação no enfrentamento e solução de obstáculos e com a formação se efetiva a construção do novo, levando em consideração as condições mínimas que todo docente necessita para aliar sua investigação a seu trabalho docente cotidiano.

Assim, a formação pela/para/com a pesquisa, prepara os formadores e formandos a intervir no mundo e construir possibilidades de transformação da sociedade a partir de experiências

qualificadas da formação, ou seja, “a formação como processo profundamente humano pode experimentar também ausências, transgressões, conflitos, confrontos, traições, desejos, ansiedades e pulsões a se manifestarem;[...]” (MACEDO, 2010,P. 57), que nos remete a pensar em formação no seu sentido amplo e não apenas como base do modelo acadêmico atual, onde o currículo lattes é o espelho do processo formativo dos sujeitos.

3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), teve como lócus de estudo três Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ligados ao Departamento de Educação – DEDC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que se localiza no Campus I, bairro Silveira Martins, Cabula, na cidade de Salvador, sendo eles: O Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc e o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA.

O lócus escolhido deve-se ao fato do TCC ter como objetivo trabalhar com os sujeitos egressos do Departamento de Educação – DEDC I, e que se inseriram na Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Educação, vinculados ao mesmo Departamento de onde estes estudantes emergiram, considerando o contexto educativo no ensino superior como espaço de realização da investigação.

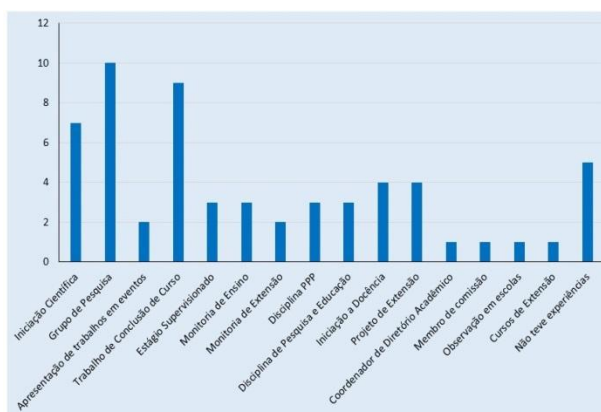
Na busca pelos sujeitos, identificamos 25 alunos dos 232 aprovados nos processos seletivos do PPGEduc, 14 alunos do GESTEC no total de 272 aprovados e 4 alunos no total de 90 do MPEJA, totalizando 43 alunos formados em Pedagogia pelo DEDCI, a partir do levantamento das listas dos processos seletivos de alunos regulares aprovados no período de 2013 a 2015.

O questionário misto utilizado permitiu obter um número de dados e recolher informações específicas, possíveis de serem aprofundadas nas análises, através de uma variedade de parâmetros, que contém 15 (quinze) questões, entre elas abertas, com escalas e fechadas que intercalam entre si, com perguntas relacionadas a graduação e pós-graduação, no intuito de possibilitar maior liberdade aos investigados na constituição das respostas abertas, não se

limitando a confirmação, negação e indicação de uma assertiva, para uma melhor sistematização dos resultados e reflexão crítica sobre o processo de pesquisa.

O gráfico abaixo revela a frequência das experiências com pesquisa vivenciadas pelos estudantes na sua formação inicial, ressaltando que os pesquisados puderam indicar a participação em mais de uma experiência, visto que o processo formativo na graduação se constitui em pelo menos 4 anos de curso.

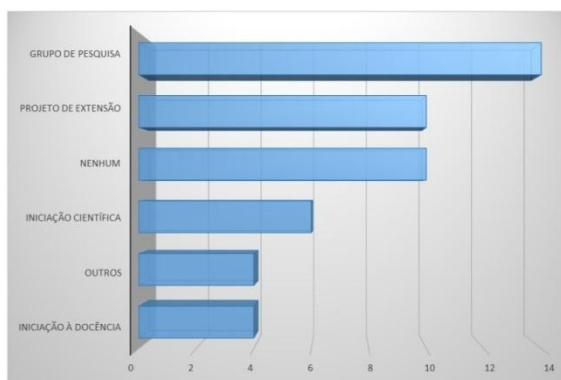
Gráfico 01 – Tipo de experiências de pesquisa vivenciadas na graduação



Fonte: Autora, baseado nas respostas dos questionários, 2006.

O gráfico acima demonstra que a participação em grupos de pesquisa foi vivenciada por 10 alunos, correspondendo a 33,4% dos respondentes, sendo que estes alunos além de realizarem esta atividade, concomitantemente participavam da Iniciação Científica-IC ou Iniciação à Docência-ID. Percebemos nesses dados a grande relação dos grupos de pesquisa com projetos de IC e ID, visto que os professores que coordenam esses projetos têm grupos de pesquisa que realizam discussões sobre o tema investigado.

Gráfico 03 – Envolvimento com projetos na graduação



Fonte: Autora, baseado nas respostas dos questionários, 2016.

No gráfico 03, entende-se que o Grupo de Pesquisa foi o projeto com maior percentual de participação dos investigados, por ser uma atividade que ocorre normalmente uma vez na semana em horário e turno propostos pelos participantes e coordenador, a partir da disponibilidade do maior número de integrantes, não estando atrelado a nenhum tipo de bolsa, facilitando assim a inserção de qualquer estudante interessado.

A seguir temos o Projeto de Extensão, que abriu um maior número de vagas para participação ao longo do curso em diversas linhas de pesquisa, estando em sua grande maioria atrelada a uma bolsa de estudo. Com o mesmo percentual, de 33,3%, 10 estudantes informaram que nunca participaram de nenhum projeto de pesquisa.

A iniciação à Docência e a Iniciação Científica estão entre as de menor percentual, onde deve-se levar em consideração o quantitativo de vagas disponibilizados nos editais para entrada dos estudantes, que é muito baixo em relação ao quantitativo de alunos em curso, ressaltando que os editais são abertos uma vez por ano ou pela necessidade do projeto. A ID e IC são projetos voltados a graduação que mais desenvolvem trabalhos científicos e divulgam a pesquisa.

No entanto, vale salientar que ao somar o quantitativo de estudantes que indicaram as atividades de projeto de extensão e iniciação científica, somam um total maior que o de grupo de pesquisa, o que demonstra a necessidade dos grupos de pesquisa abrirem-se mais a participação de estudantes da graduação, visto que os mesmos são quase que restritos a outros profissionais e aos estudantes da pós-graduação, excetuando o caso dos estudantes de

iniciação científica que, por força das orientações se agregam a um grupo de pesquisa. Ressaltamos que essa é uma cultura que se constituiu na universidade e que vem sendo rompida com as políticas de ampliação de grupos de pesquisa fora da Pós-Graduação.

Diante do exposto, os motivos que levaram os estudantes a participar dos projetos são:

Gráfico 04 – Interesse em participar de projetos



Fonte: Autora, baseado nas respostas dos questionários, 2016.

No gráfico 04 percebemos que 50% dos investigados indicaram que um dos motivos que os levaram a participar dos projetos foi o interesse em adquirir mais experiências na área.

A afinidade com o tema associada ao interesse em adquirir experiências levou 43,3% dos investigados a participar de projetos para obter um aprofundamento teórico e prático do tema de interesse.

Atrelado a isso temos um percentual de 43,3% que tem interesse em seguir carreira acadêmica. Vale salientar que para o aluno do curso de Pedagogia seguir carreira acadêmica é necessário percorrer outros caminhos paralelos ao curso, pois o mesmo não o habilita para o campus universitário. E nesse trajeto que a Pós-Graduação é inserida como porta de entrada para o mundo acadêmico.

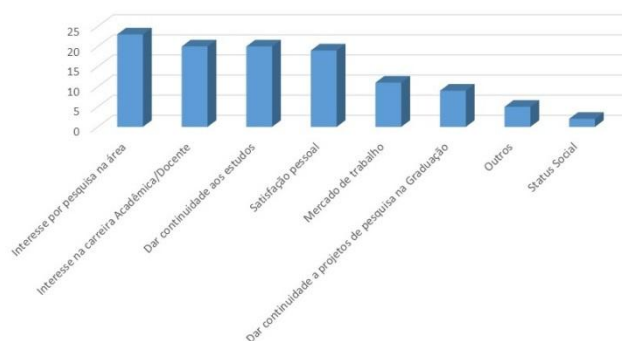
Em 33,3% temos alunos que se inserem em projetos a partir da indicação do professor, que reconhece o potencial do estudante e o seu interesse pelo tema e o convida-o a participar das

discussões e investigações da pesquisa. Com o cruzamento dos dados percebemos que os alunos que indicaram esse interesse foram alunos que participaram de projetos de Iniciação Científica e Grupos de Pesquisa, que tem a possibilidade de participação por convite.

Essas respostas nos levam a refletir que é no contexto das experiências com pesquisa que se constroem os saberes de formação, para além da sala de aula. Saberes que se articulam e contribuem para a construção do conhecimento e formação do professor-pesquisador, pois não há produção do conhecimento sem as experiências dos sujeitos.

Assim, é necessário envolver alunos de graduação e pós-graduação em várias vias de articulação, através de projetos, eventos entre outras atividades acadêmicas, apoiado a sua atuação profissional, ou mesmo qualificando-o a prosseguir na carreira acadêmica. O gráfico 05 abaixo, demonstra as motivações dos egressos em se inserirem na pós-graduação *stricto sensu* a partir das suas vivências na graduação.

Gráfico 05 – Motivação para a Pós-Graduação *stricto sensu*



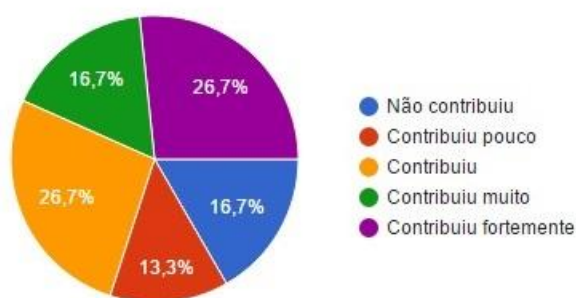
Fonte: Autora, baseado nas respostas dos questionários, 2016.

Assim, com base nas análises já realizadas, as motivações de inserção na pós-graduação da maior parte dos estudantes estão ligadas as contribuições dadas pela pesquisa ao longo da graduação, reforçando assim mais uma vez a importância da formação com/pela pesquisa durante a graduação, pois esta traz mudanças significativas no desenvolvimento acadêmico e pedagógico dos graduandos que por sua vez contribui para dar andamento a sua formação

continuada, tendo certeza dos caminhos que deseja trilhar para responder as suas inquietações e desejos profissionais.

Assim, o gráfico abaixo demonstra como os alunos já inseridos na pós-graduação veem as contribuições da pesquisa no seu tempo de graduação que suscitaram/permitiram, ou não, seu desejo em se inserir em um programa de pós *stricto sensu*.

Gráfico 06 – Contribuições da Pesquisa na Graduação para inserção na Pós-Graduação



Fonte: Autora, baseado nas respostas dos questionários, 2016.

No gráfico acima percebe-se que 30% dos investigados informaram que as experiências com pesquisa durante a graduação em nada ou muito pouco contribuíram para seu interesse em inserir-se na pós-graduação *stricto sensu* e 70%, mais da metade, considera as suas experiências com pesquisa durante a graduação um fator relevante não só para o interesse em se inserir nos Programas, mais para desenvolvimento do seu projeto de pesquisa e campo de estudo.

Nesse sentido, quando explicitamos a importância de trabalhar com e pela pesquisa na formação inicial como processo de aprendizagem que inclui a investigação, estamos a reafirmar as contribuições dessa formação para a melhoria da qualidade do ensino superior e o desenvolvimento acadêmico, científico e educativo de todos os sujeitos participantes desse processo.

As análises feitas mostram que há elementos essenciais que só a experiência com pesquisa propicia, com um espaço de transformações, seja no modo de pensar ou agir, constituindo-se essas experiências como um elemento formador no processo educativo dos estudantes do Curso de Pedagogia.

Desse modo, acreditamos que os resultados encontrados vêm confirmar nossa proposição de que as experiências com pesquisa é de extrema importância para a formação inicial dos licenciados e na continuidade da sua formação para ingresso na carreira acadêmica, não só para a formação do professor pesquisador, mas por aprimorar a sua capacidade investigativa e o senso crítico, contribuindo para os processos formativos docentes e para o fortalecimento da formação continuada nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz.** São Paulo: Loyola, 23ed, 2009.
- BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: Qual a relação? In MARQUES, Tania Beatriz. Iwaszko. BECKER, Fernando (Orgs). **Ser professor é ser pesquisador.** Porto Alegre: Mediação. p. 11-20, 2007.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 9ed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete A. Prefácio. In BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.) **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.
- LAKATOS, E., MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de Doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.
- _____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- NÓVOA, António Sampaio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In A. Nóvoa (org). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **Arquitetura da criação docente: A aula como ato criador.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo#dissertacoes-e-teses-defendidas>, acesso em 29 de fev de 2016.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor no Ensino Superior.** São Paulo: Pioneira, 2000, 2 ed.

O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elias Antonio Almeida da Fonseca
Secretaria de Educação do Estado da Bahia- Salvador (BA)
almeida_550@hotmail.com

RESUMO:

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) a cada dia se apresentam como recursos capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem na prática docente, pois com elas é possível modificar a forma de ensinar e aprender, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, de forma a complementar o trabalho pedagógico do professor. Porém, observa-se que as limitações e fragilidades da formação inicial dificultam a integração desses recursos por professores dos anos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, cuja formação inicial provém da graduação em pedagogia. Ocorre que a licenciatura em pedagogia tem prioridade na formação pedagógica, destinando poucas horas para formação em disciplinas específicas. Desse modo, o deficiente preparo que o professor recebe nos cursos de pedagogias para utilização pedagógica das novas tecnologias dificulta o emprego dessas ferramentas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, esse trabalho tem como principal objetivo: investigar o modo como professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão utilizando as TDIC, na perspectiva do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Para tanto, de forma mais específica este trabalho visa analisar o processo de formação inicial e continuada dos professores que atuam em anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com o uso das TDIC; identificar e analisar as concepções docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o uso pedagógico das TDIC no trabalho docente; caracterizar o desenvolvimento da prática pedagógica do ensino de matemática com uso das TDIC por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscando respostas para estes questionamentos, o presente estudo analisou o perfil do docente atuante em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas do município de Itamaraju/ BA, evidenciando suas concepções e práticas de utilização das TDIC no ensino da Matemática, assim como a formação docente, legitimadas pela abordagem qualitativa, numa pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos da pesquisa, dez professores distribuídos por duas Unidades Escolar do Município de Itamaraju/BA. Os resultados mostraram pouca utilização e despreparo para o uso pedagógico das TDIC pelos professores.

Palavras- Chaves: TDIC; Professores do Ensino Fundamental I, Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Pode se constatar que o início do século XXI tem sido marcado pelo avanço e popularização da informática, provocando mudanças no estilo de vida da sociedade. Ou seja, tornou-se uma necessidade, quase que inevitável, o uso da tecnologia no cotidiano humano. A escola por sua vez não pode ignorar esse avanço, deve abrir espaços para adequar da melhor maneira

possível o uso das novas tecnologias que se apresentam a cada dia como recursos capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as TDIC se apresentam como recursos que podem ser usados aliados com o campo da educação no processo de ensino e aprendizagem, visando auxiliar e complementar o trabalho docente. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomendam a apropriação das novas tecnologias como recursos que podem auxiliar na aprendizagem escolar (BRASIL, 1997b).

No âmbito desse trabalho, o principal objetivo é investigar o modo como os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão utilizando as TDIC na perspectiva do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Como objetivos específicos, propõe-se analisar o processo de formação inicial e continuada dos professores que atuam em anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com o uso das TDIC; identificar e analisar as concepções docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o uso pedagógico das TDIC no trabalho docente; caracterizar o desenvolvimento da prática pedagógica do ensino de matemática com uso das TDIC por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, vale lembrar, que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser formado em curso de licenciatura em pedagogia, que por sua vez, tende a secundarizar a docência em detrimento da formação pedagógica. Por exemplo, disciplinas destinadas à formação do professor para uso pedagógico da tecnologia são oferecidas com cargas horárias reduzidas ou simplesmente não são oferecidas (CRUZ; AROSA, 2014).

No tocante ao ensino da matemática, não é muito diferente, os cursos tendem a priorizar alguns conteúdos e deixar outros em segundo plano, inclusive a possibilidade de aprender como ensinar matemática com o auxílio das novas tecnologias.

Pode-se constatar que é real nos cursos de formação de professores a separação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar, ainda que de modos diferentes quando se analisa a licenciatura em pedagogia e as licenciaturas em conteúdos específicos. O curso de licenciatura em pedagogia continua genérico e com uma débil formação nas metodologias, estando esta separada dos conteúdos específicos da educação

infantil e séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que estão ausentes do currículo. Por sua vez, nos cursos de licenciatura em conteúdos específicos ocorre a prevalência dos conteúdos das respectivas áreas de conhecimento em detrimento da formação pedagógica, com baixo número de horas na matriz curricular. (LIBÂNEO, 2015, p. 636).

Nesse sentido, Cruz e Arosa (2014, p. 56) argumentam que: “Esta é nossa defesa: a afirmação da formação de professores no curso de Pedagogia, sem secundarizar a Docência e sem abrir mão da Pedagogia. A formação para a gestão escolar e de sistemas educacionais pode e precisa acontecer articuladamente à formação para a docência”. Portanto, o problema aqui proposto se apresenta em forma de uma pergunta: De que modo os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão utilizando as TDIC na perspectiva do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem da Matemática?

Na busca de respostas para estes questionamentos, o presente estudo propõe analisar o perfil do docente que atua em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I em escolas públicas do município de Itamaraju/ BA, evidenciando suas concepções e práticas de utilização das TDIC no ensino da Matemática, assim como a formação docente, legitimadas pela abordagem qualitativa, numa pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos da pesquisa, dez professores distribuídos por duas Unidades Escolares do Município de Itamaraju/BA. Os resultados mostraram pouca utilização e despreparo para o uso pedagógico das TDIC pelos professores.

2 REFLETINDO SOBRE A APROPRIAÇÃO E USO PEDAGÓGICO DAS TDICS

O emprego dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem configura-se como uma tendência de estudos que visa ampliar os espaços de educação escolar. Portanto, é importante compreender, analisar e refletir sobre e como melhor integrar e utilizar as tecnologias educacionais para facilitar a aprendizagem do aluno.

Está prevista na Legislação Educacional, conforme Decreto nº 3.276/1999, artigo 5º, Inciso IV, que a formação do professor deve contemplar: “o domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1999, p. 2). Nesta

perspectiva, espera-se que os cursos de licenciaturas cumpram com essas recomendações, contemplando em seus projetos pedagógicos o uso da tecnologia na formação inicial do professor de matemática. Por outro lado, percebe-se que muitos professores não se sentem preparados e a vontade para fazerem uso pedagógico das TIC na Educação Básica. Ou seja, muitas escolas de Ensino Básico possuem laboratórios de informática e diferentes tipos de artefatos tecnológicos, mas pouco desse potencial tecnológico é aproveitado no processo de ensino e aprendizagem.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13).

Valente (2007) argumenta que os cursos de formação de educadores, no que tange a preparação para uso pedagógico das TIC, na maioria das vezes, pressupõem que o professor já sabe como proceder em relação ao conteúdo de suas respectivas áreas de conhecimentos, concentrando a formação apenas nos aspectos tecnológicos. Por outro lado, outros cursos apresentam apenas os aspectos pedagógicos de utilização dos recursos tecnológicos. Com relação ao ensino da Matemática com o uso pedagógico das TIC, estas se apresentam como recursos que podem potencializar o ensino e facilitar o aprendizado do aluno, de forma a complementar o trabalho do professor. No entanto, Libâneo (2015) aponta para um descompasso entre que pode ser um complicador considerando a pouca preparação que recebem na formação inicial para compreensão de conteúdos e conceitos que configuram o conhecimento matemático.

O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p.631)

Autores como Borba e Penteado (2010) e Almeida (2010) apresentam em seus estudos possibilidades, desafios, oportunidades. Porém, argumentam que o descompasso entre a

teoria e a prática são fatores que dificultam a integração e utilização dos recursos tecnológicos em situação de ensino e aprendizagem. De modo mais específico, este trabalho situa-se no âmbito da formação inicial e contínua do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de investigar, analisar, apontar caminhos e contribuir para ampliar a discussão em torno da região de inquérito sobre o uso pedagógico das TDIC no ensino da Matemática.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Matos (2007) argumenta que o saber do professor deve ser articulado ao contexto que é trabalhado, ou seja, o professor deve constantemente fazer ressignificação dos conhecimentos teóricos para desenvolver uma prática educacional heterogênea. Nesta perspectiva, Pretto (2011) argumenta que a escola deve incentivar professores e alunos a utilizarem as ferramentas tecnológicas de maneira planejada, de modo a articular saberes e conhecimentos. Nesse sentido, Lévy (1999) aponta o professor como o sujeito que deve exercer o papel de mediador da informação, facilitador do conhecimento coletivo. Ou seja, o professor deve articular as atividades que despertam o interesse dos alunos. No entanto, fatores como a pouca valorização do trabalho docente e a sobrecarga dificultam a formação continuada de muitos professores.

Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõem-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia na educação, mas nada substituirá o professor. Todos esses serão meios auxiliares para o professor. Mas o professor, incapaz de se utilizar desses meios, não terá espaço na educação. (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 79)

Vale ressaltar que o uso pedagógico de recursos tecnológicos no trabalho docente não deve ter a finalidade de eliminar ou abolir as práticas tradicionais, o seu principal papel é complementar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a integração das novas tecnologias, tanto no ensino de matemática como em outras disciplinas, deve ter o intuito de estimular os alunos a fazerem conjecturas, observar padrões, organizar informações, reconstruir e aplicar conhecimentos científicos e práticos.

Munhoz (2012), atualmente existe uma grande diversidade de materiais disponíveis na internet, cada um com características peculiares. No entanto, grande parte dos professores não está preparada para utilizá-los, nem tampouco conhecem as potencialidades que estes recursos oferecem e as possibilidades de adaptarem em seus planos de ensino.

Almeida (1999) argumenta que não basta o professor escolher um recurso educacional digital e propor atividades a serem exploradas pelo aluno, é preciso escolher um recurso que mais se adeque aos objetivos pedagógicos e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Considerado o pai da ética matemática, D'Ambrósio (2009) aponta para mudanças no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. Esse autor argumenta que uma diversidade de recursos didáticos que possibilitam melhorar a organização do trabalho pedagógico, tomando como exemplo, as tecnologias digitais que apresentam a cada dia como recursos capazes de potencializar o ensino e a aprendizagem.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

No intuito de saber como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem uso pedagógico das TDIC, foi organizado um roteiro de entrevista contendo três perguntas sobre o uso pedagógico das TDIC nas práticas docentes e Formação para uso pedagógico. Foram entrevistados dez professores de duas escolas públicas municipais da cidade de Itamaraju-BA. Para não interferir no horário de aulas, optou-se por utilizar o tempo reservado ao intervalo dos professores. As respostas foram gravadas e depois transcritas.

1. O que você poderia dizer sobre o uso pedagógico das TDIC nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Quanto aos dados relativos ao uso pedagógico dos recursos tecnológicos em anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas três professores afirmaram que é relevante o uso pedagógico da tecnologia e que pode contribuir para melhorar a aprendizagem, disseram que utilizam eventualmente tais recursos, embora a escola não ofereça subsídios para uso de recursos tecnológicos, pois o laboratório de informática não funciona adequadamente, faltam equipamentos, falta um técnico para ajudar contornar panes nas máquinas, etc.

Os demais professores, ou seja, sete professores argumentaram que não estão preparados para utilizar recursos tecnológicos no trabalho docente, mas tem interesse, acham relevante o uso pedagógico, no entanto dizem que não tiveram uma formação nesse sentido. Além disso, esses professores alegaram que as demandas dentro e fora da sala de aula dificulta o planejamento de uma aula com uso da tecnologia, alguns disseram que trabalham três turnos, outros trabalham dois turnos.

Segue alguns depoimentos:

Professora A:

“Acho que é importante usar a tecnologia como recurso didático. Porém, não me sinto preparada e nem à vontade para usar esses recursos em sala de aula. acho que ser irresponsabilidade trabalhar com insegurança.”

Professora B:

“Não é só importante, como é preciso utilizar a tecnologia no trabalho docente, na medida do possível, tento levar novas metodologias para a sala de aula, uso sim os recursos tecnológicos. Infelizmente, a escola não oferece as condições necessárias para usar os aparatos tecnológicos, por exemplo, os equipamentos do laboratório de informática não funcionam perfeitamente (...).”

2. Você acha possível ensinar matemática com uso de tecnologias digitais? Já utilizou? Que tipos de dificuldades você encontrou?

Apenas uma professora disse ter usado um software denominado “construindo com cubinhos”, extraído do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Trata-se de um jogo que possibilita construir diferentes figuras tridimensionais em cima de um piso quadriculado a partir de cubinhos existentes na tela. A professora, ainda disse gostou da experiência, pois o software ajudou os alunos na percepção da tridimensionalidade das figuras e a visualização espacial. No entanto, lamentou que para utilizar o jogo fosse necessário instalar o Plugin Adobe flash-player atualizado, sendo necessário contar com a ajuda do filho nessa tarefa.

Os demais professores, disseram nunca ter utilizado recursos educacionais digitais para o ensino da matemática. Dois deles, disseram que gostam de utilizar recursos educacionais digitais para o ensino de ciências, pois auxilia muito na compreensão dos assuntos.

Muitos dos professores entrevistados disseram ter preferência em utilizar material manipulativo para o ensino de matemática, inclusive, os jogos indicados nos cursos de formação do programa denominado PACTO/PNAIC. Argumentam que não possuem segurança em utilizar tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. No afirmam, que é possível, desde que haja previamente um preparo adequado nesse sentido.

Segue alguns depoimentos:

Professora C

“Como participo das formações do programa Pacto/Pnaic, aplico as orientações fornecidas pelos formadores, nesse caso, trabalhamos muito com jogos. Não tenho experiência em trabalhar com tecnologias digitais em sala de aula, uso o computador apenas para digitar (...)”

Professora D

“(…) Na disciplina de matemática utilizei uma única vez, o *software* “*construindo com cubinhos*”, um amigo indicou para que fizesse download desse *software* BIOE, banco internacional de Objetos de Aprendizagem, inclusive, nesse ambiente existem vários outros recursos que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Primeiro, testei em casa, achei fácil à utilização, depois utilizei com os alunos. Não foi melhor, pois os alunos tiveram que formar grupos de três e quatro alunos por computador, pois o laboratório é de pequeno porte. Outra dificuldade foi para fazer o *download*, foi necessário instalar o Plug-in Adobe flash-player atualizado, sendo necessário contar com a ajuda do filho nessa tarefa. Gostei muito da experiência, pois o software ajudou os alunos na percepção da tridimensionalidade das figuras e a visualização espacial. “

3. Conte como foi à formação para uso pedagógico das novas tecnologias durante a formação inicial?

Apenas dois professores disseram que ter recebido uma formação para uso do computador durante a formação inicial, no entanto, acha que não foi suficiente, pois aprendeu apenas a utilizar Office *Word* e há manipular um pouco as planilhas do *Excel*. Afirmaram que aprendeu

um pouco sobre tecnologias digitais em cursos de formação oferecidos pela secretaria de educação do município.

Os demais disseram que não receberam uma formação voltada para o uso pedagógico de recursos tecnológicos, afirmaram ser importante para o professor o conhecimento sobre/como utilizar o potencial da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Afirmaram também que esta entrevista serviu para que pudessem pensar e refletir sobre a possibilidade de se prepararem para utilizar recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Segue alguns depoimentos:

Professor E

“(...) Minha graduação em Pedagogia foi muita teoria e pouca prática, não me lembro de ter tido uma orientação para usar a tecnologia, tive que aprender na marra a utilizar o *Word*, para digitar meus trabalhos. Alguns colegas legais que sabiam um pouco mais ajudavam os que não sabiam nada, e assim foi até o final do curso (...).”

Professor F

“Acredito que a disciplina Introdução à Informática contribui para que tivesse uma boa base no uso do *Word, Excel e Power point*, mas não ajudou em nada na utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. Acho que os currículos dos cursos de Pedagogias devem ser repensados.”

Com relação aos dados coletados desta investigação vale ressaltar que, 70% dos docentes entrevistados apresentam mais de cinco anos de atuação, e pertencem ao quadro de professores efetivos da secretaria municipal de educação da cidade de Itamaraju/BA, não é mera coincidência, mas exatamente os três novatos, ou seja, em início de carreira, fazem uso pedagógico de recursos tecnológicos em suas aulas, mesmo que esporadicamente. Esta situação pode ser sinal de que as novas gerações de professores tenham mais afinidades com os recursos tecnológicos que as gerações anteriores.

No que diz respeito ao ensino da matemática com uso da tecnologia constatou-se que a falta de formação é o principal empecilho, como destacado por D’Ambrósio (2009, p.98):

O conceito de formação de professor exige um repensar. É muito importante que se entenda que impossível pensar no professor como já formado. Quando as autoridades pensam em melhorar a formação do professor, seria muito importante um pensar novo em direção à educação permanente.

Não é tão simples fazer com que os alunos aprendam matemática, principalmente, quando o professor não dispõe de metodologias adequadas para facilitar a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, vale repensar a formação do professor que atua ou vai atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, quanto se trata do Ensino de Matemática, pois é uma disciplina que requer do aluno muito raciocínio lógico e abstrações, fazendo jus o uso de diferentes tipos de metodologias. Portanto, o uso pedagógico da tecnologia pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem da matemática nos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Porém, é necessário que o professor tenha no mínimo um conhecimento básico sobre/como utilizar aparatos tecnológicos nas práticas pedagógicas, como destacado por Paula (2009, p.83):

A formação continuada, na perspectiva do movimento de formação de professores, enfrenta o sério problema da expropriação do processo educativo das mãos dos professores, o que os impossibilita de saber por que ensinam, para que ensinam e como ensinam; ou seja, eles não têm plena consciência dos objetivos e nem das consequências do seu ensino.

Com relação à formação inicial (Licenciatura em Pedagogia) dos professores entrevistados, foi possível analisar a partir das respostas que os cursos de pedagogia não oferecem uma formação adequada aos futuros professores. Por outro lado, o professor deve ter a consciência de melhorar a cada dia suas práticas pedagógicas, adequando – se a medida do possível.

(...) a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 1999, p.24)

Vale lembrar que tanto a formação inicial é o ponto de partida na profissão docente e a formação continuada deve ser entendida como permanente, por toda a vida, contínua. A formação possibilita refletir sobre si e o contexto que está inserido.

O confronto entre os distintos projectos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. (NÓVOA, 1992, p.4).

Enfim, muito embora, os professores entrevistados apresentam dificuldades em fazer uso pedagógico dos recursos tecnológicos, ainda assim, alguns deles utilizam TDIC em salas de aula. Essas constatações levam a concluir que os cursos de licenciaturas em pedagogia devem oferecer aos futuros professores uma formação que propicie diferentes interações com as novas tecnologias educacionais, de modo que possam fazer ressignificações durante a carreira docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem configura-se como uma tendência de estudos que visa ampliar os espaços do ensino e aprendizagem. Portanto, é importante compreender, analisar e refletir sobre e como melhor integrar e utilizar as tecnologias educacionais para facilitar a aprendizagem do aluno, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que o aluno está sensível experimentar e vivenciar o conhecimento.

Vale lembrar que estas reflexões não encerram aqui, espera-se que esta investigação tenha continuidade e venha produzir reflexões que possam contribuir para melhorar a formação do professor para o uso pedagógico das TIC no âmbito dos cursos de licenciatura em Pedagogia e da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **O aprender e a Informática: a arte do possível na formação do professor.** Brasília: Ministério da Educação, 1999, v. 1. 39p.

ALMEIDA, M. E. B. **Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line**. Em Aberto, v. 23, p. 67-77, 2010.

BORBA, M.C; PENTEADO, M.G. **Informática e Educação Matemática (4ª edição)**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1. 103p.

BRASIL.(1997b) **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 142p.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CRUZ, G. B. da; AROSA, A. C. C. **A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, p. 30-68, 2014.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática. Da Teoria à Prática**. 17ª Edição. Campinas: Papirus, 2009.

LÉVI, **Pierre. Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação e Realidade, v. 40, p. 629-650, 2015.

MATOS, M. C. **Currículo, formação inicial do professor e saber docente**. Vertentes (São João Del-Rei), v. 29, p. 222-233, 2007.

MUNHOZ, A.S. **Objetos de Aprendizagem**. Curitiba: IBPEX, 2012.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5, p.13-33, 1992.

PAULA, S. G. **Formação Continuada de Professores: perspectivas atuais**. Paidéia (Belo Horizonte), v. 06, p. 65-86, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRETTO, N. L. **O desafio de educar na era digital: educações**. Revista Portuguesa de Educação, v. 24, p. 95-118, 2011.

O USO DO TABLET PARA GESTÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DA ESCOLA HOSPITALAR

Irami Santos Lopes
Instituição: SMED - Salvador/BA
irami.santoslopes@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho se constitui com a proposta do tema O uso do tablet para gestão do currículo no contexto da escola hospitalar, no qual a itinerância da prática docente no ambiente hospitalar pressupõe atender pedagogicamente crianças, jovens e adultos em situação de internamento. Ressalta-se desta itinerância a criança e o adolescente no ambiente hospitalar, o dispositivo móvel – o tablet e a gestão do currículo para o trabalho didático neste espaço composto de sujeitos com diversas patologias e com diferentes níveis de escolarização. Gestão do currículo compreendido aqui com um caráter amplo e reflexivo, que os atores do currículo são sujeitos e não objetos da prática educativa. Desta forma o diálogo entre o contexto da escola hospitalar e da gestão do currículo mobiliza a promoção de um currículo aberto mediado pelos dispositivos móveis, presentes no cotidiano também do hospital, onde a criança e o adolescente estão inseridos. Neste sentido o objetivo geral deste trabalho é analisar o uso do tablet na gestão do currículo no contexto da escola hospitalar, tendo como objetivos específicos caracterizar o histórico e o espaço da escola hospitalar de Salvador no ambiente do hospital e relatar as experiências pedagógicas com o uso do tablet propostas no ambiente do hospital para crianças e adolescentes internados em unidade pediátrica. O problema segue em buscar como articular o contexto da escola hospitalar e a gestão do currículo na dinâmica do hospital, tendo o uso do tablet como ferramenta para que as experiências didáticas se desdobrem em aprendizagens significativas? O percurso metodológico se baseia na abordagem de natureza qualitativa descritiva e como tipo de pesquisa o estudo de caso, tendo como procedimento a observação participante - para autobiografia na qual relato minha experiência com o uso do tablete. Nesta trajetória as proposições seguem no que tange o uso dos dispositivos móveis, especificamente o tablete, no contexto da escola do hospital onde emerge outras formas, informações, comunicações, qualificações, saberes, inteligências, para orientações didáticas de um currículo, que busca uma práxis de promoção a valorização do aluno-paciente, crianças e adolescentes internados, no encontro consigo mesmo, no contato com os objetos do seu cotidiano – o tablet, valorizando o sujeito integral e integrado numa perspectiva bio-psico-social-educativo-cultural, construindo assim um diálogo entre o contexto da escola hospitalar, a gestão do currículo e o dispositivo móvel para promoção de aprendizagens significativas num contexto peculiar que é o ambiente hospitalar

Palavras chaves: Escola Hospitalar; Gestão do Currículo; Dispositivo Móvel.

INTRODUÇÃO

A importância da formação está continuamente na pauta da discussão dos profissionais de educação, e os debates se aprofundam na medida em que novas práticas e outras educações trazem desafios e realidades diversas. O campo da educação escolar permite se desdobrar em diferentes áreas de atuação para o profissional, e com isso mais estudos, teorias, reflexões e discussões sobre a *práxis* para contemplar uma formação atualizada, são necessários para compreender as emergências da contemporaneidade.

A justificativa desta proposta de trabalho segue destas emergências contemporâneas em nossa sociedade na relação entre as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) e a Educação que se imbricam no aspecto proposicional dos dispositivos móveis com sua lógica e funcionamento. Compreendendo a escola como locus de socialização e produção intelectual, a contemporaneidade amplia e recontextualiza outros espaços para a educação escolar, como a escola no hospital. A escola no hospital é um espaço de escolarização que surge com as necessidades dos movimentos sociais da atualidade, para garantir o direito à educação a crianças e adolescentes, mesmo em situação de adoecimento, onde inserido no contexto do hospital e no cotidiano da escola está presente os dispositivos móveis.

A relevância da proposta do trabalho segue em investigar a *práxis* do professor no uso dos dispositivos móveis na escola do hospital. Por atuar como professora da Escola Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, que faz parte da rede de ensino da Secretaria de Educação do Salvador, enfrentei o desafio de ofertar escolarização em ambiente hospitalar, tendo como aparato o tablet, para utilizar no cotidiano escolar da criança e do adolescente, onde os dispositivos móveis estão presentes e não pode ser negado na rotina da escolar também do hospital.

A temática da pesquisa segue das minhas experiências com os dispositivos móveis na escola do hospital nas dificuldades e possibilidades. Neste sentido a temática provoca o seguinte problema: Quais práticas curriculares emergem com o uso do dispositivo móvel e as ressignificações para a (re) formação do professor no contexto da escola hospitalar?

OBJETIVO GERAL

Analisar o uso do tablet na gestão do currículo no contexto da escola hospitalar, tendo como objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar o histórico e o espaço da escola hospitalar de Salvador no ambiente do hospital

Relatar as experiências pedagógicas com o uso do tablet propostas no ambiente do hospital para crianças e adolescentes internados em unidade pediátrica.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O hospital até meados do século XVII era visto com função assistencialista e de exclusão daqueles marginalizados pela sociedade da época como loucos, prostitutas, doentes mentais etc. Conforme Foucault (1979) a instituição hospital passou a ser uma tecnologia médica no final do século XVII com formato de instrumento terapêutico para doentes e doenças. Com esta concepção de terapia e cura, o hospital passou a ter um novo status. Deste breve percurso histórico, o papel do hospital e da hospitalização inscrito na Europa, também favoreceu o atendimento para crianças, e ao longo da história da idade moderna, sua institucionalização foi se estabelecendo. Rosenberg-Reiner (2003) afirma que os movimentos a favor da melhora das condições hospitalares para crianças se fortaleceu com a organização de associações como a EACH – *European Association for Children in Hospital* (Associação Europeia para Criança em Hospital) e a APACHE – Associação para melhoria das condições de hospitalização das crianças.

Desta forma ações para observar, analisar e definir as características próprias para os doentes, crianças de todas as idades, o tratamento terapêutico, os médicos e a presença dos pais foram tendo um olhar específico de atendimento para as crianças. Segundo Rosenberg-Reiner (2003) a França com esta visão específica para atender as crianças no hospital e em sanatórios trouxe com Marie-Louise Imberte em 1929, a escola no hospital, e dentre outros movimentos de voluntárias implantaram serviços de animação e lazer, bem como o formato de escolarização

para enfermos. A autora nos afirma que “Para permitir a continuidade da escolaridade das crianças hospitalizadas, o primeiro posto de professoras foi criado em 1948 em Lyon, no serviço de pediatria do Pr. Jeune do hospital *J. Courmont*.” (ROSENBERG-REINER, 2003 p. 17-18).

A escola no hospital se disseminou em outros países como a Argentina, a Espanha e Portugal, e no Brasil que tem seu marco na década de 50 e conforme Fonseca (2008) inicia-se no Hospital Municipal Jesus no Rio de Janeiro no qual atualmente se ampliou para outras cidades brasileiras, inclusive em Salvador. A execução da escola no hospital fica sob a responsabilidade de cada estado e município da federação, que ofertem este tipo de atendimento e sob a organização do órgão oficial de educação – as secretarias ou conselho estadual ou municipal.

No que se refere ao direito, no Brasil a base legal que implementa o funcionamento e a finalidade da escola no hospital está norteadada com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu Art. 53; Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, dispostas na Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994; Constituição de 1988, Art. 208 § III, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em seu Art. 59, § I, a V. e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001; Resolução do município de Salvador 038/2013.

Especificamente em Salvador o estabelecimento da escola no hospital tem quinze anos, teve seu início como programa e atualmente está constituído como Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, conforme a Portaria Nº 286/2015, deliberada pelo Conselho Municipal de Educação de Salvador, de acordo com o inciso XI, do art. 13, do Regimento da Secretaria Municipal de Educação (SMED), aprovado pelo Decreto nº 23.922 de 14 de maio de 2013 que segundo estas legislações, é integrada ao Sistema Municipal de Educação de Salvador. Desta forma a estrutura e funcionamento da escola no hospital têm suas especificidades e a formação do professor suas peculiaridades para atender o aluno que é paciente e está em situação de tratamento terapêutico em hospital, porém o repertório sócio-cultural da

contemporaneidade – o uso dos dispositivos móveis se faz presente no contexto hospitalar e é transferido para a rotina da escola no hospital.

O dispositivo móvel como articulador da práxis nos faz pensar sobre as tecnologias intelectuais que estão no cotidiano atual, e suas formas de uso no contexto escolar ainda necessitam ser discutidas e significadas para as práticas pedagógicas. Conforme Alves (1998) as tecnologias intelectuais são compreendidas numa perspectiva que Pierry Levy nos propõe, que são como “elementos que reorganizam e modificam a ecologia cognitiva dos indivíduos, promovendo a construção de novas estruturas cognitivas.” (ALVES, 1998, p. 145).

Na contemporaneidade a comunicação e a informação estão ressignificadas por conta dos dispositivos móveis, que estão presentes no cotidiano dos sujeitos, e com sua possibilidade de rede nos faz observar e entender para refletir sobre os desdobramentos dessas tecnologias intelectuais para a educação e as possibilidades de articulação com a rotina escolar, e conseqüentemente com a gestão do currículo a partir do uso destes dispositivos. Nesta direção a tecnologia apresentada nestes dispositivos móveis não se limita a um uso mecânico de uma comunicação linear ou de um aparato de multimídia com um fim em si mesma, mas potencializadores de produção educativo cultural. Lima Junior (2004, p. 402) nos afirma que:

[...] torna-se necessário perceber/compreender/refletir sobre os significados dessa emergência tecnológica a fim de se poder entender quais as *possibilidades* que trazem ao se articular/interagir/ situar com o mundo pedagógico escolar, especialmente do currículo.

Neste sentido as tecnologias intelectuais devem ser compreendidas como produtividade, criatividade e transformação em processo, no qual emerge “uma nova razão cognitiva” Alves (1998), e que devem ser usados pelo professor para mediar as aprendizagens no contexto da escola no hospital. É importante compreender que o uso proposicional dos dispositivos móveis não deve ser meramente instrumental, pois “... esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir.” (Pretto, 1996, p. 114).

O uso dos dispositivos móveis busca ser compreendida aqui como uma *tecnologia proposicional* (Lima Junior 2004), pois operacionaliza o pensamento humano para as produções abstratas, o uso do imaginário e do intelecto para ações que transformam a si mesmo e ao contexto produzido numa gestão do currículo. O trabalho com experiências e vivências deve constituir a formação do professor, e o professor deve apresentar-se sensível a experimentar o dispositivo móvel em seu uso proposicional, onde tais experiências com a tecnologia intelectual desdobre em novos saberes para novas práticas. Tardif; Lessard; Lahaye (1991) nos fala sobre os diferentes saberes e a relação que o professor estabelece com cada saber, sejam os curriculares, profissionais, disciplinares e da experiência, e podem ser exteriores e interiores. Os autores nos esclarece que

(...) os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantêm uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebem determinados em seu conteúdo e forma. (...) Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantêm uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. (TARDIF; LESSARD & LAHAYE, 1991, p. 8).

Usar o dispositivo móvel para promoção de experiências na relação com os diversos saberes é possibilitar a liberdade de construir conhecimentos a partir das diferentes informações que a tecnologia proporciona. Ofertar a tecnologia como artefato lúdico e de novos conhecimentos é abrir “gaiolas” e libertar o imaginário nos diversos *locais pedagógicos* (Steinberg, 1997) e nos espaços onde a aprendizagem emerge, inclusive na escola do hospital.

O uso dos dispositivos móveis na interface da escola no hospital, no contexto educacional e social contemporâneo promove a necessidade do profissional da educação atuar em outros espaços, como a escola no hospital, se amplia para atender as demandas que emergem na sociedade atual. Nesta direção, a formação para esta área nos aspectos teóricos-metodológicos possui especificidades que transitam na compreensão do papel do docente, na relação professor e aluno, diante das diversas patologias e das peculiaridades educativas, no

currículo para a organização do espaço e do tempo pedagógico e da avaliação para este tipo de atendimento educativo.

As tecnologias intelectuais fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes e estão presentes no contexto social destes sujeitos, mesmo quando em situação de hospitalização. Segundo Paula (2007, p. 329).

Por volta de 1995, eles surgiram como instrumento de trabalho dos profissionais do hospital para registro da evolução dos pacientes nos prontuários informatizados. Porém, quando foram implantados jogos no computador, estes se transformaram em verdadeiros brinquedos e causaram uma verdadeira revolução nas enfermarias. Quando os pacientes aprenderam a lidar com os computadores, tomaram posse dos mesmos e dificultaram o acesso da equipe de enfermagem para utilizá-los. Os professores precisavam negociar horários com as crianças e adolescentes para que a equipe de enfermagem e os médicos pudessem utilizá-los.

Desta forma o acesso às tecnologias pelas crianças e adolescentes foi introduzido no ambiente hospitalar por meio do lúdico e do brincar, e com a criação das brinquedotecas e da escola hospitalar o papel das tecnologias ganhou espaço com outros significados, oportunizando crianças e adolescentes enfermos de capitais e cidades interioranas brasileiras a ter contato com a tecnologia. “Algumas crianças e adolescentes que nunca tinham ido para a escola, por meio das brincadeiras e dos jogos no computador, começaram a desenvolver interesse pela alfabetização. O computador tornou-se uma necessidade fundamental”.(PAULA, 2007, p. 329). Neste sentido um novo momento com outra dinâmica social se instaura nesta época, para crianças e adolescentes. É a chamada *kindercultura*.

Para Steinberg, as sociedades atuais têm gerado a pedagogia cultural na qual as aprendizagens ocorrem em várias instâncias, denominadas pela autora como locais pedagógicos: “Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, *videogames*, livros, esportes, etc.” (PAULA apud STEINBERG, 1997, p. 102).

Espaços como a escola no hospital são locais potencializadores para o aproveitamento do uso dos dispositivos móveis presentes na atualidade no ambiente hospitalar. E é neste contexto de dor e processos de entristecimento por conta da situação de adoecimento, que o professor deve constituir sua formação para ressignificar sua prática, quanto ao lúdico e o conhecimento

que os dispositivos móveis promovem, estão presentes e utilizados por crianças e adolescentes no cotidiano do hospital.

Para o processo de investigação do trabalho, a trajetória metodológica tem por base a pesquisa no campo qualitativo com caráter exploratório, pois compreende que é utilizada quando busca a percepção e o entendimento sobre a natureza geral de uma questão, sendo utilizada a pesquisa participante, pois visa a aproximação do pesquisador com o objeto da pesquisa. Minayo (1996) define método qualitativo como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, relações e estruturas sociais sendo tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação como construção humanas significativas.

Quanto a coleta de dados será através de roteiro semi estruturado com entrevista aos professores da Escola Hospitalar, e a partir das respostas que obtivermos, será mobilizado para o projeto de intervenção. Nesta direção, será definida as ações que podem ser aplicadas para a intervenção, seja para um repensar e ressignificar a práxis que implique a formação do sujeito que está inserido na escola hospitalar e o uso do dispositivo móvel de modo proposicional.

CONCLUSÃO

O trabalho pedagógico com os dispositivos móveis em contexto da escola no hospital nos faz refletir em duas perspectivas: as possibilidades e as dificuldades. Das possibilidades, possuir uma população significativa de alunos na escola do hospital com acesso aos dispositivos móveis e que dominam a linguagem digital, onde o aceite para a abordagem curricular através deste recurso oportuniza toda e qualquer criança e adolescente, com qualquer patologia ou deficiência acessar e interagir de forma lúdica e com intencionalidade educativa, proporcionando ainda a inclusão digital e social. Quanto a dificuldade, o professor possui

pouca prática e rara oferta de formação continuada com os dispositivos móveis, onde por vezes caminha na busca da própria formação, para suprir de forma precária a auto-formação.

Nesta trajetória as proposições no que tange o uso dos dispositivos móveis, especificamente o tablet, no contexto da escola do hospital emerge outras formas, informações, comunicações, qualificações, saberes, inteligências, para orientações didáticas de um currículo, que busca uma práxis de promoção a valorização do aluno-paciente, crianças e adolescentes internados, para o encontro consigo mesmo, no contato com os objetos do seu cotidiano – o tablet, valorizando o sujeito integral e integrado numa perspectiva bio-psico-social-educativo-cultural, construindo assim um diálogo entre o contexto da escola hospitalar, a gestão do currículo e o dispositivo móvel para promoção de aprendizagens significativas neste contexto peculiar que é o ambiente hospitalar

REFERÊNCIAS

Alves, Lynn Rosalina Gama. NOVAS TECNOLOGIAS: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar ? Revista da FAEEBA, Salvador nº 10, p. 139 – 149, jul./dez. 1998

ANDRÉ, Marli. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL, Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações. MEC/SEE, Brasília: Imprensa Oficial, 2002.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 2 de 11/09/01. Diário Oficial da União nº 177, Seção 1E de 14/09/01. Brasília: Imprensa Oficial, 1991.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal 8069 de 13/07/90. Brasília: Ministério da Ação Social/Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, 1990.

BAHIA, Portaria CME Nº 286/2015. Conselho Municipal de Educação. Salvador, 2015.

_____, Resolução CME Nº 038/2013. Conselho Municipal de Educação. Salvador, 2013.

FONSECA, Eneida S. A Situação Brasileira do Atendimento Pedagógico Educacional Hospitalar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan/jun. 1999.

_____. Atendimento escolar no ambiente domiciliar. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2008.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1979.

LIMA JUNIOR, Arnaud S. de. TECNOLOGIAS INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401 - 416, jul./dez., 2004

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Crianças e adolescentes que voam em jaulas: a tecnóloga promovendo a liberdade no hospital. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 319-334, set./dez. 2007.

PRETTO, Nelson De Luca. Uma escola sem/com futuro - educação e multimídia. Campinas, São Paulo: Ed. Papyrus, 1996

ROSENBERG-REINER, Sylvie. O papel das associações para crianças hospitalizadas na França e na Europa. Boi da cara preta: crianças no hospital. EDUFBA: Álgama. Salvador, p 16-45, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

REDES SOCIAIS DIGITAIS NO PROJETO “PM E ESCOLAS NA CORRENTE DO BEM”, NO MUNICÍPIO DE MATA DE SÃO JOÃO.

Ana Paula Mendes Marx¹⁴

Mary Valda Souza Sales¹⁵

RESUMO

A dinamicidade de transformações socioculturais vivenciadas na Contemporaneidade, sobretudo em consequência da presença marcante e ubíqua das tecnologias digitais e da internet no cotidiano humano, fazem emergir inéditas e readaptadas formas do homem se comunicar, se relacionar e interagir, principalmente através de redes sociais digitais acessadas através de dispositivos móveis. Para atender as novas demandas sociais de comunicação, acesso a informação e difusão do conhecimento e dar conta da complexidade do mundo contemporâneo, torna-se imprescindível que as instituições formativas adotem práticas educativas mais confluentes com as realidades vivenciadas pelos sujeitos sociais, considerados nativos digitais por terem nascido em um momento histórico marcado pela presença de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Diante de tal constatação, o presente artigo apresenta a fase inicial da pesquisa que tem como temática Educação e Redes Sociais Digitais a qual será realizada no município de Mata de São João, no projeto denominado “PM e Escolas na Corrente do Bem”, que tem uma página na rede social facebook, para compartilhar as práticas educativas desenvolvidas. O objetivo geral da pesquisa é compreender as potencialidades das redes sociais digitais para a difusão do conhecimento das práticas educativas do Projeto PM e Escolas na Corrente do Bem, e a partir deste buscaremos verificar o alcance formativo/educativo das redes sociais digitais na execução do projeto e descrever as potencialidades das redes sociais digitais para a difusão do conhecimento das práticas educativas do projeto. A metodologia constitui-se em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo a pesquisa participante como método. Para alcançar os objetivos da pesquisa será realizada a análise da página do projeto no Facebook, a partir da qual se espera que sejam apontadas inúmeras possibilidades e os desafios para utilização das redes sociais digitais no processo educativo.

Palavras-chave: Educação; Redes sociais digitais; Difusão do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela dinamicidade que envolve os fatos sociais e os acontecimentos, assim como por transformações socioculturais e mudanças

¹⁴ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – DEDC I, Salvador, Bahia, Brasil, Ciências Humanas. E-mail: polyannamendez@yahoo.com.br

¹⁵ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – DEDC I, Salvador, Bahia, Brasil, Ciências Humanas. E-mail: marysales@uneb.br. Orientadora

comportamentais, que fazem emergir diferentes formas do homem se comunicar e se relacionar.

Neste contexto, é marcante a presença generalizada das tecnologias digitais e da internet em diversos espaços sociais, transformando o modo como as pessoas se relacionam, interagem e se comunicam, sobretudo com o advento dos dispositivos móveis, que se destacam pela ubiquidade¹⁶ e pelo número crescente de usuários.

Através dos dispositivos tecnológicos conectados a rede mundial de computadores, o homem, por ser um sujeito social, tem acesso a diversos espaços virtuais onde pode interagir com outros sujeitos, fortalecer os seus vínculos e construir novos relacionamentos, ampliando assim sua teia social a partir de várias possibilidades. Com isso, paulatinamente, as pessoas se inserem neste mundo conectado, agregando em seu cotidiano novas linguagens e hábitos diversos de um passado recente, onde as interações se davam principalmente face a face.

Nos dias atuais, aqueles denominados de nativos digitais se relacionam, se comunicam e estudam em rede, onde o conhecimento é aberto e colaborativo e os usuários não são mais concebidos apenas como receptivos passivos, mas também como produtores de conteúdos (MATTAR, 2012). Embora vivenciem esta realidade em seu cotidiano, no ambiente escolar o cenário geralmente é diferente e, nesse sentido Lucena (2010) destaca que as escolas não acompanham o ritmo de transformações vivenciado em outras esferas sociais, e ainda adotam práticas educativas do século XVIII, o que provoca um abismo entre o mundo da escola e o mundo da vida.

Neste diapasão, a escola necessita adotar práticas educativas mais voltadas para a atual conjuntura mundial, onde é comum a presença de dispositivos móveis e conseqüentemente de relações mediadas por estas tecnologias digitais, assim como as demais instituições sociais que tem suas atividades articuladas ao contexto escolar.

¹⁶ Significa estar presente ao mesmo tempo em todos os lugares.

É nesse contexto que surgiu a necessidade de realizar essa pesquisa, que se encontra na fase inicial, tem como temática “Educação e redes sociais digitais” e está sendo realizada em instituições formativas do município de Mata de São João, na Região Metropolitana de Salvador, que participam do Projeto “PM e Escolas na Corrente do Bem”, desenvolvido pela 53ª Companhia Independente da Polícia Militar (53ª CIPM) em parceria com a comunidade escolar matense, que conceberam e implementaram o projeto em julho de 2016, em consonância com a filosofia de Polícia Comunitária¹⁷ e com as diretrizes do Programa Estatal Pacto Pela Vida, do Governo do Estado da Bahia, criado pela Lei nº 12.357, de 26 de setembro de 2011, com o objetivo principal de promover a paz social, a partir da adoção de ações integradas dos órgãos estaduais de Segurança Pública.

O objetivo do projeto é aproximar os policiais que laboram nesta área de responsabilidade territorial das instituições formativas do município, em um processo de auxílio aos jovens discentes na construção da cidadania e na prevenção ao crime e a violência, através de ações educativas, compostas por palestras com temas norteadores, oficinas, reuniões para avaliação das ações desenvolvidas e criação de uma página no site de rede social Facebook, com o intuito de difundir as ações educacionais do projeto, seu conhecimento e as informações relacionadas aos temas discutidos.

No Facebook os participantes do projeto tem acesso a um ambiente *on-line* com informações que podem ser compartilhadas, com a possibilidade de construir textos colaborativos acerca dos temas abordados nas palestras e oficinas, trocar experiências e discutir acerca dos assuntos propostos pelos coordenadores do projeto ou levantados pelos próprios discentes, com o intuito de potencializar as ações preventivas e atingir as redes de amigos dos participantes da página, alargando assim o raio de alcance das ações do projeto e a difusão do conhecimento produzido nos espaços comunitários a partir das oficinas e palestras.

¹⁷ Polícia Comunitária é uma filosofia e uma estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia, pra identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos, tais como: crime, drogas, medo do crime, desordens físicas e morais e, em geral, a decadência do bairro, com o objetivo de melhorar a qualidade geral da vida na área. (TROJANOWICZ E BUCQUEROUX, 1994)

Neste interim, a presente pesquisa apresenta como problema: As potencialidades das redes sociais digitais para a difusão do conhecimento das práticas educativas do Projeto PM e Escolas na Corrente do Bem, da Polícia Militar da Bahia, em Mata de São João, a partir do qual constitui-se como objetivo geral da pesquisa compreender as potencialidades das redes sociais digitais para a difusão do conhecimento das práticas educativas do Projeto e, conseqüentemente analisar as práticas educativas do Projeto; verificar o alcance formativo/educativo das redes sociais digitais na execução da proposta do Projeto PM e Escolas na Corrente do Bem e descrever as potencialidades das redes sociais digitais para a difusão do conhecimento e da informação do projeto.

Vale salientar que a concepção de redes sociais adotada nesta pesquisa evidencia que uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores - que são pessoas, instituições ou grupos - e suas conexões, que são as interações ou laços sociais: os nós da rede (RECUERO, 2009).

É importante destacar, conforme afirmam Recuero, Bastos e Zago (2015) que redes sociais e sites de redes sociais são conceitos diferentes. A primeira é formada pelas relações entre os sujeitos, que são consideradas conexões e as pessoas são vistas unidas por estas conexões, formando o tecido social. Já os sites de redes sociais não são redes, são suportes, traduções dessas redes sociais no espaço on-line, ampliadores da esfera pública onde os indivíduos podem expressar e reproduzir opiniões políticas e ideias.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa de investigação, que segundo Richardson (1985) é a tentativa de entendimento detalhado dos significados e características situacionais apresentados. Diante dessa perspectiva, iniciamos com uma revisão bibliográfica, visando analisar as bases teóricas que sustentam o estudo e ter uma compreensão mais aprofundada da teoria e do conhecimento sobre as Redes Sociais Digitais e Educação.

O método utilizado para atingir os objetivos propostos é a pesquisa participante, que de acordo com Gil (2002) caracteriza-se pela interação entre o pesquisador e os sujeitos das situações investigadas. Neste tipo de pesquisa, pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, embora com tarefas diferentes, conforme destaca Brandão (1981). A escolha por este tipo de pesquisa se justifica pelo envolvimento dos pesquisadores no Projeto PM e Escolas na Corrente do Bem.

Esta pesquisa participante tem como lócus a página do projeto no site de rede social *Facebook*, onde são postados conteúdos educativos relacionados aos temas trabalhados no projeto, tais como Prevenção ao uso e tráfico de entorpecentes; Construção de uma cultura de paz; Prevenção a violência escolar e doméstica; Cidadania e Prevenção ao crime e a atos infracionais e as escolas que fazem parte do projeto.

Inicialmente será realizada uma observação nos contextos escolares trabalhados para identificar o acesso desta comunidade ao *Facebook*, as habilidades desses sujeitos no ciberespaço e suas dificuldades de navegação, com o objetivo de dirimir as dúvidas e evitar que as dificuldades de utilização do site prejudiquem a pesquisa. De acordo com Laville e Dionne (1999) a observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que reconhecemos as pessoas e seus comportamentos e são reveladas descobertas e aprendizagens realizadas pelos homens.

Posteriormente será realizada uma análise do *site* de rede social digital *Facebook*. Segundo Recuero, Bastos e Zago (2015) esta análise tem um foco na compreensão dessas estruturas sociais, bem como o seu papel. Os estudos nesta linha, de acordo com os autores buscam compreender como as conexões entre os interagentes nas redes sociais digitais podem influenciar os processos de difusão de informações.

Concomitantemente, serão aplicados questionários semiestruturados, com perguntas fechadas e abertas, onde segundo Minayo (2004) o entrevistado pode discorrer o tema proposto sem respostas prefixadas pelo pesquisador. Estes questionários visam identificar como a página contribui para o aprendizado do conteúdo trabalhado no projeto e de que forma a rede de amigos dos participantes teve acesso ao material publicado na página.

Serão realizadas também entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes das escolas selecionadas, com o intuito de verificar as potencialidades da página do projeto para o processo educativo e formativo. Segundo André (2013) a entrevista se impõe como uma das vias principais de coleta de dados, por obter informações essenciais para entender o significado que o objeto tem para os sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa serão selecionados entre os participantes do projeto que forem membros do grupo no *Facebook*, que estejam cursando o 8º ou 9º ano do ensino fundamental e que tenham no mínimo 13 anos, que é a idade mínima permitida para participação na referida rede social, sendo uma média de dez integrantes do referido projeto e para participar das entrevistas serão selecionados cinco participantes a partir de critérios ainda não definidos.

REDES SOCIAIS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

Vivemos um momento histórico marcado pela forte dinamicidade das transformações realizadas pela humanidade e pela interconexão mundial, que modifica todo o planeta, abarcando virtualmente o mundo todo, possibilitando a separação entre tempo e espaço e liberando as pessoas das restrições de hábitos e práticas locais, devido à conexão entre o local e o global (GIDDENS, 1991; BERMAN, 1986). Essa conexão é possibilitada pelas tecnologias digitais e pela internet, que promovem uma ligação dos sujeitos sociais em rede, fazendo emergir inéditas e readaptadas relações humanas, novos comportamentos sociais e novas formas de interagir e se comunicar.

A rede mundial de computadores possibilita que pessoas que residem em diferentes pontos do planeta tenham acesso a práticas culturais distintas, novas linguagens, realidades socioculturais, econômicas e políticas diferentes, que favorecem a ampliação da visão de mundo e agregam novos conhecimentos, além dos que são construídos em um determinado contexto local e, é nesse contexto que Couto (2014) afirma que o mundo se transformou em uma grande aldeia, onde a conectividade tornou-se um modo de existir, as pessoas organizam suas vidas conectadas, a metrópole cabe na palma da mão e um simples toque na tela de dispositivos móveis faz a cultura fervilhar.

Esta centralidade das redes sociais digitais no cotidiano dos indivíduos se dá, sobretudo devido ao advento dos dispositivos móveis, que permitem o acesso ao ciberespaço a qualquer tempo e em qualquer lugar, tornando possível estar perpetuamente junto. Estes equipamentos unem a mobilidade física do cidadão cosmopolita à mobilidade virtual das redes, entrelaçando e interconectando estas mobilidades, tornando-as mais agudas pelas ações de uma sobre a outra (SANTAELLA, 2013). Com isso, emergem mudanças sociais e culturais e em paralelo a vida desconectada surge uma nova vida virtual, onde as pessoas interagem, discutem, se conhecem, constroem conhecimento em conjunto com outros sujeitos, discordam e aprendem, através da interação mediada pelos meios tecnológicos.

Nesta nova conjuntura, as pessoas estão reaprendendo a conhecer - a si mesmo, ao outro e a nova realidade apresentada – a se comunicar, a integrar o humano e o tecnológico, unindo o individual, o grupal e o social, bem como ressignificando suas formas de ensinar e aprender (MORAN, 2000) e a desenvolver formas diferentes de atuar com a informação que anteriormente produzida e em circulação por suportes atômicos, como madeira, pedra, papiro, papel e corpo e na contemporaneidade circula digitalizada e assim ela se reproduz, circula, modifica e se atualiza em diferentes interfaces como afirma Santos (2003).

Por isso que, de acordo com Ferreira e Matos (2014) a vivência dos nativos digitais nas instituições formativas é marcada por tensões, fruto de um mal estar causado pelo desencaixe de sua vida escolar com a sua realidade fora dos muros da escola, pois alguns professores mesmo tendo acesso a recursos tecnológicos digitais e a internet preferem continuar trabalhando de forma conservadora, muitas vezes por temerem ficar excluídos do processo ensino-aprendizagem, caso utilizem essas inovações.

Os docentes temem e são resistentes em utilizar tecnologias digitais como recursos auxiliares do processo ensino aprendizagem, porque no imaginário pedagógico, estas são sempre vistas como estranhas e autônomas e podem lhe tirar o controle do processo pedagógico, de acordo com Lima Júnior (2005). Nesse sentido, muitos educadores que ultrapassam esta fase inicial de resistência à utilização das tecnologias digitais, fazem isso apenas para reproduzir práticas

educativas tradicionais, com o objetivo de dar uma falsa impressão de estar proporcionando uma educação mais significativa à geração considerada nativa digital.

Gadotti (1997) evidencia que a educação está sendo repensada a partir de uma nova concepção dos educadores, que passam a enxergá-la como mutável, inacabada e precária, o que conduz estes profissionais a uma situação desconfortante e conflitante. No entanto, a superação deste mal perpassa pela compreensão dos novos modos de ser, pensar e agir dos jovens, que vivem conectados o tempo todo e que apresentam uma nova dinâmica de aprender, ensinar e acessar as informações.

A nova concepção de educação necessita abarcar a velocidade de mudanças do mundo contemporâneo e a formação e qualificação dos profissionais da educação para atender a esta conjuntura, onde os recursos tecnológicos apresentam um potencial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que com a conexão online permitida pelos equipamentos móveis, temos assim um dos fatores que mais afetam a cognição humana, como afirma Primo (2013).

Por este motivo que o novo modelo de educação tem que buscar promover uma prática pedagógica que favoreça a visão de rede, de interdependência, interconectando vários interferentes (BAHRENS, 2005), que favoreçam a aprendizagem significativa. Para Bahrens (2005) a mudança paradigmática atinge a educação, demandando dos seres sociais um aprendizado constante, que se desenvolve ao longo da vida, promovendo a adaptação e criação de novos cenários.

No cenário do digital em rede, os discentes interagem, tem a oportunidade de ressignificar seus conceitos e percepções de mundo, agregar novas informações ao seu repertório e aprender nessa relação com o outro, construir conhecimento, acessar informações e difundir ideias, o que dinamiza o processo educativo.

A partir desse cenário, acreditamos que com os dispositivos móveis os discentes podem ter acesso à informação a qualquer hora, o que propiciaria processos de aprendizagem espontâneos, assistemáticos e atualizados ao sabor das circunstâncias e curiosidades

contingentes, como afirma Santaella (2013), tornando o processo de construção do conhecimento mais colaborativo, ubíquo e mais próximo da realidade juvenil.

A possibilidade de acessar os conteúdos educativos a qualquer momento, principalmente através das redes sociais digitais favorece a aprendizagem, proporcionando ao educando a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos a partir das discussões com outros sujeitos, construir colaborativamente e ter acesso a informações renovadas, pois nas redes sociais digitais, as informações circulam, entrelaçando textos e links, recomendações, perguntas, declarações, ideias e posições e a dinâmica de renovação de conteúdo é contínua e coletiva, como afirma Santaella (2010). Esta rede constitui-se em um novo fórum para a discussão e os alunos, esses sujeitos conectados, que se comunicam, que constroem, que modificam a sua realidade e o espaço em que vivem, incluem a cada dia novos indivíduos em suas redes, ampliando-as.

É importante frisar que as redes sociais digitais por si só não promovem significativos avanços nos processos educacionais. Sua utilização deve prescindir de um investimento em formação de professores dispostos e capazes de incorporar a dinâmica cibercultural à sala de aula, através da adoção de práticas pedagógicas pautadas na interatividade, colaboração e horizontalidade, que são fundamentais para a transformação da escola contemporânea (FERREIRA E MATTOS, 2014).

São necessárias novas posturas dos profissionais da educação e novas formas de conceber o processo educativo, mais colaborativo, coletivo, partindo de uma nova concepção de aluno, que é produtor do conhecimento, e não um mero receptor.

Partindo da constatação do potencial das redes sociais digitais para difusão do conhecimento e de informações, o projeto “PM e Escolas na Corrente do Bem” disponibiliza textos, vídeos, sugestões de sites e um espaço para discussão de suas práticas educativas no Facebook, com o intuito de promover o acesso as suas ações formativas, para os jovens participantes do projeto e suas redes de amigos, partindo de uma lógica de compartilhamento própria da rede social, nesse caso, do Facebook.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras são as possibilidades de utilização das redes sociais digitais como recursos auxiliares do processo ensino-aprendizagem, mas inúmeros também são os desafios que são impostos na navegação neste ambiente híbrido, principalmente em relação à formação e qualificação docente para a utilização de tecnologias da informação e comunicação em suas práticas educativas.

Nesta perspectiva, os educadores precisam desenvolver as habilidades e competências necessárias para atender as demandas sociais da contemporaneidade relacionadas a comunicação, difusão do conhecimento e informações, porque os alunos precisam de orientação para participar de práticas educativas nas redes sociais digitais, em virtude das inúmeras informações inverídicas e descontextualizadas disponíveis nestes sites e devido a necessidade de um direcionamento para a utilização responsável e efetiva destes espaços online de interação com outros sujeitos sociais.

Neste interim, a pesquisa encontra-se na fase de intervenção nas instituições formativas, com a realização das etapas do projeto PM e Escolas na Corrente do Bem, no qual os alunos estão participando das palestras e oficinas. A página do projeto no facebook foi recentemente criada e posteriormente será realizada uma análise da referida rede social digital.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. In: **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade** - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

BAHIA. Lei n.º 12.357, de 26 de setembro de 2011. Institui o Sistema de Defesa Social, o Programa Pacto pela Vida, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 26 set. 2011. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1030503/lei-12371-11-bahia-ba>. Acessado em: 14 de maio de 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. ed. 12. São Paulo: Papyrus, 2005. p. 67-132.

- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: A aventura da Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COUTO, ES. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- LIMA JR, Arnaud S. de. **Tecnologias Inteligentes e Educação: Currículo Hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- LUCENA, Simone de Ferreira. **Tecnologias Digitais e as Possibilidades para a Educação em Rede**. Educação e tecnologia: construindo redes de produção e difusão do conhecimento/Vânia Rita Valente (org.). 1. Ed. – Valença, BA: Pinaúna Digital, 2010.
- MATTAR, João. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Série Educação e Tecnologia).
- MATOS, ELM., and FERREIRA, JL. A utilização da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na universidade. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 387-402
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. p.11-65. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- RECUERO, R. BASTOS, M. ZAGO, G. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- _____. LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v. 12 n. 18. 2003. Disponível em:

<<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>> Acesso em 14 jun.2007.

_____. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. In: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. **Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação** (orgs.) Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 94, p. 1-240, jul./dez. 2015

TROJANOWICZ, R.; BUCQUEROUX, B. **Policiamento Comunitário: como começar**. Tradução Mina Seinfeld de Carakushansky. Rio de Janeiro: Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, Editora Parma, 1994.

O FACEBOOK COMO COADJUVANTE NO ENSINO – APRENDIZAGEM DE TEXTOS : UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO

Cristiane Silveira Mendes Nogueira
UNEB- Salvador/BA
cris.gbi@hotmail.com

RESUMO:

O presente trabalho, fruto de pesquisa ainda em curso, versa sobre o trabalho de produção textual no ensino médio, investigando as implicações do uso das Novas Tecnologias de Comunicação (TIC) na aprendizagem no campo de Linguagens. E tem por objetivo investigar os limites e possibilidades do uso de uma comunidade virtual, nesta pesquisa o FACEBOOK, como espaço complementar para a construção da aprendizagem de textos dissertativos argumentativos com ênfase ao gênero textual Artigo de Opinião. Diante dos resultados apontados pelo Exame Nacional do ensino Médio – ENEM quanto as competências escritoras na prova de redação, no ano de 2014, em que cerca de 280.000 participantes do exame optaram por não realizar a prova de redação, por questões diversas, observa-se a necessidade de reconfigurar o espaço de aprendizagem, ao proporcionar uma construção coletiva de conhecimento, através da interação e cooperação mútua, em um ambiente colaborativo on line, que perpassa o tempo limitado das aulas, auxiliando os aprendizes na estruturação de parágrafos e teses, concatenação de ideias e amplificação de vocabulário na escrita de textos, otimizando o processo de ensino. A presente proposta de intervenção pedagógica, será aplicada nas aulas de redação com estudantes do 2º ano do curso técnico profissionalizante em Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Guanambi. A metodologia proposta é um Estudo de Caso, por tratar-se de um delineamento a ser realizado no próprio espaço de sala de aula, acreditando-se que as condições contextuais, neste caso habituais da escola, influenciam diretamente os dados. As investigações se iniciam pela apreciação e análise de documentos oficiais institucionais específicos da disciplina de Redação: Projeto Político pedagógico do curso de Agroindústria (PPC) e Plano de disciplina anual e Formulário de Avaliação Socioeconômica dos estudantes. Os trabalhos serão organizados em sequências didáticas, conforme proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e desenvolvidos no FACEBOOK. Os dados quanto ao desempenho e percepção dos participantes da pesquisa no tangente à aplicabilidade e eficiência serão coletados a partir da realização de um grupo focal e análise das produções ao final dos módulos e serão analisados a partir da Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Redes Sociais, Produção Textual, Ensino-Aprendizagem, Facebook

Muitos são os desafios da prática de uma educação em rede, principalmente no que tange às metodologias, por isso, como afirma Kenski (2003, p.85) “Precisamos, sobretudo considerar

mais realisticamente tudo o que podemos fazer ou transformar por meio de nossa interação - e a de nossos alunos- com as informações e os conteúdos disponíveis. ”

A simples inserção do computador nas práticas de aprendizagem, não é suficiente para transformar as concepções aluno/professor e ensino/aprendizagem. É preciso que o professor planeje cada atividade específica aos conteúdos e momentos. Pensando no desenvolvimento de projetos pedagógicos no âmbito escolar para a discussão de temáticas específicas, é preciso considerar a viabilidade de inserção das novas práticas, como o uso dos ambientes virtuais e redes sociais como ferramentas metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas como as de Gomez (2004) e Passarelli (2007) demonstram que ambientes virtuais se apresentam como importantes ferramentas nos processos educativos, quando norteados por projetos pedagógicos específicos. Cada situação de aprendizagem, conteúdo, grupo de alunos requer uma estratégia diferente. O computador, como apontado em pesquisas, tem se colocado como grande aliado para a educação, entretanto, é preciso que o professor, planeje atividades direcionadas a cada situação. Os problemas quanto ao uso das tecnologias no espaço escolar não estão nos Instrumentos Tecnológicos (computador, tablets, tv etc.) mas no uso que se faz dos mesmos.

A emergência do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, por vezes demandou da escola absorver e utilizar o computador, na perspectiva de que os muitos recursos ofertados por esta ferramenta seriam a solução para variados problemas escolares. Entretanto, o simples uso da tecnologia não assegura a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, mas remodelar as práticas de ensino com as novas possibilidades proporcionadas pelas inovações tecnológicas. Quanto ao FACEBOOK, é preciso uma apropriação pedagógica da interação proporcionada por esta rede social de relacionamento, em prol de uma construção coletiva de conhecimento.

Pode-se afirmar, sem dúvidas, que as redes sociais digitais, são ambiente natural na contemporaneidade, ao considerar, que desde a mais tenra idade as crianças são expostas às novas Tecnologias de Informação; e encantam-se, tão logo, pelo colorido das telas: computadores, videogames, tablets e celulares, seja para colorir, jogar ou assistir vídeos. Os

adolescentes que povoam nossas salas de aula, passam horas conectados a grandes grupos de relacionamento, lendo, compartilhando informações sobre os mais variados temas de interesse particular ou público e construindo ideias, de forma lúdica e extremamente dinâmica.

Esta pesquisa tem como horizonte investigar os limites e possibilidades do uso da comunidade virtual Facebook , como espaço interativo de construção coletiva de conhecimento no desenvolvimento da competência escritora de textos dissertativos argumentativos com alunos do 2º ano do Curso Técnico Profissionalizante em Agroindústria integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Guanambi, concomitante às aulas de Língua Portuguesa.

A sociedade contemporânea é marcada por avanços significativos na economia, cultura, saúde e educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm um papel importante neste cenário, pois dentro de sua proposta de interatividade, promovem a plena circulação do conhecimento em detrimento da estocagem; oportunizam debates de ideias que geram novos conhecimentos. No que tange à educação, os espaços virtuais são campos férteis a serem explorados.

Muitos são os recursos tecnológicos que, ao longo dos anos, tem adentrado os muros das escolas e modificado práticas educativas. Iniciativas governamentais, através de programas como Proinfo, possibilitaram a um número expressivo de escolas o acesso a Novas Tecnologias de Informação e comunicação com implantação de computadores em suas unidades. E a informática se destaca por estar mudando o modo de vida, pensar e trabalhar, pois, interfere largamente nas relações sociais e interações entre os sujeitos. Este último: Interação é a atributo distintivo que sobrepõe o computador aos demais recursos tecnológicos, como: lousa, retroprojeter, aparelho de som, DVD, CD, televisor dentre outros.

Segundo Tarja (2002), optar por uma tecnologia em detrimento de outra é optar por um tipo de cultura, o que está diretamente relacionado a um momento social. As “novas tecnologias” (que compreendem um conjunto de invenções, descobertas e criações), para além de um termo teórico afetaram profundamente as relações, costumes e as práticas cotidianas, com

vistas a esta investigação à aquisição e construção do conhecimento. Por “novas tecnologias”, em Marques, temos:

Por novas tecnologias entendemos hoje o surgimento de uma outra articulação de linguagens, encarnada em novos suportes, que são as máquinas dotadas de capacidade de armazenar, processar e intercambiar informações a grande velocidade e com alta confiabilidade, gerando hipertextos nos fluxos alargados da informação, constituídos em ciberespaço e cibercultura. Na verdade, essas novas tecnologias rearticulam em unidade processual rica de virtualidades as linguagens todas, transformam a oralidade e a escrita sem nunca dispensá-las em suas formas anteriores e colocam desafios outros à educação escolar (2003 p. 18).

Atualmente, o domínio destas tecnologias é predicado imprescindível no novo perfil de educando, pois representa acesso a outros domínios e conseqüentemente constitui-se como forma de poder. Haja vista que o acesso à rede mundial de computadores oportuniza à escola “participar de comunidades virtuais e difundir, para um vasto público, toda informação que julgar de interesse, num processo transversal, comunitário e recíproco, de negociação de significados e de reconhecimentos mútuos de indivíduos e grupos” (MARQUES, 2003, p.173)

Mas, os desafios da prática de uma educação em rede são muitos, principalmente no que tange às metodologias, por isso, como afirma Kenski (2003, p.85), “precisamos, sobretudo, considerar mais realisticamente tudo o que podemos fazer ou transformar por meio de nossa interação - e a de nossos alunos- com as informações e os conteúdos disponíveis”, ou seja, as novas propostas metodológicas devem atender aos objetivos da aula e não o contrário: adaptar os conteúdos e atividades à ferramenta escolhida. Não se trata apenas de inserir uma nova ferramenta de trabalho, pois o simples uso da tecnologia não assegura a eficiência no ensino-aprendizagem.

Os espaços virtuais estão influenciando a forma como pensamos, nos comportamos e como concebemos o mundo. Esses espaços apresentam novas formas de relacionamento – com o mundo, com o outro e com o próprio indivíduo e novas formas de organização das atividades. Essa multiplicidade de funções comporta um enorme fluxo de informações carregadas de valores e discursos sociais advindos dos interesses compartilhados.

Com afirma Marcuschi (2010, p. 10), “a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las [...]”. As mídias digitais e os gêneros emergentes devem dialogar diretamente com o ensino de literatura, leitura e escrita e, por consequência, os saberes globais advindos da tecnologização. Seria então papel do educador propiciar espaços integrados às atividades de sala de aula para que possam direcionar a leitura despropositada, feita aleatoriamente nas redes, para uma leitura com objetivos bem definidos, traçados previamente com professor e alunos.

Pesquisas demonstram que ambientes virtuais, como, por exemplo, os blogs, se apresentam-se como ferramentas incentivadoras na escrita quando norteadas por projetos pedagógicos específicos (Gomez, 2004; Passarelli, 2007) . Não poderia ser, portanto, diferente com a escrita, já que promove a interação e participação de todos os alunos.

O espaço ilimitado das ferramentas virtuais para postagem de informações permite ao professor a imensa oferta de possibilidades, que vai se delimitando com a formação do perfil da turma ou de cada leitor individualmente. É contraditório que, frente à infinidade de opções, seja o professor, o único a decidir o que vai ser lido e apreciado. No trabalho pedagógico que se pretende desenvolver no ciberespaço, o aluno é orientado a buscar as próprias leituras, o que identifica a atitude de pesquisador, constituindo uma autonomia incompatível com as metodologias próprias do ensino tradicional.

O professor, fornecedor de conhecimentos - na verdade, do conteúdo da aula - passa a ser um articulador de saberes, um motivador da descoberta, o conhecimento afasta-se da instância de fornecimento e trilha o viés da construção, em que ambos os sujeitos – professor e alunos tornam-se protagonistas dessa tarefa que exige, sobretudo, interação.

Apesar do envio de mensagens ser instantâneo e muitas vezes funcionar em tempo real, o usuário, em espaços como o Facebook, por exemplo, tem a possibilidade de comentar determinada texto num espaço de tempo determinado por ele, de acordo com suas próprias particularidades, e sem a interrupção direta de outrem (o próprio professor ou colegas) tem, à sua disposição, tempo para justificar seu posicionamento, bem como elementos que fogem

à linguagem verbal como os *emoticons*¹⁸ que facilitam consideravelmente a comunicação. Há ainda a possibilidade de, estando conectado à internet, acessar ferramentas como dicionários, tradutores, pesquisa rápida nas enciclopédias virtuais. As novas tecnologias nos permitem acessar não apenas os conhecimentos transmitidos por palavras, mas também imagens, sons, fotos, vídeos, etc (hipermídia)¹⁹, que promovem a circulação de conhecimento . Santaella acrescenta que :

Essas habilidades de leitura multimídia ainda mais se acentuam quando hipermídia migra do suporte CD-ROM para transitar nas potencialmente infinitas infovias do ciberespaço. Conectando na tela, por meio de movimentos e comandos de um mouse, os nexos eletrônicos dessas infovias, o leitor vai unindo, de modo a-sequencial, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica. (2004, p. 11)

Percebe-se um ensino mais contemporâneo, o aluno passa de mero espectador a construtor do conhecimento e cabe ao profissional de educação propiciar os estímulos e motivações necessários para que seja incentivada a proficiência escritora dos educandos por meio do uso das ferramentas oferecidas pelo espaço interativo em estudo.

O presente artigo, fruto de pesquisa ainda em curso, versa sobre o trabalho de produção textos argumentativos no âmbito do Ensino Médio, investigando as implicações do uso das Novas Tecnologias de Comunicação (TIC) na aprendizagem no campo de Linguagens.

Esta pesquisa se propõe a um Estudo de Caso, por tratar-se de um delineamento que será desenvolvido na própria escola, por acreditar que as condições contextuais influenciam diretamente o fenômeno, haja vista que o processo de aquisição e construção do conhecimento está diretamente relacionado ao contexto e rotinas escolares. A situação de vida real constitui fonte direta de dados, pois “[...]é uma investigação empírica que investiga

¹⁸Forma de comunicação paralinguística, um *emoticon*, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado smiley) é uma seqüência de caracteres tipográficos, tais como: :) , ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial.(Informacao retirada do site <http://saturnopiloto.blogspot.com.br/2011/08/significado-dos-emoticons.html> acessado no dia 12 de janeiro de 2013)

um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. ” (Yin 2001, p. 32).

Numa perspectiva interpretativa dos dados, o pesquisador centraliza suas observações na percepção dos sujeitos quanto à nova proposta: às dificuldades enfrentadas durante a realização das atividades, desde o acesso ao ambiente virtual à escrita dos textos; refletindo quanto

- Ao trabalho com os textos de forma coletiva: se houve de fato compartilhamento de informações e construção coletiva de conhecimento;
- o impacto da utilização do ambiente virtual na construção dos textos
- à importância do Facebook no estímulo e favorecimento da aprendizagem de textos.

A pesquisa de abordagem qualitativa será realizada com cerca de 35 adolescentes, com faixa etária entre 16 e 18 anos, alunos regularmente matriculados na turma do 2º ano de Agroindústria, na modalidade Profissional Técnica integrada ao ensino médio ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, denominado IF Baiano, no campus Guanambi-Ba, localizado no distrito de Ceraíma, região de Serra Geral.

O If Baiano foi instituído no ano de 2008 com a Lei Federal 11.892 a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim e as Escolas Médias Agropecuária da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), conhecidas como as EMARC, nos municípios de Uruçuca, Itapetinga, Valença, e Teixeira de Freitas sendo posteriormente agregadas novas unidades nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira e com o projeto de expansão do Governo Federal, as unidades dos municípios de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique apenas no estado da Bahia.

O acesso à informação se apoiará na análise de documentos oficiais institucionais: plano de ensino específico do componente curricular Redação, a fim de verificar os conteúdos propostos para a série (2º ano) e a proposta metodológica de trabalho. E formulário sócio-econômico dos estudantes especificamente no que trata do acesso à internet e suportes.

Esta pesquisa se propõe iniciar os trabalhos a partir do que cada aluno já conhece. Assim, o primeiro passo será a produção de um texto, no qual serão observadas as habilidades e competências, ou seja, o que os discentes já conhecem quanto a este gênero textual e suas necessidades de aprendizagem.

Nesta investigação, serão explanados os conhecimentos acerca do gênero textual Artigo de Opinião tendo em vista que o período de aplicação da pesquisa antecede ao Exame Nacional do Ensino Médio e outros exames seletivos, Vestibulares que utilizam os textos dissertativos-argumentativos como gênero de análise.

A partir da leitura de Artigos, o professor pesquisador conduzirá a um *brainstorm* (tempestade de ideias) sobre o tópico de discussão, técnica que contribui para a produção de ideias, o uso da imaginação e a quebra de barreiras mentais. Esperamos neste momento, levantar as informações que subsidiarão os tópicos frasais e argumentos de cada texto.

Ainda na leitura dos artigos, os estudantes serão conduzidos a uma atenta observação da estrutura formal deste gênero textual e segue-se para o momento de produção individual dos textos, que serão corrigidos e avaliados pelo professor pesquisador, revelando os problemas que estes têm com o gênero, para então definir-se os conteúdos que precisam ser ensinados. Ou seja, os módulos serão determinados a partir do que os alunos apresentarem como dificuldades, numa proposta de trabalho com sequências didáticas, na perspectiva de Dolz, Norrerrax e Shneuwly (2004), na qual as atividades desenvolvidas na rede social Facebook começam pela produção inicial aos módulos, direcionando para a produção final.

Neste momento será criada a rede social de trabalho na plataforma, envolvendo os alunos do 2º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Agroindústria. Será realizada pelo pesquisador a customização do perfil do grupo, inserção de textos para leitura, apreciação e algumas propostas de interação, para os momentos iniciais, a fim de constatar a participação de todos.

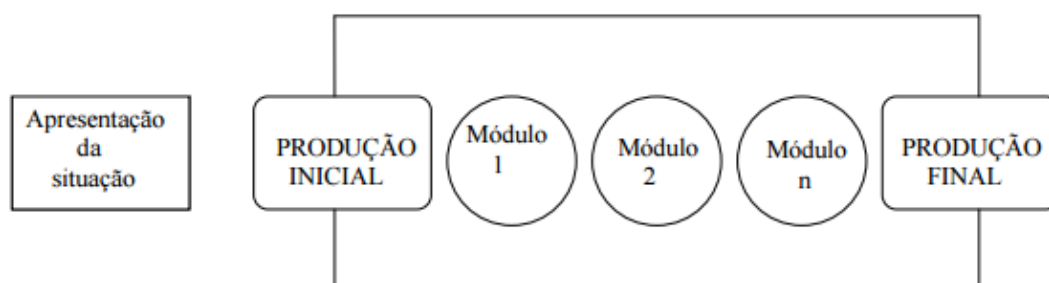
O Facebook, por sua vez, oferece recursos como: pequeno blog para postagem de questionamentos, impressões pessoais e imagens – que servirão como dinamizadores do fluxo

de informações estimulando debates e desafiando os alunos à participação constante - galeria de amigos, comunidades às quais o usuário pertence, correio eletrônico, fóruns de discussões, avaliações, testes online, postagem de vídeos e outras mídias etc.

Compreendido pelos atores os objetivos da investigação, após explanação das etapas, como serão desenvolvidas as atividades neste espaço virtual, quais dados se pretende coletar, como será feita a análise dos resultados e as informações sobre o produto da pesquisa em um encontro presencial iniciar-se-ão os módulos de trabalho, que neste momento já foram definidos.

O papel do pesquisador será o de mediador. O propósito desta metodologia de trabalho é auxiliar os discentes na apreensão do gênero Textual Artigo de Opinião, a partir de sequências didáticas que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que pode ser observada no esquema

Quadro 2: Esquema da sequência didática(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83)



Fonte: Gêneros Oraís e Escritos na Escola

A apresentação da situação é o momento em que é exposta a situação de comunicação, e explicada, de forma detalhada, a tarefa que deverão realizar. Exposição e discussão do tema, feita a partir da leitura de textos de apoio, o projeto de comunicação que será realizado na produção final: publicação dos textos finais na página do instituto e a situação de comunicação: suporte, destinatário do texto, emissor etc.

O primeiro texto funcionará de eixo norteador para a sequência didática, servirá como diagnóstico para definir o conteúdo de trabalho, um momento ímpar na pesquisa pois, é o pesquisador ou professor que, numa situação de sala de aula, determinará, a partir dos erros e lacunas o que precisa ser trabalhado em cada módulo, com aquele grupo, nas palavras de Schneuwly e Dolz:

...essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência e modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos de pôr em prática um processo de avaliação formativa (...). o professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. A construção modular das sequências facilita uma tal adaptação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 87).

Os módulos se constituem a partir de um conjunto de atividades múltiplas e variadas que exigem dos atores o movimento de busca por respostas e, conseqüente, construção dos novos saberes, a partir de exercícios de análise, produção e interpretação textual, para trabalhar as dificuldades apresentadas na primeira produção e a construção da estrutura do gênero textual escolhido, artigo de opinião a saber: delimitação de tema e tese, construção de tópico frasal, tipos de introdução e argumento e conclusão.

Como última etapa da investigação será realizado um grupo focal com os discentes participantes da pesquisa, com questões norteadoras pertinentes à temática abordada, com fins a levantar dados e informações relativas à interação dos alunos com a nova prática metodológica de ensino: limitações, êxitos, motivação para a leitura, dificuldades com a escrita e interação. Estas informações serão estudadas a partir da análise de conteúdo.

As comunidades virtuais, por sua constituição e ferramentas possuem grande potencial na promoção da interação, compartilhamento de informações e a construção colaborativa de conhecimento que precisa ser largamente explorado. Embora sua popularização seja relativamente recente pesquisas demonstram seu pleno uso pela sociedade atual. No campo da educação formal, vislumbra-se, em outras potencialidades, a possibilidade de uso destes espaços como aliados do processo de ensino aprendizagem; no desenvolvimento de práticas

metodológicas de construção coletiva de conhecimento no desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de produção escrita para os alunos do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

_____. MEC. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 10 de julho de 2016

GERALDI, João. Wanderley. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002

GOMEZ, Margarida Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação - Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Mário. O. **A escola no computador. Linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces Digitais na Educação**: lucin[ações]consentidas. São Paulo, escola do futuro da USP, 2007.

ROJO; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

Significado de facebook. Disponível em <<http://www.significados.com.br/facebook/>>. Acesso em 12/jan/2013.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001

LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS MÓVEIS: DIÁLOGO COM PRATICANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Luciana de Jesus Lessa Censi
UNEB – Departamento de Educação - Salvador/BA/BRA
Línguas Estrangeiras Modernas
censiluciana@hotmail.com

Rosemary Lapa de Oliveira
UNEB – Departamento de Educação - Salvador/BA/BRA
Línguas Estrangeiras Modernas
rosy.lapa@gmail.com

RESUMO:

Este texto apresenta considerações sobre a formação em língua inglesa como língua estrangeira a partir da mediação de tecnologias móveis, haja vista a presença cada vez mais intensa do digital nas práticas sociais contemporâneas. Concernente à escolha de focar este estudo na formação em língua inglesa, assumimos a questão de haver inúmeras discussões sobre o insucesso no ensino da língua estrangeira na escola pública (CRUZ; LIMA, 2011; LEFFA, 2011) e de que existe a necessidade de trazer possibilidades outras, somando-se às discussões que já vêm sendo feitas. Vale salientar que este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e pretende trazer à tona as maneiras com que alguns praticantes de inglês do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Bahia compreendem a formação em inglês associada ao uso de tecnologias móveis. Conhecer esses praticantes, ouvi-los e interpretá-los se mostra como uma alternativa para entender como se viabiliza a relação entre a educação linguística e a tecnologia móvel no contexto da educação pública, partindo de uma realidade local, mas que pode estar replicada em diversas outras. Considerando que os praticantes se caracterizam por desenvolver táticas e criações para subverter situações da realidade que lhes é dada (CERTEAU, 1994), utilizamo-nos de grupos de discussão, na perspectiva do estudo qualitativo e de uma abordagem interpretativa a partir do que teoriza Gadamer (2005) sobre o diálogo que propõe alterar nossos horizontes. Como resultados parciais, percebemos que esses praticantes têm revelado interesse e expectativas para unir as tecnologias móveis às práticas formativas em inglês, especialmente por causa da forte e inegável influência desta língua/cultura no cotidiano. Eles expressam a necessidade de desenvolver outras habilidades comunicativas para além da leitura, que se fundamentam em seus interesses por músicas, seriados e filmes, os quais têm acesso facilitado na era da internet e, principalmente, pela tecnologia móvel. Logo, proporcionar possibilidades de formação em inglês através das tecnologias móveis pode ser aliado a uma discussão ética, política e cultural da influência dessa língua/cultura no consumo que dela fazemos.

Palavras-chave: língua inglesa; tecnologias móveis; praticantes; diálogo.

Utilizamos o termo praticante para fazer menção à figura do estudante a partir das possibilidades desse sujeito construir o próprio caminho para a formação em língua estrangeira, vista como uma política cultural, através da inteligência e da inventividade.

Resta-nos prosseguir indagando: Quem são os praticantes que encontramos nas salas de aula de língua inglesa nas escolas públicas? Uma resposta possível é dizer que muitos deles são jovens que fazem parte da chamada “geração polegar” ou *thumb generation*, termo usado por Howard Rheingold (2016), um professor que discute as implicações culturais, sociais e políticas dos meios de comunicação e enfatiza a habilidade desses jovens para escrever mensagens e enviá-las usando apenas os polegares. É a geração que já nasceu em meio à existência de computadores, internet e tecnologias móveis, por isso a familiaridade tão latente que demonstra com o digital.

Esses praticantes do cotidiano escolar estão, seja nos corredores, pátios e salas de aulas, grande parte do tempo, conectados. Fotografam a lousa e tudo é motivo para tirar as *selfies*. Lidar com essa “geração polegar” inclui, sem dúvidas, considerar a maneira como ela vê o mundo e, conseqüentemente, aprende. Ademais, da mesma forma como as práticas de ensino mudaram a partir do apoio de materiais impressos, na contemporaneidade, elas também carecem de alterações, sobretudo quanto à incorporação de práticas letradas digitais já presentes em diversas escalas sociais (Braga, 2013).

Então, propomos investigar como alguns praticantes de língua inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública da Bahia têm se relacionado com tecnologias móveis, como celulares, *tablets*, *laptops etc*, no contexto escolar e fora dele. Acrescentando-se, como eles próprios enxergam as possibilidades de integração de tecnologias digitais em rede às práticas escolares em inglês como língua estrangeira.

Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é trazer à tona o que o campo tem apontado, ainda que preliminarmente, sobre as implicações concernentes ao uso (ou não) dessas tecnologias no processo formativo em inglês em uma escola pública.

Feita a apresentação das escolhas teóricas que têm subsidiado a investigação, trataremos da abordagem metodológica, seguida de resultados iniciais e conclusões a partir do que se tem evidenciado na interação com os praticantes de língua inglesa.

O cenário do século XXI tem sido marcado pela presença constante e crescente das tecnologias digitais móveis em diversos âmbitos sociais: nas casas, nos locais de trabalho, nas escolas, nas ruas. *Tablets*, celulares, computadores e muitos outros apetrechos tecnológicos estão por toda parte. Conforme informação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2013), existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia móvel em todo o mundo, fato que torna o celular a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) interativa mais amplamente usada no planeta. A UNESCO ainda adiciona a previsão de que em 2017, quase metade da população dos países em desenvolvimento terá pelo menos uma assinatura ativa de telefonia móvel.

Todavia, Santos (2011, p. 91) enunciou que “mais do que pensar nos acessos, temos de mapear e instituir usos autorais, criativos, plurais, éticos, cidadãos”. Concordando com o ponto de vista, também afirmamos que mais relevante que confirmar a previsão da UNESCO é investigar como a mobilidade dos dispositivos e a internet têm sido e como podem, se não o são, aproveitadas nas práticas educativas cotidianas.

É evidente, pois, que as mudanças nas práticas sociais, advindas do cenário em que as tecnologias móveis são participantes, trazem implicações para a educação nas escolas. Consequentemente, as Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel, publicadas pela UNESCO, legitimam a preocupação dada para essa questão. No referido documento, é declarada a questão de que “as tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes” (UNESCO, 2013, p.7). A publicação é dividida em duas partes: a primeira aborda o que é aprendizagem móvel e os seus benefícios; já a segunda, traz diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. A elaboração contou com a parceria de 14 países que já fazem uso do celular em suas práticas pedagógicas: China, USA e Tunísia, entre eles. Porém, experiências relacionadas ao Brasil não foram relatadas.

Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar; assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula; criar novas comunidades de estudantes; e melhorar a relação custo-eficiência: estes são alguns dos benefícios mencionados na publicação da UNESCO. Mas, será que essas possibilidades já têm sido reconhecidas pelos praticantes de língua inglesa e de outros componentes curriculares na escola?

Explica-se que estas diretrizes constituem um convite aos formuladores de políticas em educação, ao salientarem que a maioria das políticas de TIC no campo da educação foi criada antes do advento dos aparelhos móveis e que não procura melhorar os potenciais das tecnologias móveis para a aprendizagem. Isso porque as raras políticas que fazem referência a aparelhos móveis tendem a tratá-los tangencialmente ou a proibir sua utilização nas escolas. O que de fato acontece em inúmeros estados e cidades do país, por exemplo. Dessa maneira, duas necessidades são pontuadas: a inserção da aprendizagem móvel nas políticas de TIC na educação e a revisão das políticas já existentes.

Junto às prescrições da UNESCO, entendemos que a criação de políticas para a aprendizagem móvel, por si só, não garante e não tem garantido a inclusão da tecnologia móvel nas salas de aula. Identificamos exemplos de políticas desse tipo que não foram bem sucedidas como deveriam: projeto UCA, Um Computador por Aluno, em 2005, é um exemplo. A efetivação de políticas desse tipo está relacionada a fatores diversos, como a fragilidade na formação dos professores e no uso do computador como uma máquina pedagógica (BONILLA; PRETTO, 2015).

Citados os argumentos da UNESCO, apontamos também a ênfase que é dada ao papel das tecnologias intelectuais, as quais são assim nomeadas por não serem simples instrumentos, mas por influenciarem no processo cognitivo do indivíduo como favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento, evidenciando uma nova relação com o saber (LÉVY, 1999).

Vale lembrar que a disseminação de dispositivos digitais móveis tem contribuído para o surgimento de um número cada vez maior de aplicativos (*apps*), sejam eles gratuitos, semigratuitos ou pagos. Com um *smartphone* ou um *tablet* aprender inglês através de *apps*

tem sido uma oferta cada vez mais frequente. As finalidades a que se propõe cada um deles são diversas: vocabulário, gramática, leitura, conversação etc. Com interesse e disciplina, a formação em língua inglesa pode ser favorecida por *apps* a serem usados a qualquer hora e em qualquer lugar. Por isso, ressalta-se que

Com os recursos móveis tornando-se cada vez mais poderosos e versáteis, provavelmente veremos mais usuários usando-os como seus dispositivos principais ou mesmo únicos. Esta tendência não pode ser ignorada pelos educadores da linguagem (GODWIN-JONES, 2011, p.8).

Vemos no uso desses dispositivos, bem como aplicativos móveis, na sala de aula de língua estrangeira, a possibilidade de problematizar o foco apenas na leitura, sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e, em contrapartida, explorar outras habilidades linguísticas: compreensão oral e compreensão auditiva. Os argumentos dos PCNs para tal sugestão se baseia no reconhecimento da existência de um sistema educacional caracterizado pela ausência de suporte para escolas e professores, o que compromete a condição favorável de língua estrangeira na escola pública:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (Brasil, 1998, p. 21).

Essa ênfase justificada para o ensino de leitura em língua estrangeira emitida pelos PCNs, pressupõe, nesse sentido, a condição desprivilegiada em que se encontrava (e ainda se encontra) essa língua nas escolas públicas do Brasil. Sobre os argumentos usados, não há novidade em se reconhecer na contemporaneidade, ainda que quase duas décadas após a publicação desse documento oficial, que não houve mudanças na carga horária de língua estrangeira, as salas de aulas continuam superlotadas e, certamente, ainda há docentes com pouco domínio das habilidades – quadro paralelo às poucas políticas públicas de qualificação de professores de língua estrangeira no Brasil, assim como na Bahia.

Em contrapartida, ainda que se considere um equívoco postular que o giz e o livro didático sejam tecnologias insuficientes para que se desenvolva um ensino integrado das habilidades comunicativas, o cenário atual agora é outro. Sem fazer generalizações, em muitas escolas públicas, hoje, encontram-se disponíveis também outros recursos tecnológicos: como *data show*, projetores, aparelhos de som, TVs, computadores, câmeras fotográficas e filmadoras. Todos esses aparatos podem contribuir para o trabalho com habilidades comunicativas nas aulas de línguas. Outrora, ao propor atividades pedagógicas com um filme, o professor precisava levar a turma ao cinema; posteriormente, só bastava locar uma fita cassete e reproduzi-la em sala de aula, que depois foi substituída pelo DVD; atualmente, o docente pode levar o filme no *pendrive* ou se a escola dispuser de internet, poderá exibi-lo online.

Não desejamos com esse ponto de vista afirmar que se findaram as dificuldades para a formação dos praticantes de língua inglesa desde a publicação dos PCNs à atualidade, mas apontar que a realidade da escola pública mudou, ainda que insuficientemente. Não somente mudaram as expectativas dos alunos (que já não mais se contentam com aulas exclusivamente expositivas e anunciam claramente ao proferir, em alto e bom tom, “que aula chata” ou “trouxe o quê de legal hoje, professora?”), mas trabalhos que extrapolem o desenvolvimento da leitura na sala de língua estrangeira tornaram-se mais viáveis.

Com relação aos desafios a serem superados, pesquisadores também apontam o insucesso da língua estrangeira na escola pública e o relacionam a vários fatores, como “o professor e sua concepção de língua e de ensino, o aluno e sua concepção de aprendizado de língua, material didático utilizado, os recursos disponíveis na escola, dentre outros” (CRUZ; LIMA, 2011).

Enfim, talvez seja mais fácil disfarçar a ausência de conhecimento em qualquer outra matéria escolar, mas em se tratando da aprendizagem da língua estrangeira, o fracasso é logo visível na mudez do aluno (LEFFA, 2011).

Partindo das inquietações expostas, divulgamos a proposta de trabalho em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública no intuito de selecionar os praticantes que participaram de grupos de discussão sobre a temática em foco. Trazemos algumas questões que nortearam os encontros com doze praticantes de turmas diversas do 6º ao 9º

ano do ensino fundamental II: 1. O que te interessa aprender em inglês? 2. Para quê você usa os dispositivos digitais móveis em casa e na escola? 3. Em quais usos que você faz da tecnologia digital em rede a língua inglesa aparece? 4. Como você gostaria de usar a tecnologia digital em rede nas aulas de inglês?

Optando por uma compreensão de mundo através do diálogo, aderimos à análise hermenêutica dos textos da pesquisa (referências, situações experienciadas e sujeitos investigados), incluindo negociação e articulação, às vezes, precária, já que as relações de poder participam das nossas relações. O diálogo hermenêutico é a estrutura do entendimento para uma ética prática, a qual demanda atenção paciente à voz do outro em direção ao espaço livre para acordos de sentido e de significação. Gadamer (2005) atenta para o “diálogo genuíno” que segue direções imprevisíveis e a única certeza é a tentativa de levantar as referências ontológicas dos envolvidos, desafiando-as e surpreendendo-as. Um diálogo produtivo nos força a alterar nossos horizontes e, por isso, a avaliar nossa pré-estrutura de compreensão – o modo como o ser-aí trata das coisas no mundo.

O interesse dos praticantes de língua inglesa revela uma compreensão de língua como instrumento de prática comunicativa autêntica. A formação que desejam, pelo visto, vai além de um estudo sistemático, estrutural da língua, mas envolve uma prática funcional com um caráter extremamente comunicativo.

A escrita... a conversação também... poderia influenciar desde cedo a pessoa falar o inglês direito... como se fala... fluentemente o português você tem que dominar é... você tem que dominar a técnica de falar o inglês...
(*Praticante H, grupo de discussão*).

Oh professora, se a gente for pra um lugar que fala inglês, a gente vai chegar lá só vai saber falar “good morning”... (Praticante D, grupo de discussão).

Leffa (2016) nos alerta que possivelmente a mudança de foco da função para o sistema, da teoria para a prática exista por causa da ausência do interlocutor para criar uma situação comunicativa autêntica. Porém, o mesmo autor adverte que a Web 2.0 possibilita que o estudante de língua estrangeira encontre o interlocutor autêntico. Isso porque “o digital em

rede institui novas presencialidades para além do espaço físico e geográfico das cidades” (SANTOS, 2011, p. 88).

Portanto, em tempos de cibercultura²⁰, a potencialidade comunicacional pode ser revertida em potencialidade pedagógica para formação em inglês por meio da interação entre praticantes geograficamente dispersos que “se encontram não só para compartilhar suas autorias, como também – e sobretudo – para criar vínculos sociais e afetivos pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas” (SANTOS, 2011, p. 84). Tais razões parecem já estar embutidas no interesse que os praticantes expressaram sobre o que querem aprender em inglês.

Os usos que os praticantes comumente fazem dos seus dispositivos digitais móveis ainda não são legitimados pela instituição escolar, até mesmo porque são proibidos de manusear os aparelhos sem a permissão do professor, nem utilizados nas práticas pedagógicas de língua inglesa ou de outros componentes curriculares.

Eu uso no *Whatsapp*, no *Face*, no Instagram, nessas coisas... no Youtube, eu só entro pra ver músicas internacionais ... que eu amo (*Praticante D, grupo de discussão*).

Eu uso pra assistir meus doramas... (*Praticante E, grupo de discussão*).

Eu só assisto desenho japonês... Eu já aprendi tanta palavra em japonês. Professora eu assisto um anime que tem uns 752 episódios... eu 3 anos assistindo.... Eu assisti mais ou menos uns 2 anos esse anime é... eu conseguia ler a legenda e ver o que eles estavam falando com o tempo. Aí, tipo assim eu aprendi muitas palavras com isso tipo... (*Praticante I, grupo de discussão*).

Surpreendente foi apreender dos praticantes o interesse por outros idiomas que vão além do inglês, como o japonês e o coreano, também citado. Outros relataram que o inglês aparece nos jogos que acessam e que essa língua não é um obstáculo ao êxito no jogo. Quando se faz necessário, eles abrem a janela do Google Tradutor, mais uma astúcia dos praticantes. Assim,

²⁰ A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades. (SANTOS, 2011, p. 77)

começamos a entender que línguas estrangeiras já não são tão estrangeiras ou estranhas aos estudantes como outrora. Elas estão no cotidiano desses praticantes.

Esse cenário de usos diversificados da tecnologia digital em rede pelos praticantes solicita o reconhecimento de novas potencialidades comunicacionais e educativas, propiciando a convergência com mídias e inúmeros meios de comunicação (SANTOS, 2011). Por isso, os praticantes podem vivenciar os usos que já fazem com intencionalidade pedagógica, alterando e produzindo conteúdos e se instituindo como estudantes-autores. Em se tratando de língua estrangeira, há uma gama enorme de situações de aprendizagem nas quais os praticantes podem ser envolvidos quando se considera que os docentes de línguas têm uma liberdade maior para explorar uma variedade de textos, contextos e temas, uma vez que a língua em si é/ ou deveria ser o objeto de comunicação, veículo para os enfoques dos conteúdos programáticos.

Aplicativos móveis como o Duolingo que propagam o ideal de aprender inglês, espanhol e outros idiomas gratuitamente também foram citados pelos praticantes. Destacaram a questão da mobilidade, mas também demonstraram a preocupação pela falta de infraestrutura tecnológica da escola que não dispõe de redes para viabilizar o acesso à internet por todos os praticantes.

Identificou-se, pois, uma dicotomia entre as práticas sociais dos praticantes já mediadas por dispositivos móveis e as práticas escolares. Provavelmente, o “ainda não” de alguns praticantes quando indagados se já fizeram uso de dispositivos móveis nas aulas, expressa as expectativas dos mesmos em integrarem as tecnologias móveis à formação em língua inglesa na escola.

A revolução da tecnologia digital móvel é, pois, irreversível. Não há retorno! De fato, não é somente a escola que precisa rever a questão da integração das tecnologias móveis às suas práticas, mas as famílias necessitam experienciar caminhos para gerenciar os conflitos e negociar alternativas com os filhos frente a um mundo cada vez mais digital.

Com a presença das tecnologias móveis levadas para a escola pelos próprios alunos: celulares, *tablets*, *netbooks* etc, criam-se possibilidades para a exploração de outras habilidades além da leitura através da exibição e compartilhamento de vídeos, músicas e outros, podendo até mesmo ampliar os espaços de aprendizagem para além da sala de aula com tarefas extraclasse envolvendo habilidades diversas. Convém lembrar que o acesso à informação e ao conhecimento se tornou mais facilitado com o advento da internet e os praticantes dispõem de uma multiplicidade de cursos à distância: curtos, longos, com temas e objetivos variados, mas que podem se adequar a necessidades pessoais.

O envolvimento com a língua inglesa, predominante nos ambientes virtuais, já faz parte do cotidiano dos praticantes, resta implementá-lo às práticas pedagógicas e potencializar assim o processo formativo nesse idioma na escola pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

BONILLA, M.H.S.; PRETTO, N.L. **Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais**. Florianópolis: Revista Perspectiva, v. 33, n. 2, p. 499 – 52, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36433>> Acesso em: 10 abr. 2016.

BRAGA, B. Denise. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa Ciências sem fronteiras**. 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7 ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GODWIN-JONES, R. (2011). **Emerging technologies**: mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15 (2), 2–11. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo : Aleph, 2009.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, Artmed, 1999.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial , 2011.

LEFFA, V. J. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos a aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999.

RODRIGUES, S.J.S. **EnglishGap**: aplicativo móvel para o ensino de língua inglesa. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2014. Disponível em: <ww5.ead.ufrpe.br/ppgteg/pdf/2015/dissertacoes/Sarah_Jackelliny.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H. A. da.; SILVA, M. **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 75-98. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>> . Acesso em: 26 out. 2016.

RHEINGOLD, Howard. **Exploring mind amplifiers since 1964**. Disponível em: <www.rheingold.com>. Acesso em: 01 fev. 2016.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Tradução: Representação da UNESCO no Brasil, publicado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

K-LAB: PRÁTICAS E REFLEXÕES À CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM LABORATÓRIO EDUCACIONAL E TECNOLÓGICO

Josemeire Machado Dias
Fabiana dos Santos Nascimento
Inaiá Brandão Pereira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Salvador/BA
josemeiredias@gmail.com

RESUMO:

O Grupo de Pesquisa em Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, da Universidade do Estado da Bahia, criado desde 2007, ampliou as suas atividades ao longo desses, aproximadamente, 10 anos, organizando-se, atualmente, em três grandes projetos articuladores, denominados: (a) *A Rádio da Escola na Escola da Rádio*; (b) *RedePub - História e Memória das Escolas da Rede Pública da cidade de Salvador* e; *K-Lab - Laboratório de Projetos e Processos Educacionais e Tecnológicos*, o qual enfatizaremos neste artigo. O K-Lab é um Laboratório Educacional destinado à construção e qualificação de processos formativos, por meio da elaboração, utilização e redimensionamento de técnicas, práticas e processos tecnológicos e tem o intuito de desenvolver pesquisas, por meio da produção de tecnologias e processos formativos, baseados nos princípios de multirreferencialidade e colaboração, para o entendimento de dinâmicas socioespaciais. O laboratório surgiu no final de 2015, oriundo do Projeto Kimera: cidades imaginárias que visa à criação e utilização de um jogo-simulador de cidades voltado à Educação Cartográfica, assim como da inquietação à oferta de novas propostas de interação com a Rede Pública de Ensino de Salvador/BA e a necessidade de ampliação teórica e metodológica, em especial, no que diz respeito ao atendimento das ações e projetos demandados pela comunidade escolar parceira e pelos pesquisadores que foram agregados no grupo com as suas respectivas pesquisas de mestrado e doutorado. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos à criação deste laboratório, assim como discutir as possibilidades de crescimento, redimensionamento e potencialização de ações de pesquisa e produções na área de tecnologia aplicada ao campo educacional. Para isso, perpassaremos desde a composição da equipe e suas diferentes áreas, até o seu entrelaçamento no que concerne à formação de uma pesquisa por meio da Metodologia Colaborativa, entendendo-a como ponto crucial para o imbricamento entre teoria e prática, e na união de diferentes personagens com um intuito comum.

Palavras-chave: Laboratório Educacional; TIC; Processos Formativos.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisas em Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, surgiu em 2007, sob a coordenação e liderança da professora Dra. Tânia Maria Hetkowski, a partir do Projeto de Iniciação Científica denominado: *“Tecnologias da Informação e Comunicação e Geoprocessamento: explorando novas metodologias de ensino”*. O grupo buscou expansão através da ampliação das suas atividades junto às escolas da Rede Pública da cidade de Salvador (Escola Municipal Nova do Bairro da Paz, Escola Estadual Governador Roberto Santos, Escola Estadual Getúlio Vargas, Colégio da Polícia Militar da Bahia), onde foram realizadas atividades, formações, reuniões e oficinas com professores e estudantes do Ensino Fundamental e Médio, consolidando-se como Grupo de Pesquisa em 2011, quando foi cadastrado no Diretório de grupos de Pesquisas do CNPq. Os principais objetivos das pesquisas e discussões do GEOTEC estão associados ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias nas escolas, evidenciando as potencialidades das TIC e os seus redimensionamentos com o objetivo de ampliar a relação entre a Universidade, a Escola e a Comunidade.

Em 2009, surge o primeiro grande projeto articulador pertencente ao GEOTEC, denominado *“A rádio da escola na escola da rádio: resgate e difusão de conhecimentos sobre os espaços da cidade de Salvador/ BA”* que contou inicialmente com a participação de 40 alunos do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar – Unidades Dendezeiros e Lobato, localizados na cidade de Salvador. O referido projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, através do Edital 029/2010. Em 2016, o projeto *“A Rádio da Escola na Escola da Rádio”* é desenvolvido em mais três Escolas Públicas do Estado da Bahia: o Colégio da polícia Militar - CPM, unidade Lobato; a Escola Municipal Governador Roberto Santos; e o Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Valença/BA. O GEOTEC possui um documentário denominado *“Casulo²¹”*, desenvolvido durante o mestrado do pesquisador Jordan Mendes, no qual alunos descrevem suas vivências e pesquisas, que vêm redimensionando os seus

²¹ <http://www.casuloofilme.com.br>

processos formativos, através da valorização da memória e história dos bairros e lugares baianos.

Também em 2010, novos pesquisadores ingressam no GEOTEC para apoio à proposta de Pós-Doutorado da Prof^a. Dra. Tânia Maria Hetkowski, cujo objetivo focava no desenvolvimento de um jogo-simulador voltado à aprendizagem de conceitos inerentes à Educação Cartográfica. Surge, com isso, o Jogo-simulador Kimera com apoio inicial do Edital MEC/CAPES e MCT/CNPq/FINEP Nº 28/2010 – Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPd 2010, LINHA 2 – Projetos vinculados a empresas.

O Kimera²² é um Jogo Educacional Digital, simulador de cidades, no qual dois irmãos gêmeos, Luka e Belle, ao descobrirem que o seu pai desapareceu, são levados ao mundo mágico de Kimera, onde deverão vencer diversos desafios para salvá-lo, incluindo a reconstrução da cidade do Rei Kimera. Nesse universo fantástico do jogo, os alunos vivenciam experiências relacionadas a conteúdos educacionais do ensino fundamental I, referentes às 4^a e 5^a séries, como: **Natureza:** Transformação, preservação; **Paisagem:** Transformação, leitura; **Lugar:** Relações cotidianas, Espaços de vivência; **Noções Cartográficas:** Leitura de mapas simples, representação de lugares cotidianos, Orientação, Localização e distância, Leitura de recursos cartográficos em diferentes dimensões (bi e tridimensional); **Meio ambiente:** Preservação, Manutenção; **Sociedade:** Relações de trabalho, Grupos sociais, Diversidade, além de vivenciar a experiência de desenvolvimento de um jogo-simulador, por parte dos seus criadores, de forma colaborativa, com a participação dos sujeitos, públicos-alvo do jogo.

O terceiro projeto articulador do Grupo GEOTEC é denominado de RedePub e tem como principal objetivo a valorização das Escolas da Rede Pública da Cidade de Salvador, através das suas histórias e memórias, redimensionadas através das TIC, como define Santos (2015, p.44)

Agregar e difundir as histórias e memórias das escolas públicas da rede pública de ensino de Salvador, valorizando as práticas e saberes humanos, potencializadas pelo redimensionamento das TIC e Geotecnologias, contribuindo diretamente com ações engajadas, suscitando um ato de inovação, para o registro da trajetória de vida dos sujeitos, vivenciadas no decorrer do percurso escola.

²² O Jogo está disponível para download através do site: kimera.pro.br

O RedePub, constitui-se em um projeto de grande potencial para o engajamento entre a universidade, a escola e a sua comunidade, por permitir, que nesse processo de valorização das escolas, possamos incorporar diversas áreas profissionais, como pedagogia, computação, psicologia, design, dentre outras, que apresentam as suas especificidades para realização de propostas engajadas com os objetivos do projeto. A Figura 1 mostra a estrutura inicial do GEOTEC com os seus três projetos articuladores, porém, em 2016, essa estrutura passa por um processo de transformação que culmina no projeto K-Lab, o qual será tratado com mais detalhes neste artigo.

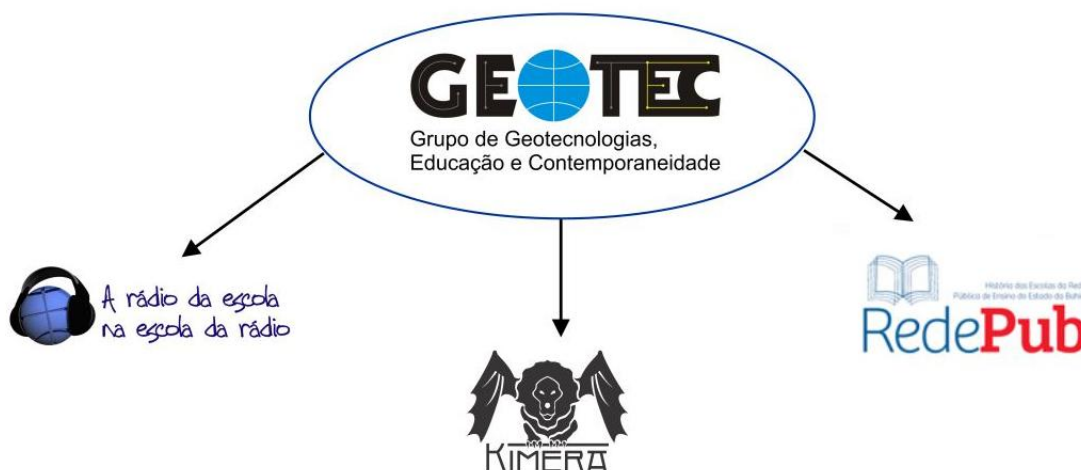


Figura 1 – O GEOTEC e os seus projetos Articuladores, na constituição inicial
Fonte: GEOTEC

A CRIAÇÃO DO PROJETO K-LAB

O GEOTEC tem participado e auxiliado na formação de diversos profissionais, sejam da própria Universidade do Estado da Bahia - UNEB ou de outras instituições, que são atraídos pela possibilidade de desenvolver as suas pesquisas de doutorado, mestrado, iniciação científica, através da vinculação e participação em um dos seus projetos articuladores, supracitados, porém, no final de 2015, percebemos que o projeto Kimera já não suportava o grande número de pesquisas ambicionadas à inserção na sua estrutura, o que motivou e mobilizou a busca por uma solução que atendesse aos objetivos dos pesquisadores, do próprio grupo GEOTEC,

no sentido de aderência ao que vem sendo trabalhado e, ao atendimento no que diz respeito ao compromisso: pesquisa-escola-comunidade.

Assim, em 2016, surge o K-Lab²³, um Laboratório de Projetos e Processos Educacionais e Tecnológicos, cujos objetivos estão pautados no desenvolvimento de pesquisas, por meio da produção de tecnologias e processos formativos, baseados nos princípios de multirreferencialidade e colaboração, para o entendimento de dinâmicas socioespaciais. O K-Lab tem como guia para avaliação de aderência de projetos, os seguintes objetivos específicos:

- Promover processos formativos com perspectivas de inovação pedagógica, tecnológica e entendimento das dinâmicas socioespaciais;
- Elaborar processos tecnológicos, eventos, softwares e produtos com o intuito de potencializar processos educativos, artísticos e culturais, baseados em abordagens multirreferencial e dinâmica colaborativa;
- Construir por meio da utilização do agenciamento de processos geotecnológicos e educação, dinâmicas e materiais para potencialização de processos formativos em espaços escolares e não escolares.

Desta forma, mesmo com o surgimento do K-Lab, o jogo-simulador Kimera permanece em execução e atualização, abarcando novas pesquisas, como é o caso das Cartas Voadoras, da pesquisadora Nina Flora Lucas, que trabalha no projeto com o Letramento Digital, porém, o Kimera deixa de ser o principal articulador e passa a ser um dos produtos do K-Lab, proporcionando uma mudança na estrutura do GEOTEC, como mostra a Figura 2, onde é possível perceber outras pesquisas associadas ao K-Lab.

²³ O site do K-Lab estará disponível em dezembro de 2016 através da URL: Klab.com.br

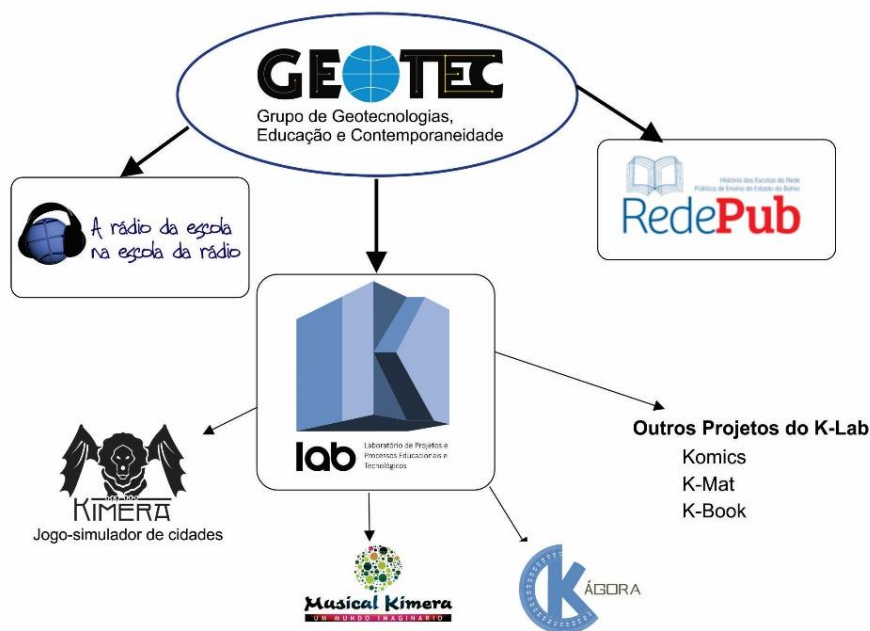


Figura 2 – O GEOTEC e os seus projetos Articuladores em 2016. A inserção do k-Lab

Fonte: GEOTEC

O K-Lab incorpora, também, o desenvolvimento de um sub-laboratório voltado para a educação matemática, denominado de K-Mat: Projetos Educacionais e Tecnológicos para o Ensino de Matemática, o qual tem como principal objetivo o desenvolvimento de estratégias e inovações pedagógicas para o ensino de matemática, uma demanda oriunda de atividades e parcerias anteriores entre o GEOTEC, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e a Rede Pública de Ensino da Cidade de Salvador, Gerência Regional de Educação - Cabula. O K-Mat encontra-se em andamento e conta com a participação de escolas da Rede Pública de Ensino da Cidade de Salvador, a exemplo da Escola Municipal Antônio Euzébio, localizada no Cabula e da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, no bairro da Engomadeira, ambas em Salvador/Bahia.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento do jogo-simulador Kimera no processo de criação do K-Lab e consideramos o jogo como o elemento que dá origem ao referido laboratório e, por isso, fazemos alusão ao seu nome em todos os produtos que são criados no âmbito do laboratório, criando-se assim uma identidade com os projetos. O nome Kimera tem inspiração na mitologia grega, mais precisamente no Quimera, um animal híbrido com cabeça

de leão, corpo de cabra e cauda de serpente. Por questões relacionadas com o marketing decidiu-se por uma grafia com a letra “K” a qual nos traz mais possibilidades para composições imagéticas e textuais.

PROJETOS EM ANDAMENTO NO K-LAB

Além do jogo-simulador Kimera – Cidades imaginárias e do K-Mat, o K-Lab possui em desenvolvimento, com intensiva participação da sua equipe, cinco outros projetos educacionais, descritos a seguir de forma sucinta:

- O K-Ágora – É uma expansão do jogo-simulador Kimera – Cidades Imaginárias, acessível diretamente através do navegador, na qual é possível criar mapas exploráveis a partir de qualquer localidade real de nosso planeta Terra, possibilitando experimentações sobre o espaço e lugar e o intercâmbio de conteúdo cartográfico entre diferentes programas com suporte ao formato KML (Keyhole Markup Language). O objetivo do projeto é possibilitar a (re)imaginação, (re)significação e (re)dimensionamento da compreensão de Espaço, através da simulação da construção de uma cidade, valorizando os aspectos que a criança considera significativos para sua vida e para a harmonia do Espaço/lugar vividos. É possível utilizar o K-Ágora através do seu link: <https://kimera4.websiteseguro.com/kagora/>;
- K-Viz – Jogo Educacional Digital para apoio ao processo de ensino e aprendizagem de Planejamento Visual em disciplinas de Computação Gráfica em cursos técnicos e de graduação. Um projeto que surge da vivência do pesquisador, como professor de cursos na área gráfica, e da necessidade de introdução de conceitos fundamentais para o planejamento visual de peças gráficas digitais e analógicas, para o efetivo cumprimento das suas funções comunicacionais e mercadológicas;
- K-Book – Uma plataforma digital voltada para o projeto “Meu primeiro livro”, com foco no protagonismo de alunos do Ensino Fundamental 1 da Rede Pública

de Ensino da cidade de Salvador no que se refere à produção de livros e apoio ao desenvolvimento de leitores e escritores;

- **Komics** – Uma proposta de trabalho com Histórias em Quadrinhos – (HQ's), em sala de aula, com alunos do Ensino Fundamental 1 da Rede Pública de Ensino da cidade de Salvador. Trata-se de uma ampliação para o universo ficcional do jogo-simulador Kimera, construído de forma colaborativa, inicialmente, com alunos da Escola Álvaro da Franca Rocha, no bairro da Engomadeira, (Salvador/BA). Esse projeto aborda o conceito de narrativa transmídia (JENKINS, 2009) como possibilidade de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e, culmina com a criação da Revista de nome homônimo ao projeto, a qual apresenta no seu primeiro número a história: “Antes do Kimera”, cujas publicações serão anuais;
- **Ações Pedagógicas** – Uma série composta por propostas práticas a serem desenvolvidas nas escolas, criadas com base nas experiências do K-Lab. A série encontra-se no seu segundo Número em formato de E-book, disponível para professores através da Plataforma Issuu, sob link: <https://issuu.com/geotecuneb>.

Além destes projetos, existe também o musical Kimera, apresentado ao grande público em 2015 no Teatro Módulo na cidade de Salvador, que teve como objetivo principal a educação musical voltada para alunos da Rede Pública de Ensino, com a participação dos alunos da Escola Álvaro da Franca Rocha e do Colégio da Polícia Militar – CPM.

Percebe-se que a maior parte dos projetos do GEOTEC e também do K-Lab, são voltados para o Ensino Fundamental e para a Rede Pública de ensino, mas isso não é uma obrigatoriedade, uma vez que esses projetos e ações podem ser redimensionados e utilizados em outras instâncias educacionais.

A EQUIPE K-LAB

Um dos diferenciais do Projeto K-Lab é a composição da sua equipe, a qual contempla informatas, geógrafos, pedagogos, psicólogos, designers, historiadores, músicos, artistas

plásticos, dentre outros, que se unem e trazem um olhar multirreferencial às propositivas de atuação em um ambiente colaborativo.

A abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (Ardoino, p.24).

Já a colaboração pressupõe responsabilidades individuais e coletivas, que interagem, criando um ambiente de construção em grupos interdependentes, no qual o trabalho individual é parte do todo e que, somando experiências agregam novos saberes, como destaca Dias (2016). Isso quer dizer que, embora a composição do K-Lab exija um trabalho coletivo e colaborativo, que o faz constituir-se como um Laboratório, essa colaboração se particulariza nas contribuições de cada um, nas suas especificidades, tornando a sua pesquisa única e original.

A estrutura hierárquica do K-Lab, inicialmente, foi pensada de acordo com o que já vinha sendo praticado no projeto Kimera, porém, por ter sido questionada em relação às responsabilidades de cada coordenador no que diz respeito à sobrecarga de atividades e também pela própria concepção do laboratório, possuidor de várias frentes de trabalho, optou-se por uma estrutura mais horizontal, onde as demandas são distribuídas de acordo com as necessidades e condições de trabalho dos componentes, que podem formar equipes para atuação em um determinado projeto, de acordo com as suas especificidades. O item a seguir explicará, com mais abrangência, a metodologia do K-Lab.

A METODOLOGIA DO K-LAB

O Projeto K-Lab, tem a intenção de constituir-se como um espaço de pesquisa, ação e formação na área de educação, com ênfase na utilização e redimensionamento de técnicas, práticas e processos tecnológicos. A prática do K-Lab é pautada na Metodologia Colaborativa, unindo sujeitos que almejam objetivos comuns direcionados à educação, ampliando o entendimento da dinâmica colaborativa como definido por Andrade *et. al.* e assumido pelo grupo:

Uma dinâmica colaborativa possibilita explorar dois elementos fundantes: o primeiro funde-se na prática, em que a proposta visualiza situações transformadoras nos espaços e conteúdos de sala de aula e, o segundo consiste refletir e aprofundar conhecimentos e saberes acerca do objeto de estudo em discussão. O exercício da reflexão teórica e das proposições práticas possibilitou ao grupo repensar e transgredir as formas para desenvolver um jogo-simulador, ou seja, neste percurso ficou muito claro que é impossível apenas o game designer definir como será toda composição de um jogo, pois um jogo envolve conhecimentos teóricos, técnicos, diagnósticos, pesquisas de opinião, estéticos, matemáticos entre outros. (ANDRADE et al., 2012, p. 51).

Embora a metodologia abraçada para o K-Lab, como constituição de um laboratório, seja a Metodologia Colaborativa, os seus projetos possuem metodologias diversificadas de acordo com as suas necessidades e objetos de pesquisa, o que se constitui em uma bricolagem metodológica.

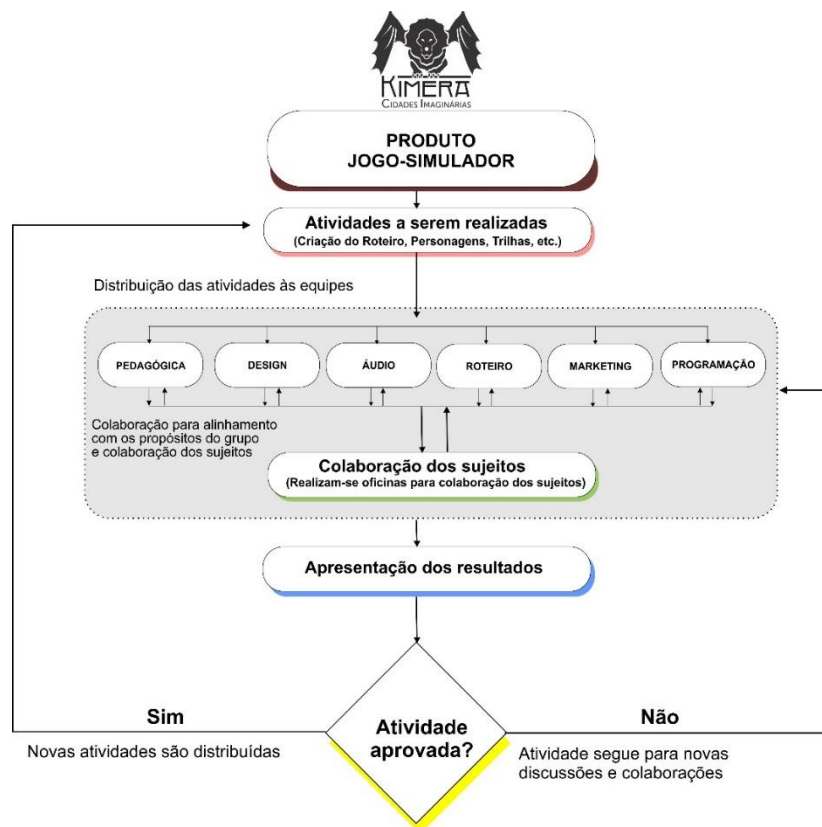
A bricolagem em termos de investigação deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos. Poderia dizer que esta condição de “fazer você mesmo” um modo próprio de pesquisar é o que empreende esta abordagem metodológica. O *bricoleur* metodológico bem como o *bricoleur* de fim de semana deve estar munido de um espírito construtor, catador de matérias e materiais que serão moldados, combinados e forjados com suas ferramentas, conforme sua intenção e necessidade. (NUNES, 2014).

Esse sentido de bricolagem mobiliza pesquisadores às descobertas de novas práticas e saberes, mas precisa ser de forma harmoniosa para poder se integrar e colaborar com os objetivos individuais e gerais do próprio laboratório. O processo de colaboração ocorre não só no ambiente interno do laboratório mas, com a participação dos sujeitos para os quais os projetos são direcionados, alunos, professores e comunidade. A Figura 3, mostra a trajetória de colaboração do jogo simulador Kimera, um dos produtos do K-Lab.

As equipes são formadas de acordo com as necessidades do projeto e vale ressaltar que, no caso da carência por um profissional/pesquisador, integrante do Laboratório, com entendimento na área demandada, faz-se necessário a contratação do serviço, que pode ser

através de bolsistas ou mesmo de profissional para atuação no projeto, com recursos oriundos de editais ou parcerias com outras instituições.

Figura 3 – Fluxo de Colaboração do Jogo-simulador Kimera, um dos produtos do K-Lab



Fonte: Autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o K-Lab surge como inquietação de pesquisadores que buscam a criação de um espaço denominado “Laboratório” e, que se faz necessário para agregar de forma sistematizada as iniciativas, desejos e objetos de pesquisa relacionados à área de educação e tecnologias dentro do âmbito na universidade. Um espaço que pretende ser instituinte na criação e experimentação de práticas diversas voltadas à educação e também um espaço de formação por meio da pesquisa e ação em espaços públicos e privados que, também, possuam inquietações referentes as relações entre tecnologias digitais, jogos, geotecnologias, design e aprendizagens. O K-Lab possui ações permanentes contando com oficinas formativas, desenvolvimento de produtos, cursos de aperfeiçoamento na área de educação e tecnologias, dentre várias outras iniciativas, que pretendem auxiliar a comunidade escolar no processo de

ensino e aprendizagem, tendo como foco a inserção e participação efetiva dos sujeitos nas suas propostas de pesquisa e produtos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, G. E.; DIAS, J. M.; ALVES, L. R. G.; HETKOWSKI, T. M. **Kimera: cidades imaginárias**. In: HETKOWSKI, T. M.; ALVES, L. R. G. (orgs). Tecnologias Digitais e Educação: novas (re)configurações técnicas, sociais e espaciais. Salvador: Eduneb, 2012.
- ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: UFScar, 1998.
- DIAS, Josemeire Machado. **Procedimentos Analíticos para Avaliação de Jogos Educacionais Digitais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2016
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009
- NUNES, Aline. **Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur**. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 30-41 - mai./ago.2014. ISSN 1983-7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815112>. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/15112>> Acesso em: 26 de set. 2016
- SANTOS, T. C. ; CORREIA, S. L. C. P. . **Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade: A pesquisa Aplicada e a Imersão na Rede Pública de Ensino Salvador/BA**. In: I Seminário Nacional de Pesquisa em Educação: Conexões e Diálogos na Pós-Graduação, 2015, Francisco Beltrão. I Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2015

DO JOGO-SIMULADOR KIMERA AS GEOTECNOLOGIAS: O ENTENDIMENTO DO LUGAR À POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Inaiá Brandão Pereira
inaiabrandao18@gmail.com

Josemeire Machado Dias
josemeiredias@gmail.com

Fabiana dos Santos Nascimento
fab30_nascimento@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Salvador/BA

RESUMO:

A construção e reflexão acerca das práticas da geografia no âmbito escolar tem demonstrado, cada vez mais, sua importância, principalmente no que diz respeito à relação entre sujeito, sociedade e o entendimento do espaço. Dentre as diversas discussões, encontram-se ações em busca de uma concepção de Educação Geográfica, baseada na valorização das experiências dos sujeitos à elaboração de um “olhar geográfico” sobre as dinâmicas socioespaciais. Este fato coloca em destaque a valorização do Lugar como proposição basilar para a composição de estratégias e práticas à estruturação de um conhecimento geográfico. Neste contexto, é crescente também, os estudos sobre as Geotecnologias na articulação de práticas de ensino, destacando suas potencialidades ao entendimento das dinâmicas socioespaciais. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar como os princípios geotecnológicos articulados a construção de estratégias de ensino, no desenvolvimento do Projeto Kimera: cidades imaginárias, podem possibilitar o entendimento do Lugar à potencialização da Educação Geográfica junto aos estudantes do 4º ano da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha. Para isso, os pressupostos metodológicos perpassam pelos aspectos da pesquisa qualitativa, subsidiados pela Pesquisa Participante, no qual destacamos a peculiaridade dos processos de colaboração que a constitui. Assim, os processos que resultam dessa pesquisa, são expressados nos encontros formativos com os estudantes, assim como nas dinâmicas na rede de ações junto à escola, no contexto de desenvolvimento do jogo-simulador e nas demais atividades do projeto Kimera, os quais possibilitaram a construção de estratégias articuladas com as potencialidades das geotecnologias e seus princípios (a exemplo de mapas mentais, roteiros, imagens de satélites, jogos-simuladores, mapas, etc.), constituindo um entrelaçamento entre as discussões teóricas e a prática, ampliando os conceitos e as redes de interlocução dessa proposta de pesquisa. A partir dessas proposições, construíram-se possibilidades em busca de outras perspectivas à Educação Geográfica, bem como às potencialidades das geotecnologias nesse processo.

Palavras-chave: Lugar, Educação Geográfica, Geotecnologias.

INTRODUÇÃO

A busca por outra abordagem do estudo da geografia, que agregue outras dimensões as abordagens pautadas apenas no ensino de conteúdos, perpassa na construção de estratégia e metodologias que considerem o processo de Educação Geográfica como algo contínuo e presente em espaços para além dos “muros escolares”. Neste sentido, o Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), vem desenvolvendo ações e estudos com o intuito de agregar outras possibilidades ao Ensino de Geografia, principalmente a partir da utilização dos potenciais das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo, destacamos o Projeto *Kimera: cidades imaginárias*, o qual tem como objetivo principal o desenvolvimento de um jogo-simulador de cidades, com intuito de criar possibilidades para relacionar e representar os espaços; construir cidades híbridas e potencializar noções cartográficas, explorando elementos reais e imaginados, a partir dos recursos disponibilizados em um jogo digital.

O processo de construção deste projeto, entretanto, se destaca como principal objeto de pesquisa/formação, durante o qual foram construídas algumas parcerias com unidades escolares, nas quais foram desenvolvidas ações formativas, perpassando por temáticas como Educação Cartográfica, Educação Geográfica, Geotecnologias e o entendimento do Espaço, tendo como partícipes professores e estudantes (do 4º e 5º ano) da Rede Pública de Ensino (municipal e estadual) da cidade de Salvador/ BA - Colégio da Polícia Militar / CPM e Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

Os processos resultantes desse trabalho, como as práticas engendradas na escola, através de encontros e oficinas, os processos formativos paralelos realizados com professores, bem como a construção colaborativa do jogo-simulador, possibilitaram a construção das bases conceituais e técnicas na articulação de práticas relacionadas à Educação Geográfica, promovendo a ampliação de conceitos e interlocutores na dinâmica da investigação.

Neste sentido, buscaremos neste artigo, apresentar algumas reflexões em busca da construção de uma concepção de Educação Geográfica baseada na valorização das experiências dos sujeitos em seus espaços vividos, na qual a utilização do Lugar (o espaço vivido e lócus das experiências dos sujeitos) como categoria e conceito basilar é muito pertinente. Desta maneira, iniciaremos o trabalho discutindo aspectos relacionados à Educação Geográfica, ao Lugar e as Geotecnologias. Por fim analisaremos as estratégias e experiências construídas junto aos estudantes partícipes do “Projeto Kimera: cidades imaginárias”, com intuito de articular e contribuir para discussão em relação à composição de outros olhares sobre o processo de Educação Geográfica.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, LUGAR E GEOTECNOLOGIAS

A dimensão do Lugar emerge cada vez mais como uma categoria de análise do espaço, fundamental a ser trabalhada no contexto da Educação Geográfica, principalmente quando se traça uma busca por uma geografia escolar próxima às “realidades” dos seus estudantes. Compreender o Lugar é trabalhar com a relação de pertença e de integração, lançar olhares sobre os espaços que estão no nosso cotidiano, é reconhecer que o espaço onde vivemos e que incorporamos nas nossas vidas, envolve sentimento de pertença. Na criança, a construção de uma noção espacial está atrelada aos espaços de sua vivência, pois o lugar pode ser a escola, bairro, casa, rua, espaços com os quais mantêm contato e vive suas práticas socioespaciais.

Ao referir-se ao lugar como uma categoria importante, pela qual se pode compreender o mundo, Callai (2011) destaca a relevância de refletir sobre o lugar e sua importância para a vida das pessoas e das sociedades, aceitando como princípio que o espaço é o resultado de toda vida que existe, seja vida decorrente apenas da natureza ou das formas de organização dos homens e das relações destes com a natureza. E qual a importância do lugar em nossas vidas? Ao longo deste trabalho, discutimos aspectos que destacam a relevância deste espaço, base de reprodução da vida.

É no Lugar que iniciamos o ato de tecer teias de relações que nos ligam ao mundo e aos poucos nos apropriamos e transformamos deste, e conseqüentemente, compomos nossos espaços.

Assim, a construção de um olhar espacial, tomando como ponto de partida o lugar, permite identificar elementos que estão intimamente ligados à identidade e à vivência do sujeito-aluno, possibilitando redimensionar a valoração e a relação dos conceitos e conteúdos explorados em sala de aula com a vida cotidiana. Tais referências são mais pertinentes, quando nos referimos aos Anos Iniciais de escolarização, momento em que as “referências do mundo” estão sendo construídas e a dinâmica nos espaços vividos pode possuir uma dimensão mais contundente e significativa no “tear do mundo”.

O Lugar pode ser utilizado como uma categoria basilar para a construção de estratégias à compreensão das dinâmicas socioespaciais, dentro das práticas da geografia escolar. Por considerar os conhecimentos geográficos construídos pelos alunos em sua vivência no/com o espaço e explorar o hibridismo inerente ao lugar, possibilitando mesclar os significados e sentimentos de pertença construídos pelos sujeitos (potenciais a construção de uma pertinência aos estudos geográficos escolares) e as dinâmicas que se concretizam nos lugares, articulados pelos sujeitos e dinamizado neste período marcado pela mundialização, de ordens globais. Além disso, é preciso considerar a possibilidade de, a partir do lugar, redimensionarmos a compreensão da “constelação de categorias” que envolvem o entendimento das dinâmicas socioespaciais, explorando potencialidades na construção de abordagens diferenciadas a partir de outras categorias de análise do espaço.

O estudo das paisagens, por exemplo, pode ser redimensionado a partir da valorização de suas experiências, construídas no/com o lugar, atribuindo significado e sentido ao seu aprofundamento até chegar à compreensão das paisagens em outros recortes espaciais, permitindo que o aluno estabeleça relações cada vez mais elaboradas entre o seu cotidiano, sua vivência e outras realidades mais amplas (BOFETE e FACHINI, 2012).

Deste modo, o lugar adquire relevância no estudo do espaço, pois é nesta dimensão que podemos identificar a espontaneidade e a criatividade, inerentes ao ser humano. Cabe ressaltar, entretanto, que a atenção à utilização do conceito de Lugar, como base para estudos geográficos nos Anos Iniciais, encontra-se muito presente como uma das principais proposições para encaminhar o desenvolvimento de habilidades nos Ensino Fundamental,

estando presente nas orientações apresentadas pelos PCN, bem como trabalhadas em livros didáticos. Diante disto, os questionamentos recorrentes são: Como o Lugar está presente nos Anos Iniciais de escolarização? De que forma acontece esta abordagem nos livros didáticos? O professor tem o domínio conceitual da referida categoria e das dinâmicas que perpassam esses “microcosmos”?

Ao analisar e comentar a abordagem do Lugar, com base na análise, breve, dos livros didáticos do Ensino Fundamental I, Callai (2012) ressalta as associações de práticas centradas no “Eu”, tipicamente utilizadas nos processo de alfabetização. Salienta ainda que as orientações dos livros didáticos, em grande parte, trabalham com noções de identidade, localização, lateralidade, direção, cultura, tempo, organização espacial, habilidades de comparação, paisagem, aspectos que dizem respeito à vida do aluno e a história da comunidade, dentre outras. Muitas orientações estão postas “burocraticamente” e fragmentadas com o aporte teórico da disciplina, mas se esbarram, muitas vezes, nas dificuldades, dos professores, em trabalhar tais questões.

Por vezes, é usado como um recorte espacial de onde devem ter início as aprendizagens, sempre partindo do lugar e avançando nas demais dimensões espaciais e recortes espaciais possíveis. Essa proposição demonstra uma forma de interpretação em que o perto deve ser o que direciona o desencadear do estudo. Corre-se o risco de supor, assim, que os espaços são sequenciais e lineares, o que impede a compreensão da complexidade da espacialidade dos fenômenos e da construção do espaço; inclusive, reafirma-se a noção de espaço absoluto, como o lugar em si e por si só. (CALLAI, 2012, p.33).

As considerações da autora suscitam uma reflexão sobre as possibilidades de explorar o conceito do Lugar, com estratégias que consolidem a constituição de um “olhar” espacial. Entendemos que o lugar, possui um potencial para compreender as dinâmicas socioespaciais, servindo de base para construção de estratégias do Ensino Fundamental, bem como não podemos negar que se constitui, ainda, como um grande desafio. Nesta perspectiva, a utilização das potencialidades das geotecnologias para o entendimento das dinâmicas socioespaciais, surge como possibilidade à Educação Geográfica.

As geotecnologias e suas possibilidades

O entendimento do que sejam as Geotecnologias, está baseado na perspectiva das tecnologias como processos criativos, as quais possuem uma dimensão simbólica e cognitiva (os elementos imateriais) e outra relacionada às técnicas e instrumentos (os elementos materiais), relacionados à capacidade inventiva inerente à condição humana de existência. Desta forma, compreender as tecnologias, é compreender o ser humano em sua essência e, ao mesmo tempo, compreender a composição da história humana. Esta composta por inúmeros processos criativos e transformativos, os quais foram desencadeados em diferentes contextos históricos e refletem a capacidade humana em determinada época.

Partindo do princípio da tecnologia como processo humano, criativo e transformativo, entendemos também à essência das geotecnologias, ao pensarmos nas inúmeras estratégias criadas pelos sujeitos ao longo da história em busca de expressar suas percepções do espaço vivido, se orientar e se localizar. Senso esse de orientação e localização presente nos próprios relatos dos viajantes, que ao narrarem os seus percursos, demonstravam princípios de orientação, tomando como referência à própria dinâmica da natureza, a partir de técnicas cotejadas pelos astros e a descrição dos lugares nos mapas de viagem, repercutindo nos roteiros dos itinerantes.

Nesta perspectiva, podemos considerar uma abordagem outra das geotecnologias, a que não esteja vinculada somente a uma abordagem tecnicista, mas considerá-las como adventos da capacidade criativa do homem de registrar o seu percurso e, ao mesmo tempo agir como potencializador de sua criatividade. Neste sentido, Hetkowski (2010), afirma geotecnologia representa a capacidade criativa dos homens, através de técnicas e de situações cognitivas, representar situações espaciais e de localização para melhor compreender a condição humana. Desta maneira, consideramos que as geotecnologias, agregam a dimensão material, relacionada às técnicas e instrumentos (Mapas, Imagens de Satélites, Croquis, SIG, Fotografias Aéreas, fotografias convencionais, “Mapas Mentais”, etc.) e, a dimensão imaterial, concebida pelos processos cognitivos e simbólicos, os quais constituem o que podemos denominar de princípios geotecnológicos. (PEREIRA, 2015).

Destarte, podemos destacar os jogos-simuladores-cartográficos, como uma das possibilidades geotecnológicas, com potencial de que agregar outras formas de uso dos mapas. Sobre isso, algumas concepções afirmam que tais jogos constituem,

Uma das possibilidades do redimensionamento dos mapas está assentada nos jogos cartográficos/geográficos, aqueles que a partir da representação do espaço propõem a manipulação de situações que, em certo grau, potencializam a compreensão do espaço vivido. Também podem, numa aproximação com os conteúdos escolares, mediar a aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos acerca do lugar, território e paisagem, bem como proporcionar a aproximação entre a teoria e a prática e as perspectivas de instigar o entendimento da realidade. (BRITO e HETKOWSKI, 2012, p.129).

Nesta perspectiva, o entrelaçamento entre a Geotecnologia e à composição de estratégias ao entendimento de lugar, pode agregar a perspectiva de formação crítica do sujeito, quanto à compreensão das dinâmicas socioespaciais, em que se inserem e estão inseridos. Vale ressaltar, que tais potenciais estão para além das discussões atinentes apenas a Educação Geográfica, mas se entrelaçam com os saberes, conhecimentos, ações e práticas dos sujeitos, relacionando-se com a vida e extrapolando os limites construídos entre a lógica “disciplinar” e fragmentada das ciências. Desta forma, com base nestas e outras reflexões, que constituímos as dinâmicas do Projeto Kimera, entrelaçando experiências que agregam possibilidades entre as Geotecnologias, Jogos Simuladores e as dinâmicas socioespaciais, algumas das quais iremos demonstrar na próxima seção.

Experiências construídas no Projeto *Kimera: cidades imaginárias*

O projeto *Kimera: cidade imaginária surgiu* em 2010, a partir de uma parceria entre o grupo GEOTEC – UNEB, o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC / UFRGS) e a Empresa Conexum. O projeto vislumbrou possibilidades de construção de um jogo-simulador de cidades a partir dos princípios de colaboração, envolvendo pesquisadores no desenvolvimento do jogo, onde se estabelece uma dinâmica colaborativa entre desenvolvedor e jogador, envolvendo as dimensões pedagógicas, com imersão na sala de aula, agregando métodos à composição das estruturas e funcionamento do jogo.

Dentre os caminhos percorridos durante o Projeto *Kimera: cidades imaginárias*, destacamos aqui o trabalho desenvolvido acerca do entendimento da paisagem, lugar e suas dinâmicas, na Escola Álvaro da Franca Rocha, localizada no bairro da Engomadeira – Salvador/BA. Nas estratégias construídas junto aos estudantes utilizamos o lugar como categoria e lócus basilar, a partir do qual articulamos outros conteúdos e conceitos, com intuito de relacioná-los com

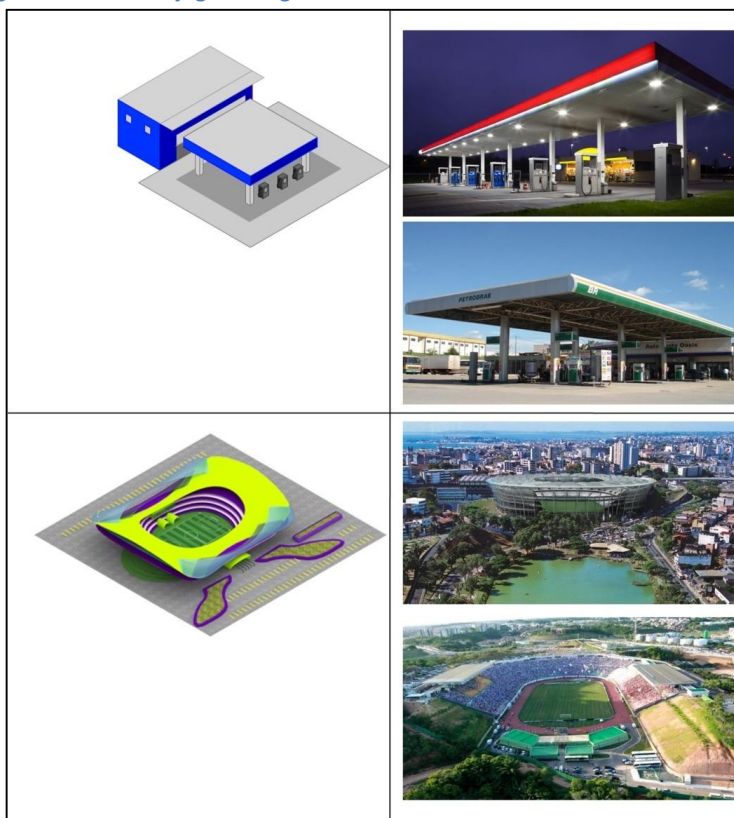
as experiências e espaços vividos dos sujeitos. Desta forma, desenvolvemos diversas oficinas, dentre as quais gostaríamos de destacar as que se referem às dinâmicas socioespaciais que compõem o lugar e suas paisagens.

Nas primeiras oficinas, buscamos a composição de estratégias que possibilitassem entendimentos em relação às dinâmicas socioespaciais do lugar, a partir do estudo das paisagens. Assim, desenvolvemos atividades com objetivo de relacionar os elementos das paisagens da cidade de Salvador, com os ícones do jogo-simulador *Kimera*. Tal atividade buscou não somente aproximar as crianças dos elementos que compõe o jogo, mas também utilizá-lo como possibilidade para potencializar o entendimento da criança, no que se refere às dinâmicas e elementos que compõem a paisagem. Neste sentido, tentamos trabalhar com os estudantes de que “a paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea”. (SANTOS, 2012, p.71).

Sendo assim, demonstramos para os estudantes as imagens das construções do jogo-simulador, perguntando se os mesmos conseguiam identificar que construções da cidade elas representavam (ver Figura 2, p.9), em seguida, mostrávamos as fotos dos objetos “reais”, correspondentes a cada imagem. Esta atividade foi fundamental para a construção dos ícones (construções) do jogo-simulador, principalmente para perceber se os alunos conseguiam associar os ícones aos elementos ao que estes pretendiam representar, ao mesmo tempo em que nos permitiu trabalhar com entendimento de paisagem.

As experiências dessas oficinas nos levaram à composição de outras atividades com a perspectiva de relacionar o estudo das paisagens com as possibilidades dos jogos-simuladores. Nesta perspectiva, desenvolvemos um conjunto de encontros formativos, denominado de “**As Paisagens e o Meu Lugar**”, com os estudantes do 4º ano, nos quais também realizamos a atividade de apresentação dos ícones dos jogos e pedimos que os mesmos identificassem, relacionando com os elementos que compõem a paisagem das cidades.

Figura 2 - Ícones do jogo e imagens trabalhadas com os estudantes.



Fonte: Kimera Pedagógico, 2015.

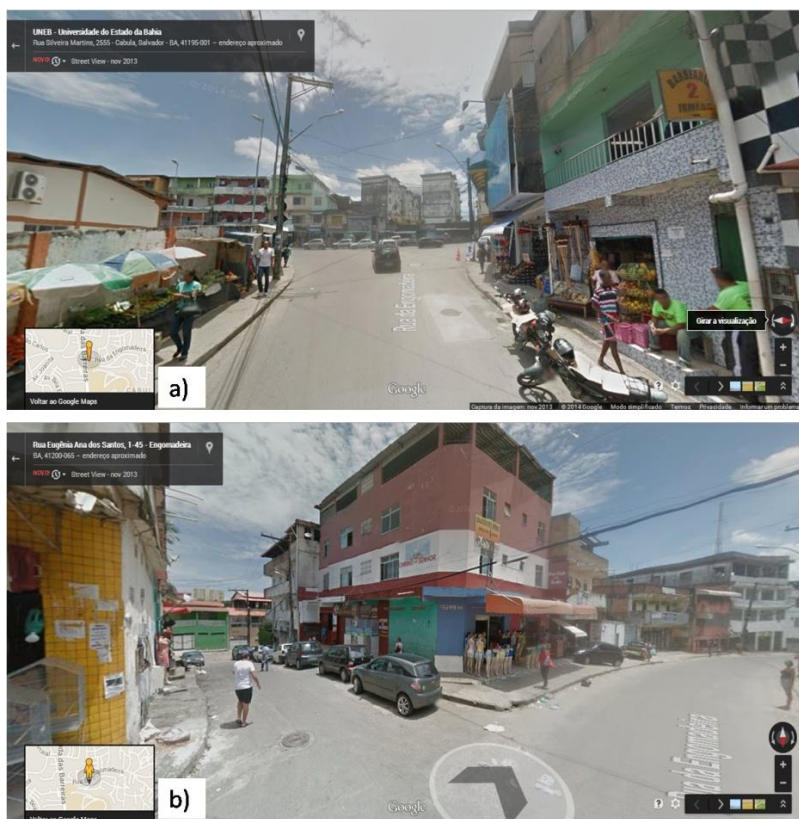
No conjunto de oficinas, entretanto, buscamos ampliar as relações entre as paisagens nos jogos e nas cidades, para isso apresentamos às crianças o *trailer* do simulador de cidade *Simcity*²⁴, com a intenção de discutir sobre as transformações da paisagem, uma vez que o vídeo demonstra a transformações das cidades no simulador. O vídeo provocou grande interesse dos meninos, pelos efeitos gráficos e pela proximidade das imagens 3D com a “realidade”, tornando-se uma possibilidade para trabalhar a percepção dos estudantes a respeito das dinâmicas que compõem a paisagem.

Após apresentação do vídeo, continuamos as discussões a respeito das transformações da paisagem, tomando como *lócus* dos estudos o próprio bairro da Engomadeira. Para isto, iniciamos com as seguintes perguntas aos alunos: - “E a paisagem da Engomadeira, ela se transforma? Quem transforma e modifica essa paisagem?”, responderam: - “Sim!”, - “O ser

²⁴*Simcity* é um simulador de cidades, o *trailer* está disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=mm7Bb55f-cA>

humano professor!"; - "E vocês também transforma essa paisagem?". A partir desse momento, chamamos a atenção que nós modificamos todo o momento as paisagens e que essas retratam um determinado momento dessas transformações. Deste modo, apresentamos aos estudantes imagens do Bairro da Engomadeira, a partir da utilização de imagens de satélites do Google Maps e do Google Street View, pedimos que os mesmos observassem as imagens, pedindo que identificassem as suas ruas e procurassem a existência de alguma alteração na paisagem, em relação ao período que foram captadas (no ano de 2013).

Figura 3 - Algumas das imagens das ruas do bairro da Engomadeira apresentadas aos estudantes: a) Entrada da Engomadeira b) Rua da Engomadeira.



Fonte: Google Street View, 2014.

Deste modo, os conjuntos de oficinas apresentados aqui foram muito importantes, pois permitiu explorarmos algumas possibilidades das TIC (em especial os Jogos Digitais)) na construção de estratégia para o entendimento das dinâmicas socioespaciais, principalmente por agregar elementos à articulação entre o estudo das paisagens e a

construção de um entendimento do lugar. Com isso, procuramos compor estas e outras tantas estratégias, no intuito de construir passos para realização de outras práticas à consolidação da Educação Geográfica, na rede de ações que envolvem o projeto *Kimera*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que discutimos neste artigo, gostaríamos de concluir essa escrita ressaltando que as reflexões aqui expostas são apenas uma pequena parte de todas as atividades e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo GEOTEC / UNEB, no que se refere às temáticas que envolvem a Educação Geográfica, Geotecnologias e as dinâmicas socioespaciais.

As ações do Projeto Kimera, constituem-se como uma destas ações, com a peculiaridade de propor explorar as potencialidades de um jogo-simulador de cidades para compreensão das dinâmicas socioespaciais. O processo de construção desse jogo, entretanto, constitui-se como um locus propício ao desenvolvimento de atividades que contemplem a elaboração do jogo digital, bem como discussões e atividades didático-pedagógicas, com os estudantes envolvidos no processo.

Desta maneira, procuramos no trabalho demonstrar parte dessas ações, em especial os encontros formativos com os estudantes, os quais envolveram temáticas que passaram pela construção de mapas mentais, noções de cartografia e valorização dos espaços vividos por esses sujeitos. Com isso, esperamos ter contribuído para reflexões que perpassam pela Educação Geográfica, mas principalmente, na valorização do Lugar como categoria basilar para construção de estratégias ao entendimento das dinâmicas socioespaciais pelos estudantes no Ensino Fundamental, temáticas muitas vezes esquecidas nos conteúdos conceituais e metodológicos nesta etapa de formação educacional.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 11^ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2013.

BOFETE, J. FACHINI, M. P. **O estudo da paisagem por meio do espaço de vivência do aluno.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/548-4.pdf>. Acesso em: 7 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** Brasília: MEC / SEF, 2001, p. 118.

BRITO, F. J. O; HETKOWSKI, T. M. Convergência Cartográfica: Mapas, Mídias e Jogos-Simuladores. In: HETKOWSKI, T. M.; ALVES, L. R. G. (Orgs). **Tecnologias digitais e educação: novas (re) configurações técnicas, sociais e espaciais.** Salvador: EDUNEB, 2012.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio / ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf> br. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: Aprende-se Geografia nas série iniciais?. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Ufrgs, 2011

HETKOWSKI, T. M. Geotecnologia: como explorar educação cartográfica com as novas gerações? In: XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

PEREIRA, I. B. **Educação Geográfica e Geotecnologias: construindo estratégias à compreensão do Lugar no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. 183p

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ed. São Paulo: Edusp, 2012.

ATUAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTE ONLINE NA ESCOLA DO FUTURO

Gilberto Pereira Fernandes
Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA
bragilgil@gmail.com

Maria Olívia de Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA
mariaoliviamatos@gmail.com

RESUMO:

Na contemporaneidade os sujeitos e as subjetividades conectadas em rede digital, argumentam, analisam, discutem, criam e publicam, em fluxos deslizantes, velozes, acessíveis, que (re)significam as informações, conhecimentos, culturas, saberes e conteúdo, irrestritamente. Nossos mundos sociais estão se imbricando com o universo digital, de modo que as atividades sociais estão cada vez mais interativas e permeadas pelo uso de mídias sociais. O docente encontra-se nessa seara de interconexões, sem saber ainda como aproveitar os múltiplos elementos de convergências de mídias, em sua atuação em sala de aula, em situações de ensinagem. Esse estudo está focado em explorar as implicações da atividade auto formativa de docentes em experiências de trabalho em grupo, em plataformas de ensino/aprendizagem próprias da linguagem *online*, onde não há separação entre as vivências na tela e extra tela, diante das múltiplas perspectivas de letramento em digital em rede. O objetivo central desse artigo consiste em entender e explicitar como esses sujeitos e subjetividades atuam na rede mundial de computadores em situações de ensinagem; elemento fulcral no contexto das conectividades em dispositivos fixos e móveis ainda que pareça uma tarefa solitária e desarticulada do processo de escolarização. A metodologia de pesquisa tem inspiração na etnografia com uso da técnica da netnografia, uma forma especializada de etnografia adaptada as contingências específicas dos mundos sociais de hoje, mediados por computadores. Essa técnica permite realizar pesquisas e analisar informações, sem que necessariamente haja contato físico com os sujeitos pesquisados, uma vez que as informações estão expostas em ambientes *online*. Com uma abordagem qualitativa e adoção de diversos instrumentos de coleta de informação e análise, são triangulados os resultados, cuja amostragem é explorada de diversificadas maneiras de acordo ao instrumento. A atuação docente em plataformas *online* já é uma realidade; revelam traços específicos da cotidianidade da linguagem digitalizada, evidenciando como ela transita no *online* e no off-line na atividade e na vida docente contemporânea, em perspectiva de construção de uma nova escola. No mundo virtual, o processo de formação docente considera o aspecto da auto formação, evidenciando que as diversas possibilidades de atuação docente acontecem mediante a quebra de alguns paradigmas na relação ensinar/aprender em rede digital. O método de pesquisa e sistematização de informações utilizado serviu para acompanhar essa nova realidade, considerando a influência da Internet nos mundos sociais contemporâneos.

Palavras-chave: Ambiente *online*. Atuação docente. Escola do Futuro.

1 CONECTANDO DOCENTES EM AMBIENTES ONLINE

Os sujeitos da contemporaneidade vem (re)significando a sua interação na sociedade a partir da experiência que as máquinas de pulsão do digital proporcionam. Inicialmente com a presença de um *desktop* em casa ou de um *laptop* na mochila, os sujeitos ensaiavam suas primeiras conexões com o mundo exterior de forma inovadora, enclausurando-se em ambientes *online* para conhecer o mundo.

A experiência de enclausurar-se em casa para ver as maravilhas do universo, aos poucos foi dando lugar ao desejo de libertar-se das paredes para fazer uso da tecnologia promissora do *smartphone*; que despertou nos sujeitos o desejo de registrar em sua lente pessoal, o universo ao redor e então, transmití-la ao mundo; representando um nível inteiramente novo de integração de tecnologias digitais a vida.

Assim, temos assistido os sujeitos e as subjetividades conectadas em rede digital, produzindo seus argumentos, análises, promovendo novas discussões, criando, publicando e produzindo conteúdo em plataformas e aplicativos cada vez velozes, acessíveis e deslizantes, e na maioria das vezes (re)significando informações, conhecimentos, culturas, e os saberes da experiência humana.

Nesse tempo em que os mundos sociais e os saberes da experiência estão se imbricando digitalmente, tempo em que clamamos por uma escola nova, que leve em consideração o contexto e a vivência dos sujeitos educativos, que é permeada pela prática digital, questionamos: como a atividade pedagógica docente pode ser interativa ao fazer uso das plataformas digitais?

É sabido que a formação docente não vem dando conta de atender as especificidades dos sujeitos nesses novos tempos de conectividade, passando despercebida, a necessidade de inovação no fazer pedagógico para atender a demanda do digital. Reconhecendo essa realidade, apontamos a auto formação como um mecanismo eficiente para preencher a lacuna deixada na formação docente no que compete ao saber fazer usufruto das novas tecnologias digitais.

Esse estudo esteve focado em explorar as implicações da atividade auto formativa de docentes em experiências de trabalho em grupo, em uma plataforma de ensino/aprendizagem próprias da linguagem *online*, onde não há separação entre as vivências na tela e extra tela, onde múltiplas perspectivas formativas se descortinam. Entender e explicitar a atuação docente na rede mundial de computadores em situações de ensinagem é um processo bastante difícil, uma vez que, no contexto das conectividades em dispositivos fixos e móveis essa atuação ainda se mostra uma tarefa solitária e desarticulada de ação pedagógica.

O movimento docente na rede está mais para sua formação pessoal, de modo que os ganhos na formação dependem do interesse e da busca desse profissional, sem que haja um planejamento articulado de uso das redes, observatórios e grupos de formação específicos para docentes do país nos diferentes níveis de ensino. Reconhecemos que existem experiências formativas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, contudo, em sua maioria, o tema, a seleção de conteúdo e a abordagem pedagógica, nem sempre é significativo para a realidade docente.

Essa pesquisa tem inspiração na etnografia com uso da técnica da netnografia - uma forma especializada de etnografia adaptada as contingencias específicas dos mundos sociais de hoje, mediados por computadores (KOZINETS, 2014). Essa técnica permitiu realizar pesquisas e analisar informações, sem que necessariamente houvesse contato físico com os sujeitos pesquisados, para isso, foi observada a atuação de cerca de 10 professores que participaram de um grupo colaborativo em uma plataforma educacional – a Edmodo.

A “Edmodo é uma rede social criada para a educação que foi fundada em 2008 na Califórnia, nos Estados unidos” (LUCENA; VALE, 2014, p. 172). É gratuita e pode ser usada por qualquer pessoa para criar um curso online. Para isso é preciso o preenchimento de cadastro na página da Web: (edmodo.com). Ela está aberta a todos os que queiram fazer uso de um sistema colaborativo de compartilhamento de informações diversificadas, com foco especial em atividades didático pedagógicas.

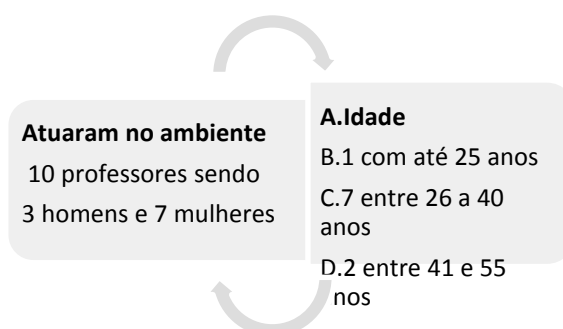
A plataforma converge diversas mídias digitais dentro das possibilidades da Web 2.0, de acordo a necessidade e criatividade dos seus utilizadores. Na situação em análise, foi criado um grupo para desenvolvimento de um *design* didático preocupado em trabalhar os conteúdos, com as ferramentas de informação e comunicação disponíveis na atualidade, servindo também como ambiente formativo.

2. NAVEGANDO EM PLATAFORMA ONLINE EM AÇÃO AUTO FORMATIVA

O docente contemporâneo encontra a sua frente, o desafio de viver na era digital com o avanço das novas tecnologias, ainda em um antigo modelo educacional que resiste em transformar a realidade de sala de aula, tornando-a cada vez mais distante da realidade das interconexões que impulsionam as ações dos sujeitos nos ambientes educativos online, que são auto gerenciais.

Os sujeitos dessa pesquisa, ao aceitar participar de um processo formativo em grupo virtual, criado na plataforma Edmodo, que é um AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem; estiveram se lançando em uma nova experiência investigativa e formativa, uma vez que estavam cientes de que o seu papel de atuação nessa experiência online compreendia, estudo, discussão, elaboração e criação de atividades didático pedagógicas para ensinagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA. As falas dos sujeitos são identificadas pela sigla Professor+EJA+Nível de ensino (p+eja+FI ou FII).

O organograma a seguir traça o perfil dos sujeitos no ambiente:



Os sujeitos participantes do grupo estavam implicados em comentar as estratégias de ação e organização coletiva em prol de uma reestruturação da *práxis* docente, para enfrentar as dificuldades pedagógicas atuais de elaboração de material didático. Nesse intuito, foi promovido uma formação didático-pedagógica que discutisse e propiciasse a seleção e produção de material didático, a partir do impresso e digitalizado, que, (re)significado pudesse ser transposto para o ambiente *online*, criando espaços de estudo e pesquisa que atendessem as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

No ambiente da plataforma Edmodo os professores puderam realizar incursões online nos diversos ambientes que a plataforma permite acesso por meio de links, hiperlinks e hipermídias para navegar forma híbrida em espaços multimidiáticos.

A seguir apresentamos exemplos de algumas postagens que foram feitas na plataforma pelo coordenador do grupo e qual foi a reação dos professores a elas:

Quadro de síntese de atuação dos docentes na Edmodo.

Tema	Atuação os docentes na postagens
Conhecendo a Edmodo.	Após se inscreverem para atuar na plataforma, os professores foram apresentados a ferramenta por ferramenta, assim eles puderam entender como comentar, dar um <i>like</i> , responder atividades, postar atividades, criar enquetes, teste e tarefas, bem como criar grupos para suas classes de aula.
Leitura no papel e na tela	Nessa postagem os professores puderam compartilhar suas sensações sobre como vem ocorrendo a mudança na forma como realizam as leituras no papel e na tela, e ainda, como eles percebem esse processo em relação a seus alunos e o contexto de virtualização.
Refazendo Atividade Didática	A experiência de reconstrução de atividade didática é vista pelos professores como uma ação necessária para a transformação da prática pedagógica. Ficou explícito que não é mais possível usar a mesma atividade para todas as turmas em diferentes contextos de aprendizagem, sem que haja adaptações.
Ambiente Educação multimídia	Os ambientes multimídia tiveram boa aceitação por parte dos professores, que se aventuraram nos ambientes buscando conhecer e produzir atividades didáticas a partir de mídias encontradas nesses ambientes.
Modelo de planejamento	Esse modelo foi sendo construído de forma colaborativa e serviu como base para elaboração das diversas atividades por componentes curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

de atividade didática	
Mídia audiovisual p/construção de atividade	As mídias em seus diversos formatos, foram aos poucos sendo inseridas nas proposições de atividade. Os professores perceberam que é possível criar produção didática a partir de muitos gêneros textuais além do texto escrito e verbal.
YouTube	Esse canal, que antes era visto pelos professores, apenas como ambiente de diversão e acesso a vídeos de entretenimento, passou a ser notado como ambiente de auto formação e formação educativa, uma vez que existem inúmeros canais com esse objetivo.
Livro digital	Ainda visto como uma realidade distante das escolas, nessa experiência os professores puderam visitar os ambientes das editoras e ter acesso a livros digitais, os quais já podem ser utilizados na escola que possui Datashow ou TV de LED.

A atuação dos docentes nessa plataforma levou-os a navegar por diversos outros ambientes online, a exemplo de portais educacionais, blogs, websites, repositórios educacionais, revistas científicas e plataformas. Isso foi possível pois essa plataforma converge todo tipo de mídia e está aberta de forma gratuita para que as escolas possam fazer uso, livremente.

As dificuldades que os docentes encontraram de produzir conteúdo educacional foi muito grande, precisavam a todo instante da figura do mediador da formação para compreender como transformar um conteúdo informativo atividade didática. Tal aspecto está claro na fala de um dos professores, postada no ambiente.

“A produção dessa atividade foi uma tarefa bem difícil pois, muitos colegas insistiram em fazer perguntas decorativas, e o objetivo da atividade pelo que entendi, era desenvolver outras habilidades” (PejaFI).

Na sua fala, o docente deixa transparecer as dificuldades que os colegas têm de fugir ao antigo ranço tradicional da transmissão de conhecimento, e a tendência de transferir para o ambiente online as mesmas práticas da atividade didática no papel. Tais atuações nos fizeram perceber que a Escola parece um pouco distante de mudar sua prática de ensinagem no contexto de utilização do poder das mídias online.

Os docentes se mostraram encantados com a ferramenta e com as suas possibilidades de uso; nas discussões levantaram alguns tópicos que os impedem de trabalhar com as novas tecnologias digitais de forma adequada; a principal delas: dificuldade de apresentar o conteúdo. O conteudismo é um elemento que preocupa os docentes; em grande parte eles acreditam que o trabalho com ferramentas mais lúdicas prejudica o foco no conteúdo, percebemos essa noção na fala a seguir.

“Nunca havia pensado em explorar outros elementos que não fossem o conteúdo específico da disciplina em uma atividade. Vejo que esse tipo de abordagem é bem mais interessante para os alunos” (PejaFII).

Na fala ficou evidente que existe uma certa limitação imposta pelo docente na forma de trabalhar o conteúdo didático. Ele reconhece que ainda está preso a noção cartesiana de quantidade como significado de qualidade e, por isso, nem sempre consegue inserir novos processos e criar novos modelos de construção didática.

A inserção de novos procedimentos pedagógicos deve ser uma busca constante do docente. No atual cenário das tecnologias digitais esse movimento de transformação pedagógica deve incluir possibilidade de uso de mídias digitais. Uma das formas encontradas para construção de novas atividades didáticas é (re)significar a partir resultado alcançado na aplicação da atividade e do nível de compreensão e interesse dos alunos. Na fala a seguir o docente, explica como é ter essa vivência.

“Poder reconstruir uma atividade após tê-la aplicado em sala de aula, foi uma experiência nova para mim. Geralmente, quando aplicamos uma atividade e experimentamos em sala, se deu certo ótimo, repetimos, mas se não funcionou em alguns aspectos, nem sempre pensamos que era importante, reconstruir a partir do retorno dos alunos” (PejaFII).

Essa percepção da professora aconteceu especialmente por conta da proposição feita no ambiente, que consistia em refazer a atividade didática depois de aplicada em sala de aula. Essa atividade permitiu repensar a própria topologia do meio de comunicação digital necessária nos processos autorais, cuja conexão é instável. É importante a interação e a variabilidade na composição das atividades. As redes são mais do que mecanismos físicos, elas incorporam a dinâmica da colaboração.

[..] as redes de comunicação digital possibilitam uma troca ponto a ponto e multidirecional, na qual todos nós podemos ser receptores e emissores de informação, portanto, com alto potencial interativo. Importante salientar que a Internet, tal qual existe hoje em dia, é uma rede distribuída, isto é, sua arquitetura é descentralizada e, tecnicamente, não há uma hierarquia entre os pontos conectados, o que permite uma ampla interatividade (MARTINS, 2014, p. 57).

A interatividade é um elemento fundamental na cultura digital emergente nesses dias, esse por sua vez é regida por princípios que requerem dos sujeitos uma atuação pessoal e compartilhada próprio do exercício da autoria. As práticas cotidianas dos docentes, sejam elas presencial ou online, devem primar por criação/autoria a partir das potencialidades do digital *online* e *off-line*.

A atuação docente online é sem dúvida a grande possibilidade para a escola que queremos, uma escola que promova reconfiguração de práticas de ensinagem pelo fortalecimento autoral, com aproximação entre os sujeitos educativos.

3. INTERAGINDO COLABORATIVAMENTE PARA CONSTRUIR A ESCOLA DO FUTURO

O homem é um ser do presente, em eminência de construir um novo futuro, pelas reflexões do que viveu no passado. A escola vem se mostrando como um ambiente em transformação e de certo modo reflete essa inconstância do humano, talvez por isso é um espaço onde as transformações que ocorrem na sociedade são claramente percebidas nas inter-relações dos sujeitos, as quais vem sendo modificadas pela ação da cultura digital insurgente.

A vida na era digital traz novas perspectiva para o humano em sua atuação na sociedade enquanto ser social que ensina e aprende; o impacto dessa atuação pode ser sentido nas relações afetivas e nas interações humanas, seja no encontro presencial, ou no online, em atividades planejadas ou desarticuladas de fins educacionais de escolarização.

Muito se fala sobre a importância de modernizar a educação e com isso, aumenta-se a responsabilidade do docente visto como principal agente para essa transformação. No entanto, nem sempre são oferecidas as condições para esses sujeitos possam contribuir mais significativamente com o processo de mudança.

A escola – espaço socialmente instituído para promover a educação formal – torna-se alvo de críticas de diversos grupos sociais que alegam não estar a mesma cumprindo o complexo papel que lhe foi consignado, incluindo a socialização do saber historicamente produzido, a construção pessoal do conhecimento, a formação para o trabalho e a produção de identidade coletivas, em especial a de indivíduos que, vivendo em sociedade, (con)formam a cidadania. (FROES, 2000, p. 283).

Nessa fala fica evidente o que há muito tempo temos escutado sobre a necessidade da escola inserir-se no contexto das tecnologias educacionais, como uma nova via, desenvolvendo por si própria mecanismo de atuação online, no entanto, pouco se tem feito e aprendido com o avanço tecnológico digital no campo do fazer pedagógico voltado para a educação básica. O docente tem sido conclamado a mudar sua prática pedagógica em sala de aula, uma vez que o público já não é mais como antes, pouco informado e sem conexão direta com os acontecimentos do mundo.

Ainda assim, “a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos a pouco e pouco ganhando consciência do próprio fazer sobre o mundo” (Freire, 1994, p. 102). Esse fazer sobre o mundo aumenta de forma abrupta o contingente de docentes inconformados com sua atuação pedagógica desvincilhada das práticas formativas online.

A busca de alternativas para encontrar novos caminhos de tecer o fazer pedagógico online, que auxilie as práticas de ensinagem na escola encontra um alicerce na valorização dos saberes do cotidiano, da escola e do mundo, para desenvolver problemáticas da realidade, compreendendo o passado para agir no presente e construir o futuro que nova realidade escolar.

Algumas escolas até possuem boas tecnologias, contudo, pouco se tem feito para auxiliar o docente a modificar sua ação pedagógica, primeiro porque as mudanças tecnológicas são tão rápidas, que se torna complexo acompanhá-las, principalmente em termos pedagógicos. Apontamos a inserção dos docentes em ambientes online educativos como um primeiro passo no sentido de acompanhar as novas nuances do saber exposto na era digital.

Uma solução para o docente nesse solo de instabilidade, é planejar a ação pedagógica em parceria como os alunos, entendendo que ambos são parceiros e sujeitos do processo de

conhecimento, abrindo espaço para que cada um atue segundo o seu papel e nível de desenvolvimento. Para Freire & Shor (1986), o fazer do educador deve ser com os seus alunos e não para os alunos. O ambiente utilizado nessa pesquisa, permite que isso ocorra de forma a atender essa exigência.

Encontramos uma realidade dura em sala de aula, de professores que já não sabem mais como conquistar a admiração e o respeito dos alunos em tempos de interconexões. É extremamente importante incorporar novas formas de ensinagem midiáticas, pois sabemos que a prática de antes já não é a de tempos atuais. O quadro negro e giz que usávamos antes, quase não se usa em tempos atuais; a máquina de escrever foi substituída por computadores e a sala de aula física torna obtusa em comparação com os espaços online.

A situação real do professor requer do profissional da educação novos modos de usar pedagogicamente e de forma adequada as mídias educacionais, e isso envolve também como e para quê usar as mídias. O fato é que o uso dessas tecnologias pode aproximar alunos e professores, além de ser útil na exploração dos conteúdos de forma mais interativa. Dessa forma o aluno se sente mais à vontade em seu universo escolar quando percebe que o professor também tem uma atuação externa a ele, apontando caminhos para um novo tempo em uma nova escola.

A atuação docente em ambientes *online* representa uma nova possibilidade de reflexão sobre as práticas de leitura e de escrita e construção didática na profissão do educador, impactadas pelo efeito dos usos da linguagem no universo digital da Web. Vivemos um momento em que as relações cumprem determinados protocolos sociais: indivíduos, grupos ou turmas exercem seus papéis, considerados aceitáveis por seus pares, dentro de um determinado ambiente.

Os avanços tecnológicos não estão presentes apenas em salas de aula. As tecnologias estão presentes nos mais diversos ambientes pervasivos de convivência e cotidianidade por meio das interconexões. O docente como mediador do conhecimento deve acompanhar esse avanço, e a reconstrução de sua prática atualmente perpassa pelo uso de mídias integradas as atividades pedagógicas. Por esse caminho podemos vislumbrar a escola do futuro, onde se forma e é formado.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo: Olho D' Água, 1994.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROES, Terezinha. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem**: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBRISCO, Nídia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (org.). Informação e Informática. Salvador. Editora EDUFBA, 2000.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LUCENA, SIMONE. (Org.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

MARTINS, Beatriz Cintra. **Autoria em rede**: os novos processos autorais através das redes eletrônicas. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

APLICATIVOS DIGITAIS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Robério Pereira Barreto
UNEB – Santo Antônio de Jesus/BA
jpgbarreto@gmail.com

RESUMO:

Neste trabalho, fizemos uma análise inicial do uso de Duolingo como uma ferramenta digital para o ensino de ELE como uma língua estrangeira. Investimos o nosso olhar sobre as chamadas de abertura do aplicativo, onde as orientações metodológicas para o uso do aplicativo são visíveis. Nosso maior objetivo foi mostrar as estratégias empregadas pelos desenvolvedores do aplicativo, visando encantar os usuários, especialmente os jovens que, por sua natureza de nascido digital vivencia continuamente as interações com os aplicativos móveis digitais. Para alcançar o objetivo do trabalho fizemos um estudo de caso, utilizando como metodologia a Etnografia virtual, uma vez que se tratou da análise de um aplicativo embarcado em aparelhos celulares, para isto criamos uma página no *Duolingo* para acessar, e realizar as tarefas proposta nos aplicativos. A interação ocorreu também outros usuários, os quais permitiram observações *in locus* de suas ações no aplicativo; os resultados destas observações estão no corpo deste texto. Vale dizer que deliberadamente ao final do texto apresentamos sequencia didática, objetivando orientar os professores para o uso do referido aplicativo em suas salas de aula de línguas estrangeiras. Percebemos durante as interações, que os trabalhos em grupo se tornam ação fundamental para garantir os impulsos criativos da rede. Dizendo de outra forma; os sujeitos quando atuam em grupo são levados a trabalhar acerca de objetivos comuns e interatuam entre si e com os demais da rede, fazendo com que o grupo se constitua na totalidade, a soma das partes fortalece a rede e auxilia na aprendizagem em rede. Os grupos de aprendizagem em ambientes digitais de aprendizagem levam em conta: a função de cada participante do grupo, a duração e a intensidade de cada participante na rede. Dessa perspectiva compreendemos os diversos modos de pensar, aprender e ensinar adquiridos através do uso tecnologias digitais móveis e que trazem em si mesmos, aplicações promotoras de práticas de aprendizagem; conhecimento linguístico e cultural recorrente na rede. Portanto, o Duolingo representando as tecnologias digitais, traz infinitas possibilidades para potencializar ao ambiente educacional brasileiro. Por isso consideramos que ele deve ser usado para a ampliação de metodologias de ensino e de aprendizagem de línguas e também para a formação docente. Afirmando de outra maneira, na web existem ferramentas digitais e aplicativos capazes de orientar múltiplas ações metodológicas no ensino, sobretudo, de ensino de línguas estrangeiras; além de permear de melhorias a formação linguística e cultural tanto de professores quanto de estudantes. A internet tem modificado a maneira de ser da sociedade e com isso, a educação ganhou um grande aliado, a partir do momento em que professores saírem de sua zona de conforto e forem ao encontro das múltiplas possibilidades que as ferramentas digitais oferecem para a qualificação docente. A educação contemporânea com o auxilio de ferramentas digitais disponíveis na web, permite a todos aprenderem em vários espaços e tempo. Dessa maneira, o Duolingo tem grande potencial educativo e pode permitir melhorias na aquisição de línguas

estrangeiras, porque admitem novas possibilidades de interação entre professor, conhecimento produzido em rede e distribuído colaborativamente a distancia.

Palabras-clave: Duolingo; Tecnologías digitales; Formación de profesor.

INTRODUCCIÓN

Insondables transformaciones de toda las ordenes atingen las sociedades actuales y las tecnologías digitales son parte de nuestro cuerpo, viéndolo del punto de vista individual o social decimos que ellas están integradas al nuestro ser de manera tal que no es más posible apártalas de nosotros. No es más posible pensar en formación de profesor sin llevar en cuenta la presencia de alguna herramienta digital como parte integrante del proceso de formación profesional de los ciudadanos.

Hemos comprendido que todo aparato tecnológico formateado en los principios binarios zero (0) y uno (1) son de naturaleza digital, por eso permite infinitas combinaciones cuando de la formulación de mensajes verbales en imágenes en red digital. No hay duda que las tecnologías digitales traen infinitas potencialidades al campo educativo, por eso deben ser utilizadas para creación y ampliación de metodologías de enseñanza de lenguas y también para la formación docente.

No se puede olvidar que todo proceso de formación humana necesita de alguno tipo de tecnología para que sea de fato cumplido. Para alfabetización tenemos la escrita como recurso tecnológico empleado en prácticas educativas con los niños. Todavía, hoy, los niños ya traen en sus estructuras cerebrales flexibilidades capaces de añadir y hasta absolver informaciones digitalizadas sin ningún sacrificio personal.

Después que ocurrió la amplia popularidad de herramientas de digitalización de informaciones en la web, la comunicación entre las diversas áreas del conocimientos, los procesos de adquisición de lenguas y la formación de profesores de idiomas fue muchísima afectada, o sea, es fundamental que se reconozca la importancia de tecnologías en las clases, puesto que todos los niños en la escuela están directo o indirectamente viviendo con alguna herramienta

tecnológica en su casa. Tales instrumentos van desde un simple teléfono móvil a tarjetas digitales conectadas a la red.

A partir de estas concepciones vamos presentar y discutir de forma más profundizadas el *Duolingo*, herramienta disponible en la web para aprendizaje de idiomas; él permite actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas, al tiempo en que ayudar en la formación de profesionales profesores para el ejercicio de prácticas metodológicas en clase por medio del uso permanente de tecnologías digitales.

Por otro lado, decimos que el acceso a la web implica en alcanzar espacios formativo y educativo de acuerdo con expectativas de interacción vivenciada en la red como productores de conocimientos y distribuidores de contenidos en diferentes contextos de aprendizaje y formación docente.

En el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas, la web ofrece varios sitios especializados en tales procesos. Hoy aprender un idioma extranjero quedose más fácil, hace clic en páginas de web sobre lenguas luego sitios se abren, ofreciendo contenidos y metodologías accesibles a todos.

El fato es que existe un sin número de sitios de web direccionados a la enseñanza de lenguas, todavía son desconocidos de la mayoría de los profesores. Estos tienen creado grandes dificultades para la escuela porque los alumnos ya participan efectivamente de todo el universo digital a través de vivencia activa, donde construyen conocimientos sobre muchas cuestiones desconocidas del profesor. Ejemplo de estas herramientas son los *apps* disponibles a todos y pueden ser bajados en teléfonos móviles y otros equipamientos informáticos.

Delante de estas posibilidades vamos analizar en aplicativo *Duolingo*, disponible para todas las plataformas digitales y puede ser bajado en teléfono móvil, tarjetas digitales e computadora. De esa forma lo tomamos como una de las herramientas didáctica y cultural para enseñanza y aprendizaje de ELE a la disposición de todos. La web ha revolucionado la sociedad y con eso, la educación ganó un gran aliado a partir del instante que profesores

fueron al encuentro de calificación para utilizar los sitios digitales como espacio de enseñanza y aprendizaje, sobretodo de lenguas extranjeras.

Así, la plataforma de web mantiene una relación muy próxima y construyen juntas, disposición en la cual el profesor puede usar diversos recursos lingüísticos, metodológicos y culturales encontrados en ella para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

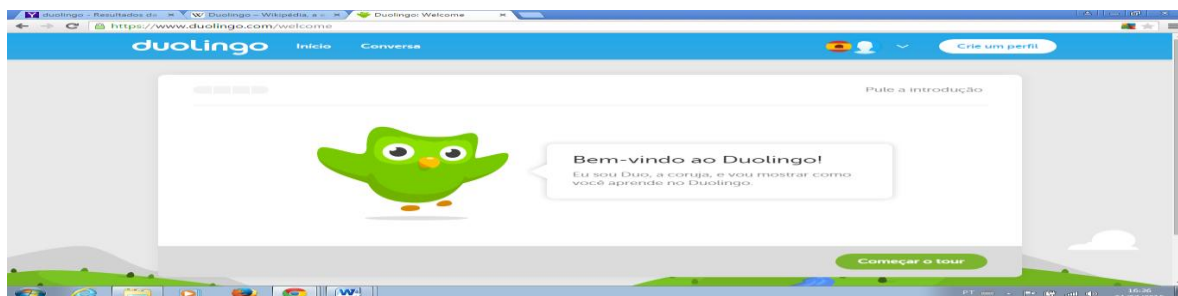
Todavía, hemos que comprender que ni todos los profesores están conectados con la red y por tanto son alijados del proceso interactivo propuesto por la web. Este asunto lleva al entendimiento de que el uso de herramientas digitales de internet para enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es realidad contemporánea y no puede ser vista apartada de acciones docentes. La educación contemporánea permite aprender y comunicar aprendizajes a través de tecnologías digitales disponibles en la web. Basándonos en tal noción de sociedad digitalizada sugerir conforme sigue el uso de las herramientas digitales para enseñanza y aprendizajes, sobre todo de idiomas. Para eso haremos a seguir un análisis descriptivo de aplicativo Duolingo, visando así permitir una discusión teórica y metodológica de tal plataforma de web.

DUOLINGO: HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EN ESPACIO Y TIEMPO MÓVILES

Así, vamos presentar y analizar el *Duolingo*, plataforma que utiliza el proceso *Crowdsourcing* donde se obtienen servicios, ideas o contenidos necesarios para construcción de aplicativos y sitios web, a partir de contribuciones de diferentes personas actuantes en comunidades virtuales, dispensando así la contratación de especialistas en informática. Normalmente, estos participantes hacen adhesiones voluntarias.

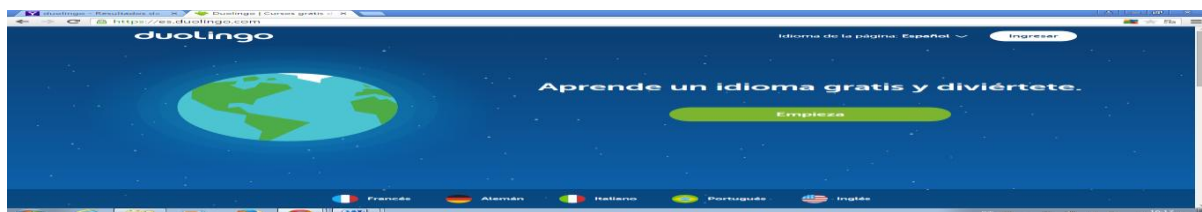
El *Duolingo* surgió como una nueva oportunidad de aprendizaje de lenguas extranjeras. En noviembre de 2011 fue lanzado cómo versión privada, pero se popularizó en junio de 2012; en 2014 ya tenía cerca 25 millones de usuarios registrados. En este mismo año la plataforma ofrecía español, francés, alemán, holandés, dinamarqués, portugués, italiano, etc. ofrece también servicios de traducción en más de una decena de idiomas.

El icono de la plataforma es un búho que, de acuerdo con la mitología occidental es un ave que representa la sabiduría en conocimiento.



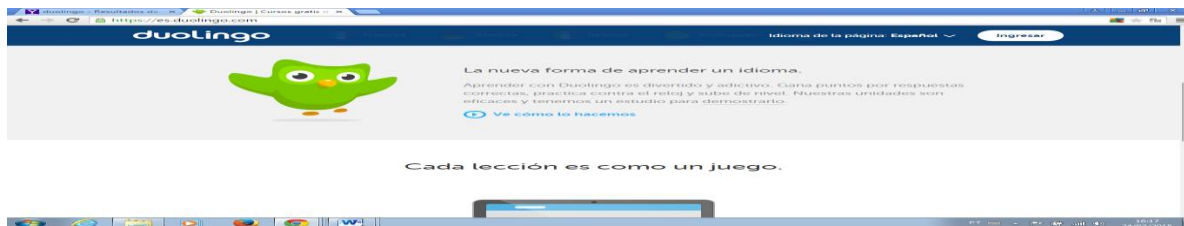
De acuerdo con la presentación de lo aplicativo, él tiene el objetivo de ser auto explicable, por presupuesto que trae mensaje en discurso directo: “Yo soy Duo, la búho, y voy mostrar como usted aprender en el Duolingo”. Esta afirmación hace nos ver que el aplicativo llevará el usuario a viajar por todos los espacios de aprendizaje que él ofrece de manera autónoma.

A seguir, en la página siguiente aparece una interface donde se ver: “Aprende un idioma gratis y diviértete”. Aquí es visible la intención de seducir el participante. Cuando se trata de aprendizaje de idiomas, siempre tal acción estuvo relacionado a algo tedioso, donde el profesor enseña reglas de gramática y los aprendices hacen ejercicios de repeticiones. Además persuade con la idea de gratuidad; factor importante porque la mayoría de los cursos son pago valores altos.



Esta imagen presenta la página de abertura del sitio – *Duolingo* – que de acuerdo con la llamada: “aprende un idioma gratis y diviértete” pasa la idea de que aprender un idioma por medio de esta herramienta diferente de lo que ocurren en las clases de idiomas en las escuelas.

La página del aplicativo trae aún otras llamadas bastante significativas para la adhesión del aprendiz, véjamelas:



Ahí los creadores²⁵ de la plataforma afirman: “La nueva forma de aprender un idioma”. Aprender con *Duolingo* es divertido y adictivo. Gana puntos por respuestas correctas, practica contra el reloj y sube de nivel. Nuestras unidades son eficaces y tenemos un estudio para demostrarlo.”

Analizando el discurso hace necesario discutir sobre algunas cuestiones relativas a la aprendizaje de idiomas en nuestras escuelas; a clase de idioma tradicional donde el profesor tiene a su disposición solamente el libro didáctico y, la vez algunas apostillas con contenidos poco o nada interactivo.

En este contexto, la presencia de tecnologías digitales tornase fundamental, por supuesto, los alumnos ya están acostumbrados a manosear dispositivos móviles con aplicativos que les ponen en el mundo del ciberespacio. Ejemplo de eso es la metodología aplicada en *Duolingo*. En él son ofrecidas actividades de oír, hablar, escuchar y escribir, llevando el aprendiz a construir su propio camino de aprendizaje.

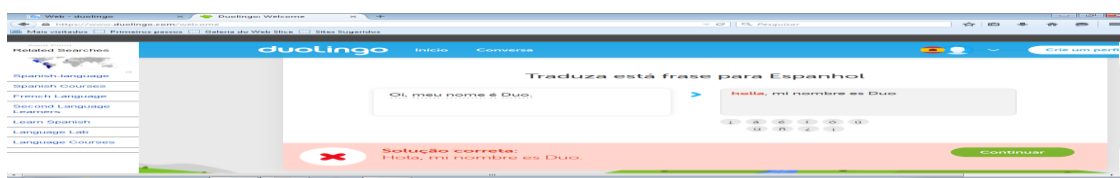
Del punto de vista de las didácticas de enseñanza de lenguas extranjeras estas cuatro destrezas son fundamentales para el alumno desarrollar prácticas efectivas de interacción con el idioma que aprende.

25 Antonio Navas, Brendan Meeder, Hector Villafuerte, José Fuentes, Luis von Ahn, Marcel Uekermann, Severin Hacker y Vicki Cheung.



Duolingo adopta estrategias semejantes aquellas realizadas por profesores en clases de idiomas. Permite el desarrollo de las cuatro destrezas, leer, escribir, hablar y oír. Además ofrece evaluación instantánea, o sea, la medida en que ocurren las tareas, los resultados son anunciados en la tele automáticamente. Esto asegura al aprendiz medir sus aciertos en medida que interactúan con sus parejas en red. Por tanto el *Duolingo* he fijado condiciones especiales para el aprendizaje de contenidos lingüísticos a través del uso de dispositivos móviles.

Aprender en cualquier lugar y tiempo es la marca mayor de web, la cual oferta posibilidades miles para que las personas asuman su protagonismo en el aprendizaje de idiomas y culturas disponibles en red. La tecnología está a la disposición de todos permitiendo cooperaciones entre los comunicadores y creadores de conocimientos.



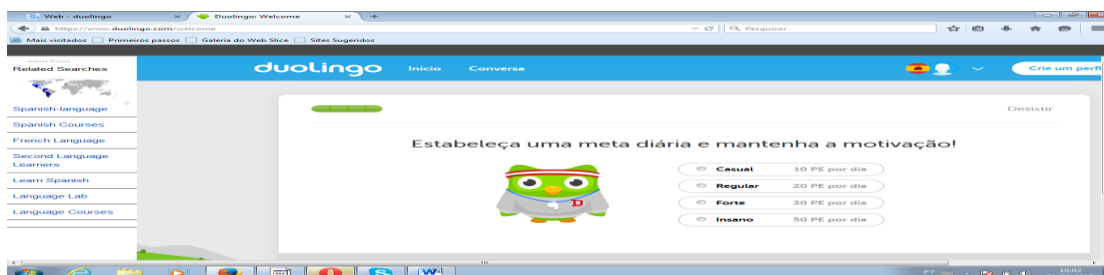
Al empezar la interacción con el aplicativo, el aprendiente es llevado a mostrar sus conocimientos del idioma, utilizando ya de inmediato, una de las metodologías de enseñanza frecuentemente utilizadas por profesores de lenguas; gramática traducción. En la tela arriba quedase evidente tal práctica cuando vimos que el usuario no completa la sentencia correctamente y el *Duolingo* le presenta el error destacado en rojo – HOLLA – y, en seguida, trae la solución correcta también destaca en rojo – HOLA, MI NOMBRE ES DUO, induciendo el participante a corregir su erro.

De acuerdo con Bazerman (2007) la formas como usamos la escrita determina nuestra capacidad de comunicación en el contexto interaccional donde actuamos como agente

comunicativo. Aquí queda evidente la fragilidad de la comunicación escrita, o sea, ni siempre decimos en la escrita la manera cierta nuestro pensamiento.

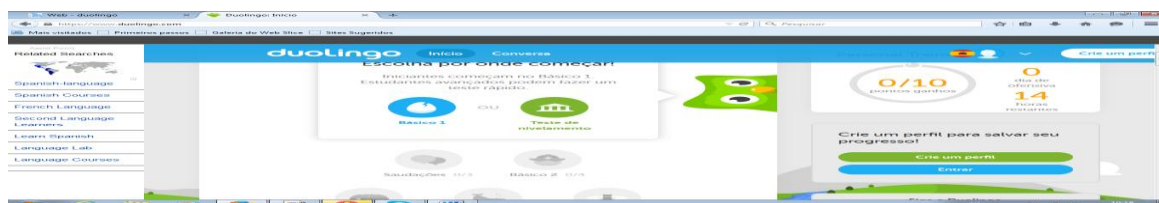
Así, Bazerman (2007) afirma que “A comunicação escrita é facilmente perturbada pela perda de atenção, pela imposição de *frames* alternativos não intencionais, pela proliferação múltipla de significados alternativos, ou pela construção de contra-textos hostis e antipáticos” (Bazerman, 2007, p.23).

A partir de eso el aplicativo proponen que el participante tenga una rutina de aprendizaje a través de la participación efectiva no ambiente, calculando una meta diaria con contaje de puntos posiblemente alcanzados por tiempo determinado.



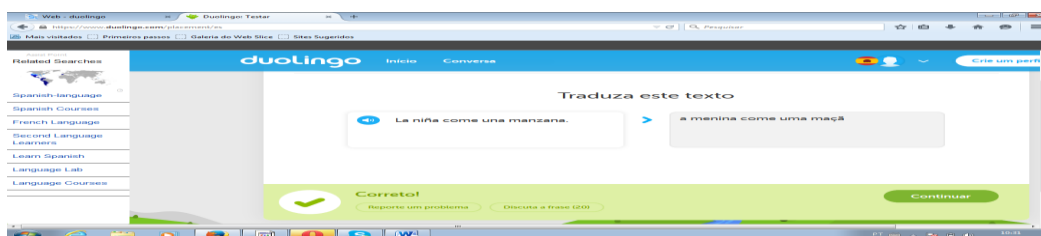
De acuerdo con la sugerencia de *Duolingo*, el participante es clasificado conforme la interacción en el ambiente de aprendizaje, véamelas: **casual** tiene como meta hace 10 puntos por día; **Regular** he doblado la puntuación 20 puntos por día; **Forte** son 30 puntos; e **Insano** debe tener 50 puntos por día.

Carece rescatar una llamada inicial del aplicativo: aprende un idioma gratis e divirtiéndose. Entonces toda actividad realizada tiene una característica propia, o sea, aprende el idioma comportando como se fuese una competición. Ejemplo es la metáfora da maratón implicada en la calificación de aquellos que practica con más frecuencia las actividades

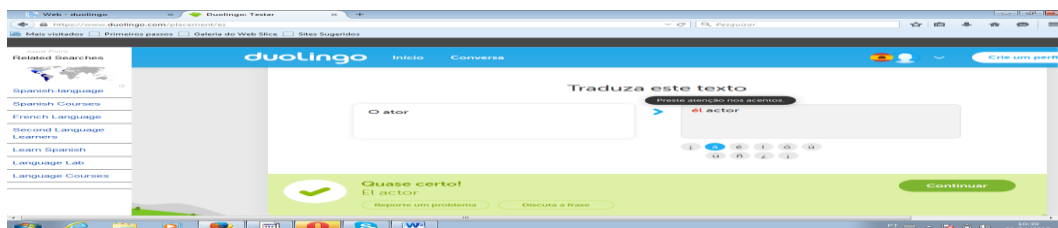


Simulamos aquí un perfil casual en el cual están disponibles dos caminos: **básico 1** y **teste de nivelamento**. A partir de esas opciones el participante es llevado a practicar sus conocimientos de la lengua. Caso el participante crea tener un poco más de conocimiento del idioma puede hacer clic en el símbolo de “teste nivelamento” para ser desafiado por el aplicativo.

En esta parte vemos la diferencia de la práctica tradicional de enseñanza de lengua la clase, donde el profesor normalmente no ofrece al alumno oportunidad de mostrar su competencia en el idioma que empieza a estudiar. Acá el aprendiz es provocado a salir de su zona de confort y mostrar sus habilidades.



Al aceptar el desafío de hacer el teste, *Duolingo* presenta en único espacio el verbal y el oral, desafiando el aprendiz a oír y leer el texto, para en seguida, procesar cognitivamente la información gramatical propuesta por la sentencia. Oíse en audio claro traduzca el texto: **La niña come una manzana**. Vimos que el participante hizo de manera correcta siendo reconocido por el aplicado y el recibe un *flashback* en verde: ¡Correcto!



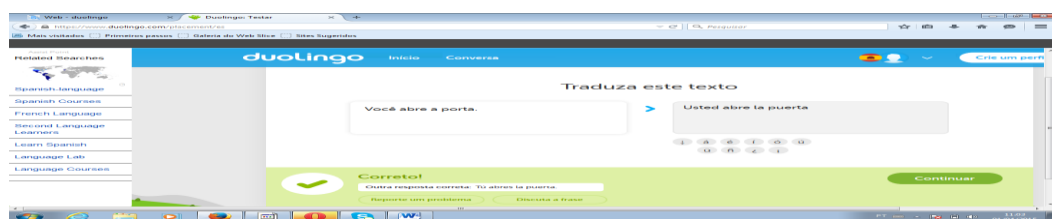
Verse en la tele arriba que el integrante no fue de todo correcto en su respuesta la cuestión, todavía aquí él tuviera aprovechada parte de su conocimiento, cuando confundió artículo **El** con pronombre de primera persona **Él**. Ocurre que en clase tradicionales, el profesor condena enfáticamente como error, haciendo a las veces que el aprendiz sea rotulado. Acá, todavía,

hubo una valorización del pensamiento de alumno y él fue recompensado; ¡case correcto! Y en seguida es presentada la expresión correcta. **El actor.**

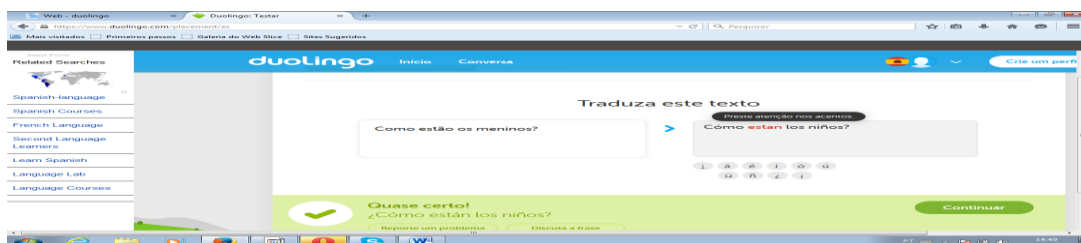


En esa cuestión, el aprendiente argumenta: no he comprendido muy bien el audio y confundí la pronunciación, al hacer clic percibí la diferencia entre **Es cerdo** – **Es grosero** – y **cedo** – **concedo** – de ahí ocurrió el error.

En la imagen a seguir hay una cuestionar que normalmente he intrigado muchos profesores. Al final, ¿cuál la mejor estructura de gramática a ser enseñada?



Observen que el aprendiente utilizó una estructura formal que, ciertamente está fijada en su cognitivo, como siendo la forma más acertada. Entonces, el aplicativo reconoció la estructura como siendo correcta, todavía presentó otra forma de escribir la sentencia: **Tú abres la puerta.**



En esta actividad el aprendiente a pesar de escribir usando la grafía y estructura de la gramática de la lengua, olvidó de acentuar de las palabras. Entonces, ¿qué ha de interesante

en eso? Simple, el aplicativo interrogó con él advirtiéndole sobre el uso de la puntuación: Conforme se ver en la tarjeta negra sobre la sentencia hay dicho: Presta atención en los acentos. Eso corresponde a intervención del profesor que, de manera comunicativa y constructivista lleva el alumno a descubrir sus propios errores cuando de la práctica de comunicativa en lengua extranjera.



Un aspecto importante en Duolingo es la parte de oralidad, por supuesto, hay que destacar que su uso en clase llena de estudiante puede no permitir buena comprensión de audio. Como no ejemplo arriba, cuando el aprendiente no puede oír con claridad toda la frase y la escribió de forma incorrecta, dejando de fuera la preposición **a** y grafo erróneamente la palabra **once**. Esto es común en este tipo de actividad debido el oído de lo alumno está acostumbrado con el sonido de la palabras en portugués.

El desarrollo de destrezas tal cual a audición no es muy fácil por parte de aprendiente de idiomas extranjero, debido a ver la distancia del contexto de conversación con nativos. Por eso Crystal (2006) he dicho que la conversación en sitios de internet o aplicativos de web debe obedecer las restricciones impuesta por la herramientas. Diríamos que estas restricciones acaban por interferir en la capacidad creativa productiva del agente, llevándolo al error.

Recuero (2012) he considerado la conversación en red como espacio simbólico, puesto que las herramientas posibilitan prácticas interactivas que amplían grandemente los sentidos da comunicación entre usuarios. Evidente que no podemos considerar o Duolingo como siendo una herramienta de conversación en red, pero él fue estructurado con espacio en lo cual hay momentos de interacción oral.

CONSIDERACIONES

Tenemos que comprender que no es más posible pensar en cualquier práctica educacional si la presencia de herramientas digitales de web. No que eso sea una grande novedad, al contrario, ocurrió el dislocamiento de las herramientas analógicas para en espacio virtual y móvil, donde el ciberespacio y la cibercultura permiten la convergencia de millones de contenidos en un único espacio, la web.

Conociendo estas posibilidades, el profesor sea de lengua materna o extranjera podrá ejercer mejor su capacidad didáctica y metodológica cuando de la enseñanza del idioma que, en este caso específico es español.

Creímos y defendemos conforme las tesis defendidas al largo del trabajo que, *Duolingo* estableciese como herramienta digital apropiada para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, porque permite a todos – profesor y alumnos – interactuaren cognitivamente a través de los recursos metodológicos ofrecidos pela plataforma, al tiempo en que pueden autoevaluar sus prácticas y participación en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

ANG, I. *Living Room Wars: rethinking Media audiences for a Postmodern World*. Londres: Routledge, 1996.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

CRYSTAL, D. *The language and the internet*. Cambridge University Press. Cambridge, 2006.

COLL, César MONEREO, Carles, (et. Al). *Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre, Artmed, 2012.

FERRY, GILLES. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FRAGOSO, Suely. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GRINT, K.; WOOLGAR, S. *The Machine at work: technology, work and Organization*. Cambridge: Polity, 1997.

HINE, C. *Etnografia virtual*. Barcelona, Editora UOC, 2004.

MÒR, Walkiria Monte, Linguagem tecnológica e educação: em busca de prática para uma formação crítica. In. SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.) *Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012, pp.171-190.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre, Sulina, 2012.

APLICATIVOS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIO PARA OS DOCENTES

Ana Elisa Celestino Silva Drummond
UNIFACS – Salvador/BA
anaelisaba@gmail.com

Lais Lucileide dos Santos Peixoto Brandão
UNIFACS – Salvador/BA
laipeixoto@gmail.com

Rosemary L. Ramos
UNIFACS; CPCV/UNEB - Salvador/BA
cienciaconomleveza@gmail.com

Simone Moura de Jesus
UNIFACS – Salvador/BA
simone-65@hotmail.com

RESUMO:

O advento das TIC's vem modificando não só a nossa forma de comunicação com o mundo, mas, também, os modos como nos relacionamos, convivemos e aprendemos, o que provoca, por sua vez, profundas alterações nos espaços formais de aprendizagem. Nestes, é evidente que o perfil dos aprendizes, bem como suas formas de interação sobre e com o mundo modificam-se, requerendo, dos docentes, uma organização diferenciada dos processos de ensinagem com acolhimento e integração dos artefatos tecnológicos e digitais às aulas. Com uma estrutura de multifuncionalidade, os artefatos tecnológicos e digitais atraem o interesse do educando pelas possibilidades de múltiplas interações que os mesmos proporcionam. Contudo, as ações na esfera pedagógica demandam do professor a capacidade de se relacionarem com os mesmos, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Tal cenário nos leva a questionar: como os professores se apropriam dos aplicativos digitais e os aproximam às suas aulas? A presente pesquisa apresenta reflexões sobre o uso de aplicativos como artefato pedagógico no Ensino Fundamental I, tendo como objetivo verificar se os professores deste nível de ensino os conhecem e utilizam em sua ação pedagógica. Para o seu desenvolvimento, fez-se uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Optou-se por um estudo exploratório por constituir-se, esta fase, uma ação inicial de investigação que se pretende longitudinal sobre as possibilidades das aproximações dos artefatos digitais em sala de aula. A escolha pelo estudo de caso como metodologia deu-se por compreendermos que esta perspectiva metodológica se adequa em função do recorte estabelecido para coleta de dados, nesta primeira etapa. Como instrumento de investigação adotou-se um questionário estruturado elaborado no google drive, aplicado de forma online, contendo nove questões. A opção pela aplicação online deu-se por contribuir com a superação das dificuldades atinentes à diversidade e indisponibilidade de horários dos sujeitos que se disponibilizaram a participar do estudo. Participaram da pesquisa quinze professores que lecionam no Ensino Fundamental I. Os resultados sinalizam que a maioria dos docentes

conhecem aplicativos voltados para educação, todavia não uma ressonância no que diz respeito à utilização dos aplicativos como artefato pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Uso de Aplicativos; Educação; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação — TIC's, o acesso à informação democratizou-se e, com regularidade, surgem novas possibilidades de ampliação e exploração de novos saberes. As TIC's vêm modificando não só a nossa forma de comunicação com o mundo, mas, também, os modos como nos relacionamos, convivemos e aprendemos, o que provoca, por sua vez, profundas alterações nos espaços formais de aprendizagem.

Assim, o perfil do indivíduo, conseqüentemente do aluno e suas interações transformaram-se. De acordo com Giraffa (2013, p. 101) “Os alunos de hoje não possuem mais o perfil para o qual o nosso sistema educacional foi concebido. Os alunos de hoje são todos “nativos” da linguagem digital. [...]”. Um grande desafio configura-se para os professores, agora mediadores de um processo de ensinagem²⁶ ancorado na utilização de novas metodologias, a exemplo daquelas que utilizam as mídias digitais, pois, diferente dos seus educandos, estes professores não nasceram na “Geração Rede”²⁷, e,

Cada vez que uma nova ferramenta é criada precisamos aprender a usá-la, considerando o ponto de vista pedagógico. É intrinsecamente difícil para todos nós integrantes desta cibercultura e desta cibersociedade mantermo-nos atualizados com relação ao uso de domínio efetivo de todas as novas tecnologias. (GIRAFFA, 2013, p. 107)

Tal cenário nos leva a questionar: como os professores se apropriam dos aplicativos digitais e os aproximam às suas aulas? No presente artigo faz-se reflexões acerca do uso de aplicativos

²⁶ De acordo com Anastasiou (1998), o termo ensinagem significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, para tanto, é indispensável interação professor / aluno, condição fundamental para que o conhecimento possa ser concebido.

²⁷ Os alunos da Geração Rede são definidos por Giraffa (2013) como aqueles que aprenderam desde cedo a usar o controle remoto ou dedilhar seus celulares, eles se diferenciam das gerações anteriores por conseguir realizar várias tarefas ao mesmo tempo, são tecnologicamente imersos.

como artefatos pedagógicos no Ensino Fundamental, tendo como objetivo verificar se os professores deste nível de ensino os conhecem e utilizam em sua ação pedagógica.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa realizou-se um estudo exploratório, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Conforme Cervo, Bervlan e Silva (2007, p. 62) a pesquisa exploratória do tipo estudo de caso “tem por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias”.

Os sujeitos partícipes da pesquisa foram 15 professoras do Ensino fundamental I que atuam em escolas públicas e privadas do município de Salvador. Como instrumento de investigação adotou-se um questionário estruturado elaborado no google drive, aplicado de forma online, contendo nove questões. A opção pela aplicação do questionário online deu-se por favorecer a flexibilidade de horários dos sujeitos que se disponibilizaram a participar do estudo.

O texto organiza-se em três seções: inicialmente, faz-se reflexão sobre conceitos importantes para compreensão da temática, na sequência será abordada a utilização de aplicativos no campo educacional, seguido da análise de dados e as nossas conclusões do estudo realizado.

APLICATIVOS DIGITAIS: CONCEITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Seja na sociedade, seja no contexto escolar, temas como cibercultura, tecnologias da educação, novas mídias e aplicativos permeiam as novas práticas educativas, desta forma, alguns conceitos são essenciais para a discussão de tais temas. Na perspectiva de Lévy (1999, p. 17), cibercultura pode ser compreendida como:

[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Para Monovick (2005), a cibercultura é definida como o estudo dos diferentes fenômenos sociais associados à internet, assim surgem novas formas de comunicação em rede, seja ele através do computador, ou de outras mídias digitais.

Esses diferentes fenômenos associados à internet não estão fora dos muros da escola, ao contrário, os alunos denominados “Geração Rede” não veem a tecnologia como uma ferramenta para ser aprendida, mas sim como um artefato que, de tão integrado em suas vidas, deixa de ser mero instrumento, ocupando lugar de destaque como elemento constitutivo de seu viver (RAMOS, 2016). Eles não concebem a ideia de um ambiente analógico.

Por possuir um caráter de multifuncionalidade, as mídias digitais atraem o interesse do educando, pois segundo Menezes (2016), com um único aparelho em mãos, pode-se fazer diversas ações, como assistir, ler, ouvir, pesquisar informações, comunicar, publicar (nas redes sociais) entre outras. Ao considerar a questão da mobilidade dos dispositivos móveis amplia-se essa possibilidade, pois, possibilita ao educando permanecer conectado e interagir com colegas e professor além dos muros da escola.

Conquanto, as ações na esfera pedagógica demandam do professor a capacidade de relacionarem o uso das novas mídias com as mídias tradicionais, pois cada uma delas por si só não potencializa o processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, Menezes alerta:

Estamos em vias de ressignificação das práticas para utilizar as tecnologias digitais no âmbito educacional / escolar. Elas possuem diversos dispositivos (fotos, vídeos, áudio, etc.), que, se articulados aos conteúdos e ao cotidiano dos alunos, estimulam e desenvolvem competências para o processo de ensino e aprendizagem. (MENEZES, 2016, p. 45)

O fazer pedagógico utilizando aplicativos voltados para a educação apresenta-se como uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem e valorizem a construção do conhecimento. De acordo com Nascimento (2014), aplicativos são softwares que são instalados em dispositivos (móveis ou não) e tem por finalidade facilitar o desenvolvimento de tarefas específicas. Usualmente chamados de *apps* (*aplicativos em inglês*), possuem diversas categorias que vão desde jogos e entretenimento à criação de mapas mentais.

Estes novos artefatos (*apps*), do ponto de vista pedagógico, podem ser utilizados tanto para o ensino (planejamento, criação de mapas mentais, cronograma de aulas, monitoramento e

orientação), quanto para a aprendizagem (desenvolvimento de competências específicas, assimilação de conteúdos de uma determinada disciplina através do *app* previamente definido pelo professor, entre outros).

Além do aspecto tecnológico, o uso dos *apps* contribui com a presença da cultura lúdica no ambiente escolar. RAMOS (2015) considera que tais dispositivos se constituem artefatos lúdicos digitais. Para a autora, “os artefatos lúdico-digitais, quer materiais ou imateriais, constituem-se em excelentes objetos de aprendizagem”, transpondo o fazer diário para um nível de aprendizagem que envolve a afinidade e o deleite. Prossegue ainda afirmando que,

as possibilidades comunicacionais e interacionais [de tais dispositivos] impulsionam não só criança, mas um público das mais diversas faixas etárias a assumir a autoria ao programar, criar canais, guias, manuais, instruções para terceiros, estabelecer mecanismos de cooperação, partilha de projetos interativos, etc. A partir desta experiência que se configura lúdica, em um processo de co-criação, as crianças e jovens descobrem conceitos, desenvolvem habilidades de pensamento sistêmico, socioemocionais, de relacionamento interpessoal e intrapessoal, etc.

Interessante, também, as contribuições de PRETTO (2014) sobre a temática ao afirmar que,

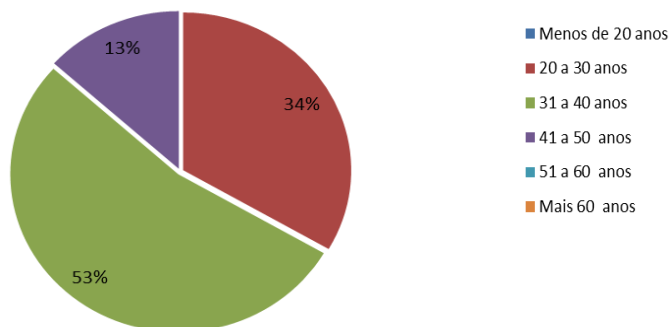
O conjunto de aparatos tecnológicos disponíveis contemporaneamente, possibilita ao professor uma liberação da sua responsabilidade enquanto fornecedor de informações – antes escassas, hoje abundantes – e lhes reserva o direito e a tarefa de ser um negociador permanente dos diálogos entre os conhecimentos estabelecidos, entre os saberes e as diferentes culturas trazidas para dentro do espaço escolar pelos seus alunos, comunidade e rede. Transforma-se este professor em um negociador permanente das diferenças. (PRETTO, 2014, p. 349)

Ainda, a tecnologia potencializa a troca entre saberes, pois propicia uma interação maior entre educador e educando. Com isso, transforma os papéis dos alunos e professores no processo de ensino e aprendizado. Neste contexto, os educadores que historicamente eram vistos como detentores do conhecimento se propõem a uma dinâmica diferente, onde os educandos, protagonista no uso das tecnologias digitais, e, sobretudo na utilização de aplicativos, aparecem como coautor do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tem a possibilidade de compartilhar suas aptidões tecnológicas com o professor.

RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

PERFIL DOS PROFESSORES

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores pesquisados

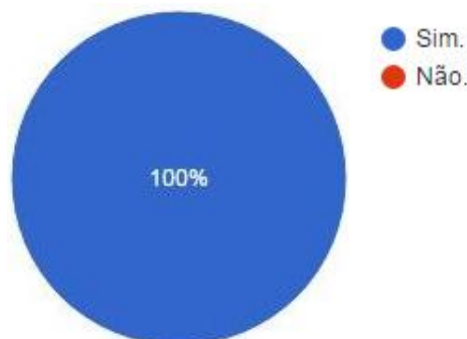


Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentre os professores pesquisados, 15 (100%) são do sexo feminino. Quanto a sua faixa etária, 8 (53,3%) possui idade entre 31 a 40 anos, 2 (13,3%) faixa etária entre 41 a 50 anos, totalizando 10 respondentes com idade superior a 30 anos. As demais pesquisadas, 5 (33,3%) professoras situam-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Por sua faixa etária, a composição do grupo investigado indica um distanciamento da geração “nascida em rede” no que diz respeito à imersão e vivência com aplicativos digitais.

USO DE APPS NO COTIDIANO

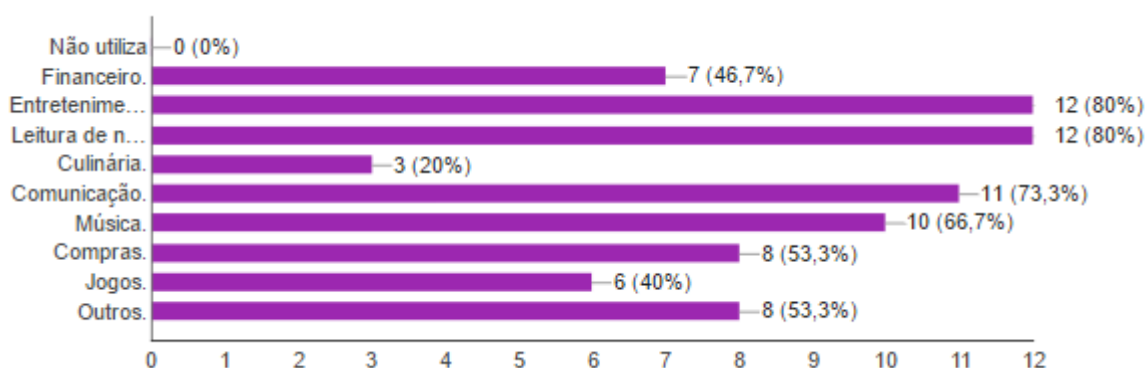
Gráfico 2 – Professores que utilizam aplicativos em seus dispositivos móveis



Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando questionados se utilizavam aplicativos em seus dispositivos móveis (celular e tablet), 100% das pesquisadas respondeu que sim, informando que adotavam estes artefatos em seu dia a dia, para diversas funções, dentre elas: entretenimento, citado por 12 (80%) professoras e a leitura de notícias, também citado por 12 (80%). O uso de aplicativos para comunicação foi outra função bastante citada, por 11 professoras, ou seja 80% dos respondentes. Ouvir música foi apontada por 10 professores (66,7), o que caracterizamos como uma forma de entretenimento. As opções menos citadas foram o uso dos aplicativos para jogar e culinária. Os dados evidenciam que os professores estão familiarizados com os *apps* e tem seus celulares e tablets como extensão das suas próprias mãos. Conforme gráfico que abaixo.

Gráfico 3 – Tipos de aplicativos mais utilizados

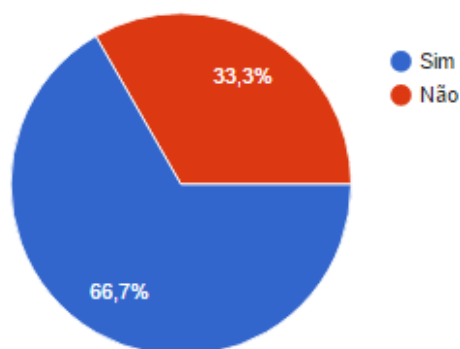


Fonte: Elaborado pelas autoras

Confirma-se, assim, a ideia de Nascimento (2014, p. 5) “transpondo diferentes níveis de dificuldade, os aplicativos levarão os usuários até o cotidiano do mundo moderno”. E, a despeito da distância entre gerações, este professor se encontra imerso no mundo digital.

No que concerne aplicativos voltados para educação foi interessante constatar que 33,3% (5) do total dos professores pesquisados revelaram desconhecer tal possibilidade e 66,7% (10) afirmam conhecer aplicativos que podem ser utilizados como artefato pedagógico.

Gráfico 4 – Conhecimento de aplicativos voltados para educação



Fonte: Elaborados pelas autoras

A investigação identificou que os professores estão imersos na cultura digital, contudo, no que diz respeito à ação docente, muitos ainda se encontram na era analógica. Ao serem questionados se utilizam os aplicativos em sua prática pedagógica, os dados evidenciaram que 35,7% (5) dos docentes utilizam alguns e 21,4% (3) utilizam muitos aplicativos, perfazendo um total de 57,1% (8) do total de respondentes, ou seja, um pouco abaixo do número de docentes que afirmaram conhecer aplicativos voltados para a educação. O que nos revela, ainda, a existência de docentes que, mesmo conhecendo as possibilidades pedagógicas não os utilizam em sala de aula como elemento pedagógico. Giraffa, afirma:

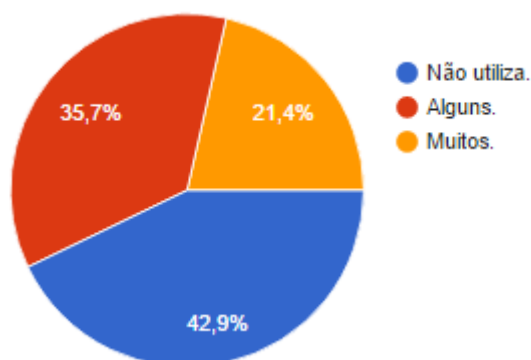
As nossas escolas, na sua maioria, possuem professores que estão ainda trabalhando na era “analógica”. Ou seja, não incorporaram na sua atividade docente práticas que incluam o ciberespaço como meio alternativo/complementar para trabalhar com seus alunos. Apesar dos esforços em capacitar e formar professores para que incluam nas suas partidas as possibilidades ofertadas pelas TD, estamos muito aquém do desejado. (GIRAFFA, 2013, p. 104)

Nesse sentido é importante apresentar / propor diferentes caminhos da utilização deste artefato na práxis a fim de formar e incentivar esses docentes a uma ação significativa para os seus aprendentes, transformando as aulas em momentos versátil, dinâmico e de constante troca.

Essa pesquisa confirma que incorporar os aplicativos na ação pedagógica não é tarefa fácil, uma vez que todo os participe considera que este artefato pode potencializar o fazer pedagógico, mas muitos não os utilizam. Girafa (2013) já vislumbrava esse cenário “quanto

aos docentes, o desafio é grande no que tange à aquisição de competências para trabalhar com tecnologias, [...] no sentido de mudar sua práxis docente ou a forma como organizar e ministrar sua aula”.

Gráfico 5 – Uso de aplicativos voltados para educação



Fonte: Elaborados pelas autoras

Apesar da amostra pesquisada ser tímida, ela é representativa para o espaço escolar pesquisado. Acreditamos que tal cenário se repete em outros espaços escolares, em face o distanciamento que ainda existe entre a escola e a cultura digital das crianças. Esta pesquisa será continuada junto a um número maior de docentes, com a finalidade de alargar o olhar sobre o posicionamento do professor do ensino fundamental I neste processo. Consideramos ser indispensável repensar a práxis dos docentes em tal nível de ensino, bem como os artefatos e elementos pedagógicos utilizadas pois,

os aplicativos devem ser analisados, testados, validados e aplicados pelo educador de forma que essas interações possam promover múltiplas formas de aprendizagem, tornando o aluno capaz de obter e desenvolver ideias (conhecimento) novas, independente de outras (pensamento crítico). (VALLETTA, 2014 p.5)

Conhecendo os potenciais de tais artefatos quando integrados à prática pedagógica, identificamos a necessidade de que a escola trabalhe mais largamente tais recursos com seus professores, visto que são artefatos do cotidiano não só das crianças, constituindo-se uma nova forma de expressar-se e comunica-se com o mundo, dentre outras funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste estudo buscou-se identificar se os professores do Ensino Fundamental I conhecem e utilizam aplicativos digitais em sua práxis pedagógica. Os resultados encontrados apontam que os *apps* estão presentes no cotidiano dos professores, no entanto, nem sempre são utilizados como recurso tecnológico em sua prática.

Os dados coletados revelaram que existe um distanciamento entre o uso de *apps* no dia a dia com intuito de realizar atividades do cotidiano e a utilização destes voltados para educação. Vele ressaltar que dentre as docentes pesquisadas, mesmo aquelas que não utilizam *apps* voltados para educação, concordam que o uso deste artefato pode potencializar o fazer pedagógico, tornando as aulas atrativas e, sobretudo, proporcionando uma aprendizagem significativa, pois apenas desta forma a educação atenderá a real finalidade, que é oferecer as melhores condições para que ocorra a aprendizagem de todos os alunos.

Conclui-se que estar inserido no mundo tecnológico conhecendo e/ou utilizando os artefatos digitais disponíveis no cotidiano não é suficiente. Enquanto docentes, precisamos desenvolver com mais rapidez novas competências (GIRAFFA, 2013) a fim de desenvolver experiências de aprendizagem significativas entre os estudantes. Utilizar aplicativos para potencializar as práticas pedagógicas apresenta-se como alternativa para práxis que fomenta a valorização, construção e troca de conhecimento, não apenas entre alunos, mas principalmente entre educador e educando.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea da Graças Camargo. **Desafios do trabalho docente na avaliação processual**. IBPEX, Curitiba, 1998.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Jornadas nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. **Tecnologia sociedades e conhecimento**, Campinas, v.1, n.1, p.100-118, nov.2013. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/112/100>> Acesso em: 10 junho 2016.

LÉVY, Pierre. A emergência do espaço cibernético e as mutações culturais. In: PALESTRA REALIZADA NO FESTIVAL USINA DE ARTE E CULTURA. 1994. Porto Alegre, 1994. p.1-7. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2514.pdf>> Acesso em 13 junho 2016

MENEZES, Cátia Nery. **Leitura e escrita:** propositiva de intervenção através de dispositivos móveis aos alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental. / 2016. 97f. Dissertação (Mestrado). Gestão e Tecnologia da Educação. Uneb, Salvador, 2016. / Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/05/C%C3%A1tia-Nery-Menezes-Disserta%C3%A7%C3%A3o-vers%C3%A3o-final-PDF.pdf>> Acesso em: 13 junho. 2016.

NASCIMENTO, Hugo José. **Um projeto de aplicativo móvel para entender o conceito de função Matemática.** Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2014. Disponível em: ftp://ftp.ifes.edu.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD06/Sessao4/Sala_C1/296-1054-1-PB.pdf Acesso em: 8 junho 2016.

PRETTO, Nelson De Luca. **Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas?.** Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.344-350, maio 2014. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/643/489> Acesso em: 26 de mai. 2016

RAMOS, Rosemary Lacerda. Artefatos lúdico digitais: reflexões. Researchgate, 2015.

RAMOS, Rosemary. Artefatos Ludo-Digitais para o ensino básico. Disponível em: <https://iseo.academia.edu/RosemaryRamos>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

VALLETTA, Debora. **Gui@ de aplicativos para educação básica:** uma investigação associada ao uso de tablets. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino, 201⁴ Fortaleza.

A PRESENÇA DAS MÍDIAS SOCIAIS NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DE DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Estanderlinda Bandeira de Melo Ribeiro
UNIFACS – Salvador/BA
lindabandeira@hotmail.com;

Norrane Feliciano Cunha de Santana
UNIFACS – Salvador/BA
norranness@hotmail.com;

Tatiana Marques da Cruz
UNIFACS – Salvador/BA
tatiana.m.cruz@hotmail.com;

Rosemary L. Ramos, Phd
(UNIFACS; CPCV/UNEB - Salvador/BA)
cienciaconomleza@gmail.com

RESUMO

A internet e as mídias sociais estão cada vez mais presentes na vida do ser humano, influenciando fortemente as relações interpessoais, intensificando-a, virtualmente, e favorecendo à troca de conhecimentos. E não há como negar que as conquistas oriundas do progresso tecnológico vêm interferindo diretamente no fazer pedagógico do docente. Especialmente com uma geração de nativos digitais que se posicionam quanto ao acesso e produção de conhecimento de forma bem peculiar e distinta do modo como docentes vivenciam. Um processo irreversível, que requer esforço para aproximar as diferenças e requer do docente um mergulho no universo digital, não só de usuário, mas como mediador da consolidação de saberes e aprendizagens significativas. Neste sentido, faz-se essencial investigar a presença destas tecnologias no cotidiano de docentes e discentes, refletindo sobre sua presença no processo de ensino-aprendizagem, pois elas influenciam e amplificam a relação entre os sujeitos, favorecendo a troca de saberes, além de permitirem uma dinâmica maior no processo de ensino e aprendizagem. Consideremos que o hibridismo do ambiente e práticas de uma sala de aula “analógica” interagindo com os processos e percursos virtuais, que são mais dinâmicos e descentralizados, em que todos os sujeitos têm relevância, modifica profundamente o papel do professor que deixa de ser o único detentor do saber. O presente artigo tem como objetivos identificar e analisar a presença das mídias sociais no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental II. A partir de uma perspectiva qualitativa, fez-se uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, com a aplicação de dois tipos de questionários, aplicados virtualmente: um para 13 docentes do Ensino Fundamental II, com idades entre 28 e 47 anos, e um outro para 05 discentes desta etapa de formação, com faixa etária de 11 a 13 anos. Os resultados apontaram que tanto os alunos como os professores, fazem uso da mídia como recurso de aprendizagem, entretenimento, comércio, posicionamento pessoal e estudo acadêmico, tendo como as mídias mais utilizadas, o Facebook e o WhatsApp.

PALAVRAS-CHAVE: Mídia Social; Processo de Ensino e Aprendizagem; Docentes; Discentes.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a internet começou a conquistar o mercado a partir de 1995 e seu crescimento foi tomando enormes proporções. Inicialmente, os usuários tinham acesso apenas através de computador desktop. Com o avanço da tecnologia, as pessoas passaram a usufruir deste artefato digital através de notebooks, tablets e smartphones, proporcionando a mobilidade e a atemporalidade, ou seja, conectar-se independentemente do local e do horário.

Com a internet, vieram as mídias sociais que possibilitaram uma nova forma de interação interpessoal. Elas são responsáveis pelo compartilhamento de informações, interesses e ideias entre pessoas provenientes de diversas origens.

Atualmente, o uso da internet e das mídias sociais está cada vez mais presente na vida do ser humano, influenciando, significativamente, a relação interpessoal, intensificando-a, virtualmente, favorecendo a troca de conhecimentos. Como também, os jovens da geração digital estão desenvolvendo um novo jeito de aprender, mais dinâmico e independente, em que buscam as fontes de informação, tornando-os autônomos. De acordo com esse cenário, o sistema educacional está percebendo a necessidade de se adequar a esta nova realidade. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar a presença das mídias sociais no processo de ensino dos docentes e de aprendizagem dos discentes.

Na atualidade, apesar da importância e intensificação do uso destes artefatos tecnológicos, alguns educadores e estudantes ainda resistem a sua integração à educação. Diversos são os motivos, dentre eles podemos citar a crença de professores de que as tecnologias têm o poder de dispersar os alunos; como também o receio da liberdade de pensamento, expressão e acesso à informação que as mídias trazem, destacam, neste caso, o risco à segurança já que no ciberespaço os sujeitos ficam expostos a qualquer tipo de situação e contato com as pessoas mais diversas, o que pode coloca-los em situação de fragilidade quanto ao assédio de natureza sexual (pedofilia), bullying, etc.

Compreendemos que, em face a predominância da era digital e da conectividade, é importante o estudo da contribuição destas tecnologias, pois elas influenciam e amplificam a

relação entre os usuários, favorecendo a troca de conhecimento, já que os indivíduos presentes possuem níveis culturais, sociais, educacionais e econômicos diferentes. Além de permitirem uma dinâmica maior no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos e professores vivenciam o ambiente da sala de aula e o ciberespaço, oportunizando uma aprendizagem entre redes e paredes (SIBILIA, 2012). A ampliação dos espaços de aprendizagem torna o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e descentralizado, onde todos os sujeitos têm relevância, transformando o papel do professor como o único detentor de conhecimento, e favorecendo que os estudantes sejam protagonistas de suas aprendizagens.

Neste artigo, inicialmente, será discutido o conceito de mídia social, o seu surgimento e sua importância para a educação. Em seguida, será abordada a metodologia, para posterior apresentação do resultado e análise dos dados fornecidos pelos questionários. E, na última seção, apresentaremos as considerações finais.

UTILIZAÇÃO DA MÍDIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A Pesquisa Brasileira de Mídia realizada pela Secretaria de Comunicação da Presidência da República nos revela dados interessantes sobre o uso da internet e das mídias pela população. Enquanto 48% dos brasileiros usa internet, deste público 76% a acessam todos os dias, em busca de informação, entretenimento, estudo e aprendizagem. Atualmente, uma grande parte desta parcela utiliza as mídias sociais, com ênfase para o Facebook e WhatsApp, seguidos do Youtube e Instagram. (BRASIL. 2014).

De acordo com Recuero (2008), a mídia social é uma ferramenta fundamentalmente social, que permite a troca de informação por consequência disso. Ela acontece através da interação com o outro e permite essa ação de forma individual e coletiva, numa escala gigantesca, usando a tecnologia digital como condutor.

Portanto, mídia social é o espaço de colaboração coletiva de conhecimento, descentralizado, por meio de interações pela Internet, redes sociais, tais como Facebook, Twitter, WhatsApp e tantos outros, tendo como principal característica a interação de pessoas de lugares em comum ou diferentes, no intuito de se relacionar, estabelecer diálogos, entretenimento, fins educacionais, comércio, etc.

Na sociedade contemporânea, a mídia social também está presente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é um meio de interação muito comum de utilização por crianças, jovens e adultos. Na prática educativa, as mídias sociais podem ser aplicadas no desenvolvimento cognitivo dos discentes de modo geral e com suas especificações, já que permitem a troca de conhecimentos entre pessoas de diversos níveis sociais, educacionais, culturais, políticos e econômicos. Nesse contexto, Santos e Santos (2012, p. 169) afirmam que “as tecnologias digitais são os suportes de que a humanidade passa a se valer para aprender, para gerar informação, para interpretar a realidade e transformá-la.

Para Ramos (2015; 2016) as mídias sociais (bem como outras TID’S) podem se constituir, inclusive, Artefatos Lúdico Digitais. Para autora, os “os artefatos lúdico-digitais, quer materiais ou imateriais, constituem-se em excelentes objetos de aprendizagem” (RAMOS, 2015), transpondo o fazer diário para um nível de aprendizagem que envolve a afinidade e o deleite. O caráter lúdico das redes sociais possibilita interação e fluidez na comunicação, permitindo a visualização, a descoberta e as seleções dos recursos que melhor convier ao trabalho pedagógico.

Além disso, permite que o espectador tenha acesso a diversos canais, sugeridos a partir do perfil de buscas do internauta, o que torna a rede muito mais diversificada do que a programação estabelecida na televisão. Para os que utilizam a rede com fins de aprendizagem, elas permitem uma leitura leve, descontraída e prazerosa, além da “materialização” de um conceito ou ideia abstrata, através da visualização de uma animação em 3D de uma célula ou a adaptação de um conto de Machado de Assis.

Alencar, Moura, Bitencourt (2013, p.89) destacam que “o uso de Tecnologia da Informação e Comunicação está se tornando uma realidade nas escolas brasileiras, porém vários

profissionais não estão preparados para inserir tais tecnologias em suas salas”. Um dos fatores que promovem resistência quanto a sua utilização é que os docentes ainda, estão acostumados àquele modelo de ensino centralizado nele, que é o único portador de conhecimento. O uso das mídias sociais em sala de aula requer a descentralização do poder do ensino, favorecendo a construção de uma “inteligência coletiva” (LEVY, 1999).

Como também, a liberdade oferecida por estes meios virtuais é algo que ainda oferece receio por parte da escola e do professor, já que são meios públicos, onde qualquer elemento tem acesso, oferecendo alguns riscos à segurança, bullying e pedofilia. Além disso, estas tecnologias, com a sua liberdade, fazem com que o docente as vejam com extremo cuidado, já que o aluno pode dispersar muito fácil por conteúdos que não sejam pedagógicos.

Em contraposição, atualmente, temos discentes que nascem no meio digital, a chamada Geração Z, composta por pessoas nascidas a partir de 1993 e que utilizam a Internet diariamente. De acordo com Silva (2010, p.3):

Caracterizados pela independência e autonomia, os jovens buscam as fontes de informação, tornando-se mais dinâmicos e participativos. Com esse novo cenário digital, aquele tipo de professor “sabe-tudo”, que fornece todas as informações aos alunos, está com seus dias contados.

Portanto, com toda esta proliferação da internet, não é possível haver a exclusão digital no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se cada vez mais necessário o docente utilizar as mídias sociais em favor das suas aulas, para torná-las mais eficientes e dinâmicas, favorecendo a troca e a amplitude do conhecimento. Mas, para que sejam inseridas no processo de ensino de maneira eficaz, o autor Rogers (apud TELLES; MARCUSSO; WAAL, 2011, p. 84) defende um processo de adoção de tais tecnologias em cinco etapas:

- Conhecimento da existência e compreensão das funções: O professor toma contato da inovação tecnológica e das suas características;
- Desenvolvimento de uma atitude favorável: Deve haver o interesse em conhecer este artefato melhor;
- Avaliação e decisão: Através da avaliação, o docente irá decidir se utilizará em suas aulas as mídias ou irá rejeitá-las;
- Colocação em uso;

- Adoção sustentada: A perpetuação da adoção da tecnologia no processo de ensino irá depender dos resultados observáveis através da inserção.

A implantação da utilização das mídias sociais nos estabelecimentos de ensino é gradual e devem ser levados em consideração alguns fatores, como o interesse e a habilidade dos professores e alunos.

METODOLOGIA

Para identificar e analisar o uso das mídias sociais por estudantes e professores, foi adotada como metodologia a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Como instrumento utilizamos dois tipos de questionário estruturado: um direcionado a docentes do Ensino Fundamental II de escola particular, e outro a discentes do Ensino Fundamental II de escola particular, com faixa etária entre 11 a 13 anos, aplicado através de mídia social (whatsapp). Até o presente momento de conclusão deste artigo, contamos com a participação de 8 docentes e 5 discentes. Intencionamos dar continuidade à coleta de dados para apreender a opinião de um público maior, tanto de professores, quanto de estudantes.

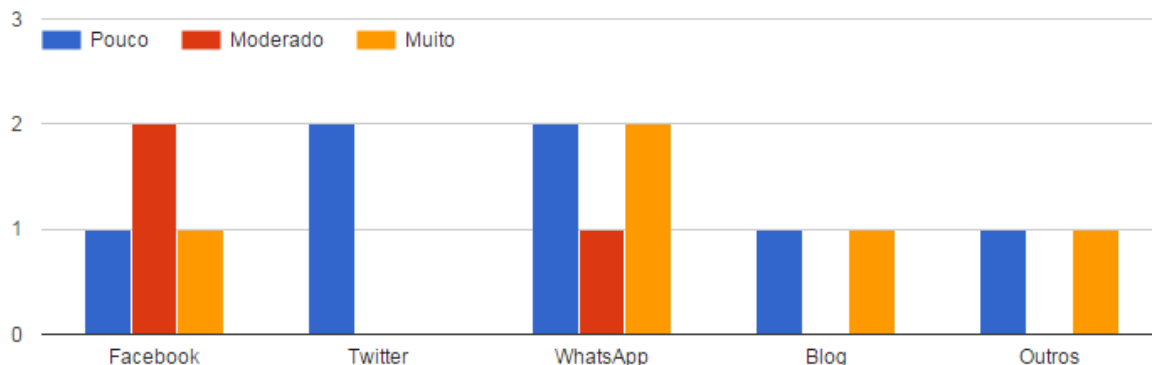
RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS

Ao caracterizar o público, identificamos o seguinte panorama: Dentre os 5 estudantes respondentes, 40% (2) são mulheres e 60% (3) homens. Em relação aos professores, os 8 docentes situam-se em uma faixa etária entre 28 a 47 anos, sendo que 62,5% (5) eram mulheres e 37,5% (3) homens.

- **O que dizem os estudantes**

Constatou-se com a aplicação dos questionários que 100% dos entrevistados fazem uso das mídias sociais em seu dia a dia. É notório que o uso das mídias se tornou comum na vida dos discentes, com destaque sempre para mídias de maior relação interpessoal que teve sua utilização variando entre moderado e muito, sendo que os mais utilizados foram o Facebook e o WhatsApp.

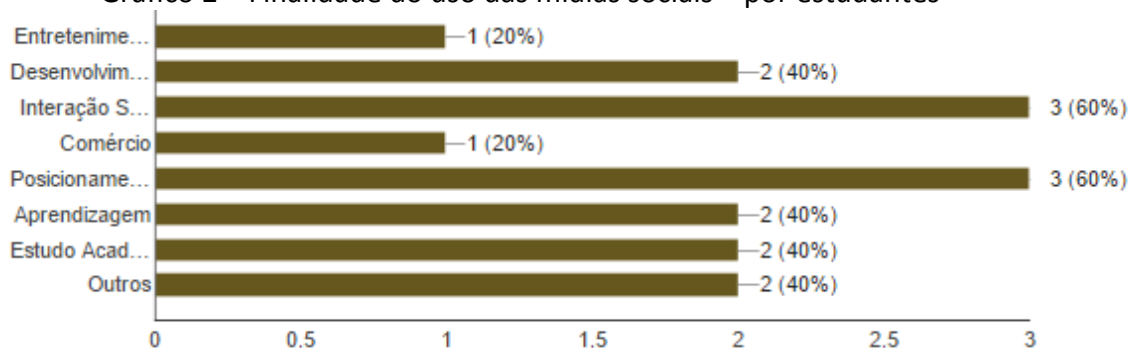
Gráfico 1 – Tipo e frequência de uso das mídias sociais – por estudantes



Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre todas as finalidades elencadas no questionário, observou-se que 60% (3) da utilização da mídia pelos alunos está correlacionada com a interação social e ao posicionamento pessoal e 40% (2) com a aprendizagem, estudo acadêmico e desenvolvimento pessoal, conforme pode ser constatado no gráfico que segue.

Gráfico 2 – Finalidade do uso das mídias sociais – por estudantes



Fonte: Elaborado pelos autores

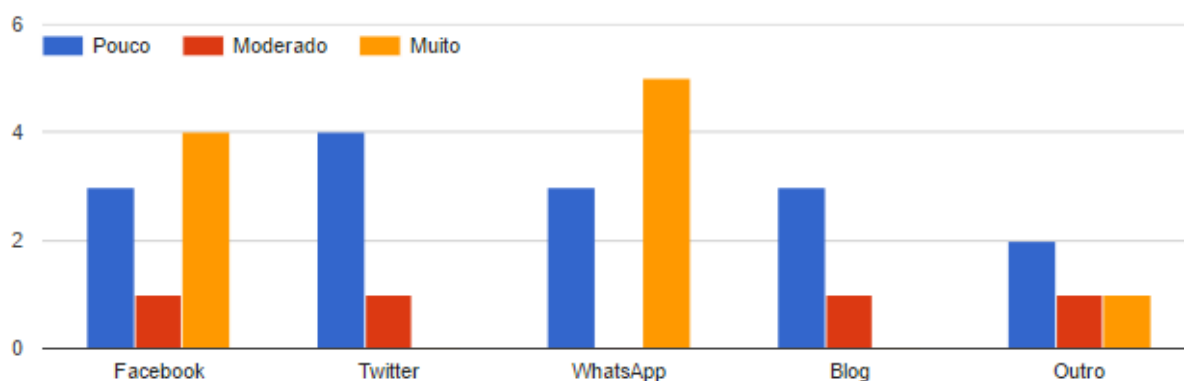
Quando questionados se o uso das mídias em sala de aula contribui com o processo de aprendizagem, verificamos que 60% (3) considera que há uma contribuição grande ou mediana. Mas 40% (2) dos respondentes considera que não há tanta contribuição, revelando que apesar de utilizar as mídias para o estudo, há uma compreensão duvidosa sobre a sua contribuição efetiva quando se trata do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, revelando um receio por parte deste grupo de estudantes do 7º ano, em relação ao uso das mídias, para fins de aprendizagem. Curiosamente, eles afirmam que tais meios virtuais ajudam

nos trabalhos escolares, mas também podem tirar a atenção do aluno. Destacamos aqui que 60% (3) consideram que seus professores utilizam muito tais artefatos em suas aulas, enquanto 40% (2) dos respondentes afirmam que há pouco uso.

- **O que dizem os docentes**

Analisando os resultados dos questionários aplicados aos professores, constatou-se que todos fazem uso das mídias sociais no seu dia a dia, havendo destaque para mídias de maior relação interpessoal, dentre as mais utilizadas tem-se, em primeiro lugar o WhatsApp e, na sequência, o Facebook.

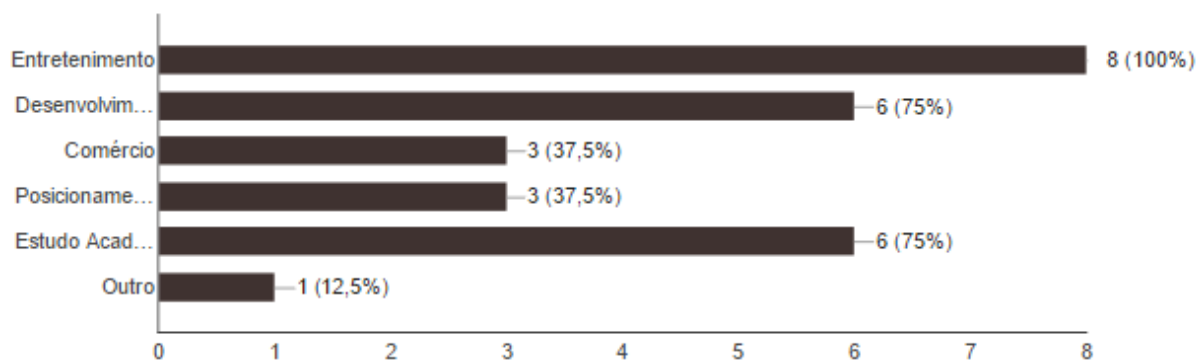
Gráfico 1 – Tipo e frequência de uso das mídias sociais — por professores



Fonte: Elaborado pelos autores

Interessante notar que, enquanto o grupo de estudantes pesquisados utiliza, prioritariamente, as mídias para comunicar-se, 100% (8) deste grupo de docentes investigado afirma utilizá-las para o entretenimento, 75% (6) para desenvolvimento cognitivo e fins educativos — estudo acadêmico. Comércio e posicionamento pessoal foram os usos menos citados, abrangendo 37,5% (3) da amostra recorrentes para este público.

Gráfico 2 – Finalidade do uso das mídias sociais – por professores



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao serem questionados se utilizam as mídias sociais em sala de aula, o grupo ficou dividido. 50% (4) utilizam e 50% (4) não fazem uso das mesmas em sala. Interessante notar que dentre aqueles que usam, as mulheres são minoria (apenas duas o fazem). Enquanto os homens se posicionam como maioria de docentes que utilizam as mídias em sala. Dentre os argumentos mais citados para o não uso encontra-se:

*Falta infraestrutura na escola.
As escolas não permitem seu uso.
Os alunos não colaboram.
Às vezes, a escola não possui recursos.*

Aqui salienta-se um outro aspecto que merece uma investigação que é a cultura escolar, especialmente o posicionamento da gestão quanto à disponibilidade de condições para uso de mídias digitais integradas ao trabalho pedagógico.

Sobre a contribuição deste artefato, 75% (6) acreditam que contribui moderadamente ou pouco enquanto 25% (2) afirma que há muita contribuição. Para aqueles que defendem esta contribuição, ainda que moderadamente, a possibilidade de compartilhamento de informação, junto com a dinamização do conteúdo e consolidação de aprendizagens significativas foram as justificativas mais citadas. Os que acreditam haver pouca contribuição afirmam que,

Gera muita distração e sai do foco.

Poucos (alunos) levam a sério.

Ainda que conservador, o panorama revela possibilidades quanto à integração deste artefato às aulas, porém, há um trabalho intenso a fazer quanto a mudança de cultura da escola, para que as mídias se façam integradas ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a “revolução digital”, é imprescindível a utilização das mídias sociais no processo de ensino e aprendizagem para dinamizar as aulas, ampliar o conhecimento e a relação interpessoal. Não há como as escolas as ignorarem, mas, infelizmente, ainda que com uma amostra pequena, identificamos uma resistência e despreparo das escolas e dos docentes para acolher os artefatos digitais. Os estabelecimentos de ensino não possuem infraestrutura adequada e os professores ainda se sentem inseguros, já que não possuem a formação necessária para adequar a tecnologia ao processo de ensino acompanhado por uma proposta pedagógica e também pode surgir neles uma sensação de mais trabalho pelo mesmo salário, já que terão que adequar suas antigas aulas à nova realidade.

Ainda existe um equívoco que as mídias sociais podem tirar a atenção dos discentes, desviando o foco para conteúdo não pertinente ao pedagógico. Contraditoriamente, apesar de todo o receio do uso deste meio virtual, todos os entrevistados o utilizam no seu dia a dia e, em todas as aulas dos professores entrevistados, ele está presente. Mas, não podemos esquecer que nem todo aluno possui computador ou celular disponível e acesso à internet em casa, pois, no Brasil, este acesso ainda é oneroso.

Os docentes estão caminhando na direção adequada ao adequarem-se às novas tecnologias. É necessário que planejem o uso dos meios digitais para que haja uma eficiente troca de conhecimento, e não os usar só como simples apresentadores de conteúdo, atraindo assim, o interesse dos discentes. Nesse contexto, é fundamental que a instituição de ensino, seja por bens próprios ou por políticas públicas, garanta a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, bem como no investimento da infraestrutura escolar para atender as demandas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gersica, MOURA, Murilo, BITENCOURT, Ricardo. Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IFSertão, PE. **Revista Educação, Formação & Tecnologia - EFT**, Monte de Caparica, v. 6, n. 1, p. 86-93, jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

RAMOS, Rosemary Lacerda. Artefatos lúdico digitais: reflexões. Researchgate, 2015.

RAMOS, Rosemary. Artefatos Ludo-Digitais para o ensino básico. Disponível em: <https://iseo.academia.edu/RosemaryRamos>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

RECUERO, Raquel. **O que é Mídia Social?**. Pelotas. 2 out. 2008. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/o_que_e_midia_social.html/>. Acesso em: 9 jun. 2016.

SANTOS, Rosemary Santos; SANTOS, Edméa Oliveira. **CIBERCULTURA: REDES EDUCATIVAS E PRÁTICAS COTIDIANAS**. Revista Eletrônica Pesque educa – p. v.04, n. 07, jan.-jul.2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/226>. Acesso em: 26 de mai. 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Fernando. Novas Mídias: Leitura e Produção Textual. **Revista Odisseia**. Natal, n. 5, jan-jun. 2010.

TELLES, Marcos; MARCUSSO, Marcos; WAAL, Paula de. **Tecnologia na sala de aula: a prática sistêmica da adoção caminhos e descaminhos**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E SUAS CONEXÕES COM OS MEIOS SOCIAIS

Michelline Santana de Oliveira
(UNIFACS – Salvador/BA)
michelineufba@gmail.com

Pollyana Sampaio Rodrigues dos Santos
(UNIFACS - Salvador/BA)
pollysampaio@hotmail.com

Rosemary L. Ramos, Phd
(UNIFACS; CPCV/UNEB - Salvador/BA)
cienciacomleveza@gmail.com

RESUMO:

O desenvolvimento dos artefatos tecnológicos resultou em profundas transformações no modo de viver do homem, bem como na forma como ele interage com os conhecimentos. Como consequência, temos um grande impacto na interação relação professor-aluno, bem como na relação entre ambos e os conhecimentos socialmente estabelecidos, a partir de maior proximidade e inserção de meios digitais no ambiente acadêmico. Contudo, esta aproximação e interação não acontece de modo potencial entre todos os docentes. Não obstante a juventude atual seja digital e extremamente conectada, ainda nos deparamos com docentes “nativos” de um mundo analógico, que tem muito pouco domínio e conhecimento dos artefatos digitais, sobretudo nos processos de ensino. Tal cenário nos provoca o seguinte questionamento: como os docentes tem se relacionado com tais artefatos? Quais mais utiliza em seu cotidiano pedagógico? O presente artigo tem como objetivo identificar os meios digitais utilizados pelos docentes do ensino superior, ao tempo em estabelece reflexões sobre os principais desafios enfrentados pelo professor ao utilizar os meios digitais em sua prática pedagógica. A partir da abordagem qualitativa, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso. A pesquisa contou com a participação de 42 professores do ensino superior. Como instrumento de investigação adotou-se um questionário estruturado elaborado no google drive, aplicado de forma online, contendo nove questões. A opção pela aplicação online deu-se por contribuir com a superação das dificuldades atinentes à diversidade e indisponibilidade de horários dos sujeitos que se disponibilizaram a participar do estudo. Concluiu-se que os maiores desafios se encontram na carência de educação continuada voltada para a vivência e reflexão sobre os meios digitais na prática pedagógica e a falta de tempo do docente para acompanhar todo esse processo. Consideramos de suma importância à utilização dos meios digitais pelos docentes nas universidades, pois contribui com a consolidação de aprendizagens significativas por parte dos estudantes, favorece a comunicação entre docentes e discentes, o que resulta na melhoria no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Meios digitais. Docência. Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A utilização da tecnologia na prática pedagógica acarretou em profundas transformações quanto a transmissão e troca de conhecimento entre professores e alunos permitindo assim maior proximidade e inserção de meios digitais no ambiente acadêmico. Bevort e Belloni (2009) afirmam que os meios digitais são importantes instrumentos tecnológicos que tem a função de facilitar a comunicação através da internet e o de controle e aceitação social atuando na vida pessoal e profissional dos docentes.

A iniciativa em pesquisar o referido tema parte da necessidade em conhecer os desafios do professor no uso de meios digitais nas universidades, pois se trata de um tema novo onde a tecnologia avança muito mais rápido do que os indivíduos podem acompanhar levando a necessidade de atualização e processo contínuo de aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo identificar os meios digitais utilizados pelos docentes do ensino superior e conhecer, ao tempo em estabelece reflexões, os principais desafios enfrentados pelo professor ao utilizar os meios digitais em sua prática pedagógica. A metodologia adotada foi a pesquisa exploratória de natureza qualitativa por meio da aplicação de um questionário online através da ferramenta do Google Form.

Utiliza-se o termo “meios digitais” como todo modo online de conectar-se a uma rede social, e através da mesma obter êxito na execução de um trabalho. Porém, apesar de todo contexto digital em que se vive hoje, alguns docentes encontram desafios em utiliza-los. Nesta pesquisa os meios digitais inseridos no questionário referem-se aos componentes ligados a tecnologia onde há possibilidade de interação entre aluno e professor como o facebook, whatsapp, e-mail, portal da instituição de ensino, skype e vídeo aula.

2 A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação do ensino superior vem passando por muitas mudanças devido a inserção da tecnologia na vida social refletindo sobre ambiente acadêmico, nas relações interpessoais e na práxis pedagógica dentro das universidades.

Segundo Lames (2011) esse fenômeno é observado nas universidades brasileiras onde a integração dos meios digitais favorece a troca de informações e experiências, exigindo-se metodologias de trabalho mais ativa e participativa uma vez que será necessário adaptar o conteúdo programático aos meios utilizados pelo professor.

No Brasil, uma das importantes iniciativas em incluir os meios digitais na educação brasileira foi o lançamento do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação pelo Ministério da Educação, em 2005, com o objetivo de capacitar os professores da rede pública de ensino a inserir o uso da linguagem tecnológica no processo de ensino (BRASIL, 2005). Esse incentivo poderia ser ampliado aos docentes do ensino superior a partir de ações que promovessem a atualização digital e o interesse em fomentar a inclusão dessas práticas nas universidades públicas e privadas.

Um dos desafios encarados pelos docentes refere-se ao conhecimento dos meios digitais e educação continuada com relação à atualização dos recursos tecnológicos, além do desenvolvimento de uma consciência crítica que lhes permita produzir conteúdos capazes de superar a superficialidade das informações e a distância entre o mestre e o educando. (SOARES; CUNHA, 2010).

As conquistas com progresso tecnológico interferem diretamente da educação brasileira, sobretudo na educação de ensino superior. Isto desafia o docente deste nível a, não só acompanhar, mas adotar, utilizar e desenvolver novas tecnologias, além de integrá-las ou adaptá-las à sua prática pedagógica no ensino superior.

2.1 OS MEIOS DIGITAIS E A SUA INSERÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

A Tecnologia da Informação e Comunicação — TIC's, trouxeram grandes impactos no processo de ensino e aprendizagem influenciando as formas de comunicação entre alunos e professores, criando novos desafios para a prática acadêmica no ensino superior, levando aos professores a busca pelo aperfeiçoamento dos métodos de ensino além de desafiar as práticas pedagógicas no ensino superior (SOARES; CUNHA, 2010).

Segundo Bevort e Belloni (2009) “Mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (...)”. O conceito de meios digitais ainda é algo novo e ainda encontra-se em construção, entretanto, a sua utilização tornou-se bastante comum e faz parte do dia a dia da população.

Apesar de se tratar de um conceito ainda em formação, sua utilização na prática pedagógica tornou-se vital no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Os principais benefícios com a utilização dos meios digitais na prática pedagógica consistem em fortalecer e favorecer a comunicação, melhorar o diálogo, aumentar a interação entre aluno e professor, possibilitar a construção de novas práticas pedagógicas no ensino superior por meio da tecnologia da informação, além de ampliar o espaço para discussão antes restrito aos encontros em sala de aula (MENDES, 2009).

Segundo Mendes (2009) os professores ainda colocam barreiras para a utilização contínua e diversificada dos meios digitais em função da dificuldade em usar os recursos, necessidade em dispor de tempo para atualização, falta de conhecimento quanto ao manuseio das ferramentas e a insegurança do professor em inserir na sua prática acadêmica os meios digitais que, em sua maioria, são considerados não convencionais, para fomentar os processos de ensino-aprendizagem com seus alunos.

Apesar das dificuldades, é importante que o professor analise a melhor estratégia para inserir ferramentas tecnológicas como forma de facilitar a compreensão dos conhecimentos a serem abordados em sala bem como no acompanhamento das atividades dos discentes tendo em vista a praticidade em que os meios digitais podem proporcionar a prática pedagógica.

Para Anastasiou e Alves (2003, p. 73) o professor deve atuar no processo de construção do conhecimento junto com o aluno por meio da implementação de estratégias visando estabelecer uma relação dinâmica e harmônica entre a teoria e a prática rompendo assim, com formas tradicionais de ensino.

Para superar o uso inadequado das tecnologias na educação é fundamental que o professor saiba o que é aprender e o que é ensinar, como os alunos aprendem e propor, assim, metodologias ativas e novas de produzir, comunicar e representar o conhecimento, possibilitadas pelas novas mídias, favorecendo a colaboração, a troca de experiências e a inteligência coletiva (LAMES, 2011).

Trabalhar com diferentes estratégias se constitui um dos grandes desafios para o docente do ensino superior, tendo em vista à necessidade de adaptação a nova realidade em que os meios digitais passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. Desse modo, o significado de lecionar toma novos rumos, onde o processo de ensino e aprendizagem perpassa pela utilização das novas tecnologias.

Para Bevort e Belloni (2009) fazemos parte da mídia-educação que se refere ao conjunto de meios tecnológicos utilizados na prática pedagógica com a finalidade de acompanhar a modernização do conceito de educação, sendo parte essencial dos processos de socialização das novas gerações.

Lames (2011) afirma que o uso dos meios digitais como e-mail, fórum, chat, blog, redes sociais entre outros contribuem para a construção do processo de ensino-aprendizado em virtude dos benefícios propiciados. Por isso, é importante que seja incentivado a sua utilização pelos docentes e discentes como forma de pesquisa, análise, reflexão e discussão dos assuntos.

A estratégia escolhida pelo professor deve funcionar como mola propulsora do saber, fomentando o interesse do aluno em ir além do ambiente físico além de auxiliar na interação entre ambos. Nesse sentido, os meios digitais devem atuar, servindo de suporte para facilitar essa interação utilizando-se da tecnologia como ferramenta de trabalho nas atividades acadêmicas. O objetivo em incluir os meios digitais no ambiente acadêmico vai além da agilidade e disponibilidade da informação, visa também a construção e a difusão do conhecimento por meio da consciência crítica e da participação de todos os envolvidos

3 METODOLOGIA

O presente artigo constitui uma pesquisa exploratória ocorre quando o pesquisador define seu objeto de pesquisa, constrói o marco teórico conceitual, define os instrumentos da coleta

de dados, escolhe o espaço e o grupo de pesquisa e define a amostragem e a estratégia a ser utilizada.

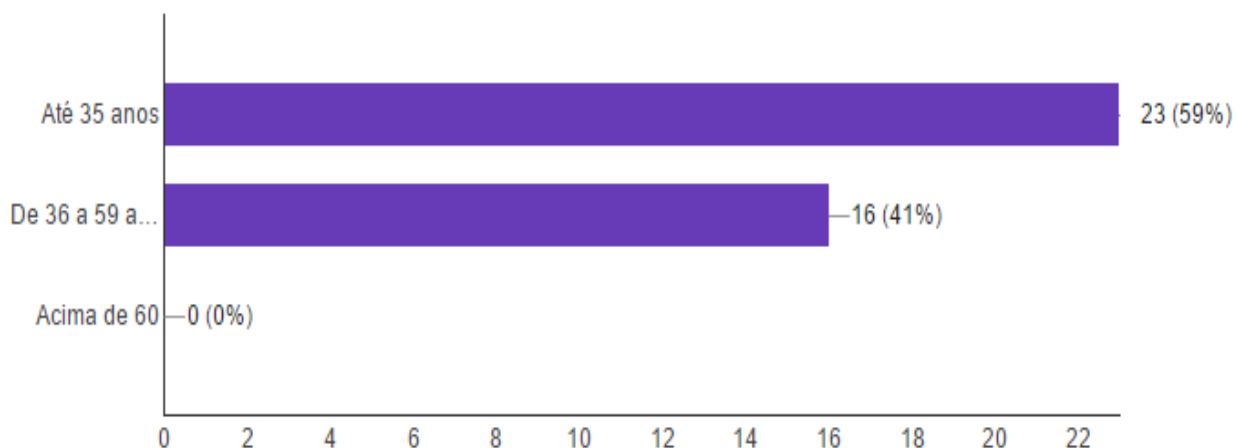
Foi adotado o método de estudo de caso. Segundo Gil (2002, p. 58), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento.” Como sujeitos de pesquisa, 42 professores que ministram aula no ensino superior. A coleta de dados aconteceu com a aplicação de um questionário online, com perguntas abertas e fechadas, criado no Google Form. Após levantamento, os dados foram analisados, referenciando-se os resultados obtidos após análise do conteúdo dos questionários.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa resultou da aplicação de um questionários on line aplicado a 42 profissionais, que exercem a docência no ensino superior, nas áreas de ciências humanas, ciências exatas e ciências da saúde. Analisando o perfil da amostra pesquisada, observou-se o seguinte nível de escolaridade: 63,9% de especialistas, 20% de mestres e 2,8% de doutores.

Dentre os participantes, predominou a faixa etária de 20 até 35 anos, correspondendo a 59,5%, entre 36 e 59 anos com 40,5%. Não houve participação de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Corroborando com esses dados Lames (2011), afirma que a tendência da sociedade moderna é que a inserção da tecnologia no ambiente educacional a partir das gerações mais novas, em virtude das mudanças, a passos largos, da sociedade analógica para a digital conforme apresentado no gráfico 1.

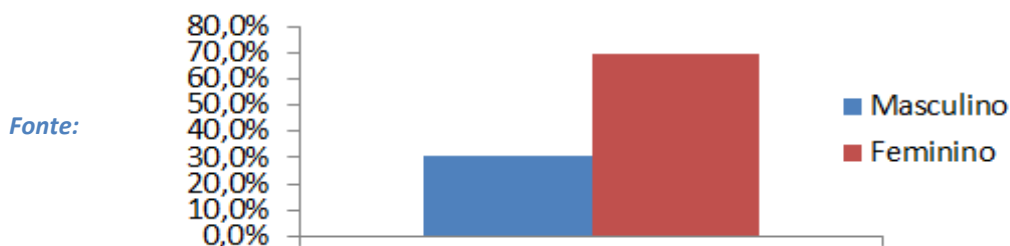
Gráfico 1: Faixa etária dos entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Quanto ao gênero, os dados revelaram que a maioria é do sexo feminino compreendendo cerca de 69,2% mulheres, e 30,8% do sexo masculino, conforme pode ser visto no gráfico 2.

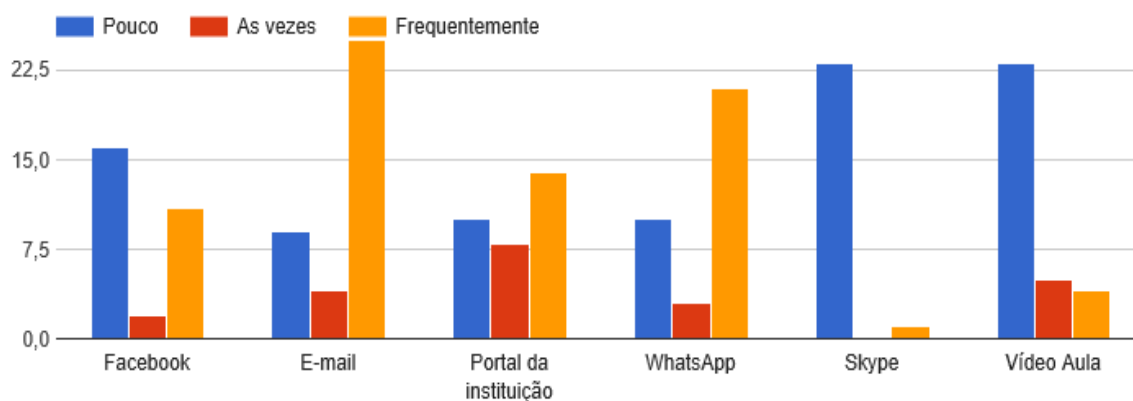
Gráfico 2: Gênero dos entrevistados.



Elaborado pelo autor, 2016.

Com o intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa, questionou-se aos entrevistados quais meios digitais são utilizados em sua prática pedagógica, bem como a constância de uso desses artefatos na práxis dentro e fora da sala de aula. O gráfico 3 correlaciona os meios mais utilizados e a frequência.

Gráfico 3: Frequência de utilização dos meios digitais na prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Inferese do gráfico acima que o e-mail (69,4%) e o WhatsApp (65,6%) são artefatos mais utilizados no que concerne a práxis pedagógica, seguidos do facebook (40,7%), portal da instituição (46,7%), skype (4,2%) e vídeo aula (13,3%), revelando que os entrevistados utilizam os artefatos tecnológicos que proporcionem uma comunicação mais rápida e eficaz.

Outro ponto abordado na pesquisa refere-se aos desafios encontrados pelos docentes ao utilizar os artefatos digitais na prática pedagógica, tendo em vista as constantes mudanças no mundo tecnológico e a inserção destes na vida acadêmica. Os entrevistados relataram que apesar de considerar imprescindível o uso de artefatos digitais no processo de ensino e aprendizado, há uma imensa dificuldade em acompanhar e atualizar softwares e aplicativos em função do intenso fluxo de informações a que são submetidos a todo o momento. Segundo Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 22) as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de influenciar a interação e a comunicação na educação brasileira tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos. Ramos (2016) amplia esta afirmação ao sinalizar que tais artefatos tecnológicos podem inclusive, constituir-se em artefatos lúdicos digitais, enriquecendo a prática pedagógica com elementos da cultura lúdica que traz grandes contribuições para a consolidação de processos de aprendizagem ancorados em experiências que favorecem o desenvolvimento da estética da sensibilidade e não apenas da razão

instrumental. E isto é possível, por exemplo, como a integração de Jogos Digitais e da Gamificação no Ensino Superior,

Apesar do portal da instituição representar um vínculo formal entre professores e alunos, disponibilizando um espaço virtual para interação entre ambos, as estatísticas de uso foram mais baixas do que esperávamos. Esta situação se esclarece quando os entrevistados descreveram que um de seus desafios em utilizar algum meio digital é a falta de equipamentos e funcionários, suporte na instituição. Para Valente (2007), a presença das tecnologias digitais no cotidiano traz novas possibilidades de expressão e comunicação no uso de imagens, sons dentre outros recursos, desencadeando a necessidade de desenvolvimento de habilidades em diferentes modalidades para que seja criada uma nova área de estudo.

Os níveis de utilização do Skype e vídeo aulas como instrumento para lecionar foram baixos ou inexistentes. Esses dados revelam que apesar de se constituírem em recursos preciosos para enriquecer e diversificar o trabalho pedagógico, ainda há resistência quanto a sua utilização.

Acreditamos que um dos fatores seja a cultura formativa a que estes docentes foram submetidos em todo o seu percurso de escolarização: uma “cultura oralista e presencial, [que os deixam] acostumados a olhar e interagir no mesmo meio físico [no modo como aprenderam]” o que se constitui um desafio imenso para as mudanças que se fazem necessárias, pois trata-se de investir, sobretudo, na mudança de hábitos, modos, princípios, etc. para transformar suas técnicas e adaptar-se ao novo modelo de ensino e aprendizagem (MARTINS; GIRAFFA, 2008).

Demais desafios compartilhados nesta pesquisa foram a falta de tempo atrelada ao desconhecimento no manuseio de novas tecnologias, para que pudesse atender a grande demanda de alunos, atualizar-se das novas tecnologias da informação, e adaptar ao material didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os meios digitais possibilitam maior interação entre alunos e professores além de dinamizar o ambiente acadêmico propiciam o acompanhamento dos discentes e o incentivo a participação das atividades tendo em vista o caráter dinâmico dos recursos tecnológicos criando um ambiente diverso da sala de aula para a prática acadêmica dentro das universidades.

Após a aplicação do questionário, observou-se que todos os professores utilizam os meios digitais na prática acadêmica o que já se traduz em um grande avanço na educação brasileira. Entretanto, pode-se perceber que os maiores desafios se situam na necessidade de educação contínua com vistas a atualização dos meios digitais, falta de tempo para acompanhar os alunos devido a alta demanda da profissão, atualizar os softwares e aplicativos, adaptar os recursos tecnológicos e desenvolver práticas pedagógicas com a utilização dos meios digitais.

Entre os meios digitais mais utilizados entre os docentes estão o aplicativo whatsapp, o facebook, o portal da instituição principalmente o e-mail. Salienta-se que mais da metade dos professores que responderam os questionários encontram-se na faixa etária de até 35 anos, demonstrando que a influência dos meios digitais na atuação de jovens professores. A utilização dos meios digitais na prática pedagógica de docentes no ensino superior é de grande relevância tendo em visto os benefícios que o mundo digital pode proporcionar para a disseminação do conhecimento além de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: ed, Univille, 2003.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação:** conceitos, história e perspectivas. **Rev Educ Soc.** vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação**: Projeto Básico. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12333:midias-na-educacao>>. Acesso em: 14 jun 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAMES, Liliane da Costa Jacobs. **Docência no ensino superior**: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica. Dissertação de Mestrado em ciências contábeis. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, 2011. São Paulo. Disponível em: <<http://tede.fecap.br:8080/jspui/handle/tede/494>>. Acesso em: 14 jun 2016.

MARTINS, Cátia Alves; GIRAFFA, Lúcia M. MARTINS. Formação do docente imigrante digital para atuar com nativos digitais no ensino fundamental. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas-CIAVE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/132_220.pdf>. Acesso em: 09 jun 2016.

MENDES, Lina Maria Braga. **Experiências de fronteiras**: os meios digitais em sala de aula. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-141227/pt-br.php>>. Acesso em: 09 jun 2016.

RAMOS, Rosemary L. Os Jogos Digitais e a Gamificação no Ensino Superior: Interfaces Entre Ludicidade, Tecnologia e Aprendizagem In: **Diálogos e Interloquções**: Experiências e práticas pedagógicas na América Latina. 1 ed. Salvador: Editora CRV, 2016, v.1, p. 30-40.

SOARES, SR.; CUNHA, MI. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/cb>>. Acesso em: 09 jun 2016.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

VALENTE, José Armando. **As tecnologias digitais e os diferentes letramentos**. Pátio, Porto Alegre, 2007.

A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR/BAHIA

Sheila Carine Souza Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Salvador- Bahia- Brasil
sheilacarine77@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central a percepção das crianças da educação infantil sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI - da rede de Educação na cidade de Salvador- Bahia. Tem como objetivo analisar a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação entre crianças da Educação Infantil, identificando suas influências na construção de saberes em sala de aula. Para fundamentar este trabalho me apoiei nos seguintes autores: Pierre Levy, Nelson de Lucca Pretto, Carla Viana Coscarelli, Vani Moreira Kenski, Claudia Lopes Pocho, Seymour Papert, Lynn Alves e Isa Coutinho, Marco Silva entre outros, que me ajudaram nos conceitos sobre tecnologia, sua mudança através dos tempos e as modificações que as Tic fizeram e fazem na educação. Silvia Helena Vieira Cruz e Julia Oliveira Formosinho me mostraram, através dos seus estudos, de como é importante e necessário ouvir e dar voz as nossas crianças. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, pois buscou retratar a realidade na qual a criança esta inserida. Os dispositivos utilizados para a produção de dados e busca de informações foram questionários para os pais sobre o uso e cotidiano das crianças em relação aos aparatos tecnológicos, entrevistas com as crianças, rodas de conversa, registros escritos, observações participantes e diário de campo. Estes dispositivos foram ricos em informações além de trazer as narrativas descritivas das crianças. O Campo de pesquisa foi um CMEI, assim como os sujeitos participantes da pesquisa foram crianças da Educação infantil do grupo 4 (Criança de 3 anos e meio à 5 anos de idade). Os resultados obtidos mostraram que a criança participante da pesquisa esta em um contexto onde as TIC se fazem presente e que a escola deve ressignificar este conhecimento que a criança já possui para a construção de novos saberes, novas aprendizagem utilizando as Tic.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância; Tecnologias da Informação e Comunicação.

O mundo globalizado e tecnológico de hoje exige que a cada dia nos inteiremos das novas tecnologias e a incorporemos à sala de aula e ao nosso dia a dia. As transformações estão ocorrendo de uma forma tão veloz que nem sempre conseguimos acompanhar este ritmo. Há muita informação e ela está ao alcance de muitos, a qualquer hora, e em toda parte do mundo. Nós – enquanto professores - não podemos fugir desta realidade e a sala de aula não pode ser privada disso.

No âmbito educacional as escolas precisam inserir nos seus currículos as tecnologias de informação e comunicação trazendo-as como aliadas no processo educativo. Estas tecnologias podem trazer mudanças positivas se forem realizadas a partir de uma reestruturação curricular, pois as escolas devem inserir nos seus currículos a realidade que muitas crianças vivenciam hoje, tentando diminuir a exclusão tecnológica que ainda está inserida no nosso contexto. Como diz Pocho (2003):

[...] julgamos que a educação tem a ver com a tecnologia justamente porque o avanço tecnológico ainda não chegou para todos, não tendo a maioria das pessoas ainda acesso ao conhecimento sobre ele. Logo, cabendo à escola agir com e sobre as tecnologias. Assim, a área da educação precisa dominar o potencial educativo das tecnologias e coloca-las a serviço do desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise à construção da autonomia dos educandos e a formação para o exercício pleno da cidadania. (POCHO, 2003, p.15).

Na atualidade muitas crianças estão inseridas neste mundo digital utilizando estes aparatos tecnológicos em outros espaços. Por isso, os privilegio no meu planejamento de forma que estas crianças utilizem o conhecimento que já possuem para a construção de novos saberes. Alves e Coutinho (2016) nos informam:

Considerando-se que muitas crianças estão inseridas em sociedades industrializadas e imersas no fenômeno da globalização contemporânea, elas têm contato intenso com as tecnologias digital e são afetadas por ela. Como exemplo destas tecnologias, temos os jogos digitais, artefatos cada vez mais comuns nos cotidiano das crianças. Os jogos digitais, portanto, possibilitam que elas alterem os modos de vivenciar a infância e influenciam as concepções dos adultos em torno desse novo tipo de vivencia e de infância contemporânea [...]. (ALVES e COUTINHO, 2016 p.210).

Nesta perspectiva, é preciso reconhecer que a escola deixou de ser a única detentora de todas as formas de conhecimento. O papel das tecnologias na educação seria o de favorecer a construção de novos saberes, no qual a criança passa a ser um sujeito atuante nesta formação de conhecimentos pois, esta criança está inserida num contexto social onde o uso da internet, jogos, celular, tablet, faz parte do seu cotidiano. A escola deve criar meios para receber este

aluno que é considerado um nativo digital e que hoje não consegue mais aprender somente com o giz, livros e a voz do professor.

A intenção deste estudo ocorreu a partir de uma observação que já faço há alguns anos no CMEI em que leciono. Alguns professores desta Unidade Escolar se queixavam que tinham poucos recursos didáticos à sua disposição para trabalhar nas suas aulas. Sempre gostei de aliar alguns aparatos tecnológicos (rádio, notebook, lousa interativa, jogos eletrônicos) com a educação, pois, esta é mais uma forma de desenvolver e possibilitar a construção do conhecimento pela criança.

Porém, durante os meus anos de trabalho neste local, percebi que mesmo existindo um laboratório de informática e algumas tecnologias da informação e comunicação - dois Kidsmarts que são computadores infantis fabricados pela IBM, uma lousa interativa e aparelhos de DVDs e som - elas não eram utilizadas pelos professores. Mesmo com a presença destas tecnologias percebi ainda que os professores não as usam e muitos aparelhos encontram-se inutilizados sejam nos armários das salas, sejam em outros espaços. É preciso disponibilizar tecnologia de ponta para as nossas crianças terem acesso mas também, é preciso formar os profissionais de educação, pois eles precisam dominar estas tecnologias para serem aplicadas na sua prática pedagógica.

O objetivo deste estudo é aprofundar este tema, trazendo a perspectiva da criança. As crianças são sujeitos de direitos. Ao assumi-las dessa forma, reconhecemos os seus direitos fundamentais como o de provisão, proteção e participação com base na Convenção dos Direitos da Criança (1989).

É de extrema importância que nós professores repensemos a nossa prática a partir do diálogo com as nossas crianças. Precisamos iniciar um processo de escuta dos pequenos. Eles têm direito a participar da sua educação, pois eles mais do que qualquer outro sujeito, devem opinar sobre questões que lhe dizem respeito. Dessa forma poderemos assim reconhecer as crianças como agente sociais, legitimando os seus direitos fundamentais que são os de provisão, proteção e participação.

Nesse sentido, propus uma investigação com o seguinte objetivo geral: Analisar a presença de Tecnologias da Informação e Comunicação entre crianças da Educação Infantil, identificando suas influências na construção de saberes em sala de aula.

Ao qual se relacionam os objetivos específicos: 1- Identificar a percepção das crianças sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação que as cercam; 2- Entender como as Tecnologias de Informação e Comunicação afetam a educação de crianças; 3- Analisar o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar à concepção e o uso das TIC no cotidiano 4- Verificar como as Tecnologias de Informação e Comunicação podem influenciar a educação infantil através da perspectiva das crianças.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo descritiva porque permitiu que a criança participante da pesquisa descrevesse aspectos importantes, referentes ao objeto que está sendo investigado, retratando a realidade na qual esta criança está inserida, assim como a busca de informações e dados que foram coletados em diferentes momentos, a partir da voz das crianças.

Os dispositivos utilizados para a produção de dados e busca de informações foram: questionário, entrevistas, rodas de conversa, observação participante, registros escritos e uso do diário de campo.

A fim de alcançar os objetivos propostos no estudo, utilizei um questionário com dez questões objetivas que foram entregues pessoalmente aos pais das crianças com perguntas referentes ao objeto da pesquisa (hábitos das crianças no que se refere ao uso das TIC em casa). Dos 09 questionários que foram entregues, 07 foram devolvidos com respostas.

A entrevista com as crianças foi um ótimo instrumento para coletar informações referentes ao objeto pesquisado porque ela trabalha com narrativa, descrição. Utilizei a entrevista semi-estruturada. Importante ressaltar que as entrevistas aconteceram no próprio ambiente escolar, ou seja, um local que a criança já domina e que pode também determinar as respostas que a criança poderá vir a dar, se for num contexto diferente para a mesma. “As entrevistas dão informação adicional sobre o que as crianças pensam e gostam de fazer e, nesse sentido,

permitem ao professor discutir com as crianças “um conteúdo em profundidade””. (FORMOSINHO, 2008 p. 119).

Em relação aos registros escritos pelas crianças, este instrumento também foi de extrema importância para coleta de dados, pois, houve a necessidade de produzi-los seja através dos desenhos das crianças ou das imagens. Assim, através das Rodas de Conversa, outro instrumento utilizado, debatíamos a respeito do objeto que estava sendo investigado.

Já a utilização e uso de diário de campo serviu para relatar estas experiências que aconteciam a cada dia da pesquisa. Este instrumento é reflexivo para o professor pesquisador porque ele pode ser utilizado também para conhecer quem é este sujeito da sua pesquisa que, segundo Schon (2007, p.65) deve existir uma reflexão durante sua ação, pois esta deve estar imbricada na prática do professor. Ele também destaca a reflexão sobre a ação que seria a tomada de um fato já acontecido para compreender um fato que, no nosso caso, está sendo pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa são crianças da Educação Infantil da sala de aula da qual leciono. São crianças do Grupo 4 (aproximadamente 9 crianças), com idades entre 3 anos e 6 meses a 5 anos e, os seus respectivos pais ou responsáveis. São sujeitos que moram na comunidade local.

O trabalho foi desenvolvido tendo em vista os objetivos listados para esta pesquisa e, ao longo deste período, as atividades que eram feitas com as crianças mostraram resultados que indicavam muitas descobertas em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação pelos pequenos. .

Em relação ao uso do *smartphone*, a visão da criança em relação a este aparato tecnológico mudou: antes o celular servia apenas para telefonar. Hoje em dia, esta é uma das funções que menos é utilizada. Já com a utilização do *tablet*, percebi que as crianças enxergam este aparelho como uma tecnologia que serve unicamente para o entretenimento: jogar. O *game* terminou fazendo com que esta tecnologia fosse difundida mais rapidamente entre os membros da sociedade, segundo Silva (2006). E vai mais além: “[...] ao mesmo tempo, a iniciação pelo jogo, pelo lúdico, a uma forma de cultura informática que se propaga, se difunde

através da sociedade. O jogo torna-se assim o modo de difusão privilegiado das novas tecnologias junto ao público.” (SILVA, 2006, p. 37). Um dado relevante é que apesar da grande maioria destas crianças já estarem familiarizadas com o tablet, existe uma criança no grupo que, aparentemente, nunca tinha manuseado tal aparelho.

Uma questão muito importante sobre o desenvolvimento da criança: ela aprende através da imitação. Comportam-se como os adultos que estão ao seu redor. Uma das crianças participantes da pesquisa demonstrou o desejo de imitar o pai quando relata que não faz o dever porque eu não faço atividades no computador, indo mais além demonstrando o desejo de usar o computador como um adulto.

Através de uma atividade realizada no período da pesquisa, percebi que as crianças preferem desenhar no computador. Através do Paint – programa do pacote Microsoft Windows - que está disponível no *Kidsmart* da sala de aula, elas exploraram muitas possibilidades que o programa traz para fazer os seus desenhos, observando e interagindo com os seus processos de produção e das demais crianças, confirmando assim que apesar de gostarem de desenhar nos seus cadernos de desenho, elas preferem usar o computador em tal atividade. Marcos Silva (2006) nos informa que: “A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do designer de software interativo...”. Ele ainda complementa dizendo: “O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos [...]”. (SILVA, 2006, p.22)

Outro dado que chama atenção é que as tecnologias têm um papel importante na aprendizagem das crianças. Através de uma atividade percebi que as mesmas aprendem de uma forma prazerosa quando estão em contato com jogos e o com o computador. A maioria delas demonstra uma preferência por atividades no *Kidsmart*. Este se transforma num espaço de criação e construção de saberes e aprendizagens, fazendo com que o espaço da sala de aula se torne algo monótono se o professor ainda se intitular como o único detentor do saber.

Em relação ao questionário que os pais responderam pude perceber que Todos os pais informaram que as crianças gostam de usar as tecnologias: computador de mesa, notebook,

tablet, vídeo game, celular, rádio, internet e televisão. Isso demonstra que estes aparatos tecnológicos fazem parte do cotidiano da maioria destas crianças e elas os acessam bastante.

Outro ponto que merece bastante destaque é que 06 das crianças participantes da pesquisa costumam usar estas tecnologias para jogar e/ou assistir e baixar vídeos, dedicando a maior parte do seu tempo a esta atividade, sendo que, somente metade destas crianças tem acesso à internet na sua residência. Este dado nos revela que a nossa internet não é acessível a todos equitativamente.

Em relação há quanto tempo por dia a criança passa navegando na internet, 04 crianças utilizam até 02 horas por dia. Em uma semana esta criança navegará na rede um total de 14 horas e quase 60 horas por mês. Por outro lado, 03 crianças não utilizam a internet. Realidades bem diferentes. Isso pode nos demonstrar que apesar da nossa vida corrida de hoje em dia, é prazeroso e significativo sentar com as nossas crianças para jogar, brincar, entreter através de jogos eletrônicos.

A escola é um espaço privilegiado de interação humana. Porém, ela não é mais a detentora de todas as formas de conhecimento e saberes. As crianças são agentes sociais que produzem significados e tem opiniões sobre o mundo que a cercam. Esta criança não é um objeto e sim um sujeito de direitos que tem voz e que, esta voz, deve ser legitimada. Mesmo antes de chegar à escola a criança já passou por muitas aprendizagens - no seu contexto familiar, igreja, comunidade - e o que percebemos é que a escola não ressignifica este conhecimento para construção de novas aprendizagens.

Quem mais do que as crianças sabem o que deve conter e compor o seu currículo, a sua vida, a sua história. A fala, o desejo, a percepção e a influência que as tecnologias da informação e comunicação exercem na criança estiveram presentes no trabalho, o tempo inteiro, através da voz e dos diálogos destas crianças.

Esta criança contemporânea que estamos falando esta inserida em um contexto em que o uso do celular, computador, tablet, games, faz parte da sua vida. Como esta criança pode estar num contexto escolar em que somente o uso do giz e da voz do professor sejam os únicos

motivadores de aprendizagens para elas? Através da utilização das TIC em sala de aula poderemos promover novas saberes e experiências entre as crianças.

Mas porque esta construção não ocorre? Pode ser por vários motivos. Um deles é a falta de tecnologias de informação e comunicação nas escolas ou a falta de verbas para a manutenção destes aparatos tecnológicos.

Outro motivo é a falta de conhecimento dos professores em utilizar as TIC nas suas salas de aulas. Nós não fomos formados para isso. Muitos de nós ainda nem sabemos utilizar estes aparatos tecnológicos no nosso dia a dia imagine incorporar tais aparelhos na nossa prática pedagógica. Algumas instituições oferecem um treinamento de poucas horas para os seus profissionais, somente com o intuito de transmitir habilidades técnicas para os seus professores, o que não é o suficiente.

Outra questão esta relacionada ao currículo. Este deve ser renovado e atualizado, além do seu Projeto Político Pedagógico. O currículo deve ter a voz da criança partindo da sua experiência concreta, possibilitando e construindo novos saberes e incorporando tudo o que a criança vive no mundo atual. Isso inclui as tecnologias de informação e comunicação. A escola sendo uma instituição social e educacional deve adotar novas abordagens pedagógicas, buscando sempre dialogar com todas as instâncias da sociedade, a começar pelas nossas crianças. Não há mais como a Escola fugir de propostas pedagógicas que envolvam o uso das TIC.

Através da pesquisa percebi que as crianças conhecem e utilizam nas suas casas muitos aparatos tecnológicos tais como: tablet, notebook, smartphone, vídeo game, televisão, rádio. Muitas utilizam estes aparelhos todos os dias, acessando estes aparatos mais de duas horas por dia. O CMEI – assim como as políticas públicas - ainda não se deram conta que a utilização das tecnologias de informação e comunicação favorece o processo pedagógico, tornando a aprendizagem algo prazeroso, reconhecendo que estes aparatos tecnológicos possuem um grande potencial interativo e que pode e deve ser explorado com caráter pedagógico.

Seus profissionais precisam estar preparados e formados para esta realidade através de formações constantes para que estes educadores não sejam meros transmissores de

conteúdos mas sim, facilitadores de aprendizagens. Professor e aluno serão sujeitos de aprendizagens e construtores de conhecimentos.

Há certa urgência e uma necessidade grande da escola desenvolver o seu Projeto Político Pedagógico imbricado com as Tecnologias de Informação e Comunicação e com a voz da criança - desde a Educação Infantil - para que estas crianças, desde cedo, possam ampliar suas aprendizagens, construindo assim novos saberes. Tudo isso a partir da percepção das crianças, do querer delas. Que possamos ser para estas crianças, mais do que especialistas em ferramentas do saber. Que sejamos para nossas crianças especialistas em amor: interpretes de sonhos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BLOG <http://sheilacarineviagens.blogspot.com>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº9394, de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº13005, de 25/06/14

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação a Distância. **Coleção Proinfantil**: Textos de apoio à formação do tutor. Brasília: MEC, 2007, p.61-92

CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. UNICEF 20/11/89

COSCARELLI: Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. P 99 - 119

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2004

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVADO, Omar Barbosa. **Infâncias** – devir e currículo: a afirmação das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

POCHO, Claudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Livia Silva (coord.). **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PPP. **Projeto Politico Pedagógico do CMEI**, 2010.

SANTOS, Sheila Carine Souza. **TCC**: O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na escola municipal Abrigo do Salvador. Salvador, UFBA, 2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

HIPERTEXTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Vigna Nunes Lima
IFBA/ForTEC- Camaçari/BA/Brasil
vignanunes@ifba.edu.br

Emanuel do Rosário Santos Nonato
UNEB/ForTEC- Salvador/BA/Brasil

RESUMO:

Este texto aborda as concepções de hipertexto, sua relação com o digital e a hipertextualidade como condição cognitiva humana. Trata-se de um estudo teórico que tem por objetivo discutir de que forma o hipertexto se insere no currículo e na educação. O hipertexto costuma ser abordado, prioritariamente, sob o prisma da tecnologia, entendido como artefato. Apresenta-se, a partir do avanço das tecnologias digitais e o surgimento do ciberespaço, desconsiderando a hipertextualidade presente em outros gêneros textuais anteriores às tecnologias digitais. É necessário diferenciar o hipertexto do hipertexto digital, surgido a partir do surgimento da *internet*, da criação do ciberespaço, da inserção de *hiperlinks* em páginas virtuais, e reconhecer a hipertextualidade como condição cognitiva inerente à condição humana. O estudo sobre hipertexto proposto neste artigo relaciona-se aos estudos sobre texto e leitura, estabelecendo a relação entre texto e hipertexto, através de algumas características, entre elas, a linearidade. Na inserção desse tema ou conteúdo no currículo das escolas, o hipertexto tem sido abordado na área de informática com o objetivo de desenvolvimento da competência técnica para a criação de hipertextos em páginas e *sites*, assim como na área de linguagens tem sido abordado a partir do conceito de gênero textual, sendo apresentado como um gênero digital a ser ensinado, portanto ligando-se à ideia de letramento digital. A inserção do hipertexto como gênero perpassa discutir sua condição de produção, acesso a hipertextos digitais a fim de conhecer e reconhecer sua estrutura e funcionamento, forma de escrita, identificação de *hiperlinks* e a relação que se estabelece com a leitura. Destaca-se ainda o conceito de hiperleitura, entendida como conformadora do hipertexto concreto, visto que é o ato de escolha subjetiva do hiperleitor de acessar ou não um nó que permitirá a concretização do hipertexto. O estudo realizado teve como principais referências teóricas: Coscarelli (2012), Marcuschi (2014), Nonato (2013) e Wandelli (2003). A partir do estudo realizado, concluiu-se que a discussão em torno de hipertexto tem se limitado a uma concepção de tecnologia como artefato, sem reconhecer a hipertextualidade como condição cognitiva humana. O hipertexto, no âmbito do currículo e da educação, precisa ser visto como processo tecnológico, ou seja, um processo humano que, por meio de um recurso material, potencializa a hipertextualidade inerente à cognição humana.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Hipertexto; Hipertextualidade;

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a discutir, teoricamente, o hipertexto como um importante aspecto das discussões em torno de Tecnologia e de Educação. Os estudos acerca da Tecnologia costumam abordar o hipertexto a partir de sua origem em ambiente *online*, resultante do surgimento da *internet* e da cultura digital.

Diante disso, é necessário situar, teoricamente, a noção de hipertexto, que, nessa proposta, é compreendido como anterior à tecnologia digital. A partir do advento da *internet*, ganhou nova significação e teve sua capacidade de associação e ligação com outros conhecimentos potencializada de forma material e concreta, com a inserção dos *hyperlinks*.

Ao se pensar sobre a cultura digital em que estamos inseridos, a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas e a necessária mudança no currículo para dar conta das novas demandas educativas, é importante fugir ao determinismo tecnológico. Repensar o real papel das tecnologias digitais, propondo os processos humanos como centro da ação de educar.

1 HIPERTEXTO E HIPERTEXTUALIDADE

É necessário recuperar a origem do termo hipertexto e suas apropriações. Em 1964, Theodor Nelson, considerado como o inventor desse vocábulo, utilizou-o para designar uma escrita não sequencial e não linear. Portanto, é do âmbito da informática que o termo surge, associado, sobretudo, a ideia de quebra de linearidade. Essa concepção de que o hipertexto é originário do mundo digital e virtual é a que propaga Ilana Snyder (*apud* e tradução de Nonato):

[...] hipertexto é um médium de informações que existem apenas *on-line*, num computador. É uma estrutura composta de blocos de textos conectados por nexos (*links*) eletrônicos que oferecem diferentes caminhos para os usuários. (NONATO, 2013, p.69)

Essa mesma concepção é adotada por estudiosos de hipertexto, no campo da Linguística, a exemplo de Xavier (*apud* ARAÚJO e SILVA):

[...] apenas dispositivos “textuais” digitais multimodais e semilinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam on line, isto é, os que estejam indexados à internet, reticuladamente interligados entre si e que possuam um domínio URL, ou endereço eletrônico, na *Word Wide Web*. (ARAÚJO e SILVA, 2012, p.123)

As concepções apresentadas vinculam e condicionam a noção de hipertexto à tecnologia digital. É importante e necessário entender que o conceito de hipertexto, entendido como originário do uso das tecnologias digitais, é uma abordagem que o restringe e nega toda a potencialidade hipertextual, existente antes do uso dos *hyperlinks* num ambiente *online*.

Raquel Wandelli (2003) traz um conceito de hipertexto anterior ao surgimento das tecnologias digitais. Afirma que o procedimento hipertextual, marcado por características como a escrita em teia, a conexão, a quebra da linearidade, a variedade de recursos gráficos, não surgiu no computador. Propõe o resgate, para além de um determinismo tecnológico, da ideia de hipertextualidade como condição cognitiva humana.

Essa mesma ideia encontra adesão no pensamento de Maria Aparecida Araújo e Silva (2012) que afirma ser a hipertextualidade condição *sine qua non* da cognição humana. A esse respeito, cita Vannevar Bush que explica a não linearidade da cognição humana:

A mente humana [...] opera por associações. Com um item em mãos, ela pula instantaneamente para o próximo que é sugerido pela associação de pensamentos, de acordo com uma intrincada rede de possibilidades oferecida pelas células do cérebro. (ARAÚJO e SILVA, 2012, p.123)

Se admitirmos que a hipertextualidade seja uma condição cognitiva, temos que considerar que, as associações e interligações estabelecidas independem da tecnologia digital. Nesse sentido, também entendemos o processo de leitura como semelhante ao processo cognitivo, uma busca de conhecimentos prévios, de *links* e conexões a fim de atribuir sentidos ao que está sendo lido, seja por meio de um texto físico ou a leitura de hipertextos digitais.

Nessa dicotomia em torno do conceito de hipertexto, o linguista Luiz Antônio Marcuschi (2000) parece ocupar um entrelugar. Embora, aproxime-se da concepção de hipertexto como ligado às tecnologias digitais, entendido como um novo espaço de escrita, reconhece que a noção de hipertexto é anterior a isso:

A rigor, ele não é novo na concepção, pois sempre existiu como ideia na tradição ocidental; a novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. O hipertexto, aliado às vantagens da hipermídia, consegue integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa [...]. Em suma, subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos. (MARCUSCHI, 2000, p.97)

Essa ideia do hipertexto potencializado pela capacidade de digitalização e convergência de mídias, é que Lúcia Santaella (2003) chama de hipermídia. Ela elenca dois fatores para defini-la: a hipermídia como rede que está na hibridização de linguagens, processos sígnicos, códigos, mídias que ela aciona e, conseqüentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir. O segundo elemento definidor da hipermídia é a capacidade de armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular.

2 TEXTO E HIPERTEXTO

Além de coadunar com a ideia de hipertextualidade como cognição humana, também concebemos o hipertexto como um texto digital. Esse gênero advindo do mundo virtual e que depende de algum conhecimento e habilidade em informática para ser criado, a exemplo dos *sites*, *blogs* ou mesmo *hiperlinks* ainda o mantém mais próximo da área de informática do que das letras.

Entendemos hipertexto digital como um gênero textual vinculado a outros gêneros oriundos do mundo virtual. O primeiro questionamento a ser feito é o suposto pilar que separa o texto e o hipertexto, a não linearidade. Todo texto é não linear, já que a forma de se apropriar dele, a leitura, também se dá em rede e por associações.

Não há como confirmar a linearidade do texto, seja por procedimentos de leitura ou pelo ato de leitura em si. No que se refere aos procedimentos de leitura, gêneros textuais, há muito utilizados, já quebravam a lógica linear de forma interna ou externa. O ato de leitura de um texto bíblico ou acadêmico recorre ao uso de notas de rodapé explicativas, necessárias para melhor compreensão dos textos. Rompe-se, dessa forma, com a linearidade da leitura.

Também a consulta extratextual, a exemplo de recorrer a um dicionário (impresso ou *online*) faz com que o leitor saia do texto que está sendo lido de forma a acessar outro gênero, o verbete de dicionário, em busca de informações adicionais que substanciam e facilitam a apreensão de sentidos do texto.

Além dos procedimentos de leitura, temos que considerar o conceito de leitura em si, que traz a dimensão da hipertextualidade cognitiva. Nesse sentido, destaca-se a concepção de leitura como produção de sentidos proposta por Ingedore Koch (2012) ao afirmar que a interação ocorre entre autor-texto-leitor que mobiliza várias estratégias para se apropriar de um texto.

Esse conceito é ampliado por Nonato (2013) a partir da ideia de hiperleitura, que possui duas dimensões: a primeira coaduna com a concepção de Koch, processo de constituição de sentidos, e processo de constituição do percurso/conformação hipertextual, ou seja, uma operação subjetiva para objetivar o hipertexto. Dessa forma, o hipertexto é entendido por Nonato, numa perspectiva aristotélica, como potência que só se concretiza em ato, por meio da hiperleitura.

É importante salientar que muitos estudiosos da área de Linguística, tem se dedicado a pesquisar a relação entre a leitura de textos físicos e digitais, seja por meio do uso do suporte, quanto das experiências de leitura. O linguista Luiz Antônio Marcuschi (2014) afirma que a leitura do hipertexto digital traz em si dois atenuantes: o primeiro, o que ele denominou de *stress* cognitivo, isto é, carga ou pressão cognitiva que o hipertexto põe a mais para o seu leitor em relação ao leitor de um texto impresso e linear.

Também aborda ainda a ideia de dispersividade discursiva causada pela quantidade de informações acessadas por meio das tecnologias digitais, afirma que estamos em meio a um *mix* discursivo. Diante disso, questiona como é possível conseguir construir sentido e conectar tantas impressões suscitadas pelo cotidiano conectado.

Também no âmbito da Linguística, os estudos e pesquisas de Ana Coscarelli (2012) apontam para o caminho oposto: não há nenhum impacto do formato hipertextual sobre o processo de leitura. A autora afirma, a partir de experimentos, que o formato hipertextual não oferece

dificuldade no processamento e compreensão de textos. Nesse sentido, também aponta a pesquisa realizada por Maria Aparecida Araújo e Silva (2012), o formato não influencia a leitura, já que esta é hipertextual.

Percebe-se, dessa forma, que não há consenso nem sobre o conceito de hipertexto, nem sobre sua relação com a leitura. Ainda é necessário aprofundar os estudos na área de hipertexto, de forma a melhor compreender os impactos deste sobre a leitura e a cognição.

3 HIPERTEXTO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Depois das discussões tecidas sobre o hipertexto e sua relação com texto e leitura, é importante pensar de que forma ele é discutido no âmbito do currículo escolar. Assim como qualquer discussão ligada à Tecnologia, o hipertexto vincula-se à área de informática e quando é proposto pela área das Letras é também o associando com a perspectiva digital, ligado a ideia da necessidade de letramento digital.

A concepção de Tecnologia ainda é bastante marcada pela ideia de artefato ou instrumento. As discussões acerca de Tecnologia na escola restringem-se a presença de recursos tecnológicos, programas e políticas públicas ligadas ao uso desses recursos. Não se reconhece, ainda, que para se produzir bons resultados em educação, é fundamental investir numa mudança curricular que tenha como enfoque a criatividade, entendida como a capacidade de criação, de busca do novo para fugir de um currículo prescritivo e ordenador.

Para fazer surgir essa criatividade é necessário investir em formação para os educadores, que não os ensinem somente a operar com determinado equipamento ou recurso, mas que possa utilizar desses recursos para propor projetos e ações pedagógicas que considerem os estudantes como sujeitos participantes do processo. Considerando, inclusive, o potencial e domínio desses em relação às tecnologias e recursos digitais.

Nesse sentido, é importante retomar a concepção de tecnologia proposta por Lima Júnior (2005) que a define como

é um processo criativo através do qual o homem utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Nesse processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado. (LIMA JÚNIOR, 2005)

O autor reconhece a tecnologia como processo inerente à condição humana, que utiliza dos recursos materiais que se encontram à sua disposição e de sua capacidade de pensar e criar para dar conta das demandas e necessidades da vida cotidiana. Essa concepção de tecnologia também deveria ser difundida na escola, utilizar-se dos recursos materiais (aparelhos, equipamentos), mas não apenas como um novo meio de comunicação para transmitir informações.

Lima Júnior propõe romper com a dicotomia homem-máquina, com a tão temida inserção das tecnologias no ambiente escolar, como se essas por si só fossem capazes de atuar ou de dispensar a mediação do professor. A proposta desse autor é o reconhecimento do imbricamento “homem-máquina” e do computador como uma tecnologia proposicional, já que “inaugurou uma tecnologia que atua sobre o próprio pensamento, humanizando-se e tornando o homem maquínico”.

Ao longo das últimas décadas, o Governo Federal tem criado diversos programas e projetos para inserir a tecnologia na escola, a exemplo do Proinfo- Programa Nacional de Tecnologia Educacional que visa o uso pedagógico da informática. Este programa é responsável por equipar as escolas com laboratórios de informática conectados à *internet*. Também merece atenção, o Projeto UCA- Um computador por aluno, também com objetivo de incentivar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas.

Assim como tem sido oferecida formação continuada para professores acerca das TIC. No entanto, os recursos e formação ainda contêm uma concepção de tecnologia muito restrita, que desconsidera o seu maior potencial, o humano.

Nesse sentido, Lima Junior (2005) chama a atenção que, apenas, a inserção de equipamentos e suportes tecnológicos não favorece o processo educativo. É necessário entender o real significado dessas tecnologias e pensar o uso a fim de favorecer o processo criativo e transformador o currículo em hipertextual, de forma que os recursos tecnológicos “possam ser entendidos e explorados com esta ênfase na criatividade e na metamorfose (mudança, transformação de si e do contexto local)”.

A partir dessas reflexões em torno de tecnologia e sua inserção no currículo, podemos concluir que a forma como o hipertexto tem sido abordado vinculado a um recurso da informática, precisa ser ressignificada. No que se refere ao hipertexto como uma forma de escrita, ela continua a suscitar a mesma necessidade de habilidades leitoras que outros textos evocam.

CONCLUSÕES

Os estudos em torno de hipertexto vinculam-se a perspectivas dicotômicas em sua concepção. A proposta desse artigo foi discuti-lo na perspectiva de considerar a hipertextualidade como característica da maneira de pensar e conhecer do homem. Portanto, o hipertexto preexiste à tecnologia digital, seja pela condição hipertextual humana; seja pelos hipertextos analógicos dispostos em vários gêneros textuais.

No que se refere à discussão curricular e a inserção da tecnologia no âmbito da educação, é necessário que a formação oportunizada aos educadores extrapole a dimensão meramente tecnicista, de ensinar procedimentos de uso de novos equipamentos ou de uso desses em propostas curriculares conservadoras. Entender a tecnologia como processo, é entender que o currículo e a educação também são processos humanos, portanto factível de novas formas de fazer e aprender.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO E SILVA, Maria Aparecida. “Hipertextualidade como condição cognitiva”. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. “Texto *versus* hipertexto na teoria e na prática”. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “A coerência no hipertexto”. *In*: COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceales; Autêntica Editora, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula”. *In*: AZEREDO, José Carlos de. **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Hipertexto e Hiperleitura: teorias para uma construção do hipertexto**. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Palus, 2003.

WANDELLI, Raquel. **Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

DO TEXTO AO HIPERTEXTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Everton Nery Carneiro
UNEB –Salvador, Bahia-Brasil
ecarneiro@uneb.br

RESUMO

Conhecemos uma variedade de tipos distintos de narrativas: míticas, filosóficas, científicas, artísticas, teológicas, etc. Cada uma possui seu caminho na busca da compreensão, interpretação e explicação do mundo. Tratamos aqui, como objeto de estudo, o mito e sua contribuição para a construção do currículo e formação docente, entendendo a narrativa mítica no texto e no hipertexto, como define Maingueneau no “Dicionário de Análise do Discurso”. A hermenêutica é a perspectiva presente, no que tange ao método, tendo esse artigo como objetivo geral abordar como a narrativa mítica pode contribuir no processo de construção do currículo e na formação docente, sendo os seguintes objetivos específicos: conceituar hermenêutica e mito; relacionar texto, hipertexto e mito; tratar sobre currículo e sua construção; discutir sobre o processo de formação docente. Entendemos que a expressão “hermenêutica” pode derivar do verbo grego *hermeneuein* e este se refere, por sua vez, ao substantivo *hermeneus*, que poderá ser aproximado sem rigor científico, de Hermes (filho de Zeus com Maia). *Hermeneuein* era a revelação que levava ao conhecimento, por parte daquele que estivesse em condições de ouvir uma mensagem. De toda forma, é possível pensar que a origem etimológica é duvidosa, mas enraíza no significado de um falar, um dizer. A expressão hermenêutica tem três orientações de sentido, pois *hermeneuein* significa, em grego, tanto ‘interpretar’ como ‘comunicar’ como também ‘explicar’. Uma linha comum aparece aqui: a ideia de que algo deve ser tornado inteligível, de que se deve conseguir que seja entendido. Assim, a pergunta lançada é: como a narrativa mítica pode contribuir na discussão sobre a construção do currículo e também no processo de formação docente? Da narrativa mítica à narrativa científica. Do texto mítico ao hipertexto. Postulamos, pois uma relação teórica que tem por princípio a hermenêutica, pois em texto e hipertextos temos um tecido, uma colcha de retalhos, de pedaços de outros tecidos. Esses ‘pedaços’, diante de uma práxis, se colocam em costura, sendo costurados hermenêuticamente na perspectiva de um currículo sem grades, sem limites fixos, onde as fronteiras são vivas/dinâmicas e flexíveis, onde as contradições não são excluídas, pois fazem parte da vida. Em lugar de uma grade curricular temos então um espaço curricular, ou ainda ambiente curricular. Remetemo-nos à ideia de liberdade, em que o processo de formação docente pode acontecer sem barreiras ou limites fixos. A narrativa mítica se põe aqui a trabalhar os diversos textos, os diversos arquétipos, pensando e existindo sempre na não-separação entre a razão e a emoção, entre a objetividade e a subjetividade, texto e hipertexto, mito e ciência. Enfim, pensamos, pois, em processos dinâmicos, hermenêuticamente formativos e construtores de currículos e de vida.

Palavras-chave: Texto; hipertexto; narrativa mítica; currículo; formação.

PARA COMEÇAR

Trabalhamos neste artigo o entendimento de que a narrativa mítica pode contribuir para a construção do currículo e no processo de formação docente. A perspectiva é do método hermenêutico, sendo preciso entender que a expressão “hermenêutica” pode derivar do verbo grego *hermeneuein*. Este se refere, por sua vez, ao substantivo *hermeneus*, que poderá ser aproximado sem rigor científico, numa espécie de derivação etimológica, de Hermes (filho de Zeus com Maia). Hermes era o mensageiro dos Deuses, anunciava o destino. *Hermeneuein* era a revelação que levava ao conhecimento, por parte daquele que estivesse em condições de ouvir uma mensagem. De toda forma, é possível pensar que a origem etimológica é duvidosa, mas enraíza o significado de falar/dizer. O vocábulo tem três orientações de sentido: “...*hermeneuein* significa, em grego, tanto ‘interpretar’ como ‘comunicar’ e ‘explicar’” (KORTNER, 2009, p.11) . Uma linha comum aparece aqui: a ideia de que algo deve ser tornado inteligível, de que se deve conseguir que seja entendido (CORETH, 1973, p.01). Nesse sentido a hermenêutica busca interrogar o homem em sua existência e ajuda-lo a compreender os fundamentos de seu agir, pois “cada homem é um poeta de sua existência.”(MARTINS, 2006, p.155). Assim:

Somos nós que criamos as causas, a sucessão, a reciprocidade, a coação, o número, a lei, a liberdade, o motivo, a liberdade; e ao introduzir e entremesclar nas coisas este mundo de signos, como algo ‘em si’, agimos como sempre fizemos, isto é, mitologicamente. (NIETZSCHE, 2006, p.51)

Barthes (2012, p.199) afirma que “o mito é uma fala”, entretanto, “não é uma fala qualquer [...] é um sistema de comunicação, uma mensagem [...].” Temos recebido essa mensagem, sendo importante abordá-la no campo da práxis, tanto no processo da construção do currículo como também na formação docente.

PARA CONTINUAR

Sendo o mito um texto, uma fala, ele é narrado e podemos falar sobre ele. Desta forma, a coisa inicial que se manifesta no mito é a sua capacidade literária de dizer o acontecimento, ou seja, de narrar o acontecido. E qual é o teor desse dizer? Narrar (dizer) sobre as origens.

Para alcançar nossos objetivos, tendo como perspectiva o método hermenêutico e a importância das narrativas míticas, passamos a discutir sobre: currículo, texto, hipertexto e formação docente, tendo como objetivo geral abordar como a narrativa mítica pode contribuir no processo de construção do currículo e na formação docente, sendo os seguintes objetivos específicos: conceituar hermenêutica e mito; relacionar texto, hipertexto e mito; tratar sobre currículo e sua construção; discutir sobre o processo de formação docente. Essa é a busca do nosso texto, utilizar os textos como pré-textos para a criação de novos textos. As narrativas míticas oferecem essa possibilidade. Que interesse temos hoje nessas narrativas? Conhecer os mitos, sejam eles andinos, tupis, maias, romanos, gregos ou africanos não é o estudo de um fenômeno local e temporal, é o estudo e conhecimento da resposta simbólica do homem diante da natureza interna e externa à sua psique, pois os mitos:

Representam uma forma complexa daquilo que pode ser chamado de *linguagem simbólica* ou significativa, já que o sujeito humano exprime de fato ele mesmo, em oposição à linguagem dos objetos que é designativa, informacional e utilitária. Tudo aquilo que dá sentido e valor ao homem existente, tudo aquilo que expressa, passa por essa linguagem simbólica, da qual a poesia e a linguagem religiosas são expressões privilegiadas. (BRUNEL, 2005, p.734)

Buscar responder à pergunta “como a narrativa mítica pode contribuir sobre o processo de construção do currículo e também na formação docente?” é a nossa perspectiva e isso nos leva sem impaciência a um processo de retomada, de interpretação e narração, ao passo que vai ocorrendo uma re-narração e re-interpretação dessas narrativas míticas (desses textos), pois cada qual lê um texto de determinada forma, que é a que melhor lhe interessa sendo um texto, segundo Ricoeur *apud* Maingueneau (2008, p.466) “todo discurso fixado pela escritura”, em que o leitor/interprete na sedução/compreensão estética, na complexidade narrativa e estrutura literária amplie sua consciência de mundo, sua capacidade de diálogo, sua compreensão de si mesmo e do próprio mundo, do outro, onde “compreender alguma coisa de um modo não exclui compreender de outras maneiras.” (BRUNNER, 1996, p.29)

Entendemos por diálogo o “discurso continuamente aberto, eternamente em vias de se dizer e, por isso, nunca acabado, consumado, completado ou totalmente dito” (ALMEIDA, 2005, p.38). Estamos diante da hipertextualidade em sua amplitude, pois esta é “qualquer relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que chamarei hipotexto)

sobre o qual ele se enxerta de uma forma que não é mais a do comentário.” (Maingueneau, 2008, p. 264). Tendo em perspectiva as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) pensamos que o hipertexto tem como características a não-linearidade, a presença do leitor como um co-autor e a possibilidade do uso da linguagem textual concomitante à não-textual, tal como música, vídeo etc. O referido termo (hipertexto) tem seu surgimento em meados dos anos 1960, tendo sido criado por Theodore Nelson, para “expressar a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (LÉVY, 1999, p.29). Então Eco faz ecoar:

Podemos pensar que los hipertextos son ilimitados e infinitos. Cada usuário puede añadir algo, y se puede crear una especie de historia inacabada al estilo del jazz. Em este punto, a noción clásica de autoria desaparece, y tenemos una nueva forma de aplicar la libre creatividad [...] Estamos caminando hacia una sociedade más liberada, em la libre creatividad coexistirá com la interpretación textual. Me gusta eso. El problema está em decir que hemos reemplazado algo viejo por outra cosa; tenemos ambas, gracias a Dios.(ECO, 1998, p.312)

No horizonte se enxerga uma democratização intertextual, entretanto como isso ocorrerá, ainda está se definindo.

Trabalhamos a ideia de que as narrativas míticas constituem o núcleo da sabedoria antiga, a gênese profunda daquilo que a tradição desenvolveu sob uma determinada forma conceitual, objetivando definir os parâmetros de uma vida bela, bem-sucedida e sábia. Afirma Cícero: “A sabedoria consiste em instruir-se sobre coisas divinas e humanas” (CÍCERO apud FERRY, 2011,p.14). Ao fazer isto vamos trabalhando várias experiências históricas do pensamento, pois:

A metafísica é uma experiência histórica de Pensamento. Mas não é a única. Outra experiência de pensamento é o Mito e a Religião. Uma outra é a Mística. Ainda uma outra é a Poesia e a Arte. A última, por ser no fundo a primeira experiência histórica do Pensamento, é a vida e a morte, *eros* e *thanatos*. (LEÃO, 2000.p.121)

Existe uma variedade de experiências do pensamento e precisamos levar em conta essa diversidade, tanto no processo de construção do currículo como também na formação docente. Vamos trabalhando assim a ideia de que cada civilização edifica ou recebe como herança para si um imaginário, um legado. Neste legado estão presentes as mais significativas

representações e configurações de uma cultura e de uma sociedade, caracterizadas pela pluralidade de significado que elas sucessivamente produzem, num constante desafio a sucessivas operações hermenêuticas que, por conceituação são aproximativas e inacabadas. Assim compreendemos a importância da contribuição das narrativas míticas para a construção do currículo e processo de formação.

Ao explorar novas possibilidades de pensamento é que seguimos o caminho que aqui propomos. Na continuidade da nossa caminhada e esta ao seguir os passos da narrativa mítica faz necessário uma conversa é *topos aletheia* (lugar de verdade), para o qual sucessivamente retornamos, após realizar as caminhadas. E veja-se que em uma sociedade, marcada pela comunicação, somos formados para falar, não para escutar e somente existe diálogo onde a escuta se faz presente. O mito se faz presença, sendo:

... o relato de uma história verdadeira, ocorrida nos tempos dos princípios, *illo tempore*, quando, com a interferência de entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou tão somente um fragmento, um monte, uma pedra, uma ilha, uma espécie animal ou vegetal, um comportamento humano.” (BRANDÃO, 2010, p.37)

Na presente empreitada o nosso método, “que é um caminho, jamais um fim” (REHFELD, 2008. p.186.) passa por buscar pistas que nos ajudem a responder a questão proposta, assim seguimos pela perspectiva do método hermenêutico, pois conhecer não é precisamente propor explicações conceituais e abstrações, mas sim propor possíveis interpretações, propor procedimentos hermenêuticos, pois:

É uma ingenuidade pensar que uma única interpretação do mundo seja legítima. Não há interpretação justa; não há um único sentido. A vida implica uma infinidade de interpretações, todas elas realizadas de uma perspectiva particular [...] (MACHADO, 1984, p.106-107)

Diante disso: o que é currículo? Entendendo que toda criação humana, de maneira inevitável, carrega consigo a herança sócio-histórica, afirmamos que o currículo, que é uma “tradição inventada” (GOODSON, 1998, p. 1998), não é exceção, pois ele nasce e se desenvolve em íntima relação com uma sociedade, um povo e seu processo histórico, sendo escrito por e para seres humanos de uma dada sociedade, refletindo de certo modo sua organização social,

cultura, crenças etc. Assim, “o currículo nunca está pronto, dado, está sempre por ser feito, até porque, queiramos ou não, de alguma forma é sempre multireferenciado.” (SIDNEI, 2015, p.83.), pois se dinamiza na práxis educativa.

Entendendo, pois, que conceber conceitos é uma ação de criação que comporta inventar novos jeitos de pensamento, de sentimento, de visão, de concepção e percepção, do compreender aquilo que é incompreensível, eis a tarefa do aprendente, daquele que deseja hermeneuticamente se por em processo de aprendizado, tanto no campo da formação docente como também na construção do currículo.

A vida humana é concomitantemente sujeito e objeto de numerosas narrativas e o espírito do ser humano é reviver estas narrativas especialmente, mas não somente, por meio da linguagem oral articulada. Essas narrativas são revividas nos vitrais, filmes, nos palcos, nos discursos políticos e também religiosos, nos currículos, nos processos de formação docente, na música e na dança, pois afinal “eu acreditaria somente num deus que soubesse dançar.” (NIETZSCHE, 2011, p.41).

Uma narrativa possibilita várias interpretações, inexistindo uma que seja a correta e, portanto exclua as demais. Assim, nesse jogo de múltiplas interpretações não há maneira de mostrar a verdade de uma narrativa, entendendo a verdade como relação de correspondência. A narrativa revela uma verdade relacional, experiencial. Desta forma é preciso que não se construa com a narrativa uma relação de escravidão, mas sim de libertação.

Ao se trabalhar a ideia de que a narrativa-mítica narra eventos no mundo-tempo das origens, seguimos Eliade (2013, p.11): “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’.” Uma “história sagrada” refere-se à história como uma narrativa, uma narrativa verdadeira que procura descrever os diversos fenômenos sagrados no mundo, estes que aconteceram em um “tempo primordial”, um tempo das origens, ou seja, que gerou o ser humano como ele é hoje. Além disso, um tempo do “princípio”, da “*arché*”. “Principio” como “*arché*” indica mais que origem, pois aquilo que estava no “tempo primordial” continua estando. Temos aqui, portanto, um mito que é uma narrativa, que é sagrada, verdadeira e um modelo exemplar. Para Eliade então o mito “é um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, ele é ao contrário uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente.” (ELIADE, 2013, p.23). No

dizer ainda do próprio Eliade (2013, p.125): “um modelo mítico presta-se a aplicações ilimitadas.” Ao pensar nessa perspectiva, pensamos na vida, tanto na formação docente como também no currículo, não apartando e interpretando no presente um passado vigoroso apreendido com a narrativa mítica, assim:

O mito não é uma simples narrativa, nem uma forma de ciência, nem um ramo de arte ou de história, nem uma narração explicativa. O mito cumpre uma função *sui generis*, intimamente ligada à natureza da tradição e à continuidade da cultura... A função do mito é, em resumo, a de reforçar a tradição e dar-lhe maior valor e prestígio, unindo-o à mais alta, melhor e mais sobrenatural realidade dos acontecimentos iniciais. Cada mudança histórica cria sua mitologia, que é entretanto só indiretamente relativa ao fato histórico.²⁸

A narrativa mítica não é simples, não sendo científica, histórica ou artística. Tem como função o estabelecimento e continuidade das tradições e em caso de mudanças históricas, ocorre uma mudança no corpo das narrativas míticas.

A suposta separação entre os ideários míticos, religiosos, científicos e filosóficos só encontrará justificção nas matrizes da racionalidade da história ocidental que operam a arbitrária disjunção entre razão e mito, como se razão e ciência não fossem sempre contaminadas e embebidas pelos dispositivos míticos. (ALMEIDA, 2000, p.14)

De antemão a preocupação do mito não é historicizar. Desta forma a narrativa mítica surge a partir de uma situação concreta, uma determinada infra-estrutura em simultaneidade com uma super-estrutura, que se remete à outra via a estrutura simbólico-religiosa que busca manter e reafirmar, fazendo com que se mantenha a situação de relação de poder existente, portanto da ideologia da classe dominante como legitimadora e construtora da verdade que é imposta e ‘aceita’ hegemonicamente, não sem resistência, é claro, de toda uma ação contra-hegemônica.

²⁸ “The myth is not a simple narrative, nor a form of science or a branch of art or history, nor an explanatory narrative. The myth fulfills a *sui generis* role, closely linked to the nature of the tradition and continuity of culture ... The myth's function is, in short, to strengthen the tradition and give you greater value and prestige, linking it to more high, better and more supernatural reality of initial events. Every historical change creates its mythology, which is however only indirectly relating to historical fact.” MALINOWSKI, Bronislaw. *Primitive Psychology*. IN: Magic, science and Religion. EUA. The Free Press, 1985. p.146.

Pensamos que abordagem da narrativa mítica não é uma tentativa, “consciente e metodologicamente controlada, de subdeterminação do leitor ao autor da narrativa.” Nesse sentido a narrativa mítica não possui consciência no campo do método. E ainda mais: “Mito não é o mesmo que história [...] é o transcendente na relação com o presente [...] aponta para algo indescritível que está além de si mesmo [...] é o transcendente na relação com o presente” (CAMPBELL, 2008, p.18-19). A narrativa mítica não é histórica, mas mitológica, portanto não possui em si mesma um método cuja intenção seja submeter o leitor ao autor.

Os relatos míticos firmam os elos de aliança dos homens entre si e com seu meio ambiente. Um povo sem mitos, por suposição, é um povo que perdeu o senso do concreto; *desraizado* flutua no aéreo sem terra e sem sangue. Sua história é uma dúvida. (BUZZI, 2007, p.87)

Ao fazermos esta abordagem, sobre o mito e tendo tratado sobre o tempo é central dizer que:

O tempo, depois do advento da internet, adquire outra dimensão: a notícia antes aguardada junto com a chegada do trem ou do navio agora é simultaneamente ao fato, pois a postagem é imediata. A preparação, pelos movimentos sociais, de textos para circulação, que se dava geralmente diante de um fato específico, trabalhando discursivamente e graficamente para caber em um panfleto, agora mistura-se a muitos outros discursos – do presente, do passado e até do futuro – no site do movimento. A circulação, antes realizada da noite para o dia, agora é simultânea ao acontecimento, e um texto percorre diferentes sites ao mesmo tempo. (Verena, 94)

Caminhamos do texto (numa dimensão cronológica) ao hipertexto (onde a dimensão cronológica é superada). A narrativa mítica presentifica-se numa dimensão para além do reino de Cronos. No espaço da hipertextualidade faz-se necessário e controla-se um outro leitor, um novo leitor, não mais o do livro (do texto tradicional) em que o autor é a proeminência maior. O que temos agora é esse novo leitor, que é a proeminência, pois o autor perdeu a sua onipresença, onisciência e onipotência, ou seja, o autor está morto. Agora vive o leitor. Eis o hipertexto em sua força!

Seguindo esta dimensão, entendemos que o mito pode representar uma forma livre de pensamento, constante e resistente às investidas de liquidação perpetradas, tanto pelo saber filosófico, como também pelo científico. Assim, somente o pensar genuíno o alcança, nunca o

discurso filosófico ou científico. Desta forma, no campo do significar, o conceito reproduz a narrativa mítica da realidade no múltiplo distinguir-se. Devido a sua capacidade de distinguir-se do sentido da narrativa mítica sobrepujando-o na sua unidade, alguns estudiosos entendem a definição de mito como símbolo, pois: “Símbolo e interpretação tornam-se, assim, conceitos correlativos; há interpretação onde houver sentido múltiplo; e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos se torna manifesta” (RICOEUR, 1988, p.15). Entendemos que a interpretação da narrativa mítica adota e rememora um sentido originário que se multiplica e se distingue na narrativa da própria comunidade sem perder sua identidade, pois “o mito traz em sua essência a verdade sobre a vida.” (MONIZ, 2007, p. 48). A verdade sobre a vida quem produz é o vivente ao viver. A verdade sobre o texto quem produz é o leitor a ler. O caminho da leitura quem constrói é o leitor ao produzir seu texto, seu hipertexto, pois como afirma o poeta; “navegar é preciso, viver não é preciso.” A relação proposta aqui não é de necessidade, mas de precisão.

A recitação do mito tem uma força atualizadora do acontecimento primordial” (CROATTO, 2001, p.332). Isto é, no rito temos a repetição da ação divina, que é mimetizada por meio da ação litúrgica, ou seja, as ações dos deuses são atualizadas na cena ritual litúrgica, sendo que o mito é caracterizado por ser um discurso (uma palavra sobre) e o rito é caracterizado por ser visual e socioespacial. Enquanto nas narrativas míticas as protagonistas são os deuses, no rito são os humanos que repetem o que os deuses fizeram, assim “o mito garante ao homem que o que ele se prepara para fazer já foi feito.” (ELIADE, 2013, p.125). Enquanto o mito é uma espécie de dizer, o rito é uma espécie de fazer, sendo ele uma expressão coletiva do sagrado. O grande problema que se coloca para entender a narrativa mítica como algo portador de verdade, tem relação com o que afirma Eliade:

Os primeiros teólogos cristãos tomavam esse vocábulo na acepção que se impusera há muitos séculos no mundo greco-romano, isto é, de ‘fábula, ficção, mentira. Consequentemente, recusavam-se a ver na pessoa de Jesus uma figura ‘mítica’ e, no drama cristológico, um ‘mito’. (ELIADE, 2013, p.141)

Ao fazer essa destituição da perspectiva mítica de Jesus, o que se realizou efetivamente foi um empobrecimento do ser humano e segundo Young, para Nietzsche “o mito significava uma alegoria unificada, abrangente e coerente. Neste sentido, o mito constituiria a unidade do

Volk e da cultura.” (YOUNG, 2014, p.256). Ao se o cometer ‘mitocídio’ a perda é grande e, realizou-se tal ação pelo racionalismo. Isto é assim dito por Nietzsche:

Tal é o momento em que se costumam acabar todas as religiões: quando as proposições míticas que formam a base de uma religião chegam a ser sistematizadas, pelo intelecto e pelo rigor de um dogmatismo ortodoxo, na suma definitiva de acontecimentos históricos, quando se começa a defender com inquietação a credibilidade dos mitos, impedindo que eles naturalmente evoluam e se multipliquem; quando, numa palavra, desaparece o sentimento do mito para dar lugar à tendência para procurar os fundamentos históricos da religião. (NIETZSCHE, 2004, p.69-70)

As narrativas míticas foram assassinadas pelo racionalismo socrático-platônico. O percurso foi esse: “a representação mitológica (a metáfora) cede lugar ao logos (termo portador de determinado significado) e ela, por sua vez no terreno da ciência, vira signo, restringindo por completo a possibilidade de interpretação.” (KRASTANOV, 2011, p.46). Aquele que criar, que metaforizar é um mentiroso, ou seja, na perspectiva moral a mentira é o uso inadequado ou não legítimo da linguagem canonicamente aceita, ao que se “esquece” que um criador de metáforas impõe as mesmas ao outro criador de metáforas, fazendo com que o outro renuncie à sua aptidão criadora e assuma aquelas que lhe são impostas e passe portanto a pronunciá-las. O currículo então fica prisioneiro da metáfora vencedora e tudo que fugir dessa vigência é tido como errado ou equivocado, ou seja, a metáfora e o próprio hipertexto que podem estar presentes em espaços de ensino e aprendizagem, portanto de produção de conhecimento, nos quais entendemos que o aprendente elabora seu próprio percurso, seu próprio conhecimento por meio de um processo coletivo de um aprendizado colaborativo não são tratados e/ou incluídos no processo libertário e autêntico da formação docente e estruturação curricular.

PARA NÃO CONCLUIR

Segundo Eliade o mito autêntico é aquele que remete à arquétipos primordiais, possuindo como objetivo a renovação do cosmos, ou seja, do mundo. É o próprio Eliade quem explica:

Ao proclamar a Encarnação, a Ressurreição e a Ascensão do Verbo, os cristãos estavam convictos de que não apresentavam um novo mito. Na realidade, eles se utilizavam das categorias do pensamento mítico.

Evidentemente, eles não podiam reconhecer esse pensamento mítico nas mitologias dessacralizadas dos pagãos eruditos seus contemporâneos. Mas é óbvio que, para os cristãos de todas as confissões, o centro da vida religiosa é constituído pelo drama de Jesus Cristo. (ELIADE, 2013, p.144)

Tudo isso aponta para o comportamento mítico, ou seja, para um ser humano que descobre na narrativa mítica a origem, a *arché* da sua existência. Entendendo que “o ritual é a simples representação do mito; ao participar de um rito, participa-se diretamente do mito.” (CAMPBELL, 2008, p.21)

Houve um tempo em que “o mito se afirma como modo de ser no mundo” (GUSDORF apud FERRY, 2011 p.16). A partir da primazia do racionalismo, o mito é abandonado e desprezado, entretanto é importante que seja retomado, revivido e experienciado, inclusive tanto no campo da construção curricular como também da formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e o paradoxo**. Edições Loyola, São Paulo, 2005.
- ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e Freud: eterno retorno e compulsão a repetição**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. – 6ª edição. – Rio de Janeiro. DIFEL, 2012.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega Vol I**. 22 edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2010.
- BRUNEL, Pierre. **Dicionário de Mitos literários**. Tradução Carlos Sussekind (et al.). 4ª edição. Rio de Janeiro. José Olympio, 2005.
- BRUNNER, J. **Cultura da educação**. Tradução Abílio Queiroz. Lisboa: Edições 70, 1996. Coleção Ciências do Homem.
- BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem**. 33ª edição. Petrópolis – Rio de Janeiro. Vozes. 2007.
- CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. Organização e prefácio David Kudler. Tradução Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008.
- CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. Tradução: Carlos Lopes de Matos. São Paulo. SP. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

- CROATTO, J. Severino. **A Deusa Aserá no Antigo Israel – a contribuição epigráfica da arqueologia**. Revista de Interpretação Bíblica Latino-americana. Petrópolis. Vozes. São Leopoldo. Sinodal. Nº 35/36. 2001.
- ECO, Humberto. Epílogo. In: NEMBERG, Geoffrey (org). El futuro del libro. Esto matará eso? Barcelona.: Paidós, 1998, pp.303-314.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Debates).
- FERRY, Luc. **A tentação do cristianismo – Da seita a civilização**. Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro. Objetiva. 2011.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1998
- HILLMAN, James. **Encarando os deuses**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- KORTNER, Ulrich H. J. **Introdução à Hermenêutica Teológica**. Tradução de Paul Tornquist. São Leopoldo. Sinodal/EST. 2009.
- KRASTANOV, Stefan. **Nietzsche: pathos artístico versus consciência moral**. Jundiaí. Paco Editorial. 2011.
- LEÃO, Emanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Vol 02. 2ª edição. Editora Vozes. Petrópolis – Rio de Janeiro. 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Etnocurrículo: Etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura. São Paulo. Edições Loyola, 2015.
- MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro. Graal,1999.
- MALINOWSKI, Branislaw. **Primitive Psychology**. IN: Magic, science and Religion. EUA. The Free Press, 1985.
- MAINGUENEAU, D.; CHARADEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. 2ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A origem da tragédia**. Tradução Joaquim de Faria. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O livro do filósofo**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6ª edição. São Paulo. Centauro, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução Alex Martins. São Paulo. Martin Claret, 2006(a).
- NIETZSCHE, Friederich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e prefácio Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- REHFELD, Walter I. **Ensaio Filosóficos**. Walter Rehfeld, J. Guisburg e Margarida Goldztajn (orgs.) – São Paulo: Perspectiva: Associação Universitária de Cultura Judaica: Tecnisa, 2008.
- RICOEUR, Paul. **O Conflito de Interpretações. Ensaio de hermenêutica I**. Traduzido por Miguel D. Costa. Porto: Rés, 1988.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: UMA REDE DE POSSIBILIDADES E ENTRAVES EM EAD

Josemara Costa Reis
Instituto Superior de Educação Ocidentemnte ISEO - SSA/BA
josemara_reis@yahoo.com

Cecília Maria de Alencar Menezes
Instituto Superior de Educação Ocidentemnte ISEO - SSA/BA

RESUMO:

Este trabalho apresenta como tema central a formação continuada de professores na modalidade EAD com o objetivo de discutir em torno da problemática das possibilidades curriculares formativas na modalidade EAD que contribuem para a formação do professor em exercício, para este fim, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, e a partir da análise dos dados, identificou-se que existe uma diversidade de cursos de formação continuada para professores nos diversos níveis de ensino, inclusive ofertados por Universidades Públicas e de forma gratuita.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma discussão em torno das possibilidades curriculares formativas em EaD que contribuem para a formação do professor em exercício. Vale ressaltar que a perspectiva de formação docente é compreendida como um processo contínuo, no qual é imprescindível autoria. Por acreditar que, não existe formação sem sujeito, e não há educação sem desejo. Porquanto, a formação implica ser tocada, afetada, perturbada por algo que incita desejo. E que se compreende a partir das intencionalidades. Por isso, esta pesquisa defende uma formação que possibilite ao professor em formação ser autor do seu próprio caminho. Todavia seguir seu próprio caminho não significa caminhar sozinho, mas caminhar com liberdade, ciente de suas necessidades e desejos, trilhando sua itinerância com autonomia, fora dos moldes de um currículo pronto e acabado, feito por alguém, pensando em outrem.

Nesse contexto, defende-se a importância das possibilidades formativas da EaD por acreditar que nesse espaço, formado por uma grande rede interativa, as possibilidades de relações e inter-relações com outros profissionais em formação possibilitam uma formação pautada no real, ou seja, nas suas histórias de vida profissionais, o que promovem uma apropriação dos seus processos formativos, e utilizando a tecnologia não como uma barreira pedagógica, mas como um instrumento de construção do conhecimento coletivo. Nesse viés, tem-se por objetivo investigar as possibilidades formativas na modalidade EaD para a formação do professor em exercício. Para este fim, a metodologia desenvolvida foi de pesquisa bibliográfica, através de autores como Nóvoa (1992), Neves (1998), Moran (2007), Braga e Tenório (2008), Carvalho (2008), Macedo (2010), Macedo e Pimentel (2012), Anjos e Santana (2012), Sales (2013), entre outros, e a partir da análise dos dados, constatou-se que existe disponível na rede, cursos de formação continuada, seja no âmbito dos cursos de extensão, ou nos cursos de pós-graduação, inclusive ofertados por Universidades Públicas, e de forma gratuita. Todavia, ainda existe uma grande resistência por parte dos professores, devido principalmente, as dificuldades com as tecnologias da informação.

O paper está organizado em 2 seções e duas subseções, na primeira seção apresenta-se uma discussão em torno das concepções de formação e currículo defendidas pela autora para apresentar na última seção uma discussão em torno das possibilidades de formação de professores na modalidade EaD.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO: UM DIÁLOGO EM REDE

O movimento é uma característica da condição humana. Vivemos constantemente na certeza do inacabado, da rotatividade, da transformação. No mundo acadêmico, isso não é diferente, a cada pesquisa surgem novos olhares, dados, concepções que vão ao longo do tempo dando um movimento particular, a cada conceito, a cada teoria. O currículo e conseqüentemente a formação enfrentaram, enfrentam e enfrentarão essa montanha russa de transformações, que apresentarei nas subseções seguintes.

2.1 Traçando uma concepção de formação

A formação ganha várias aplicações e nuances epistemológicas a partir do contexto em que é abordada. Nesse sentido podemos destacar as palavras de Josso (2006), que traduzem a concepção de formação aqui defendida quando afirma que: “(...) a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, percorrem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores. “ (JOSSO, 2006, p.27)

Nas palavras de Josso (2006) acima citadas, está presente uma forte defesa da autoria na formação. Neste momento não há como não refletir sobre os movimentos que a formação desencadeia nas histórias de vida dos sujeitos e nesta perspectiva Josso (2006, p.29) complementa, para que haja formação é preciso que a pessoa seja “(...) afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua”.

Desta forma, não existe formação sem sujeito, e não há educação sem desejo. Como ser tocada, afetada, perturbada por algo que não incita desejo? Que não se compreende as intencionalidades? Por isso, aqui se defende uma formação que possibilite ao aprendiz ser autor do seu próprio caminho. Todavia ser autor do seu próprio caminho não significa caminhar sozinho, mas caminhar com liberdade, ciente das suas necessidades e desejos, trilhando um caminho com autonomia fora dos moldes de um currículo pronto e acabado feito por alguém, pensando em outrem. Nesta perspectiva, “o sujeito em formação se transforma em autor do seu projeto de formação” (JOSSO, 2006, p.32). Todavia, para ser autor de um projeto de formação, o sujeito precisa estar disposto a se conhecer, ele precisa se descobrir, com seus medos, limites e incertezas, e é neste processo que nunca se acaba, que o sujeito vai se transformando, se questionando, reconstruindo. Santana e Anjos (2012) compartilham desta ideia quando afirmam que

Formar-se implica numa alteração, transformação. O ato de formar-se aqui é compreendido como um fenômeno que implica em descobrir-se, alterar-

se, questionar-se, estar, num sentindo de uma condição e uma ação, implicado e implicar-se no mundo. (SANTANA, ANJOS 2012, p.164)

É interessante pensar que o termo formação era muito mais utilizado para designar/denominar um curto período em que o profissional se preparava para assumir uma função. Não se ouvia falar que o sujeito estava em processo de formação, mas que o sujeito formou-se, ou iria se formar. Como se a formação acontecesse em um passe de mágica, ou fosse um produto que se compra pronto. Todavia, na educação e principalmente dentro dos centros acadêmicos, graças às pesquisas que se materializaram a partir das análises biográficas e/ou autobiográficas começou-se através dos relatos de vida e memórias de formação a compreender a formação como um “achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único pré-estabelecido.” (CARVALHO, 2008, p. 166).

Partindo desta concepção de Carvalho (2008), das afirmações de Josso (2006), assim como das de Santana e Anjos (2012), este trabalho defende a formação como um processo de vida. Por acreditar que espaços formativos estão dentro e fora das instituições intituladas educacionais, ou seja, os espaços formativos são todos aqueles onde o sujeito em formação aprende e ensina, é tocado, é motivado, é, sobretudo, transformado. Compreende-se também que o sujeito precisa criar autonomia suficiente para ser ator do seu processo formativo desde o momento que ele tenha consciência dos seus desejos e caminhos que quer trilhar. Afirmar isso não implica dizer que os institutos de formação não carecem mais de professores, tutores, orientadores, muito pelo contrário. Ser ator do seu processo formativo não significa caminhar sozinho, mas ser co-produtor do seu currículo, ou seja, pensar e refletir sobre as intencionalidades de quem construiu um currículo para ele. Será que foi para ele mesmo?

Ao findar esta seção, convido o(a) leitor(a) a refletir sobre o termo “formação” a partir dos seguintes questionamentos: Será que só existe um tipo de formação? Só é possível vivenciar a formação dentro dos muros da escola ou dos institutos educacionais? Quem pensa a formação e para quem? Eu penso sobre a minha formação? Eu sou agente ativo ou passivo da minha formação?

2.2 Currículo e sua polissemia

A presente subseção tem como finalidade refletir sobre os diversos conceitos, a complexidade epistemológica e as teorias que norteiam o currículo, no sentido de significar os estudos de currículo e compreender o próprio currículo da formação não como algo acabado, pronto e estagnado, mas perceber o currículo como algo que vai muito além de uma seleção de conteúdos, pois está imerso em um contexto histórico, social, político, econômico e cultural, ou melhor, é o próprio contexto, é a própria formação.

Como todo conhecimento construído pela humanidade passa pelo caminho do senso comum, com o currículo não poderia ser diferente. Que pedagogo e/ou pesquisador da educação antes de estudar as teorias de currículo e suas concepções não caiu na “pegadinha” muito bem enraizada pelo senso comum de definir currículo apenas como um documento pronto, formulado por lideranças acadêmicas nacionais e que deveriam ser seguidos para resultar num processo de aprendizagem, onde cada indivíduo precisaria dominar os conteúdos selecionados por um determinado grupo de especialistas, como uma espécie de documento indiscutível? Quando se define currículo desta forma, não se tem a ideia de currículo como “o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducativos” (MACEDO, 2007a, p. 25 apud SALES, 2013, p. 104), não existe o pensamento de que poderia ser fruto de um contexto de necessidades coletivas e um artefato produzido, vivificado por coletividades com a intenção de explicitar características e necessidades formativas da própria coletividade e que o próprio currículo é constituído de fatores, aspectos, metodologias, conteúdos, ideologias e políticas próprias de cada contexto.

O contato com a temática, os aprofundamentos e as discussões teóricas acerca do currículo durante os processos formativos que se vivenciam no âmbito acadêmico e nos lugares que este ambiente nos encaminha, permite refletir e avaliar sobre o que se traz de ideia do senso comum e o que foi sendo construído a partir da proximidade com alguns estudiosos da área. E isso nos conduz a uma “chuva” de questionamentos, a fim de em um primeiro momento tentar entender que currículo é esse que é apresentado como um simples documento, e que acaba-se descobrindo que é muito mais complexo do que isso. Porque formulamos esse

conceito tão simplista? Porque o currículo é desenhado como algo sagrado, onde a ideia de modificar, desconstruir e propor uma reconstrução não é possível?

A partir dessa tempestade de questionamentos começa-se a entender o funcionamento e a formalização do conceito de currículo dentro do desenvolvimento da humanidade e da própria história da educação, constatando assim que os conceitos expostos, publicizados, não foram construídos ao acaso, uma vez que uma intencionalidade, uma proposta, um significado sempre está por trás do conceito.

Na caminhada com os estudos de currículo, aprofundando-se em suas teorias, visualiza-se um plano evolutivo do conceito de currículo, o qual está atrelado às teorias de currículo, que o definem desde uma pseudoneutralidade da seleção de conteúdos até conceber o currículo como uma construção cultural. A teoria tradicional de currículo de acordo com Silva (2004) foi construída na lógica da escola romana, **passando uma ideia de neutralidade na seleção de conteúdos**, os quais deveriam ser aceitos tanto pelos professores, como pelos alunos, sem contestações. Esta teoria refletia na práxis pedagógica do professor que a desenvolve de forma a conceber em sua práxis somente o ensino, através de métodos que visavam a transmissão dos conteúdos e a assimilação destes pelos alunos que eram cobrados através de exames.

A escola era local de classificar, autorizando ou não a ascensão do sujeito na sociedade. Há uma preocupação com a organização do currículo, surgem então as disciplinas determinadas por área. Essa lógica de organização do currículo se assemelha a forma de organizar a sociedade economicamente, através da divisão de classes. Percebe-se aqui, que segundo Silva (2004) a escola forma de acordo com os objetivos da economia da sociedade dominante. Houve, entretanto, um movimento de revolução, transformação por alguns teóricos da educação como Paulo Freire que passa a fazer uma crítica a essa educação bancária que é fruto da teoria tradicional. Eis que é construída com o apoio de outros teóricos como Bourdier, a teoria crítica de currículo, esta postula que nenhuma seleção de conteúdos é neutra, trazendo à tona as ideologias, e intencionalidades que estão por trás dessa seleção,

mostrando que o **currículo é utilizado como um instrumento de reprodução social e cultural**, visando a manutenção da ordem social.

Após esta teoria, segundo Silva (2004), surge a pós-crítica para sacudir essas “sujeiras” que a teoria crítica mostrou, e com o objetivo de colocá-las em prática, não com o objetivo de resolver esses problemas, mas de questioná-los, questionar as práticas, ou seja, as críticas que as teorias críticas faziam as tradicionais ganham ações, a teoria pós-crítica concebe a cultura como elemento formador. Surgem as ideias de trabalhar-se com o multiculturalismo, defende-se as minorias, defendendo o direito as diferenças e respeito as identidades.

As teorias pós-crítica enfatizam a ideia de trabalhar o currículo direcionando suas bases para o conhecimento, identidade e poder, estabelecendo um vínculo com as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade e multiculturalismo, percebem o currículo como uma importante forma de desenvolver a formação do sujeito, com foco na construção de diferentes identidades. **O currículo funciona como um caminho norteador da formação.** As teorias pós-críticas ao mesmo tempo em que trazem respostas lançam novas indagações a respeito das mesmas, pois neste momento tudo é colocado permanentemente em questão. (SILVA, 2004)

Nesse percurso, compreende-se que o currículo não é uma verdade inquestionável. O principal foco é desnaturalizar o olhar acerca do currículo e concebê-lo atrelado a significados, a aspectos culturais, históricos, econômicos, sociais. Desta forma, o melhor a fazer quando debatemos e praticamos o currículo é construir seus significados, produzir/transformar seu conceito, sua prática, suas concepções de conhecimento sem, no entanto, reduzi-lo a um conceito simples, “definitivo”.

Currículo envolve uma concepção, uma visão de mundo, de homem e de sociedade, de práticas educacionais, além do viver a educação e a vida cotidiana. Perceber essas minúcias do currículo é a tarefa mais desafiadora e encantadora do processo de “construção” do conceito. O currículo é vida, é compreensão, é conhecimento, construção, tensão, tensão, experiência, prática, educação, cultura, família, progresso, desenvolvimento, dúvida, crítica.

Hoje, compreendo currículo como um espaço vivo, de experiências e interações. É uma invenção intencional e ideológica poderosa²⁹ do campo pedagógico que concebe, elege, avalia todo o conhecimento formativo.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD: POSSIBILIDADES E ENTRAVES

Formação como discutido na seção anterior acompanha o sujeito pela sua vida, auxiliando-o na sua construção e reconstrução em uma sociedade marcada pelo movimento, pela mudança. Nesse contexto, surge a figura profissional do professor, que vivencia a formação formal e informal diariamente, seja exercendo a função de aprendiz ou mediador de aprendizagem, ou ainda as duas funções consecutivas, se partirmos da concepção de que em todo processo de ensino-aprendizagem, quem ensina também aprende, e vice-versa.

Todavia, na atualidade são recorrentes os discursos que constata o caos na educação brasileira, nestes discursos são elencados diversos problemas, dentre eles está o desinteresse por parte dos estudantes, a falta de professores estimulados e as lacunas das formações nas licenciaturas. Neste contexto, de um lado os estudantes gritam por aulas mais significativas e dinâmicas, por outro lado, os professores, tentam, mas não conseguem. Neste momento, surge a necessidade exacerbada de uma formação continuada desses professores, visto que como ressalta Nóvoa (1992) “ (...) mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. (p.04). Entretanto, a realidade econômica da classe docente brasileira é precária, além disso, a carga horária desta classe muitas vezes inviabiliza a frequência em cursos de formação presencial. Neste contexto de dificuldades, surge a modalidade EaD, que proporciona ao sujeito aprendiz um leque de possibilidades de se construir e reconstruir dentro de uma rede colaborativa de aprendizagem que respeita o seu tempo, lhe proporciona orientação e construção de conhecimentos e troca de experiências, já que a rede geralmente é formada por pessoas com objetivos de aprendizagem semelhantes.

²⁹ O currículo é uma arma poderosa da educação, pois ele elege conhecimento para a formação, e o conhecimento é a grande moeda de poder da atualidade.

A modalidade EaD, é definida por Moran (2003, p.41) como o “conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas via meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. Vale ressaltar o potencial colaborativo desta modalidade que revela-se como uma rede de possibilidades pedagógicas, além da possibilidade que a rede traz com a democratização das informações, que na modalidade Ead, através de suas estratégias metodológicas amplia-se para a democratização da construção e maturação do conhecimento. Nesse contexto de riqueza que a rede nos proporciona, é indiscutível considerar a possibilidade da formação dos professores através da modalidade EaD.

A formação de professores via modalidade EaD vem crescendo nos últimos anos, devido as dificuldades elencadas acima, e atualmente existe disponível na rede um leque de cursos que vão desde mini cursos de 10 horas a cursos à nível de pós graduação, sendo alguns reconhecidos pelo MEC e outros não. Nesta vertente o professor precisa estar atento aos objetivos de formação, ao conteúdo programático, as possibilidades de interação mediadas ou não, a formação dos tutores e/ou professores coordenadores. Ao emergir nesse contexto de formação, é necessário considerar que a formação do professor é um lugar de reflexão sobre suas práticas, e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) potencializam essa reflexão por proporcionarem o olhar do outro sobre a sua prática, e não apenas o olhar da teoria pura, mas o olhar de outro professor que carrega consigo uma experiência de vida e educação muito forte e significativa. Nóvoa (1992) corrobora nesse viés, quando afirma que

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (p.14)

Nesse contexto de formador e auto-formador, indispensável no contexto da EaD, o professor vai desenvolvendo a sua formação e sua conseqüente identidade docente de forma autônoma, mas não solitária. O professor sente-se confortável para traçar a sua formação, ou seja, ele acaba por pensar o currículo que está sendo traçado para o seu processo formativo.

Braga e Tenório (2008) ao discutirem sobre as possibilidades de formação afirmam que se a formação acontecesse em rede ela,

(...) favoreceria a manifestação do sujeito e a reverberação de seus atributos e suas singularidades em larga escala e de forma democrática. Esse sujeito não só teria a possibilidade de traçar caminhos individuais de aprendizagem – que dependeriam de seus interesses, suas referências culturais e sociais e seu ritmo de aprendizado (...) (p.195).

Apesar dos diversos aspectos positivos que a formação de professores na modalidade EaD apresenta, existem alguns entraves que ainda impedem um maior alcance deste tipo de formação. Um dos aspectos é a questão da acessibilidade à rede internet, que ainda é muito forte no território brasileiro, com lugarejos que não possuem energia elétrica, a escassez de equipamentos tecnológicos atualizados compatíveis com os sistemas de AVA, a dificuldade no manuseio dessas ferramentas e a falta de profissionais capacitados para auxiliar esses professores em formação, além dessas questões físicas, ainda existe uma rejeição da classe docente à formação continuada em EAD devido as amarras de uma concepção tradicional de educação, onde o professor não precisa pensar, refletir, construir e ressignificar saberes. Ele é apenas um reproduzidor ideológico do Estado e para isso basta ser um robô reproduzidor dos manuais didáticos e dos documentos curriculares nacionais.

Todavia nesse contexto de entraves, existem também as possibilidades, e são essas que são capazes de provocar mudanças. Atualmente diversas fundações e universidades públicas e privadas oferecem uma variedade significativa de formação continuada para professores, numa tentativa de propor reflexões, discussões e facilitar as dinâmicas de auto-formação participada, a saber : Fundação Telefônica Vivo, através do programa Escolas Conectadas; Plataforma do Letramento; Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Virtual do Estado de São Paulo; Unicesumar, Universidade Estácio de Sá, Universidade do Estado da Bahia; etc.

Contudo, vale ressaltar, que cada curso tem seus objetivos que são direcionados por cada instituição, todavia cabe ao professor em formação, traçar seus caminhos, trilhando seus hipertextos, dialogando com seus pares, interagindo e construindo em rede, caminhando em direção para uma proposta de autoformação responsável e reflexiva. Nóvoa (1992,p.13)

compartilha desta ideia ao afirmar que “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho que teve a intencionalidade de discutir as possibilidades formativas em EaD para professores em exercícios, convida o leitor a refletir sobre a relação intrínseca existente entre os termos polissêmicos *currículo* e *formação*. E neste contexto apresenta a modalidade Ead, como um espaço de formação que possibilita ao docente interagir com seus pares, pensar no seu processo formativo e organizar o caminho norteador da sua formação (*currículo*) a partir das suas escolhas, dos hipertextos que vão sendo construídos na interação, na navegação em rede.

Como já foi citado vivemos na “tragédia do inacabamento”, onde tudo é transformado, ressignificado e por muitas vezes descartado. Desta forma não há como pensar a formação e o currículo de uma forma estanque, entretanto é preciso entender que ambos são eternos e fazem parte da vida dos sujeitos cognoscentes. Desta forma, formação e currículo não podem ser vistos como uma parte a fora da vida dos sujeitos, que os mesmos precisam buscar em instituições educacionais formais. É preciso entender que o sujeito vive do conhecimento e que sendo assim currículo é vida, formação é vida. Neste viés, na busca das possibilidades de experiências de vida formativas constatou-se que existe disponível na rede, cursos de formação continuada, seja no âmbito dos cursos de extensão, ou nos cursos de pós-graduação, inclusive ofertados por Universidades Públicas, e de forma gratuita. Todavia, ainda existe uma grande resistência por parte dos professores, devido principalmente, as dificuldades com as tecnologias da informação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Livia de Souza. SANTANA, Marisa Aguiar de. A experiência formativa de educadores e atuação no contexto de uma formação em currículo: implicações do pesquisador enquanto

sujeito dialógico. In **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

BRAGA, C.B. P., TENÓRIO, R.M. Ambientes formais e informais de aprendizagem em rede: o professor faz a diferença. In: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.17, n.30 (jul./dez., 2008).

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-te-cer de uma formação. In: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.17, n.29 (jan./jun., 2008).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto. **Compreender / mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

_____, Roberto. PIMENTEL, Álamo. REIS, Leonardo R. AZEVEDO, Omar B. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-73.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Nov_oa.pdf> Acessado em 18 de out de 2016.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário**. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação (FACED/UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2 ed. 6ª. Reimp. BH: Autêntica, 2004.

AS TIC E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS INTEGRADOS: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO NO IFBA CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Mônica Souza Moreira
IFBA – Vitória da Conquista/BA
monicamoreira@ifba.edu.br

Mary Valda Souza Sales
UNEB/PPGEduC – Salvador/BA
marysales@uneb.br

RESUMO:

O presente estudo versa sobre o currículo e o estabelecimento do trabalho pedagógico por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para o estabelecimento e/ou conformação do currículo dos cursos integrados no IFBA de Vitória da Conquista. A nossa questão problema pauta-se em como as TIC são evidenciadas nas práticas curriculares dos cursos integrados do IFBA campus Vitória da Conquista? Essa grande indagação norteia o itinerário da pesquisa que tem como objetivo analisar de que maneira as TIC são evidenciadas nas práticas curriculares dos cursos integrados do IFBA campus Vitória da Conquista. Buscando para isso conhecer as premissas orientadoras para o trabalho com as TIC no currículo proposto da instituição de ensino pesquisada; identificar as práticas com as TIC no cotidiano; bem como, analisar as convergências entre as práticas curriculares propostas em detrimento daquelas que são vividas para conformação do trabalho pedagógico no IFBA. De natureza qualitativa, com viés dialético, a pesquisa prevê a realização de duas etapas: a primeira constitui-se em uma revisão bibliográfica, buscando no referencial teórico o aporte necessário à discussão do tema em estudo; a segunda etapa constitui-se de pesquisa de campo com colheita e análise de dados. Nesse contexto, o estudo de caso torna-se uma estratégia metodológica adequada assim, optamos pelo estudo de caso único. A colheita de dados toma por base: a) a observação dos contextos e práticas (selecionadas a partir dos planos de curso dos docentes para o ano letivo dos cursos integrados); b) entrevista semiestruturada com os professores que atuaram nos cursos nos últimos dois anos (instrumento que possibilitará o relato das experiências com TIC e conhecimento do projeto pedagógico do curso); e c) os documentos institucionais (regimentos e projetos pedagógicos, de curso e institucional), assim compondo os elementos na triangulação dos dados na perspectiva de se atingir ao objetivo geral proposto. Sendo assim, o IFBA campus Vitória da Conquista se constitui o *locus* da pesquisa e os docentes que atuam nos cursos integrados, os sujeitos da nossa pesquisa. Há um longo caminho a percorrer, a única certeza que até aqui nos é apresentada é de que a pesquisa corresponde ao movimento dos sujeitos e seus determinantes nessa realidade educacional em mudança.

Palavras-chave: Currículo; TIC; Educação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se na exposição das reflexões iniciais de um estudo que integra uma pesquisa de mestrado que versa sobre o currículo e o estabelecimento do trabalho pedagógico por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para a conformação do currículo dos cursos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, mais precisamente do *campus* de Vitória da Conquista.

A nossa preocupação com os cursos integrados advém da característica desse tipo de formação que propõe a junção do Ensino Médio – EM, integrado ao técnico-profissionalizante, que pressupõe o desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 9394/96, em vigor. Dessa forma, constituímos o nosso objeto de pesquisa: as TIC e os currículos dos cursos integrados do IFBA/Vitória da Conquista.

Nesse sentido, as TIC podem ser a real possibilidade de entrelaçamento das questões que emergem do paradigma vigente, que reflete uma sociedade envolta por tecnologia, Internet e mídias. Não é possível conceber práticas curriculares que não coadunem com essas questões, assim situamos a relevância desse estudo.

Essa proposta de pesquisa que aborda TIC e o currículo busca convergir em um entrelaçamento que nos propicie uma melhor compreensão da realidade educativa em questão. A partir da qual questionamos: como as TIC são evidenciadas nas práticas curriculares dos cursos integrados do IFBA *campus* Vitória da Conquista? Tal indagação norteará o presente estudo, bem como outros questionamentos tais como: quais as premissas orientadoras para o trabalho com as TIC no currículo proposto na instituição de ensino pesquisada? Como são as práticas com as TIC no cotidiano da instituição de ensino pesquisada? Quais as convergências entre as práticas curriculares propostas em detrimento das práticas vividas?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar de que maneira as TIC são evidenciadas nas práticas curriculares dos cursos integrados do IFBA *campus* Vitória da Conquista. Bem

como estabelece alguns objetivos específicos como: conhecer as premissas orientadoras para o trabalho com as TIC no currículo proposto na instituição de ensino pesquisada; identificar as práticas com as TIC no cotidiano da instituição de ensino pesquisada; e analisar as convergências entre as práticas curriculares propostas em detrimento daquelas que são vividas para conformação do trabalho pedagógico no IFBA.

A pesquisa se encontra em sua fase inicial e aqui apresentaremos algumas reflexões teóricas acerca das TIC, do currículo e apresentaremos como está delineada inicialmente a pesquisa que será desenvolvida ao longo de dois anos.

Para tanto, dialogamos com autores como Bonilla (2002), Lévy (1993), Sales (2013) e Valente (1999) para compor uma compreensão e as relações das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com o desenvolvimento dos cursos integrados, bem como Goodson (1995), Macedo (2014), Sales (2013) e Silva (2015) para expor a perspectiva de currículo que norteará a investigação.

2 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES

Podemos começar afirmando que “técnica tem a ver com arte, criação, intervenção humana e com transformação”, como afirma Sales (2014) e, que conforme a autora a tecnologia é tudo o que o homem cria para atender às suas necessidades e à evolução da própria raça humana, portanto, é “esse processo *produtivo, criativo e transformativo*” (SALES, 2014, p. 2).

Desse modo, dizemos, que o mundo moderno envolve um número sem fim de tecnologias; visto que, técnica e tecnologia têm muito a ensinar (LÉVY, 1993) e nessa perspectiva as tecnologias da informação e comunicação tem a responsabilidade de possibilitar acesso a conhecimentos e informações, ampliação das possibilidades de comunicação e estreitamento das distâncias no que diz respeito ao conhecimento e reconhecimento dos espaços, das pessoas e da sociedade de maneira geral.

Pelo fato de vivermos uma época

marcada pela abundância de recursos tecnológicos (embora ainda distantes e inacessíveis para muitas pessoas no mundo) que disponibilizam grandes quantidades de *informação* a um custo significativamente reduzido. Paralelamente, os canais de comunicação se multiplicaram em uma generosa e crescente oferta de possibilidades (tais como TV, celular, email, redes sociais), tornando cada vez mais fácil e ampla a comunicação entre pessoas situadas em qualquer lugar do planeta (SALES, 2014, p.5).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser concebidas como aquelas “voltadas para a comunicação e a informação [a partir das quais se] disponibilizam conteúdos digitalizados em larga escala, com facilidade de acesso, através de redes de comunicação nem sempre mediadas por computadores” (SALES, 2014, p. 5) e que sob a forma digital, a facilidade de manipulação, reprodução e distribuição desses conteúdos permite levá-los a um maior número de indivíduos, possibilitando assim que os modos de pensar e agir a partir das TIC sejam ampliados na medida em que se potencializa o uso delas.

No contexto contemporâneo a educação clama por novas práticas pedagógicas, que envolvam nos processos de ensino e de aprendizagem situações significativas que proporcionem um trabalho que, ao mesmo tempo em que agregue a diversidade, promova a inclusão e rompa com a lógica de uma escola da reprodução e manutenção do *status quo*, que dê lugar a promoção do indivíduo, a construção coletiva do conhecimento e ao acesso aberto a informações que são necessárias a formalização da aprendizagem nas mais variadas etapas educacionais.

Por isso que, a partir desse contexto, a palavra do século XXI é “mudança”, pois as TIC adentraram no contexto social, inclusive no educacional, promovendo novas formas de comunicar, de pesquisar, de estudar, de produzir conhecimentos e de gerenciar o processo educativo, de maneira que todos possam estar conectados e interligados em forma de “teias”, onde as informações fornecidas, acessadas, produzidas estão interligadas, como um hipertexto³⁰, o que nos remete a uma educação pelo menos diferente, dinamizada.

Ao pensarmos os novos panoramas educacionais a partir dessa premissa nos remontamos às discussões acerca da informática na educação e a chegada dos computadores na escola.

³⁰ “um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 1993, p. 33)

Inicialmente assumindo ainda uma abordagem instrucionista que pouco avançava, pois visava transmitir informação ao aluno, para depois assumir uma postura que propiciasse o enriquecimento de ambientes de aprendizagem, colaborando com a construção do conhecimento (VALENTE, 1999).

Seguindo essa linha de pensamento, as experiências brasileiras já pautavam a mudança para além da montagem de laboratórios de computadores na escola. A referida mudança da qual estamos falando envolve todos os aspectos da sociedade, na escola essas mudanças são lentas, mas devem acenar para um trabalho pedagógico que forme o discente crítico, capaz de “se envolver e participar das atividades na sociedade, assumir responsabilidades e desenvolver novas habilidades, é necessário o aluno compreender o que faz e não ser um mero executor de tarefas que são propostas” (VALENTE, 1999, p.33). Contudo, estamos vivendo hoje um processo em que as TIC são inseridas no contexto educativo de forma natural, cotidiana, vez que docentes estão aprendendo a conviver com dispositivos de comunicação em rede como WhatsApp e com dispositivos de relacionamento e propagação da informação de forma rápida como as redes sociais, o que os obriga a pensar em possibilidades de dinamizar o processo educativo que acolha essas novas formas de comunicar e de produzir conhecimento e informação enquanto projeto coletivo da escola.

Nesse contexto, podemos afirmar que a internet se constitui o ponto alto dessa mudança, pois “se mantivermos um ambiente rico, desafiador e estimulador qualquer indivíduo será capaz de aprender sobre praticamente qualquer coisa” (VALENTE, 1999, p. 97), uma vez que não existe mais barreira entre o conhecimento existente e o desejo de aprender, de acessá-lo, o que possibilita a formação de um ser emancipado e capaz de transformar a sua realidade, que seja capaz “de trabalhar em grupo, de se conhecer como indivíduo e como membro participante de uma sociedade que busca o seu próprio desenvolvimento, bem como o de sua comunidade” (VALENTE, 1999, p. 140).

Desse modo, as TIC constituem-se, para educação, em um conjunto de possibilidades para o processo educativo e para consolidação das práticas curriculares, tendo em vista que estas podem contribuir diretamente para a dinamização do processo formativo, a partir das diversas

possibilidades de acesso, produção e difusão do conhecimento e informação, de ampliação dos processos comunicativos, conseqüentemente, das possibilidades mediadoras do processo ensino-aprendizagem e da horizontalização das relações pedagógicas em sala de aula.

Tais possibilidades de mudança no contexto das práticas curriculares dos cursos integrados são, além de fundamentais, necessárias para formação integrada, onde se busca a formação técnica e humana dos sujeitos a partir de práticas formativas interdisciplinares e de um currículo integrado.

Assim, uma das marcas mais acentuadas da contemporaneidade é o lugar que as TIC

está ocupando na organização da sociedade, na vida pessoal de cada cidadão, principalmente, nas ações e atos educacionais. Embora se possa arguir que a tecnologia é um desdobramento natural da condição humana e tem sido uma marca ao longo da história, pois o último quadrante do século passado e os primeiros anos deste século têm testemunhado um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, acompanhado por uma imbricação homem-máquina que tem alcançado quase todas as dimensões da vida humana, inclusive a intelectual e afetiva [...] (SALES, 2013, p. 87).

E nessa perspectiva, que buscamos estabelecer a relação direta das TIC e suas potencialidades com o processo de conformação dos currículos dos cursos integrados do IFBA/Vitória da Conquista, a partir do que é construído e desenvolvido nas práticas curriculares.

3 CURRÍCULO

Para se falar sobre o currículo, inicialmente é preciso ter em mente que esse tema perpassa por questões que regem o desenvolvimento da humanidade tais como ética, poder, política e sociedade, visto que, como o próprio sentido etimológico do termo currículo o concebe como caminho, curso ou percurso a ser seguido, ou seja, o que envolve a concepção de sujeito e de sociedade que se quer formar.

O currículo apresenta uma relação direta com o modelo de sociedade de onde ele emerge, assim para que as marcas culturais, políticas, sociais e econômicas dos grupos hegemônicos

sejam mantidas, o currículo transforma-se em um instrumento valioso, pois serve como normatizador, modelador e regulador da formação. Por tais motivos que o currículo não é neutro, pois toda ação humana apresenta intencionalidade e, através do currículo ao se fazer à seleção daquilo que será ensinado na escola, se está expondo a ideologia formativa da instituição e dos sujeitos do currículo.

No contexto da sociedade da informação, onde vivemos cercados pelas TIC, principalmente no espaço escolar, o currículo não pode representar apenas o rol de conteúdos e saberes que são organizados sistematicamente e gradualmente ao longo das etapas escolares, que busca prioritariamente garantir a realização dessa escolha, pois enquanto documento normativo precisa garantir o acesso ao saber sistematicamente acumulado e justificado pelo discurso da ciência com seus conceitos, fórmulas, sistemas, etc., apresentando uma noção de ordem “instituída pelo modo de produção do conhecimento moderno, o qual é de base linear e sequencial, numa lógica de causa e efeito que, nos dias de hoje, ainda orienta os processos de organização curricular na educação brasileira” (SALES, 2013, p. 98); e ao mesmo tempo possibilitar a formação do sujeito letrado, crítico, autônomo e criativo, onde no processo educativo se possa considerar as experiências, vivências e culturas contextuais como parte da prática educativa, do processo ensino-aprendizagem.

É nesse sentido que podemos dizer que temos um limiar de transição, e que na sistematização dos processos de formação escolar, passam a fazer parte os aspectos críticos das propostas de currículo. Aqui passamos a repensar a escola enquanto mecanismos de reprodução dos papéis sociais, bem como a própria manutenção da estrutura social, emergindo discursos envolvendo a educação progressista, cujos fundamentos tratam da educação universalizada, emancipadora e capaz de possibilitar ao homem sua efetiva participação social. No Brasil, pensar essa escola envolveu a luta de muitos educadores brasileiros na tentativa de assegurar o acesso à educação na dimensão do direito fundamental, conforme destaca a Constituição Federal de 1988.

Assim, nesse nosso itinerário observa-se a transição do sentido de currículo, inicialmente apenas como um documento normatizador, executado como uma receita capaz de controlar

o trabalho educativo, para um conceito orientador de pressupostos elencados e defendidos em uma proposta de escola, de educação, buscando refletir a realidade da nossa sociedade. Dessa forma, o papel do professor é o de propiciar o desenvolvimento pleno dos discentes, contribuindo para a construção de diferentes saberes, onde as TIC podem e devem contribuir fortemente, visto que podem possibilitar uma prática pedagógica menos hierarquizada e mais coletivizada.

Mesmo que pedagógica e metodologicamente, o currículo ainda se traduza em fragmentações disciplinares e didáticas, mantidas inclusive nos discursos e práticas, já que o eixo se mantém na disciplina explicitamente relativa ao processo de organização dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, as práticas curriculares podem ser dinamizadas a partir da compreensão de um processo formativo integral, no qual os sujeitos e suas subjetividades circundam e complementam o processo formativo com o trabalho com os conteúdos de formação.

Podemos dizer assim que, estamos enveredando por outro contexto de currículo, o qual reconhece na contemporaneidade o fim dos grandes discursos e período do desencantamento frente às metanarrativas, onde a dimensão do ato educativo não envolve apenas propiciar o acesso aos diferentes saberes, mas de conhecimentos, saberes que são culturais, melhor dizendo, multiculturais, e não estão dissociados do trabalho educativo. Por isso que o currículo, em um

[...] cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2015, P. 147).

Como assevera Goodson (1995), para além do currículo escrito, prescrição, ou do currículo como prática, ativo, precisamos conceber currículo como construção social, num sentido que possa ser implementado de maneira a transformar o ensino, a partir de uma necessária reflexão acerca dos objetivos da educação escolar, dos valores e conhecimentos que o permeiam, assim: da participação dos diferentes segmentos sociais nas decisões sobre o conteúdo da escolaridade e sua seleção; da democratização quanto ao acesso ao

conhecimento; dos processos de transformação das decisões tomadas na prática; da seleção de recursos metodológicos; da organização dos tempos e espaços; das formas de avaliação e das mudanças das práticas escolares.

A relação indissociável entre currículo e prática pedagógica, é uma relação dialética entre teoria e prática, visto que para que uma ocorra é necessária a presença da outra. Portanto, o fundamento à crítica contemporânea do currículo está no pensamento complexo e multirreferencial, o que nos permite dizer que é preciso entender o currículo como um todo que carece ser ressignificado na práxis cotidiana como um sistema aberto, dinâmico, dialético. Estamos vivendo na sociedade do conhecimento e a escola é, como instituição social, o lugar da promoção do indivíduo.

Pensar o currículo é considerar a estrutura social em que vivemos, aprofundando um discurso crítico e atual, situado a partir das tecnologias da informação e comunicação e com elas o desenho curricular como hipertexto, o que melhor possibilitaria o fazer educativo nos dias atuais, com o perfil de aluno atual, visto que as tecnologias digitais conectadas instauraram um novo modo de ser e de pensar.

Assim, dentro de uma nova perspectiva do currículo engajada na lógica hipertextual, a escola corresponderia também a uma tecnologia intelectual (LEVY, 1993), já que possui uma estrutura complexa, representando um ponto ou nó, uma possibilidade de inserção, por assim dizer, na imensa rede de conhecimento.

E é a partir das noções de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e de currículo ora apresentadas que concebemos essa pesquisa e intencionamos trabalhar com a relação entre essas TIC e a conformação dos currículos dos cursos integrados.

4 METODOLOGIA: TECENDO A INVESTIGAÇÃO

A pesquisa aqui proposta será desenvolvida no IFBA de Vitória da Conquista, mais especificamente no âmbito dos cursos integrados, interposto pelas TIC e o Currículo, constituindo-se em um terreno propício ao estudo e fértil para diversas reflexões.

Pautada na proposta de uma pesquisa de natureza qualitativa, com viés dialético, pelo fato de considerarmos que as bases qualitativas são fundamentais em um estudo onde o contexto é determinante para se chegar até uma possível resposta, pois se “deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o objeto” (OLIVEIRA, 2008, p. 68), a pesquisa ganha corpo de um estudo de caso. “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89) e, por isso, é o método mais adequado para dar conta das demandas do objeto ora investigado.

Realizaremos um estudo de caso único e descritivo, visto que se trata de uma mesma realidade, uma instituição de ensino (IFBA) com suas singularidades. Segundo André (2013), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa, ele é mais concreto e contextualizado.

Para tanto, definimos como instrumentos de acesso, coleta de dados e informações a observação, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental, por acreditarmos que:

a) a observação – compreende, segundo Sanjurjo (2002, p. 65), “a análise simultânea ou posterior, o registro do que se sente e se pensa, além do que acontece [...] trata de explorar os sentidos que lhes outorgam os atores implicados”. Assim os contextos e práticas selecionadas para observação serão definidos a partir do que for sinalizado na metodologia apresentada nos planos de curso dos docentes, visto que poderão indicar aproximações com as TIC.

b) a entrevista semiestruturada – dirige o olhar para a compreensão das perspectivas que tem os sujeitos a respeito das suas vidas, experiências ou situações, tais como as expressam com suas próprias palavras (SANJURJO, 2002). Por isso, apresentaremos questões pertinentes ao estudo das TIC e do currículo de maneira mais aberta possível para que se possam obter informações inéditas dos sujeitos envolvidos no estudo, dessa forma poderão mostrar suas experiências e vivências, aspectos fundamentais para a análise do contexto que nos propomos a estudar. Serão realizadas com os professores que atuaram nos cursos durante os últimos

dois anos (2014-2016) e esperamos também com a escolha desse instrumento, possibilitar o relato das experiências com TIC e conhecimento do projeto pedagógico do curso.

c) a pesquisa documental – contribui para a análise dos regimentos e projetos pedagógicos, de curso e institucional, “são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados” (ANDRÉ, 2013, p. 100).

Dessa forma, compondo os elementos necessários para uma triangulação dos dados, que intencionamos realizar no processo de análise da referida investigação.

Em se tratando de uma pesquisa em fase inicial, consideramos que a definição dos campos teóricos centrais de discussão, postos aqui em reflexão (TIC e currículo) e o desenho inicial da metodologia, são fundamentais para que possamos caminhar na trajetória da pesquisa acadêmica de maneira mais consistente e consciente no que se refere à busca pelo alcance do objetivo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, na continuidade, as próximas etapas da pesquisa preveem a retomada do referencial teórico para o devido aprofundamento conceitual, posteriormente passaremos a construção dos instrumentos selecionados para coleta dos dados e informações, para então prosseguir na implementação da pesquisa de campo propriamente dita. Assim, fica evidenciado que há um longo caminho a percorrer, a certeza que até aqui nos é apresentada é de que estamos canalizando esforços capazes de nos possibilitar a realização de uma pesquisa que corresponda ao movimento dos sujeitos e seus determinantes dessa realidade educacional em mudança.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **O que é o estudo de caso qualitativo na educação?** Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA, vol 22, n. 40, julho/dez 2013, p. 95-104.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento** (2002). 304f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez (et al). Porto: Porto Editora, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução Atílio Brunetta 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACEDO Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2014.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário** (2013). 281f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. **As TIC no contexto escolar.** Texto produzido para o curso Tecnologias Educacionais, SEC/UNEB, 2014, disponível em <http://www.avate.uneb.br/course/view.php?id=42>, acesso em 25 out 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANJURJO, Liliana. **La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula.** Rosario: Homo Sapiens, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

RESUMOS

O PROFESSOR-ARTISTA EM REDE E A ESCOLA (DES)CONECTADA: QUE CURRÍCULO É ESSE?

Elisabeth Silva de Almeida Amorim
Mestra - Uneb - Campus II

RESUMO:

Inegavelmente vivemos em uma sociedade em rede, como defende Castell(1999). Mas a escola conhece o seu professor-artista? Será que o texto digital do professor é lido na escola na qual ele atua? Essas questões configuram o problema dessa proposta, pois com o avanço das TIC surgiu novo cenário exigindo-nos a inserção e conseqüentemente outra história a ser contada sobre educação a partir do uso do computador e internet que vai além do instrumental, porém numa epistemologia proposicional, criativa e dinâmica.. Esse texto tem como objetivo investigar o perfil do professor baiano da contemporaneidade que escreve literatura nos ambientes virtuais desconstruindo modelo hegemônico e moderno de currículo, aqui pensado como algo inacabado, multifacetado, polissêmico e não linear (LIMA JUNIOR, 2005). Na perspectiva de um estudo de caso, investigaremos textos disponíveis no Recanto das Letras, site literário, mantido pela editora homônima, que funciona como espaço de afirmação/negação de identidade de muitos professores da educação básica, utilizado ora para divulgação de textos autorais, ora para troca de experiências. Professor que vai além da transmissão, um professor-artista, como defende Gallo (2011), criador de caminhos para que a aprendizagem ocorra, mas um quase anônimo fora do espaço virtual se não fosse a internet. Paradoxalmente, muitos desses artistas da palavra escrita utilizam-se de prenomes, pseudônimos ou imagens para criarem perfis poéticos. Se cada vez mais as pessoas estão conectadas, a promoção da literatura nos espaços virtuais torna-se mais uma opção de leitura. Arfuch (2012) aponta essas novas formas de narrar como “um traço da pós-modernidade”. Ela vai além ao afirmar que o uso de sites, blogs para os registros de obras, é um processo metonímico, pois utiliza-se a parte pelo todo, tornando-se um “espaço de experimentação artística”, narrativas essas que talvez, caminharão para uma antibiografia.

Palavras-chave: professor-artista; TIC; currículo proposicional; Recanto das Letras.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA EM AMBIENTES INTERATIVOS.

Auzenir da Luz Oliveira

Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA.

Arilma da Luz Bonati

Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA.

Aureny da Luz Oliveira

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –Camaçari/BA.

RESUMO:

A Educação a Distância (EaD) foi potencializada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), uma vez que esta configurou a EaD como importante modalidade para possibilitar a expansão e a interiorização da educação no Brasil. No entanto, o novo paradigma do processo de ensino aprendizagem exige repensar o currículo, fazendo-se necessário refletir em que contexto educacional ele está inserido e quais são os agentes e protagonistas participantes, ou seja, a identidade do educando. A fim de interpretar a contextualização do currículo na EaD, o presente estudo propõe analisar o desafio das novas diretrizes curriculares para a modalidade em questão, sob a ótica da transdisciplinaridade, interatividade colaborativa bem como dos saberes e tecnologias articulados. Considerando o currículo com a responsabilidade de instrumentalizar o ensino para a sua formação social, no universo da EaD, podemos afirmar que as tecnologias possibilitam uma educação multicultural além das fronteiras do espaço, onde a rede internet se constitui um grande transitório que une diversidades existentes e rompe com os limites temporais e geográficos? Partindo da compreensão que as TIC se configuram como as mídias digitais suportadas pela informática e pelas redes de computadores, é pertinente entender que estas denotam a necessidade de reposicionar as mídias no contexto do currículo e sua integração curricular na EaD, com a visão em rede e diálogos não-lineares. Dentro dessa perspectiva, o currículo torna-se aberto, transitório e interativo. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi de pesquisa bibliográfica e documental, explorando conceitos e práticas sobre interatividade, ensino a distância e online e suas perspectivas curriculares e prática docente, e sua apropriação no desenho didático da EaD na educação contemporânea e sua ressignificação espacial e temporal.

Palavras-chave: Currículo; Educação a Distância; Tecnologias da Informação e Comunicação;

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E REDES SOCIAIS: UMA RELEVANTE PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO

Joao Gabriel Alves da Silva

RESUMO:

A adesão à Educação à Distância é uma realidade cuja importância e abrangência não podem ser negadas no Brasil. Conceituada como a modalidade educacional onde o processo ensino-aprendizagem se dá essencialmente com alunos e professores em ambientes e tempos distintos, a EAD conquistou um grande número de adeptos por oferecer formação a custo mais baixo que cursos presenciais, demandando menos tempo e possibilitando a flexibilização de horários. Em todo o país pode-se notar a revolução educacional provocada pela EAD, uma vez que em todos os estados é notório o elevado número de matrículas nessa modalidade de ensino. O estado da Bahia não apresentou comportamento diferente do resto do país e também apresentou extensa adesão dos alunos interessados nesse tipo de ensino, tornando imperioso compreender as influências e modificações decorrentes desse processo. Diante disso, este estudo justificasse pela necessidade de estudar o fenômeno da Educação à Distância como meio de mudança para a vida de tantos sujeitos trabalhadores que não podiam experimentar a formação acadêmica em universidades presenciais, conhecendo seus percursos formativos e descobrindo quais as maiores dificuldades encontradas pelos discentes nessa trajetória. Para tanto, delineou-se enquanto objetivos específicos: verificar os motivos que impulsionaram os alunos a procurarem um curso à distância; aplicar questionários a fim de avaliar a experiência dos alunos com a Educação à Distância; descrever as modificações sofridas pelos discentes após o curso EAD; identificar quais as maiores dificuldades encontradas pelos discentes no curso à distância; descobrir em que a prática pedagógica pode auxiliar na melhoria do desempenho dos estudantes; diagnosticar o impacto das redes sociais e das tecnologias e sua dimensão na formação via EAD; conhecer as perspectivas e conceitos do professor tutor no processo de orientação da educação à distância; produzir discussões no grupo de alunos e docentes acerca da EAD e das transformações por ela praticadas na vida desses sujeitos; e realizar um estudo que contribua com estudantes, professores e outros profissionais da área acerca da Educação à Distância. Para tal, o presente projeto de pesquisa aplicada subsidiará um estudo de caráter exploratório descritivo, com abordagem qualitativa, tendo como universo de pesquisa a Unidade Acadêmica de Educação à Distância (UNEAD) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Os dados serão coletados a partir de três etapas: na primeira ocorrerá a observação sistemática do campo de execução da pesquisa onde o pesquisador acompanhará os percursos dos alunos e professores dos cursos EAD registrando informações provenientes dessas observações; a segunda etapa contará com questionários estruturados para professores e alunos; na terceira etapa ocorrerá uma discussão coletiva de todos os sujeitos participantes da pesquisa acerca do tema Educação à Distância.

Palavras-Chave: Educação a Distancia; Redes Sociais; Formação.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: POTENCIALIDADES E LIMITES

Cecília Maria de Alencar Menezes
Instituto Superior de Educação Ocidentemnte – ISEO - SSA/BA
Mônica Moreira de Oliveira Torres
Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SSA/BA

RESUMO:

A melhoria nos padrões de qualidade da educação muitas vezes surge como resultado de reformas educacionais e propostas de mudanças elaboradas por atores externos ao universo da escola. Todavia, as alterações no contexto sócio-econômico-político e cultural convidam a uma nova compreensão acerca do espaço de construção do conhecimento, da formação e, conseqüentemente, da atuação das/os professoras/es na produção dos currículos e da educação de qualidade. A aproximação que deve existir entre o processo de construção de conhecimento e a formação profissional do/a professor/a da Educação Básica, nos levou a questionar potencialidades e limites da formação continuada organizada em ambientes virtuais de aprendizagem como espaço formativo privilegiado para progressão funcional na rede estadual de ensino da Bahia. Essa possibilidade e disponibilidade de formação de professoras/es nas escolas de Educação Básica reforça a necessidade de conexão das ações de professoras/es e estudantes com estratégias e lutas mais amplas, como possibilidade real de articulação e busca da emancipação do ser humano. A problemática perpassa nossas experiências profissionais e formativas como professores da rede estadual, bem como de pesquisadoras em educação e nos instiga a investigar os espaços de construção da formação teórica e prática e, conseqüentemente, da atuação dos/as professores/as na produção de currículos que corroborem com a educação de qualidade, envolvendo a intermediação de tecnologias. Tem como objetivo geral analisar as potencialidades e limites dos ambientes virtuais de aprendizagem como espaço de construção de conhecimento e formação profissional do/a professor/a. A metodologia adotada foi a análise qualitativa da experiência formativa com professores e gestores das Unidades Escolares apoiada em pesquisa bibliográfica. Concluímos que se constituiu um momento fecundo para a formação reflexiva da/o professor/a, no entanto, o espaço/tempo inerente a essa formação do/a professor/a constitui-se um elemento limitador seja realizada de forma individual ou coletiva. Além da necessidade de garantia ao acesso e disponibilidade de computadores com rede lógica.

Palavras-chave: EAD. Formação continuada. Professor/a pesquisador/a.

ANÁLISE DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO PRESENCIAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Suiane Costa Ferreira
UNEB - Salvador/BA
sucacosta02@gmail.com

Maria Olívia Matos Oliveira
UNEB- Salvador/BA
mariaoliviamatos@gmail.com

Cleci Maraschin
UFRGS- Porto Alegre/RS
cleci.maraschin@gmail.com

RESUMO

As políticas cognitivas assumidas pelas instituições de ensino orientam os modos de ensinar e de se relacionar do professor, seja com seus pares, com os estudantes ou com a tecnologia, e acabam por direcionar a formação de uma rede, podendo esta ser mais fluida ou engessada. E, é por meio do ensino e dessa relação que o professor reifica tais políticas, estabelecendo que a aprendizagem, o conhecimento, a percepção de si e do mundo ocorrem de determinado modo. Assim, os professores (agente humano) junto com a política institucional, as tecnologias digitais e outros agentes não humanos da universidade associam-se formando redes heterogêneas de atores, engendrando alianças e mobilizando recursos na medida em que constroem a realidade voltada para o uso da tecnologia digital no ensino presencial de graduação. Por isso, busca-se nesta pesquisa analisar a política institucional vigente relacionada à tecnologia digital no ensino presencial na Universidade do Estado da Bahia e como ela se traduz em relação à diferentes políticas cognitivas e a formação de rede. Esta pesquisa se constitui em um estudo de caso, desenvolvido na UNEB, campus I, no Departamento de Ciências da Vida. Participam da investigação a equipe técnica/gestora (Coordenador de informática, Gerente de informática, Coordenador da Unidade de Educação a Distância, Pró-Reitora de Ensino de Graduação) além dos professores que compõem o quadro do departamento. Para a produção dos dados utilizou-se a pesquisa documental, o questionário online e a entrevista individual. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com parecer nº 1.409.078. Dados preliminares mostram que na universidade a tecnologia no ensino presencial foi oficialmente introduzida na modalidade semipresencial a fim de resolver problemas administrativos relacionados às questões legais sobre a oferta do componente LIBRAS em diversos cursos e *campi*. A oferta semipresencial não parece ter surgido de um movimento coletivo de discussão acerca das potencialidades das tecnologias no ensino nem de um repensar sobre os currículos formativos e, por isso, esta implementação, sem criar novas formas de experimentação, de problematização, formata um certo modo de entender e significar a tecnologia, criando uma cultura institucional onde a mesma constitui-se em instrumento para resolução de problemas dados. Visando garantir qualidade a esse processo de oferta semipresencial, foram definidas como condições para adesão à modalidade, a

garantia da infra-estrutura física, tecnológica e humana para suporte às atividades além da indicação de docentes com formação ou experiência em EaD ou TIC na educação. Esta imposição de participação apenas do docente com formação específica, sem responsabilizar-se por seu processo formativo continuado é assumir uma política de não co-responsabilidade dentro da universidade. Após a implantação da modalidade semipresencial apoiado na plataforma Moodle, oficinas pontuais foram ofertadas com o objetivo de aproximar o professor do ambiente virtual, instrumentalizando-o, não sendo encontrado nos documentos institucionais ações de formação desenvolvidas a partir da socialização dos saberes e experiências docentes. Esse modelo de formação identificado sugere uma dimensão coletiva (formação dos professores interessados no uso da tecnologia), mas ainda restrita à perspectiva de capacitar o sujeito-professor e não o professor enquanto sujeito de um coletivo. Assim, entendemos que as oficinas sobre o Moodle são propostas formativas em que o enfoque é ainda individual, através de treinamentos/capacitações com ênfase técnica. Em nosso entender, tal enfoque tem um alcance restrito pois não potencializa o professor a assumir sua experiência uma vez que não constitui um coletivo que possa legitimar tais propostas. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que este movimento de formação conduzido pelas políticas institucionais na UNEB pode se constituir num passo inicial em relação à tecnologia na educação presencial na universidade. Este estudo ainda encontra-se em andamento.

Palavras-chave: Tecnologia digital; Política cognitiva; Formação docente; Ensino presencial; Rede sociotécnica.

ESCUA DIGITAL. VÍNCULO METODOLÓGICO PARA DESVELAR SUJEITOS E UMA NOVA PRÁXIS ESCOLAR.

Rosemayre Alvaia Pinho Costa
SUPROF-SEC - Salvador/BA
rosealvaia@hotmail.com

RESUMO:

Neste artigo discutimos as possibilidades da escuta digital na escola contra o que chamamos de paradigma das metodologias tradicionais. Defendemos a tese de vínculos possíveis entre educação e psicanálise na formação de professores, onde a escuta possa agir como uma interface também midiática, nas relações dos atores escolares, estimulando o exercício significativo de apreensão do conhecimento pelos sentidos, e pela reflexão crítica, sobre o agir no mundo e sobre a própria Práxis Educativa. A proposta é compartilhar a prática do risco e da inquietação com professores inconformados com a realidade atual da educação. Experiência vivida pela autora enquanto professora/aluna, durante aulas da disciplina Psicanálise, Educação e Subjetividade, ofertada para alunos especiais no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), que gerou a percepção clara da ausência de algo na prática docente atual, além da necessidade de responder a questionamentos como: É possível desvelar uma nova noção de sujeito escolar a partir do encontro significativo entre os fundamentos teóricos dos métodos; dialético e psicanalítico, para ampliar e transformar a práxis docente? Como a tecnologia permeia a relação entre os sujeitos escolares? Inquietações que emergiram a partir de uma experiência acadêmica de três meses, com 2 encontros semanais de 3h, e a criação de um grupo de WhatsApp, com alunos/professores/terapeutas, para além das metodologias tradicionais, marcada pelo exercício de trocas cognitivas e sensoriais, de historicização e escuta de sujeitos. O enredamento entre psicanálise, dialética e tecnologia, se dá pela aproximação com fundamentos básicos psicanalíticos ofertados para professores e coordenadores escolares em oficinas interativas e exercitados pela escuta presencial e midiática do coletivo escolar propiciando novos subsídios para a interpretação de mundo. Foi apontado como meio possível de subversão metodológica na prática pedagógica, contemplando os aspectos das subjetividades humanas e fornecendo nexos entre abstrato e concreto, ampliando os instrumentos de contato, abordagem e acompanhamento dos estudantes pelos meios digitais. A escuta, também digital, de sujeitos de desejo e falta, suas particularidades e implicação como agentes da vida social e protagonistas de sua história, pode efetivar a inovação nos procedimentos metodológicos escolares e nas relações professor-aluno.

Palavras-chave: Psicanálise. Dialética. Tecnologia. Práxis Escolar.

“K-LAB NA ESCOLA”: PRÁTICAS E REFLEXÕES AO ENTENDIMENTO DAS DINÂMICAS SOCIOESPAÇIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana dos Santos Nascimento
fab30_nascimento@hotmail.com

Inaiá Brandão Pereira
inaiabrandao18@gmail.com

Josemeire Machado Dias
josemeiredias@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Salvador/BA

RESUMO:

O Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, da Universidade do Estado da Bahia, ampliou ainda mais suas ações de pesquisa e parcerias com a Educação Básica a partir da criação do K-Lab: Laboratório de Projetos Educacionais e Tecnológicos. O K-Lab é um Laboratório Educacional destinado à construção e qualificação de processos formativos, por meio da elaboração, utilização e redimensionamento de técnicas, práticas e processos tecnológicos e tem o intuito de desenvolver pesquisas, por meio da produção de tecnologias e processos formativos, baseados nos princípios de multirreferencialidade e colaboração, para o entendimento de dinâmicas socioespaciais. Esses pressupostos alinhados a sua estrutura organizacional, marcada por uma dimensão colaborativa e uma equipe formada por pesquisadores de diferentes áreas (Educação, Computação, Design, Matemática, entre outros), possibilita que o Laboratório empreenda diversas ações formativas nas escolas parceiras. Neste contexto constituímos o projeto “K-Lab na escola”, a partir disso concretizamos as ações com as escolas parceiras, promovendo atividades com professores, alunos e outros integrantes da comunidade escolar. Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e discutir acerca das dinâmicas referentes ao projeto “K-Lab na escola”, demonstrando as reflexões e práticas desenvolvidas com estudantes do Ensino Fundamental, cujo a temática central se insere na composição de estratégias à compreensão das dinâmicas socioespaciais, utilizando a dimensão do Lugar como categoria basilar para construção dessas ações, além de promover uma integração (teórica e prática) entre a equipe de trabalho do K-LAB e as escolas parceiras. Deste modo, foram realizados encontros formativos, nos quais foram construídos a partir de temáticas que perpassam pela utilização das potencialidades das Geotecnologias e das TIC, abordando assim temáticas relacionadas à programação para crianças, jogos digitais, pensamento lógico e Educação Cartográfica, todas estas tendo como tema transversal o entendimento e a reflexão acerca das dinâmicas socioespaciais (práticas sociais, urbanidade, urbanização, mobilidade, cidadania, paisagem, dentre outros).

Palavras-chave: Laboratório Educacional; Práticas Pedagógicas, Dinâmicas Socioespaciais.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DINAMIZANDO A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES/AS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO GRUPO DE PESQUISA TIPEMSE

Osimara da Silva Barros

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - osimarabarros@gmail.com

Jucineide Lessa de Carvalho

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - jucineidecarvalho@gmail.com

Valnice Souza Paiva

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - valnicesp@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente relato descreve uma experiência do grupo de pesquisa TIPEMSE- Tecnologias, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela educação, na formação de pesquisadores moradores de comunidades em Salvador e interior da Bahia. Consideraram-se questões de pertencimento e implicação com a singularidade da atuação docente a partir das relevâncias sociais, as experiências próprias da formação, processando-se dinamizada pelas tecnologias de informação e comunicação. A proposta foi pautada nas possibilidades de interatividade da interface *hangout*, que permite ao sujeito a inserção de ideias argumentativas simultaneamente, onde o emissor é também receptor reciprocamente. A formação nasce da demanda levantada pelos/as pesquisadores/as do Grupo que, conscientes dos seus objetos de pesquisa e atentos à importância do rigor metodológico e também aos perigos da sobreimplicação em contextos comunitários, apontaram necessidades de discussão sobre pesquisa. O estudo integra uma pesquisa qualitativa “manda chuva” desenvolvida pelo grupo TIPEMSE que tem como eixo principal a mobilização social pela educação. Desse modo, propôs à formação dos sujeitos na construção dos projetos de pesquisa para continuidade formativa objetivando a melhoria da atuação profissional e social de cada um em seu contexto vivencial. O processo formativo se deu metodologicamente com reuniões de estudo presenciais e online com suporte da interface *hangout*, ocorrendo momentos presencial/online, também totalmente online onde foi se discutindo cada item fundado na implicação pessoal dos sujeitos. A formação está oficializada como ação de extensão universitária. Constatou-se que todo processo formativo obteve grande êxito, promovendo aos pesquisadores experimentações com as tecnologias da informação e comunicação numa construção colaborativa, inovando a prática formativa possibilitando a participação ativa e dialógica, na construção de projetos posteriormente aprovados em alguns programas de mestrado e doutorado.

Palavras - chave: Tecnologia de informação e comunicação; Extensão Universitária; Multireferencialidades; Formação de pesquisadores.

A APLICAÇÃO DO MOBILE LEARNING PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENVOLVIMENTO DA PLATAFORMA AULA PRONTA

Me. Eneida Santana Baumann
Instituição Federal da Bahia (IFBA)- Salvador/BA
Dr. Tereza Kelly Gomes Carneiro
Universidade Estadual de Ciências da Saúde (UNCISAL – Maceio/AL
Júlia Santana Paranhos
Instituição Federal da Bahia (IFBA)- Camaçari/BA
eneidabaumann@gmail.com

RESUMO:

A plataforma digital Aula Pronta é uma iniciativa do Instituto Federal da Bahia (IFBA) campus Camaçari para contribuir com a formação continuada dos docentes da área de matemática da Rede Municipal de Educação da cidade de Camaçari, Bahia, Brasil. O objetivo do projeto é a construção de um aplicativo para telemóveis, capaz de fornecer ao docente suporte para um processo de formação autônomo, utilizando-se da concepção *mobile learning* (m-learning) de aprendizagem. A forma de aprendizagem móvel vem crescendo de forma exponencial, por este motivo torna-se relevante o desenvolvimento de uma plataforma desenhada para fornecer acesso direto a *bloggers*, com conteúdo, discussões e resoluções de problemas, além de vídeos com sugestão de aulas, arquivos de modelos de atividades individuais e coletivas, fluxogramas de acompanhamento de saberes e slides animados. Além de acesso aos itens descritos, os docentes podem interagir através do fórum de temas e/ou encaminhando seus conteúdos para publicação, atuando assim com coautor da plataforma. Os docentes podem compartilhar suas produções e projetos de sucesso através da plataforma, bem como, disseminar estes conteúdos através de redes sociais ou plataformas de comunicação on-line. O projeto é fundamentado através de metodologias ativas da aprendizagem tratadas por Moran (2015) e Freire (2008) possibilitando a interlocução didática (problematização) e autonomia da aprendizagem durante o processo de formação. A construção deste espaço estendido é um grande motivador para formação da autonomia do educando. O mundo digital permite a criação de *hiperlinks* infinitos que conectam áreas do conhecimento, pessoas e novos desafios. Compreendendo as metodologias ativas como prática para uma aprendizagem ativa, compõe-se este projeto por uma equipe multidisciplinar composta por professores de matemática, alunos licenciandos em matemática, pedagoga, bibliotecária, alunos do curso técnico em informática e analista de sistema, todos servidores e alunos do Instituto. Iniciativas de aprimoramento do ensino da matemática através da formação docente é um recurso dos Institutos Federais em colaborar com o desenvolvimento educacional da comunidade em que se encontra inserido, tendo em vista que apenas 23% dos alunos do 5º ano e 6% dos alunos do 9º ano apreendem o conhecimento mínimo matemático segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2013). Por este motivo, a plataforma Aula Pronta, pretende interagir com os docentes municipais associando tecnologia e metodologias inovadoras a favor de uma formação profissional continuada e efetiva.

Palavras-chave: 1. Aplicativo; 2. Educação; 3. Formação Docente; 4. Mobile learning.

PERIODIC VIEW: UMA TABELA PERÍODICA DINÂMICA, INCLUSIVA E NA PALMA DA MÃO

Me. Eneida Santana Baumann

Instituição Federal da Bahia (IFBA)- Salvador/BA

Dr. Tereza Kelly Gomes Carneiro

Universidade Estadual de Ciências da Saúde (UNCISAL) – Maceio/AL

Keila Sousa Paixão

Instituição Federal da Bahia (IFBA) - Camaçari/BA

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o percurso inicial do desenvolvimento do aplicativo “Periodic View”. Espera-se com este software possibilitar a construção de uma tabela periódica capaz de apoiar o aluno com deficiência visual e auditiva no ensino dos elementos químicos. A iniciativa é um trabalho coletivo desenvolvido pelos alunos do Instituto Federal da Bahia (IFBA) Campus Camaçari, a partir da inclusão de um aluno cego à sala de aula. Após observarem as dificuldades do colega ao utilizar os recursos tecnológicos já existentes na tentativa de estudar os elementos químicos, os alunos desenvolveram tabelas periódicas experimentais, as quais foram avaliadas com a colaboração de um aluno deficiente visual. Com base nesta experiência, ousa-se a construção de um aplicativo capaz de ofertar acessibilidade ao conteúdo da tabela periódica ao maior número possível de deficientes, através da disponibilização gratuita e online da “Periodic View”. A proposta é que a criação deste aplicativo busque ter um viés dinâmico, possua uma interface amigável, um sistema de voz, um sistema de áudio de condução automática e possibilite a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Neste contexto, é importante destacar que a validação do aplicativo será realizada diretamente com potenciais usuários. E para isso já estamos realizando um levantamento do total de alunos com deficiência visual e auditiva matriculados no 9º ano do fundamental e 1º ano do Ensino Médio no município de Camaçari – Bahia, os alunos mapeados serão convidados a compor a equipe de validação de usabilidade e acessibilidade do aplicativo. O aplicativo será disponibilizado através de equipamentos de telecomunicações móveis (*tablet e smartphone*). Seu desenvolvimento vem sendo realizado através de sistema operacional *Android*. Sua estrutura terá *hiperlinks*, jogos e a separação por escolha das famílias ou grupos dos elementos químicos. O desenvolvimento do projeto foi sistematizado seis em etapas: 1. Modelagem computacional do sistema; 2. Construção do aplicativo; 3. Testes com o aplicativo; 4. Validação junto aos usuários; 5. Registro do software; 6. Divulgação do aplicativo, disponibilizando-o download gratuito. Atualmente estamos finalizando a modelagem computacional.

Palavras-chave: 1. Aplicativo; 2. Educação; 3. Cego; 4. Surdo; 5. Acessibilidade.

**AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: A EXPERIÊNCIA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA
EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

Fábio de Jesus Sena
Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA
fabioecb@yahoo.com.br

Viani da Silva Soares
Universidade do Estado da Bahia – Salvador/BA

RESUMO:

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) constituem ferramentas fundamentais para a interação entre as pessoas. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras essa interação é essencial, pois proporciona a aproximação entre culturas, ajudam a romper fronteiras geográficas, estreitam as relações entre os cidadãos do mundo e permitem o intercâmbio de conhecimentos. Assim este trabalho versa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em oficinas pedagógicas de Língua Espanhola, como suporte essencial para a abordagem interdisciplinar e intercultural das aulas. O **problema** de pesquisa foi configurado através do questionamento: Como assegurar a abordagem intercultural no ensino de Língua Espanhola? As oficinas pedagógicas ocorreram entre agosto e setembro de 2016, envolvendo estudantes de duas escolas estaduais, localizadas em Salvador, num total de 40 horas de trabalho e 34 alunos atendidos. O **objetivo** de promover a abordagem intercultural no ensino da língua espanhola só foi possível a partir da utilização de recursos midiáticos diversos, que contribuíram para dinamização das aulas, ampliação das discussões sobre referencial hegemônico do espanhol peninsular, inovação de materiais didático-pedagógicos e abordagem interdisciplinar. As oficinas partiram do eixo central Interculturalidade e tiveram como temáticas relacionadas: diversidade cultural no mundo hispânico, inclusão social, hábitos de vida saudável e valores sócio-ambientais. As tecnologias foram utilizadas como recursos de aula, e principalmente, como fonte de pesquisa para seleção e elaboração de materiais didáticos que favorecessem a prática intercultural. Os resultados obtidos foram uma experiência intercultural no ensino de língua estrangeira e sensibilização dos educandos quanto à importância da aprendizagem de Língua Espanhola. Pôde-se concluir que o trabalho pedagógico em língua estrangeira baseado no uso das tecnologias, proporciona ambiente de aproximação entre estudantes e professores, estabelece novas formas de gestão da aprendizagem e possibilita o acesso a situações de vivência real com a língua, assegurando maior desenvolvimento comunicativo, contribuindo, particularmente, para o reconhecimento da necessidade do ensino de língua estrangeira para a formação integral dos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Tecnologias; Espanhol; Interculturalidade; Oficinas Pedagógicas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA NA BAHIA

Irany Tôrres Santos

Secretaria Estadual de Educação - SEC/SSA-BA irany.santos@educacao.ba.gov.br

Cecília Maria de Alencar Menezes

Instituto Superior de Educação Ocidentemnte ISEO e SEC/SSA-BA

RESUMO:

O ensino tradicional não atende às demandas do mundo contemporâneo, em que os estudantes estão conectados, diariamente, com as tecnologias disponíveis em qualquer lugar que faça parte do seu contexto social. Um novo modelo de ensino, a distância, constitui-se uma experiência de ruptura das barreiras da mesmice e das rotinas estabelecidas na prática pedagógica cotidiana das escolas. Este modelo de ensino, potencialmente, configura-se um centro virtual de inteligência coletiva e acaba tornando-se uma unidade, na medida em que, estar com o professor no momento de tutoria, possibilita a horizontalidade e unificação dos saberes que foram uma vez fragmentados e verticalizados nos currículos. Nesse contexto, apresentamos como objeto de estudo a formação dos professores que participam do Ensino Médio com intermediação tecnológica na modalidade a distância. Pretende-se investigar como vem ocorrendo a utilização das TIC e a formação específica dos professores nesse campo do saber para que possam articular contraposições, considerando tratar-se de um modelo educacional na Rede Pública Estadual, que atinge uma pequena parte da clientela de estudantes dentro do universo de matrículas oferecidas no Estado da Bahia, que em sua maioria, vivencia o ensino da maneira tradicional, presencial. Devemos considerar as mudanças e contribuições que este ensino traz para os estudantes no que se refere à aprendizagem, as propostas pedagógicas implementadas voltadas para resultados eficazes e significativos, frente à realidade educacional que se apresenta e ao método utilizado na construção do conhecimento. Isto justifica o olhar sobre a experiência formativa nos ambientes virtuais, a partir de estratégias tecnológicas que possibilitem inovações pedagógicas na escola pública. A experiência de educação com intermediação tecnológica no Ensino Médio, na Bahia, pode contextualizar a tendência que se apresenta para essa modalidade de ensino no país. A metodologia desta investigação inicia-se com o levantamento bibliográfico para o desenvolvimento de pesquisa de campo a ser realizado com professores e estudantes que interagem nesta experiência. Os resultados não foram consolidados visto que a pesquisa está em fase inicial de desenvolvimento.

Palavras-chave: Inovação tecnológica. Formação docente. Mediação Pedagógica.

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CAMPUS XI, SERRINHA

Juliana Melo Leite
UNEB, Serrinha- BA, Brasil
Luciana Costa Souza
UNEB, Serrinha-BA, Brasil
Nélia de Mattos Monteiro
UNEB, Serrinha-BA, Brasil
jusilva@uneb.br

RESUMO:

Em uma corporação, existem barreiras culturais, sociais, tecnológicas, geográficas, temporais, dentre outras, que dificultam às pessoas se comunicarem, portanto um dos desafios de uma instituição universitária é transpor estas barreiras. Num ambiente corporativo, como a Universidade, onde um grupo de pessoas percorre por objetivos comuns, a necessidade de comunicação aumenta consideravelmente. Acreditamos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) são instrumentos que podem facilitar a comunicação no Departamento de Educação (DEDC), Campus XI, em Serrinha, fazendo com que as informações sejam transmitidas de modo mais eficaz, tornando-se mais acessível a todos. Nesta perspectiva, este resumo relata uma experiência sobre o uso dessas tecnologias no DEDC XI, e motiva o seguinte problema: De que modo as Tecnologias da Informação e da Comunicação podem ser utilizadas para estreitar a comunicação interna entre setores do departamento, estudantes, professores e estes com a comunidade externa? O trabalho partiu da necessidade de tornar mais eficaz a divulgação de informações, ações e eventos coordenados e apoiados pelo Departamento, especialmente pela Direção, Colegiado de Pedagogia e Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE). O objetivo geral desse trabalho visa o desenvolvimento de ações que possibilitem a utilização da internet e das redes sociais para divulgar atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão do Campus. Os objetivos específicos perpassam por socializar ao público interno as atividades ora desenvolvidas por estudantes, técnicos, analistas e professores do Departamento; e aproximar a universidade à comunidade externa. Com base na vivência decidimos por aplicar uma metodologia de abordagem qualitativa. Assim, para desenvolver este trabalho se fez necessário estabelecer quatro etapas. A primeira etapa diz respeito ao envio pelo interessado de todas as informações para a publicização. Essas informações são recebidas no Núcleo de Comunicação do Departamento. Na segunda etapa, as informações recebidas são revisadas pelo grupo composto por Analistas Pedagógicas vinculadas ao NUPE e ao Colegiado de Pedagogia e pela Comunicóloga do próprio Núcleo de Comunicação, para escrita do texto/release, bem como produção do material a ser publicado. Na terceira etapa o material produzido é encaminhado à Direção e Coordenação do NUPE para análise, ciência e aprovação dos mesmos. Na quarta e última etapa as informações são por fim publicadas no site do Departamento e redes sociais, podendo ser encaminhadas via e-mail e/ou WhatsApp para rede de contatos preexistente. Foi necessária a criação de páginas no Facebook, atribuindo perfis de administradores a este grupo de pesquisadores de forma que pudessem editar, publicar e atualizar as informações necessárias. Desta forma, houve aumento do fluxo de informações, e maior alcance do conteúdo aos perfis, fazendo com que informações cheguem mais rapidamente aos seus receptores, melhorando a comunicação, agilizando a

execução e contribuindo para o bom andamento das atividades. Foi notável como o uso das TIC's contribuiu eficazmente para o fortalecimento da comunicação, facilitando a partilha e democratização das informações. A utilização desses meios também contribuiu para maior economia em razão da diminuição do gasto com impressões de memorandos, convites ou cartazes e ligações telefônicas, que antes eram os meios de comunicação mais utilizados pelo Departamento. Além disso, percebemos através dos dados fornecidos pelo Facebook, um aumento gradativo da quantidade de pessoas que visitam as páginas de divulgação do Departamento e do NUPE, proporcionando maior agilidade, transparência e publicidade das ações e eventos, estreitando os laços da universidade com sua comunidade interna e externa.

Palavras-chave: Tecnologia; Informação; Comunicação; Divulgação.

NOVOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Lucielma Moreira da Silva

UCSAL. Estudante do curso de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador/BA

lucineew@bol.com.br

RESUMO:

O presente trabalho intitulado “Novos Itinerários Formativos e as Tecnologias de Informação e Comunicação” surgiu dentro das discussões de grupo de formação continuada de professores da Rede Municipal de Salvador. O trabalho tem por objetivo apresentar o processo de formação de professores na perspectiva das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O intuito deste trabalho parte da necessidade de saber como será que compreende o professor das Séries Iniciais do ensino fundamental, o uso das TIC como ferramenta pedagógica, focalizando-se a avaliação que fazem da própria formação continuada. Os caminhos teóricos- metodológico da pesquisa foi delimitado a partir da revisão bibliográfica de estudo das obras de diversos autores que abordam as questões sobre Formação de professores, Novas tecnologias, Sociedade do conhecimento e Aprendizagem Significativa. Os questionamentos dessa problemática direcionam a uma pesquisa de campo com uma amostra de docentes que atuam na rede pública. Entende-se que é preciso gerar novos processos para produzir conhecimentos sobre ensinar e aprender na Escola Básica, sobretudo no que diz respeito a diversidade de ferramentas disponíveis na sociedade atual, diante da intensificação do acesso à comunicação e informação. Com essa iniciativa, as instituições formativas cumprirão o que almeja a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), assim como valorizarão as necessidades da equipe de professores, pois estes, estarão mais dispostos a aprender e colocar em prática na sala de aula, aquilo que estudou e aprendeu relativo ao contexto no qual está inserido. A formação continuada deve partir das demandas e problemas destes profissionais e assim legitimar o protagonismo docente em sua própria formação oportunizando um ensino que seja relevante ao sujeito. Nesse sentido, ressalta-se, que uma formação como esta só tem a otimizar o fazer e aprender no chão da escola, ou seja, inverter o fluxo de cima para baixo que normalmente é utilizado na constituição dos processos formativos.

Palavras – chave: Formação continuada; Tecnologia da Informação e Comunicação e Aprendizagem Significativa.

UMA PROPOSTA DE SOLUÇÃO DE PRONTUÁRIO ELETRÔNICO DO PACIENTE USANDO BIG DATA

Lucivalda Barbosa Santos
UNEB - Salvador/BA-Aluna Especial-GESTEC
Conceição Aureliana
UNEB - Salvador/BA- Aluna Especial- GESTEC
Marcio Nunes
UNEB-Salvador/BA-Aluno Especial-GESTEC
Artur Kronbauer
Prof. Dr. UNEB - Salvador/BA- Orientador
lbsvalda@bol.com.br

RESUMO:

O cuidado na área de Saúde apresenta uma demanda de atendimento que exige organização das informações, rapidez, objetividade e precisão. Na maioria dos casos, as informações e registros do paciente ainda são agrupados em um prontuário ainda de papel; que apresenta algumas vulnerabilidades no seu uso, como a perda de registros e as dificuldades na compressão da escrita dos diversos profissionais da equipe de saúde. Para solucionar essa falhas o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está cada vez mais presente no cotidiano do setor saúde, principalmente por oferecer, desde um simples preenchimento de cadastro até o acesso e o gerenciamento de informações. Nessa perspectiva é que atualmente utiliza-se o Prontuário Eletrônico do Paciente (PEP), devido a possibilidade de ser utilizado em caráter universal e permite que as informações sejam organizadas em tempo hábil; contudo para o grande volume de dados gerados, é necessário um banco de dados capaz de armazenar, processar e analisar todas essas informações. A tecnologia do Big Data, vem sendo amplamente utilizada, pois permite suprir essa necessidade que são inviáveis nos bancos de dados tradicionais. Com esse intuito objetivo dessa pesquisa foi propor uma solução de PEP com base nas teorias e tecnologias de Big Data. A metodologia adotada foi uma pesquisa de revisão bibliográfica de artigos científicos publicados nos últimos 10 anos sobre essa temática. A proposta foi constextualizadas através: MapReduce, Apache Hadoop, Apache Spar, NoSQL. Através de 4 camadas independentes a estrutura propôs que inicialmente os dados estruturados é gerenciado por Sistemas Gerenciadores de Bases de Dados (SGBD) e SGBD's No-SQL, para dados não-estruturados. Na segunda camada que trata da Infra-Estrutura, utilizou-se a ferramenta de Hadoop ou Spark, já na terceira; Camada de Negócio e Código da aplicação, optou-se da linguagem de programação do Python. E por ultimo para a apresentação utilizou-se o HTML5, por ser dispor de uma melhor funcionalidades. Conclui-se que a pontencialidades do uso do Big Data no PEP permitir que o volumes de informações sejam armazenadas e tratadas de modo que permita um acompanhamento organizados da evolução do paciente, como também uma fonte de futuras pesquisas.

Palavras-chave: Prontuário eletrônico; tecnologia de informação; Big data.

LETRAMENTO DIGITAL: A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Valter Manoel da Silva Junior
Universidade do Estado da Bahia - Salvador/BA
valterjunior@outlook.com.br

RESUMO:

A educação mediada pelas novas tecnologias ainda gera muitos questionamentos na sociedade contemporânea. De um modo geral, algumas dúvidas permeiam a prática docente, com relação ao uso das ferramentas tecnológicas. Apesar de vivermos numa era digital, incentivar os professores de língua materna a ministrar uma aula mediada pela tecnologia continua sendo uma tarefa árdua, principalmente quando a concepção de aprendizagem é centrada somente no professor. Diante disso, faz-se necessária uma reflexão em torno da educação e das mídias digitais a fim de agregar competências tecnológicas, tanto na visão educacional quanto à formação de professores. Como professor da área de linguagens, mais especificamente da área de Língua Portuguesa, considero importante buscar compreender o contexto atual em que se insere essa área de ensino e questionar sempre quais os caminhos deve-se buscar percorrer. Com o advento e o uso mais intenso das novas tecnologias, o contexto de ensino, especificamente o ensino da língua materna, toma um caráter diferenciado da necessidade de um posicionamento mais crítico, de uma prática de ordem mais colaborativa e reflexiva. Em vista disso, tenho como objetivos para esta pesquisa: refletir acerca do uso das novas tecnologias como prática pedagógica no ensino da língua materna; Formar professores para o uso das novas tecnologias em suas práticas no ensino de língua materna. Nesse contexto cabem questionamentos do tipo: Como vem sendo a preparação dos professores de língua materna para o uso das novas tecnologias como recurso de ensino aprendizagem? Qual o espaço dedicado para essa formação? A metodologia realizada para essa pesquisa foi de uma revisão sistemática de literatura, na qual foram priorizadas informações pertinentes ao tema discutido. Hoje o professor de Língua Portuguesa deve ser preparado para atuar principalmente no contexto das novas tecnologias, que têm suas especificidades e que engendram, produzem novas práticas de linguagem e novos letramentos. Desta forma o docente depara-se diante de novos desafios na sua jornada e na sua própria formação de educador.

Palavras –Chave: Letramento; Formação; Professores.

CURRÍCULO E TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTO DIGITAL PARA OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.

Andricelle Milene Santos dos Reis
Universidade do Estado da Bahia- Salvador, Bahia, Brasil.
andricellemilene@gmail.com

RESUMO:

As tecnologias digitais estão presentes em praticamente todas as áreas e segmentos da sociedade atual, desde empresas especialmente criadas para este ramo específico, empregando largamente os recursos mais modernos de *hardwares* e *softwares*, até os estabelecimentos comerciais em geral. Na área da Educação, essas tecnologias surgiram como uma possibilidade de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitado pela mediação dos suportes tecnológicos digitais. Essa nova realidade da educação exige uma maior atenção dos pedagogos para novas práticas de leitura e escrita proporcionadas pelos usos do computador e da internet, o chamado letramento digital. Isso implica em desenvolvimento de habilidades técnicas para operar as tecnologias digitais, competências informacionais para lidar com a informação que trafega por estas tecnologias, bem como habilidades para a manutenção e ampliação da comunicação. Nessa perspectiva, o presente artigo versa sobre a importância do letramento digital na formação dos estudantes de pedagogia, bem como as competências que regem o processo do referido letramento e a possibilidade da inserção dessas competências no currículo do curso de pedagogia. Para expor tais competências buscou-se, primeiramente, apresentar uma breve conceituação sobre letramento digital e competências infocomunicacionais. Tais competências com seus respectivos indicadores, mostraram ser bons parâmetros para o estudo do letramento digital. Para delimitar o campo de pesquisa foram expostos componentes curriculares do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB Campus I) e suas respectivas ementas a fim de verificar se tais competências, ainda que parcialmente, são trabalhadas no currículo. De modo geral, o currículo do curso de pedagogia da UNEB apresenta um componente curricular de 60 horas, obrigatório, denominado de educação e tecnologias da informação e comunicação o qual consta em sua ementa, dentre outras temáticas, a formação do educador a partir da emergência das TICs e outro de 30 horas, opcional, denominado metodologia da alfabetização e tecnologias da informação e comunicação- laboratório de investigação criativa que tem como uma das abordagens o papel da mediação docente em ambientes informatizados. Com isso pode-se observar que os referidos componentes curriculares objetivam trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação na perspectiva da formação de professores, porém faz-se necessárias alternativas que sejam possível trabalhar para o desenvolvimento dos discentes nas competências infocomunicacionais.

Palavras-chave: tecnologias; currículo; competências infocomunicacionais

A PERSPECTIVA TRANSDICCIPLINAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Diego Lazaro de Souza Macedo
Faculdade Visconde de Cairu - Salvador/BA/Brasil
dlsmacedo@hotmail.com

RESUMO:

O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida a partir de questionamentos surgidos durante atuação em atividades acadêmicas como discente e de docência em instituições de ensino, percebemos que no âmbito educacional e social não podemos trabalhar mais com propostas didáticas apoiadas em uma metodologia determinista, reprodutora de um conhecimento linear pré-determinado, entendemos que podemos partir para a reprodução do conhecimento complexo e transdisciplinar que requer um novo diálogo, um pensamento mais reflexivo e construtivo que exige de cada docente a criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis. As instituições, docentes e discentes de educação a distância estão desenvolvendo e precisam estar envolvidos nesse processo que requer uma atitude reflexiva aberta ao desconhecido e de necessário rigor científico para utilizar as vantagens do uso da tecnologia na EAD que possibilita que os alunos desenvolvam uma autonomia relativa para buscar informações que agreguem conhecimentos aos conteúdos pré propostos, utilização das ferramentas disponibilizadas e através da tutoria disponível nos ambientes virtuais buscarem apoio ao requisitar auxílio para suporte na elucidação conteúdo abordado. A pesquisa exploratória desenvolvida possui como objetivo demonstrar que em todos os processos de educação precisa-se trabalhar o conceito de aprendizagem integrada, contemplando todas as áreas do conhecimento de forma coletiva voltados para uma educação com uma visão transdisciplinar. O objetivo desta pesquisa procurou demonstrar numa perspectiva da educação transdisciplinar inserindo de forma eficiente nos processos de aprendizagem da educação a distância do ensino superior na cidade de Salvador. Utilizamos como instrumento para coleta de dados nesta pesquisa levantamento bibliográfico de produções que abordassem como tema central assuntos correlatos à temática proposta neste trabalho, propusemos também a utilização de entrevistas estruturadas a serem realizadas com a coordenação de cursos de educação superior, docentes e discentes de uma Faculdade privada localizada na cidade de Salvador que oferta cursos a distância, buscamos avaliar os efeitos e benefícios de incluir e desenvolver uma educação transdisciplinar nos processos de aprendizagem; as dificuldades enfrentadas e avaliar a utilização das novas tecnologia neste processo.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Educação a distância; Tecnologia.

REALIZAÇÃO:

Universidade do Estado da Bahia/UNEB
Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade/PPGEDuC
Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, EaD e Currículo - ForTEC



APOIO:



Contatos:

e-mail: fortec.uneb@gmail.com

facebook: [fortec](#)

twitter: [@fortec](#)