

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT29

**Educação, Educomunicação,
Tecnologias e Cultura Digital**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A RÁDIO ESCOLAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
EDUCOMUNICATIVA PROMOVENDO O
PROTAGONISMO JUVENIL**
Edemilson Gomes de Souza

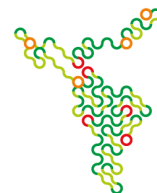
- 17 A UTILIZAÇÃO DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA
LITERATURA**
Maria Helena Machado Sorato
Patricia Jantsch Fiuza
Graziela Fátima Giacomazzo

- 30 AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA: OS JOGOS ELETRÔNICOS COMO
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
Mario Cesar Ferreira

- 39 COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA CIBERCULTURA:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO DOMÍNIO
DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**
Samara Tomé Correa de Souza
Lucimara Martins
Fernando José Spanhol

- 51 CULTURA DIGITAL E LITERACIA: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**
Raquel Maciel Lopes
Marieli Paim de Lima
Vanice dos Santos

- 60 EDUCAR COM COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E
APRENDIZAGEM**
Rafael Gué Martini



A RÁDIO ESCOLAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA PROMOVENDO O PROTAGONISMO JUVENIL

Edemilson Gomes de Souza¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo *apresentar reflexões* e relatos sobre uma rádio escolar educ comunicativa buscando caminhos para fortalecer diálogos entre a comunidade escolar, promovendo autoaprendizagem e o protagonismo juvenil, na perspectiva do direito humano. Assinalamos alguns desafios da interface comunicação/educação e apontamos algumas ações educ comunicativas à luz das ideias de Ismar Soares, Paulo Freire e Mario Kaplún. Este artigo apresentará alguns dados de uma pesquisa realizada na Escola Ecológica Marcelino Champagnat, que oferece formação integral em tempo integral para crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade social. O projeto aqui referido teve início em 2019 como proposta pedagógica integrada no currículo cuja perspectiva é um olhar educ comunicativo para o direito social e humano, atuando assim como fortaleza no processo formativo de alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, ensino fundamental anos finais. As citações referentes aos educandos são nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos. Dentre as práticas pedagógicas educ comunicativas envolvidas no Projeto, a rádio e a TV têm provocado inquietações de como esses instrumentos pode promover o protagonismo juvenil e levar a comunicação como um direito humano, dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Educomunicação; Protagonismo Juvenil; Autoaprendizagem; Diálogo; Educação.

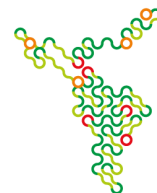
1. Introdução

Na contemporaneidade, reconhecemos que há pessoas vivendo em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Que os avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais dão origem a um mundo de possibilidades para as práticas socioculturais, invadindo a comunidade escolar e impondo novos desafios ao contexto educacional.

De acordo com Sartori (2014, p. 67):

Hoje, além das rodas de conversa, há quem frequente também as salas de bate-papo, as redes sociais, os blogs e os jogos on-line; assiste-se TV não só pelo tradicional aparelho devidamente instalado na estante da sala ou do quarto, mas também pelos celulares, smartphones, tablets etc. Com a câmera digital (que já vem acoplada desde simples aparelhos celulares até os de tecnologia de ponta) faz-se fotografia e coloca-se nos álbuns por opção. É possível ver o resultado de um momento congelado pela câmera fotográfica logo após o clic, além disso podemos postar praticamente no mesmo instante nas redes sociais e/ ou de acomodá-las nos álbuns virtuais.

¹ Mestrado em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2006). Brasil - Endereço: edemilsomgomes@hotmail.com.



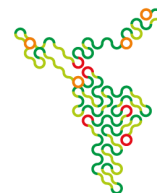
Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de aprender e, portanto, nas novas formas de ensinar, nas novas expectativas e nas novas demandas, não só dos sujeitos-alunos, mas também dos sujeitos-professores, já que todos estão inseridos(em maior ou em menor grau) nesta contemporaneidade repleta de tecnologias e mídias.

Transitamos o tempo todo entre espaços individuais e coletivos ao acessarmos a internet. Por exemplo: apesar de estarmos em casa sozinhos, estamos interagindo de alguma forma com os conteúdos que estamos selecionando, lendo ou até ouvindo e depois iremos compartilhar com outras pessoas aquilo que nos foi significativo, ou seja, vamos partilhar nossa experiência e produzir ou reproduzir conhecimentos.

O fato é que a educação formal, tradicional, nos moldes como a conhecemos, está sendo desafiada cotidianamente pelos visíveis reflexos dos avanços das tecnologias e pela presença das mídias na vida das pessoas. A escola já não se configura mais como o único local de construção e reconstrução de conhecimentos. Diante dos imensos canais por onde se acessa, se troca e se discute informações para além dos muros da escola, ocorre uma mudança paradigmática da educação, que deixou de ser concebida como centrada no ensino e passou a ser baseada na colaboração e construção coletiva, instigada pelo desenvolvimento tecnológico. E é aí que se encontra o desafio imposto à educação escolar: como responder às novas gerações de forma mais flexível e aberta?

Diante desse novo quadro a Educomunicação parece cada vez mais uma alternativa para esta sociedade que assimila e é assimilada pela cultura digital.

A educomunicação nos parece pertinente para (re) pensar as questões que desafiam o trabalho pedagógico dos/das professores/as, questões estas, objeto de conhecimento tanto da área da educação quanto da comunicação. De acordo com o entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP- o conceito de educomunicação- designa um campo de ação emergente na interface entre tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar a possibilidade de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e juventude. Ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo.



2. Educomunicação: a busca do diálogo

A educomunicação, enquanto interface entre a comunicação e a educação, é tanto um campo teórico como também uma prática, preocupada com o “eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos” (SOARES, 2011, p. 18). A comunicação e a educação são conceitos e práticas intrinsecamente relacionados, como aponta Freire, quando afirma que “a educação é comunicação, é dialógica, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1973, p. 64).

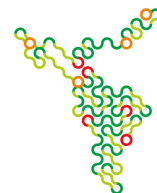
Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos seres para si mesmos. (Freire, 1973, p.64)

De acordo com Freire (1973) o diálogo é um elemento crucial para problematizar o conhecimento. Não era um diálogo complacente, um diálogo para o nada, e sim uma modalidade que indagava os saberes mútuos e questionava o conhecimento preestabelecido. O diálogo não é um mero bate-papo, o diálogo é uma metodologia e uma filosofia.

O que se pretende, com o diálogo, em qualquer hipótese(seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “ experiencial”), é a problematização do próprio conhecimento, em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la , explicá-la , transformá-la (Freire, 1973, p. 57)

Uma nova leitura da obra de Paulo Freire nos dar pistas para restabelecer as relações entre a comunidade escolar. Nessa superação de funções que as tecnologias digitais permitem realizar, em que todos podemos ser co-participantes, é preciso recuperar e desenvolver, conjuntamente, uma perspectiva crítica. Na atualidade, os participantes da web podem estabelecer uma relação entre iguais que estão em interação constante. Estas práticas da rede também podem ser utilizadas em contexto reais.

Promover relações dialógicas significa entender que o convívio, a apreensão, a produção do conhecimento e a gestão das decisões são processos que precisam ser participativos e horizontais, na medida em que se dão na construção e realização da autonomia de cada um. Freire destacou que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode sem a coparticipação de outro sujeito no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário (Freire, 1977, p.66)



Somos sujeitos sociais, ensinamos e aprendemos em grupo, compartilhando saberes historicamente constituídos, negociando significados, em uma ação necessária, natural e inevitável. Para Freire (2003), “todos educam; todos ensinam e aprendem. Por isso, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Ao analisar o tipo ou modelo de relação dos interagentes, Freire especificava que nos modelos baseados na transmissão não havia comunicação. Essa relação se dá ainda hoje na maioria das escolas e é a prática que continuam exercendo os meios convencionais de comunicação. Em todo ato comunicativo, seja face a face ou mediado por uma tecnologia, tem que ser produzido um ato de encontro e de reciprocidade entre todos que participam desse canto comunicativo.

Segundo Freire no processo de comunicação não há uma divisão entre emissores e receptores. Todos são sujeitos ativos no ato de comunicativo. Por isso: Comunicar é comunicarse em torno do significado significante. Desta forma, na comuniação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos, cointencionados ao objeto de seu pensar, se comunicam seu conteúdo” (Freire, 1973, p. 75)

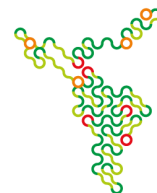
O modelo de ensino aprendizagem que Paulo Freire criticava (1969) estava centralizado em uma concepção bancária da educação, isto é, em um modelo transmissor que impunha um determinado relacionamento entre docentes e alunos.

A educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, mas também uma mudança de atitudes e de concepções pedagógicas e comunicativas.

3. A pedagogia da comunicação

A comunicação na educação muitas vezes é considerada somente como meios e instrumentos, isso é importante, pois tem coisas válidas e que devem ser consideradas. Contudo, acredito e compartilho com Mario Kaplun, que ao identificarem comunicação somente como instrumento e meio, são redutivos e empobrecedores. Por outro lado, qual seria o papel da comunicação na educação? A verdade é que essa discussão vai longe e o diálogo entre a educação e a comunicação está distante de ser- até agora- fluido e frutífero. A também quem diga que educação e comunicação, é a mesma coisa, que educar é comunicar e que toda educação é um processo de comunicação. Essas verdades são bem-vindas, na medida em que nos ajudam ampliar a perspectiva e as reflexões.

Quando um conceito se incha, até considerar-se como total(“toda educação é comunicação”, “tudo é comunicação”, “tudo é cultura”...), corre um sério perigo de converte-se em nada ;



em algo tão abrangente e efêmero que se esvazie de conteúdo ; e, certamente, de outra vez – extremos que se tocam- não contribuir para nada e deixar os dois vetores tão dissociados como no princípio. Porque se ambos se tornarem um só, se se confundirem em um, como discernir a identidade de uma proposta que, desde o específico da comunicação, quer contribuir para a procura de um novo modelo educacional? (Kaplún, 2014, p.60)

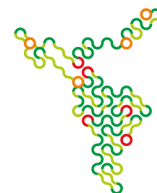
Mas, enfim o que devemos entender por comunicação educativa? Onde marcar o ponto de convergência entre as duas dimensões; como ambas podem se articular e interagir? Procuraremos aprofundar estas questões, mas a partir de uma prática: concentrando-nos em uma experiência concreta, singularmente reveladora.

A experiência de Freinet nos faz pensar no papel da comunicação na educação. Numa escola pequena no Sul da França, no ano de 1924, em uma Aldeia dos Alpes Marítimos, chamada Bar- Sur-Loup, um jovem educador, enfrentou grandes desafios. Um ensino que estimulava a decoreba, repressivo, mecânico, não tendo relação com a vida, que deixa as crianças em uma atitude passiva. Além disso a escola só tinha duas salas de aulas e dois professores para todos os graus escolares: assim, ele tem de ensinar simultaneamente aos alunos (mais de quarenta) de vários níveis. Como contemplar a todos? Como se isso não bastasse tinha sua saúde comprometida. Foi soldado na segunda guerra mundial, foi ferido no pulmão. Depois de meia hora de esforço, dando aula, tinha que sair correndo da sala porque faltava respiração e acessos de tosse eram constantes. Portanto tinha que buscar outros recursos. Um grande desafio. Até que ao folhear um catálogo de vendas por correio, encontrou uma imprensa manual – simples, elementar, relativamente barata e manejável por crianças. Onde teve a ideia de introduzir um meio de comunicação na sala de aula. Com suas magras economias comprou a mini-imprensa, instalou na sala de aula colocando à disposição dos alunos.

Implementou, então, o “jornal escolar”; mas não entendido- como se costuma fazer hoje em dia- como mera atividade complementar, “extracurricular”, mas como eixo central, como o motor do processo educativo. A aula se transformou, de maneira permanente, em sala de redação do jornal, além de oficina de composição e impressão.

O caderno escolar individual foi abolido. Tudo o que as crianças aprendiam, tudo o que pesquisavam, refletiam, sentiam e viviam, era levado às páginas do jornal escolar, completamente rígido, ilustrado desenhado e impresso por eles.

Obviamente, agora sim, todos os estudantes estavam ativos e ocupados: um redigindo, outros compondo ou imprimindo. No entanto foi algo a mais que uma solução ao problema das atividades. Aquele meio de comunicação mudou toda dinâmica de ensino/aprendizagem. Os pequenos jornalistas



aprendiam realmente a redigir para expressar suas ideias, aprendiam a estudar e a pesquisar de verdade, porque agora tinham uma motivação e um estímulo para fazê-lo: esse conhecimento que produziam já não era para cumprir uma obrigação- o clássico “dever de casa” ou “exercício escolar”- nem para registra-lo em um caderno individual(em que jazeria perdido ou morto e só seria lido pelo professor para corrigi-lo e “dar nota”), e sim para publica-lo, comunica-lo, compartilhá-lo: com os colegas, familiares e outros moradores da cidadezinha.

Assim, incentivadas, as crianças mergulhavam na realidade para procurar dados a fim de ampliar seus artigos jornalísticos e garantir veracidade, saiam, por própria iniciativa, para fazer entrevistas, enquetes, observações, medições, cálculos...

Havia uma exigência, e não era, por certo, da autoridade do professor nem da sanção da nota da qual está emanava: as informações tinham de ser corretas e verificadas, posto que iam circular por toda a aldeia. Nisso estava, portanto, o coletivo da redação, formado por todos os colegas, para discutir artigos e exigir clareza, exatidão e rigor.

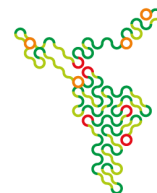
Ao mesmo tempo, interessaram-se por ler a imprensa profissional e analisar as notícias. A coleção do jornal escolar foi se tornando a memória coletiva do grupo, registro de seu processo de descobrimento e de seus avanços na produção de conhecimento. De aquisição individual, o saber passou a transforma-se em construção coletiva, em produto social, de acordo como método de Freinet.

Essa experiência pedagógica se espalhou para outras escolas e alguns professores, sabendo da inovação pediram para que lhe enviasse exemplares para serem distribuídos para seus alunos. Os alunos bebiam as palavras, devoravam o jornal com avidez relataram os professores da época. Eram alunos escrevendo para alunos. Coisas em comuns. Suas produções eram valorizadas.

Essas ações educomunicativas não servem como salvação da educação, mas para pensarmos algumas saídas para um ensino que emancipa. Entender como se dá a comunicação no ambiente escolar e como essas práticas pedagógicas educomunicativas estimulam o diálogo da comunidade escolar e potencializam o protagonismo juvenil. É apenas um ensaio em busca de novos olhares.

4. Educomunicação e o Protagonismo Juvenil

O termo protagonismo juvenil surgiu no cenário político e econômico no final da década de 1980, como a concepção de empoderamento e participação democrática da juventude, e está relacionado à noção de sujeitos de direitos, presente no Estatuto da juventude, na Lei de Diretrizes e



Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A palavra é originada do grego *protagnostés*, que se refere ao ator principal no teatro grego ou que ocupa o papel central num acontecimento (FERRETTI, 2004). Essa expressão remete participação no processo de transformação política e social, atuação na comunidade, ao exercício da autonomia, a responsabilidade e ao exercício pleno da cidadania. (STAMATO, 2009)

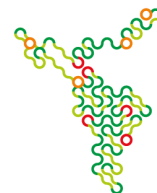
Educar para a solidariedade e o protagonismo juvenil é uma exigência contemporânea, pois os problemas do cenário social possuem caráter e dimensões planetárias que não se pode ignorar.

Envolver a comunidade escolar (professores, alunos e colaboradores) na reflexão sobre protagonismo juvenil exige a ressignificação das ações solidárias a fim de desenvolver o senso de responsabilidade social. Isso implica em assumir um compromisso pelo bem individual e coletivo, reconhecendo o outro como legítimo outro.

Isso requer formação continuada, persistência, compreensão, dos problemas advindos dos diferentes contextos sociais e diferenças entre os sujeitos. Todos os membros da comunidade educativa devem ser convidados a refletir acerca do que cada um pode fazer para construir uma sociedade mais justa e como exercer sua cidadania, expressando, concretamente, a solidariedade.

A sociedade contemporânea e suas demandas exigem que estejamos em constante movimento de aprendizagem, ou seja, que continuemos aprendendo ao longo da vida. Isso implica um processo de ensino-aprendizagem voltado a práticas reflexivas que incentivem, dinamicamente, o ensinar a pensar, a comunicar, a pesquisar, a raciocinar de forma lógica, a fazer sínteses e elaborações teóricas, a ser protagonista, enfim, a interagir com autonomia reflexiva, de forma a promover o exercício pleno da cidadania e de sua responsabilidade para com a sociedade (FREIRE, 1997).

Nessa linha de trabalho, percebemos a formação do aluno pesquisador, comunicador e solidário. Desenvolver essas competências exige mais do que formação acadêmica, pois implica cultivo de valores e princípios éticos a fim de favorecer o desenvolvimento da dimensão humana em todos os sujeitos do processo. Para tanto, precisamos estar abertos às situações emergentes em sala de aula e no cotidiano escolar, possibilitando estabelecer novas práticas e desenvolver esquemas mentais que articulem conhecimentos adquiridos e demonstrem mudanças de atitudes. A seguir veremos algumas práticas Educomunicativas que potencializam o protagonismo juvenil, estimulando o diálogo na comunidade escolar.

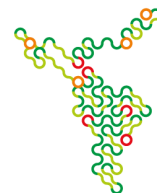


5. Experiência de uma rádio escolar educomunicativa

A Escola Ecológica Marcelino Champagnat é uma das 23 unidades sociais do Grupo Marista, está localizada no município de Almirante Tamandaré, Região Metropolitana de Curitiba, atende 300 educandos no Ensino Fundamental anos finais, com currículo integrado com enfoque em direitos, é uma escola integral em período integral que traz elementos que dão condições pedagógicas para o fortalecimento do processo educativo e, conseqüentemente, melhoria no ensino-aprendizagem, objetivando desenvolver um fazer pedagógico buscando a formação plena do educando no âmbito do conhecimento formal, da tecnologia, do letramento, das expressões artístico-culturais, da leitura e produção crítica de mídias audiovisuais, da economia solidária e da consciência planetária a partir do trabalho com estas múltiplas linguagens e saberes em oficinas temáticas específicas. De acordo com Educador Flavio as aulas de educomunicação ajudaram no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, onde foram trabalhados vários níveis como a socialização, criatividade, coordenação motora, memorização, vocabulário, entre outros aspectos. Através das oficinas de rádio diz Flavio, “os educandos puderam perceber traços da personalidade dos colegas, do seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento, permitindo um melhor direcionamento para a aplicação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos demais educadores”.

Segundo o Educador Flavio os roteiros são voltadas aos temas transversais: racismo, meio ambiente, direitos humanos, entre outros. “A ideia é formar educandos críticos e preocupados com outro, promovendo o protagonismo juvenil e o diálogo na comunidade escolar”. De acordo com Flavio o objetivo da iniciativa não é formar locutores, mas fazer com que os educandos tenham um primeiro contato com um mundo da educomunicação, melhorando a dicção, a expressão corporal, a desenvoltura e o trabalho em equipe.

Por meio do trabalho desenvolvido pela educomunicação, os professores conseguem resgatar o centro de interesse dos alunos, que antes se mostravam desmotivados diante do processo de aprendizagem, pois saem da mesmice da sala de aula, desenvolvendo um processo dinâmico e prazeroso. Desenvolvem pesquisas sobre diversos assuntos, fazem entrevistas, fotografam, filmam, enfim, registram tudo aquilo que consideram interessante para depois editarem os filmes, montarem jornais, panfletos educativos, fazendo da aprendizagem um recurso para difundir o conhecimento adquirido. Os temas abordados podem variar de acordo com a disciplina, como: meio ambiente,



escassez e desperdício de água, causas indígenas, matemática e física aplicadas no dia a dia, geografia, história, línguas, informática, etc.

De acordo com a educanda Mariana “as oficinas da rádio, teatro e TVQ ajudam as pessoas terem autoconfiança, a mostrar que as pessoas são capazes de qualquer coisa e que nesse mundo não existem barreiras que não possam ser superadas, tanto melhora na aula, como no conhecimento, comportamento, em tudo, porque na vida precisamos de ensino e quando crescermos isso pode nos ajudar.”

Contudo, esse artigo foi encarado, por mim, apenas como um ensaio, pois entendo que ele foi o início de uma investigação que merece ser aprofundada dentro de um espaço de tempo maior, com consistência teórica, haja vista a relevância da temática na educação.

6. Referências

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

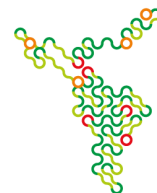
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e terra, 1997.

_____. **Extensión o Comunicación?** La concientzacion en El médio rural. Buenos Aires, Siglo XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

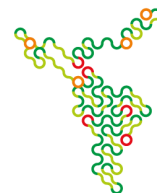


KAPLUN, M. **Educomunicação: para além do 2.0 / Roberto Aparici(org); - Uma Pedagogia da Comunicação.** – São Paulo: 2014. - (Coleção Educomunicação)

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para o ensino médio.** – São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção Educomunicação)

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos: diálogos sem fronteiras/ (organizado por) Ademilde Sartori.** Primeira Edição Florianópolis-DIOESC, 2014. p.67,68.

STAMATOS, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania.** São Paulo. 2009- p.1



A UTILIZAÇÃO DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Maria Helena Machado Sorato
Patricia Jantsch Fiuza
Graziela Fátima Giacomazzo

Resumo: O artigo apresenta uma revisão da literatura a respeito do tema Arquitetura Pedagógica (AP) na educação. Diante desse contexto contemporâneo, esse artigo tem como objetivo descrever e avaliar a inserção de arquiteturas pedagógicas em sala de aula e compreender como ocorre nos dias atuais em publicações científicas. Foram incluídos resultados de pesquisas que convergiam diretamente com o tema, e a pesquisa bibliográfica realizada nas bases: *Scopus*, *Scielo* e *Web of Science*. A análise dos artigos foi realizada de acordo com os critérios previamente definidos, revelando-se tratar de um tema de interesse educacional, já que o ambiente escolar é o espaço no qual a pessoa aprende, evolui e desenvolve conhecimentos. A pesquisa aponta a complexidade de fatores que envolvem a utilização de AP nas escolas e os seus aspectos na melhoria do processo de aprendizagem, buscando garantir o bem-estar e a realização de todos os membros que a compõem.

Palavras-chave: Arquitetura Pedagógica. Educação. Tecnologia.

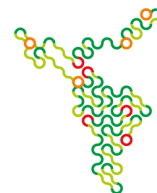
The use of pedagogical architectures in education: a systematic review of literature

Astract: The article presents a literature review on the topic of Pedagogical Architecture (PA) in education. Given this contemporary context, this article aims to describe and evaluate the insertion of pedagogical architectures in the classroom and understand how it happens nowadays in scientific publications. Results of research that directly converged with the theme were included, as well as the bibliographic research carried out in the following databases: *Scopus*, *Scielo* and *Web of Science*. The analysis of the articles was performed according to previously defined criteria, revealing to be a topic of educational interest, since the school environment is the space in which the person learns, evolves and develops knowledge. The research points out the complexity of factors that involve the use of PA in schools and its aspects in improving the learning process, seeking to ensure the well-being and fulfillment of all its members.

Keywords: Pedagogical architecture. Education. Technology.

INTRODUÇÃO

A educação escolar sofre diariamente mudanças decorrentes da globalização e da influência tecnológica, sendo que uma aprendizagem mais dinâmica é necessária, e isso acontece quando se introduz as tecnologias nas práticas pedagógicas, que proporcionam aulas diversificadas e despertam o interesse dos alunos pelas atividades. As tecnologias digitais (TD) proporcionam novas formas de

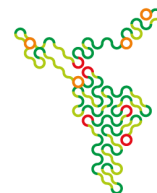


trabalho no processo de educar e aprender, que são essenciais para a qualidade do país quando empregadas de forma coordenada com o que tem e podem oferecer aos agentes da educação (BRASIL, 2018).

Moran (2015) indica para uma maior integração dos alunos no processo ensino-aprendizagem, com metodologias mais ativas, há necessidade de reelaboração das práticas deixando evidente a obrigação de se estabelecer novas metodologias de ensino que estejam conectadas à realidade dos alunos. As metodologias ativas no ambiente escolar proporcionam uma aprendizagem diferenciada e o aluno não é apenas um mero receptor de informações, mas um agente do processo, já que “tornar o aluno não apenas um aprendiz, mas um colaborador no processo de aprendizagem faz com que o mesmo se sinta mais integrado e autônomo” (SORATO, SILVA e FERENHOF, 2018, p. 24). Para uma melhor utilização das ferramentas tecnológicas e de metodologias mais ativas, as Arquiteturas Pedagógicas (AP) podem proporcionar aulas mais atrativas de acordo com o interesse dos alunos, já que são estruturas de aprendizagem a partir da confluência de diferentes componentes como: abordagem pedagógica, *softwares*, internet, inteligência artificial, educação à distância, concepção de tempo e espaço (CARVALHO, DE NEVADO, e DE MENEZES, 2005). Assim, com base nessas reflexões, surgiu o seguinte questionamento: como o uso de AP no ambiente escolar propicia aulas mais diversificadas e motivadoras para a aquisição do conhecimento, diante das tecnologias disponíveis?

Visando a resolução da problemática, este artigo apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que objetivou avaliar a inserção de arquiteturas pedagógicas na educação e compreender como ocorre nos dias atuais, no contexto de artigos científicos, buscando evidências sobre o tema de pesquisa, para identificar, selecionar e avaliar os estudos já realizados (FREIRE, 2013). As bases de dados pesquisadas foram *Scopus*, *Scielo* e *Web of Science*, utilizando-se como gestor de referências o programa START². Construiu-se uma matriz do conhecimento destacando os principais conceitos apresentados. Por não haver publicações brasileiras sobre o tema nas bases de dados pesquisadas, utilizou-se uma busca dirigida ao tema de artigos brasileiros apresentados em seminários e demais eventos, com vistas a complementar o artigo. Este tipo de busca é utilizado para auxiliar no processo de compreensão do tema, e contribuir para a construção de conhecimento, em termos mais amplos e abrangentes (FREIRE, 2013). Assim, o artigo encontra-se dividido em:

² http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool



explicação sobre educação nos dias atuais, a metodologia com os resultados por meio da matriz do conhecimento; as conclusões; e finalmente as considerações finais.

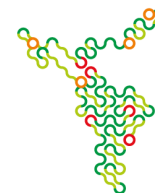
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A sociedade passa por momentos de transição que interferem no cotidiano social, familiar e escolar, com estudantes mais conectados com essa realidade, e muitas vezes, com informações que vão além das dos professores, e as tecnologias tornam-se cada vez mais incorporadas nas práticas cotidianas dos alunos (SWIST e KUSWARA, 2016). A escola muitas vezes não está preparada para que ocorra a ligação entre o mundo social, digital e o mundo escolar, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem como especifica umas das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 09).

Empregar a TD em sala de aula requer estrutura e práticas atualizadas e dinâmicas, que instiguem a capacidade, a curiosidade e a inteligência dos alunos, de maneira a integrá-los no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018), desenvolvendo melhorias na aprendizagem, em escala institucional, influenciando as práticas dos professores (BENNETT, LOCKYER, e AGOSTINHO, 2018). A TD oferece diversas possibilidades para potencializar as metodologias educacionais favorecendo as interações e a criação de comunidades de aprendizagem, contribuindo para que os alunos interajam e, conseqüentemente, construam o conhecimento (MICHELS e ARAGÓN, 2016).

Assim, a inserção de AP no ambiente educacional é um recurso que permite a utilização de tecnologias digitais para o ensino, aliando às ferramentas tecnológicas disponíveis com as teorias pedagógicas. Autores como Fiuza e Molcelin (2017); Michels e Aragón (2016); Aragón (2016); e Marcon, Machado e Carvalho (2013) apontam que a AP potencializa uma dinâmica educacional integrando educação e tecnologias somadas a mediação pedagógica, que propõe ao estudante atitudes ativas e reflexivas, além de uma ampliação dos espaços e tempos da aprendizagem, de ação e reflexão sobre a ação, sendo construída a partir da vivência dos alunos, e não se confundem com atividades normalmente propostas em sala de aula, voltadas para a transmissão de informações.

METODOLOGIA



Diante da problemática levantada a RSL foi estruturada em quatro fases. A primeira fase é responsável pela elaboração do protocolo de pesquisa; na segunda fase, apresenta-se a análise e a consolidação dos dados apurados na primeira fase na matriz de conhecimento; a terceira fase destina-se a sintetizar e organizar os dados e conhecimentos mais relevantes obtidos para a elaboração de relatórios. A quarta e última fase é a redação do trabalho (FERENHOF; FERNANDES, 2016).

Protocolo de Pesquisa e Análise (fases 1 e 2)

Para a elaboração do Protocolo de Pesquisa (fase 1) usou-se como *Strings* as palavras *education AND technolog**, *digital*, *pedagogical*, *"digital technolog"*, *pedagogical AND architecture*, nas bases de dados *Scopus*, *Scielo* e *Web of Science*, conforme tabela 01, no mês de julho de 2019 (primeira pesquisa) e novembro de 2020 (segunda pesquisa).

Tabela 01 – Resultado de pesquisa

Base de Dados	Quantidade de artigos - 2019	Quantidade de artigos - 2020
<i>Scopus</i>	45	93
<i>Scielo</i>	00	00
<i>Web of Science</i>	02	04
Total	47	97

Fonte: autores (2021)

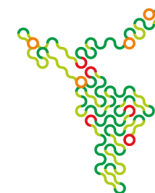
Como critérios de Inclusão (I) e Exclusão (E) utilizaram-se:

Quadro 01 – Critérios de Inclusão e Exclusão

Critérios	I	E
Relevância com o tema	X	
Inglês, Espanhol e Português,	X	
Artigos abertos,	X	
Artigos revisados por pares,	X	
Sem relevância com o tema: verificaram-se os resumos dos artigos e descartaram-se os que apresentavam como temáticas assuntos sobre o Meio Ambiente, Design/Arquitetura, Trabalho/Indústria, Saúde e Cultura/Política.		X

Fonte: autores (2021)

Após critério de inclusão e exclusão restaram 49 artigos completos. Observou-se que não havia artigos realizados no Brasil e que destacavam o tema principal que buscamos “Arquiteturas Pedagógicas na Educação”. Assim, realizou-se uma busca exploratória, onde ocorreu a inclusão de



33 artigos, em uma nova matriz de conhecimento, encontrados no Google Acadêmico, selecionados por busca dirigida ao tema, já que assim é possível avaliar mais profundamente o assunto (FREIRE, 2013). Desta forma o trabalho ficou com 82 artigos para análises.

Na análise do conteúdo de cada artigo, buscou-se identificar os seguintes elementos:

1. Caracterização dos artigos selecionados: quantidade de artigos e ano de publicação,
2. Conceitos de Tecnologia Digital na Educação e Arquitetura Pedagógica.
3. Conclusões apontadas pelos autores.

Dos artigos selecionados nas bases de dados, o mais antigo é de 2008 e o mais recente de 2020. Já dos artigos selecionados pela busca dirigida, o mais antigo é de 2005 e o mais recente de 2020 demonstrando, principalmente no Brasil, que o assunto não é tão recente, mas não há registro de literaturas em revistas pertencentes a bases de dados científicas internacionais.

Síntese e Escrita fases 3 e 4

Nesta etapa passa-se a explorar alguns conceitos relativos à pesquisa desenvolvida neste trabalho.

Conceito de Tecnologia Digital

Para os autores destacados nesta RSL (quadros 02 e 03), a tecnologia se faz presente na vida particular e escolar de alunos e professores. Ao se tomar como base somente os parâmetros contemporâneos, estes acabam por ir de encontro às ideologias que se alinham ao conceito de Tecnologia, quando abordada pelos autores como apoio no processo ensino-aprendizagem.

Quadro 02 – Conceito de tecnologia das publicações das bases de dados.

Conceito	Autores
As tecnologias da era digital são fundamentais para transformar as economias, sociedades e culturas em todo o mundo, sendo que cada tipo de tecnologia pode levar processos e dinâmicas específicas. Novas tecnologias digitais não só conectam um indivíduo com os outros, ela está mudando rapidamente a natureza dos adultos dia-a-dia com impacto da explosão aplicativo em nossa economia e sociedade. O aumento da disponibilidade de novas tecnologias digitais portáteis tornou possível usar essas tecnologias em qualquer lugar e a qualquer momento. É essencialmente de natureza sociotécnica e apresenta a necessidade de uma família de linhas de produtos que atendam às necessidades de vários níveis em vários domínios. As tecnologias digitais não são recursos a serem tomados ou ferramentas a serem utilizadas, mas participam de diferentes formas à medida que se relacionam com outras pessoas e coisas.	BERALDO, LIGORIO, BARBATO, 2018; SWIST e KUSWARA, 2016; HIRSH-PASEK, et al, 2015; SHAFFER, NASH e RUIS, 2015; WOOD, 2012; CHIMALAKONDA, NORI, , 2020; BURNETT, et al, 2020; KIM, YI, HONG, 2020; AL-TAWEEL, et al., 2020, GARCÍA-TUDELA, PRENDES-ESPINOSA, SOLANO-FERNÁNDEZ, 2020.



A tecnologia melhora a aprendizagem, e influencia as práticas dos professores, cultivando mais profundos relacionamentos com os alunos. As tecnologias estão sendo introduzidas para pré-formação contínua de professores e em serviço de professores, que percebem o uso de tecnologia para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias educacionais parecem ser mais eficazes quando estão situadas em uma estrutura flexível de conhecimento de conteúdo, pedagogia e tecnologia. As tecnologias digitais são de interesse para os alunos e sua inclusão na aula desperta curiosidade e interesse pelo conteúdo, ajudando a minimizar o abandono escolar.	BENNETT, LOCKYER, e AGOSTINHO, 2018; SONG, 2018; LAW, et al, 2016; SHAFFER, NASH e RUIS, 201; TSENG, KUO, WALSH, 2020; SOBOLEVA, et al., 2020; KOKOTSAKI, MENZIES, e WIGGINS, 2016; RIBEIRO, et al., 2020..
Na era da informação, com o surgimento de computadores multimídia, telefones inteligentes, <i>laptops</i> , TV e várias aplicações com base na Web e tecnologias AR, VR, e 3D, os dados e informações no ambiente de ensino está reforçada, desenvolvendo novas competências de mídia em estudantes que são expandidos na escola. Uma inovação pode ser qualquer novo objeto ou experiência, incluindo tecnologias recentes, como ferramentas inteligentes artificiais, a Internet das Coisas, robôs e emblemas digitais.	WEI, et al, 2019; SONG, 2018; BYKASOVA, VOVCHENKO e KREWSOUN, 2019. BATI, WORKNEH, 2020; ALDAHDOUH, NOKELAINEN, KORHONEN, 2020.
A tecnologia pode ajudar nas técnicas pedagógicas utilizadas para apoiar a aprendizagem localmente (em sala de aula) ou remotamente, que aumentam o engajamento entre os alunos. A tecnologia oferece oportunidades para aprender, para ensinar de forma mais eficaz e contribuir para o processo de construção do conhecimento mais desafiador, com experiências de aprendizagem interativa e participativa, mudando a estrutura do ambiente organizacional. Integrar tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula está provando ser um processo complexo e contraditório. Tecnologias digitais têm um impacto na educação por meio do desenvolvimento de um aprendizado mais flexível em ambientes adaptados às necessidades de uma sociedade de alta mobilidade.	BALZOTTI e HANSEN, 2019; ALEXANDER, 2019; DANIELA, et al, 2018; SONG, 2018; MUÑOZ-CRISTÓBAL, 2018; YEAP, RAMAYAH, SOTO-ACOSTA, 2016; LAW, et al, 2016; HIRSH-PASEK, et al, 2015; VINEVSKAYA, 2013. DÍAZ BARAHONA, 2020; CANFAROTTA, CASADO-MUÑOZ, 2019.
A tecnologia também traz impacto dos problemas psicológicos e legais (<i>hacking</i> , o vício em internet, <i>ciberbullying</i> , escravidão digital, etc.).	BYKASOVA, VOVCHENKO e KREWSOUN, 2019

Fonte: autores (2021)

Quadro 03 – Conceito de tecnologia das publicações da busca dirigida ao tema.

Conceito	Autores
As tecnologias digitais têm exercido no cotidiano do homem moderno um avanço muito significativo, a ponto de transformar as formas de relacionamento, e trazem consigo a necessidade de evolução em diversos setores. As tecnologias digitais, entendidas aqui como artefatos culturais de nossa sociedade, contribuem para a ressignificação nas mais diferentes esferas da organização social, sejam elas culturais, políticas, econômicas ou educacionais. A dinamicidade das trocas apoiadas pelas tecnologias digitais e a nova relação estabelecida com o tempo fazem com que o antigo modelo de diálogo oral deixe de ter papel principal nas interações sociais.	FIUZA, e MOCELIN, 2017; FIUZA e MOCELIN, 2016; ARAGÓN, 2016; DE MENEZES, et al, 2013; CUERVO, 2012. GOEDERT, ARNDT, 2020; GUIZZO, MACEDO, BEHAR, 2020.
A tecnologia é utilizada em atividades que exploram diferentes recursos tecnológicos e que podem ser empregados visando à instrumentalização teórica e prática do professor. O uso das tecnologias da informação e da comunicação, potencializados, vem demandando novos estudos que busquem dar aos educadores uma oportunidade para discutirem sobre o uso das tecnologias no processo educacional, e deve preparar o próprio professor para viver a experiência de mudanças no ensino que ele proporcionará aos seus alunos. As TDIC, que revolucionam a educação ocidental a partir do fim do século XX, proporcionam possibilidades diversas de aprendizagem e, especificamente aos docentes, a experimentação de diferentes abordagens na educação.	DA SILVA MORESCO, e BEHAR, 2010; JÚNIOR, et al, 2011; CARVALHO, DE NEVADO, e MENEZES, 2005. CASTRO, 2020, VIDAL, MERCADO, 2020.
As tecnologias digitais proporcionam a Educação à Distância (EaD), no qual as pessoas podem estudar sem precisar comparecer presencialmente às instituições de ensino, mais precisamente na aprendizagem online, repensar o tempo e a distância, e os alunos podem, através de ambientes adequados, terem as interações longe da sala de aula, em horários diferenciados e nos mais diversos locais.	FIUZA, e MOCELIN, 2017; MICHELS, NEVADO, e ARAUJO, 2016; DE MENEZES, et al, 2013.
As tecnologias digitais oferecem diversas possibilidades para potencializar as práticas educacionais, contribuindo para que os alunos interajam e,	MICHELS e ARAGÓN, 2016; MARCON, MACHADO, CARVALHO, 2013;



consequentemente, construam o conhecimento, favorável ao desenvolvimento do pensamento criativo e à produção de novidades, já que os estudantes têm oportunidade de debater ideias a partir de situações reais, analisar experiências e realizar projetos. A cultura digital abre a oportunidade para apoiar processos de aprendizagem de novas situações de aprendizagem, pela maleabilidade dos meios de produção de artefatos e uso de novas linguagens. A inserção de tecnologias digitais no processo de ensino, ampliando os espaços para a interação e cooperação entre os participantes e buscando potencializar a aprendizagem.	JUNIOR e DE MENEZES, 2015; DE NEVADO, DE MENEZES, e JÚNIOR, 2011; MALAGGI, 2018 ; DE MENEZES, ARAGÓN e ZIEDE, 2018. BIANCARDI, et al., 2020; BIANCARDI, MENEZES, VILHAGRA, 2020.
Objeto de Aprendizagem (OA) é compreendido como qualquer material ou recurso digital (textos, animações, vídeos, imagens, aplicações, páginas Web, etc.) A inserção das Tecnologias Digitais na educação não acontece de uma forma mágica, é preciso planejamento e objetivos definidos para que ela não se torne apenas um meio, mas, sim, que proporcione o empoderamento de toda uma sociedade.	BEHAR, BERNARDI e DA SILVA, 2009. LAGO, ARAGÓN, 2020; ARAGÓN, MICHELS, ARAÚJO, 2020.

Fonte: autores (2021)

Conceito de Arquitetura Pedagógica

As arquiteturas pedagógicas proporcionam à educação união das tecnologias com a mediação pedagógica, que propõe ao estudante atitudes ativas e reflexivas, de ação e reflexão sobre a ação, sendo construída a partir da vivência dos alunos. Alguns autores destacaram definições semelhantes a AP, mas utilizaram outra nomenclatura para explicar esse processo educacional, conforme quadros 04 e 05.

Quadro 04 – Conceito de AP das publicações das bases de dados.

Conceito	Autores
Aprendizagem personalizada	ATHERTON, 2019
Tecnologias de Ensino e Aprendizagem (TEL) são usadas para designar um processo de ensino e aprendizagem onde as tecnologias são usadas para o fornecimento, a valorização e o apoio de um contexto de aprendizagem envolvente.	DANIELA, et al, 2018
Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo - TPACK (sigla em inglês para <i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>) é um modelo teórico formulado para entender e descrever os tipos de conhecimentos necessários a um professor para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia.	SONG, 2018
Um processo para incluir critérios como novidade, benefícios pedagógicos, integração de tecnologia e abordagens centradas no aluno.	CRANMER, LEWIN, 2017
Atividade de ensino-aprendizagem como um ecossistema pessoal, social e material, onde um aluno pode aprender de forma diferente.	SWIST e KUSWARA, 2016
Os professores são coordenadores e intérpretes para os alunos através de uma variedade de recursos de aprendizagem.	SHAFFER, NASH, RUIS, 2015
Práticas pedagógicas apropriadas de uma gama de aplicações tecnológicas e o conhecimento detalhado dos conceitos, processos e habilidades.	DANI e KOENIG, 2008
Desenvolvimento de novas competências com o uso de computador, <i>laptop</i> , tela de TV, placa multimídia, outros dispositivos e meios de comunicação.	BYKASOVA, VOVCHENKO e KREWSOUN, 2019

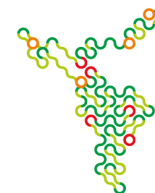
Fonte: autores (2021)

Quadro 05 – Conceito de AP das publicações da busca dirigida ao tema.

Conceito	Autores
Arquitetura Pedagógica, que podem ser compreendidas como estruturas ou propostas de aprendizagem constituídas por diferentes componentes, incluindo abordagens pedagógicas interativas, uso de recursos informáticos, metodologias ativas e novas formas de conceber e organizar os espaços e tempos das aprendizagens.	ARAGÓN, MICHELS, ARAÚJO, 2020.



AP, geralmente considerando aspectos, tais como: organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos	MARTINS, GOUVEIA., 2020.
A Arquitetura Pedagógica aparece como uma engrenagem maior, composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos.	GUIZZO, MACEDO, BEHAR, 2020.
A AP é a estrutura principal do modelo e as estratégias para a aplicação da AP são as dinâmicas do modelo pedagógico, que dependem do contexto e variáveis que envolvem o processo educativo.	MARTINS, GOUVEIA, 2020.
Ela propicia, de uma forma sistemática, situações de desequilíbrio e reconstruções que exigem dos alunos interações em rede, atitudes ativas e reflexivas, sendo apoiada nos conceitos de construção do conhecimento, cooperação e metacognição.	BIANCARDI, et al., 2020.
As arquiteturas pedagógicas (APs) são um recurso, para o ensino, que permite uma melhor utilização de tecnologias digitais aliando teorias pedagógicas às ferramentas tecnológicas disponíveis.	FIUZA, e MOCELIN, 2017
A aprendizagem é vista como um processo de ação e reflexão sobre a ação, sendo construída a partir da vivência dos alunos, e sala de aula pressupõe uma pedagogia relacional, em que o professor desenvolve atividades vinculadas à realidade dos seus alunos.	MICHELS e ARAGÓN, 2016
As arquiteturas propõe ao estudante atitudes ativas e reflexivas, necessitam de propostas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos ampliando os espaços e tempos da aprendizagem, com uma organização de trabalho em que os aprendizes têm uma posição mais ativa, na qual eles exercerão as mediações.	ARAGÓN, 2016
AP é uma estrutura composta de objetivo pedagógico que aponta qual a aprendizagem a ser viabilizada pela AP; atividades pedagógicas especialmente planejadas para atingir esse objetivo pedagógico; método pedagógico que estabelece como cada atividade pedagógica será desenvolvida; e os recursos digitais cuidadosamente configurados para viabilizar o desenvolvimento das atividades planejadas.	MARQUES, e DE LIRA TAVARES, 2015
A arquitetura pedagógica se estrutura por princípios da didática da intervenção informada realizada pelo especialista na área ou coordenada por um grupo com a mesma envergadura de conhecimento e interesse, utilizando os recursos digitais no interior de estratégias pedagógicas que sejam significativas.	CARVALHO, e SILVEIRA, 2009
A AP possui três componentes fundamentais: concepção pedagógica forte, sistematização metodológica e suporte telemático, que potencializam uma dinâmica educacional que considera as demandas da sociedade contemporânea, integrando tecnologia e educação, ocorrendo em ambientes que possibilitam a interação entre sujeitos e tecnologias, somados a mediação pedagógica e a promoção da meta-reflexão sobre a práxis educativa.	MARCON, MACHADO, CARVALHO, 2013
Arquiteturas Pedagógicas é o uso das tecnologias sintonizado com as novas propostas e vice-versa, que se originam nas novas possibilidades de comunicação e cooperação viabilizadas pelas redes telemáticas, que rompem as barreiras de tempo e espaço, permitindo ao educador o compartilhamento de ideias, a qualquer hora e em qualquer lugar, com seus pares e estudantes.	JÚNIOR, et al, 2011
É a confluência de diferentes componentes, como abordagem pedagógica, inteligência artificial, educação a distância, <i>software</i> , internet, concepção de tempo e espaço, em que a aprendizagem é uma construção a partir da vivência de experiências, de reflexões do sujeito, em interação com o seu meio ambiente sócio ecológico.	DE NEVADO, DALPIAZ e DE MENEZES, 2009
É uma aliada dos professores em sala de aula, estimulando a (re)construção constante de conhecimento por parte dos alunos e professores, que podem utilizá-la de forma individual e integrada com outras disciplinas.	MICHELS, NEVADO, e ARAUJO, 2016
As arquiteturas partem de uma concepção de aprendizagem que é aqui entendida como um processo contínuo que tem como fonte a ação do sujeito sobre o mundo (físico, social, simbólico), bem como a reflexão sobre a sua própria ação, permitindo que sujeito compreenda o mundo e compreenda a si mesmo (metacognição), numa construção dialética. Ela pressupõe pesquisa, atividades interativas, autorais com apoio em suportes informáticos e abordagens problematizadoras por parte do professor.	DE NEVADO, DE MENEZES, e JÚNIOR, 2011
As Arquiteturas Pedagógicas são definidas como suportes estruturantes para a aprendizagem que combinam epistemologia e concepção pedagógica, com o aparato tecnológico, dentro de uma visão ecossistêmica.	DE MENEZES, et al, 2013
A AP é constituída por um gama de elementos metodológicos, organizacionais, instrucionais e tecnológicos, os quais mantêm uma inter-relação.	BEHAR, BERNARDI e DA SILVA, 2009
A AP aderente ao pressuposto epistemológico orienta a ação didática, as atividades propostas na disciplina estão diretamente relacionadas aos objetivos educacionais pretendidos, organizadas para que os alunos possam ser capazes de atuar com autonomia nos seus processos de ensino aprendizagem.	DE MUSACCHIO, et al, 2013
Arquitetura Pedagógica via diálogo problematizador poderia valer-se de diferentes estratégias didático-metodológicas e tecnologias interativas,	MALAGGI, 2018
As arquiteturas, conforme pressupõem atividades interativas e autorais, pesquisas suportadas por tecnologias e abordagens problematizadoras por parte do professor, em que os estudantes são protagonistas com atitudes reflexivas dentro de propostas flexíveis que ampliam os espaços e tempos da aprendizagem.	DE MENEZES, ARAGÓN e ZIEDE, 2018



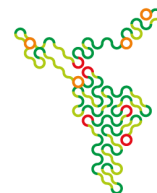
AP consiste em um pensamento estrutural que se reflete de variadas formas na proposta pedagógica da área, com um conjunto de estratégias pedagógicas que objetivem efetivar a aprendizagem apoiada por recursos tecnológicos interacionistas como ambientes virtuais de aprendizagem.	CUERVO, 2012
As arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes, como abordagem pedagógica, <i>software</i> , internet, inteligência artificial, educação à distância, concepção de tempo e espaço, com seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. Os aprendizes são protagonistas, com ação e reflexão sobre experiências que contemplam na sua organização, pesquisas, registros e sistematização do pensamento, com orientação do professor.	CARVALHO, DE NEVADO, e MENEZES, 2005

Fonte: autores (2021)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Evidenciaram-se, a partir da análise dos conceitos e modelos teóricos presentes na bibliografia revisada, que muitos autores consideram que a arquitetura pedagógica propicia um espaço estruturante de debates, que favorece os movimentos de problematização dos conhecimentos dos alunos, o confronto e a circulação de ideias, bem como, condições para a reconstrução das formas de pensar e a construção individual e a coletiva (ARAGÓN, 2016; DE NEVADO, DALPIAZ e DE MENEZES, 2009). Com a utilização de AP na educação privilegia-se a construção coletiva do conhecimento visando à formação de sujeitos autores, autônomos e responsáveis, capazes de planejar, elaborar e executar com sucesso projetos educacionais (DA SILVA MORESCO, e BEHAR, 2010), bem como a oferta de um ambiente de trabalho flexível, e abrigar novas possibilidades de efetivação das ações necessárias para a ascensão a níveis cada vez mais críticos de conscientização acerca da realidade (MALAGGI, 2018).

Usar AP pressupõe equilibrar componentes fundamentais: concepção pedagógica, sistematização metodológica e suporte telemático, que permitem aos estudantes disporem de atividades cognitivamente instigantes e desenvolver métodos de trabalho interativos e construtivos, de um ambiente para criação (CARVALHO, DE NEVADO, e DE MENEZES, 2005; DE MENEZES, ARAGÓN e ZIEDE, 2018), com processo de construção conjunta do conhecimento (DE NEVADO, DE MENEZES, e JÚNIOR, 2011). Com AP se encontra os desejos de nativos digitais que tem prazer em trabalhar com a *web* e ousadia para aprender e recriar conhecimentos. Com o uso da AP o professor tem um papel indispensável, onde deve comprometer-se com as novas tecnologias, possibilitando assim meios e formas mais adequadas de ensinar e aprender (BEHAR, BERNARDI e DA SILVA, 2009).



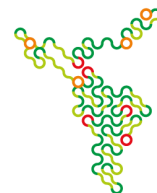
O aumento do uso de tecnologias digitais de aprendizagem poderia permitir aos professores fornecer currículos mais matizadas com base nas necessidades individuais de seus alunos, para fins de instrução, que é baseada na distribuição de conhecimento entre pessoas e tecnologias (SHAFFER, NASH e RUIS, 2015), sendo que uma variedade de aplicações tecnológicas pode ser usada para melhorar a aprendizagem científica, promover a reflexão, e construir comunidade de aprendizagem (DANI e KOENIG, 2008). Porém alguns poucos autores, também colocam que o uso da tecnologia na educação, com a inclusão da AP, apresenta problemas devido à necessidade de um maior desenvolvimento do modelo do ambiente educacional móvel (VINEVSKAYA, 2013), bem como, as técnicas e práticas de ensino antigas ainda estão muito enraizadas, e questões mais profundas como a falta de preparo dos docentes e a estrutura, servem de empecilho (FIUZA, e MOCELIN, 2017).

Para Marques, e De Lira Tavares (2015) os primeiros resultados obtidos com os testes baseados na arquitetura pedagógica não apresentam pontos conclusivos quanto à melhora do aprendizado dos alunos, sendo necessário ainda o recurso previsto de um agente avaliador e comparador de soluções recebidas pelos alunos. Já Fiuza e Mocelin (2017) apontam que enquanto as ferramentas disponíveis nos AVAs não avançarem em torno da flexibilidade, estes ambientes não se mostram adequados para dar suporte a propostas mais complexas para a cooperação utilizando uma AP (JÚNIOR, et al, 2011).

Nesse sentido, a pesquisa de algum modo, remete à complexidade de fatores que envolvem a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem moderna como uma estrutura rica em vários recursos móveis, proporcionando aulas mais diversificadas e motivadoras para a aquisição do conhecimento, diante das novas tecnologias disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos conceitos apresentados, a AP propicia à educação uma ação didática contemporânea, voltada às necessidades atuais e digitais, com metodologias ativas, fazendo uso de novas estratégias pedagógicas e de ferramentas diversificadas, rica em tecnologias, habilidades e conhecimentos, para desenvolvimento social e intelectual dos alunos e professores. A inserção de AP promove uma dinâmica educacional integrando educação e tecnologias com a mediação pedagógica, promovendo ao estudante atitudes ativas e reflexivas, construídas a partir da vivência dos alunos,



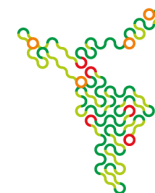
como protagonistas da ação e reflexão, com mediação do professor, que contemplam na sua organização: pesquisas, registros e sistematização do pensamento e do conhecimento.

Para as autoras o conceito de arquitetura pedagógica pode ser entendido como uma concepção pedagógica, com o recurso da tecnologia digital, que abordam diferentes componentes pedagógicos reconstruindo a forma de pensar e interagir, promovendo mudanças e transformações na prática de ensino promovendo melhores resultados, sempre considerando as vivências e experiências dos envolvidos, dentro de um espaço flexível, adaptável e de debates, no qual o professor é o mediador desse processo contínuo nos diferentes contextos.

Por fim, esta pesquisa, exploratória e descritiva por natureza, através de uma RSL, buscou não somente entender algumas definições sobre tecnologia e arquitetura pedagógica, como ao mesmo tempo identificar a produção científica a respeito deste tema. Devido à limitação de artigos brasileiros publicados em bases científicas, recomenda-se para novos pesquisadores um aprofundamento no tema, buscando entre outros assuntos, estudos de caso que venham a justificar e/ou explicitar de maneira pragmática os temas teóricos abordados neste trabalho.

Referências

- ARAGÓN, Rosane. Interação e mediação no contexto das arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede. **Revista de Educação Pública**, 2016, vol. 25, p. 261-275.
- BEHAR, Patricia Alejandra; BERNARDI, Maira; DA SILVA, Ketia Kellen Araújo. Arquiteturas Pedagógicas para a Educação a Distância: a construção e validação de um objeto de aprendizagem. **RENOTE**, v. 7, n. 1, 2009.
- BENNETT, Sue; LOCKYER, Lori; AGOSTINHO, Shirley. Towards sustainable technology-enhanced innovation in higher education: Advancing learning design by understanding and supporting teacher design practice. **British Journal of Educational Technology**, 2018, vol. 49, p. 1014-1026.
- BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Estratégia Brasileira para a Transformação Digital: e-digital**. Brasília. 2018, 106 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília. 2018, 595 p.
- CARVALHO, Marie Jane S.; DE NEVADO, Rosane Aragon; DE MENEZES, Crediné Silva. Arquiteturas pedagógicas para educação à distância: concepções e suporte telemático. **In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**, 2005, p. 351-360.
- DANI, Danielle E.; KOENIG, Kathleen M. Technology and reform-based science education. **Theory into Practice**, 2008, vol. 47, p. 204-211.



DA SILVA MORESCO, Silvia Ferreto; BEHAR, Patricia Alejandra. Objeto de aprendizagem trabalho com projetos: uma arquitetura pedagógica para a formação continuada de professores. **Revista Técnico Científica do IFSC**, v. 1, n. 1, p. 88, 2010.

DE MENEZES, Crediné; ARAGÓN, Rosane; ZIEDE, Mariangela. Um Framework para o Desenvolvimento de Arquiteturas Pedagógicas para Aprendizagem Ativa. **In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**, 2018, p. 447.

DE NEVADO, Rosane Aragón; DALPIAZ, Maria Martha; DE MENEZES, Crediné Silva. Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações. **In: Anais do Workshop de Informática na Escola**, 2009, p. 1653-1662.

DE NEVADO, Rosane Aragón; DE MENEZES, Crediné S.; JÚNIOR, Ramon RM Vieira. Debate de teses—uma arquitetura pedagógica. **In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**, 2011, p. 820-829.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016..

FIUZA, Patricia Jantsch; MOCELIN, Roberta Ribas. Arquiteturas Pedagógicas: revisão de conceitos e suas aplicações na educação brasileira; 2017, p. 16-20.

FREIRE, Patrícia de Sá. **Aumente a qualidade e quantidade de suas publicações científicas:** manual para elaboração de projetos e artigos científicos. Curitiba: Crv, v. 90, 2013.

JÚNIOR, Ramon Rosa Maia Vieira, et al. Coordenação nas atividades colaborativas em ambientes de aprendizagem—uma avaliação na implementação de arquiteturas pedagógicas. **RENTE**, 2011, vol. 09.

MALAGGI, Vitor. Arquitetura pedagógica via diálogo problematizador: uma proposição freiriana para o ensinar-aprender digital e em rede. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, 2018, vol. 09.

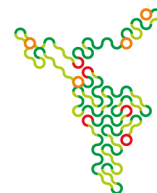
MARCON, Karina; MACHADO, Juliana Brandão; CARVALHO, Marie Jane Soares. Arquiteturas pedagógicas e redes sociais: uma experiência no Facebook. **Revista de Informática Aplicada**, 2013, vol. 09, p. 14-20.

MARQUES, Guilherme Rocha; DE LIRA TAVARES, Orivaldo. Arquitetura pedagógica para aprendizagem de programação. **Nuevas Ideas en Informatica Educativa-TISE**. Santiago, 2015.

MICHELS, Ana Beatriz; ARAGÓN, Rosane. Arquiteturas pedagógicas no processo de empreender: do fazer ao compreender no contexto da educação a distância. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 2016, vol. 19, p. 263-281.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

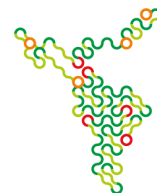
SHAFFER, David Williamson; NASH, Pdraig; RUIS, Andrew R. **Technology and the new professionalization of teaching**. Teachers College Record, 2015, vol. 117, p. 1-30.



SORATO, Maria Helena Machado; DA SILVA, Viviane Santos; FERENHOF, Hélio Aisenberg. Um Framework teórico com base nas metodologias ativas para impulsionar a educação brasileira. **Anais do Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais**, 2018, 22-31.

SWIST, Teresa; KUSWARA, Andreas. Place-making in higher education: co-creating engagement and knowledge practices in the networked age. **Higher education research & development**, 2016, vol. 35, p. 100-114.

VINEVSKAYA, Anna Vyacheslavovna; Pedagogical Layout of Mobile Educational Environment in the Higher Educational Institution; **Middle-East Journal of Scientific Research**, 2013, vol. 14, p. 1029-1034.



AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: OS JOGOS ELETRÔNICOS COMO DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Mario Cesar Ferreira¹

Resumo: O uso de novas tecnologias no ensino de História deve ser inerente ao processo educacional. É certo que as tecnologias se misturam com as formas de comportamento humano, nas relações de comunicação e nas relações de aprendizagem. Diante da situação atual tecnológica, utilizar esses recursos na educação pode se tornar um grande aliado à construção de novos saberes. Tendo ciência de como fazer uso dessas tecnologias, abrem-se novas construções e novas possibilidades, sobretudo no ensino de História. A pesquisa dedica-se ao estudo de caso sobre o uso de recursos relacionados aos diversos jogos eletrônicos de diversas plataformas e consoles que, assim como no cinema, criam enredos sobre momentos importantes de nossa História, bem como recriam contextos baseados em períodos históricos e fatos relevantes e personagens reais. Saber separar a ficção aos cenários reais pode levar, não somente ao educando uma motivação a mais nos interesses sobre os conteúdos, como também proporciona novas experiências sobre os acontecimentos, ampliando assim sua visão sobre História.

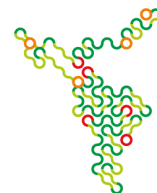
Palavras-chave: Tecnologias. Ensino. História. Jogos.

NEW TECHNOLOGIES IN HISTORY TEACHING: ELECTRONIC GAMES AS CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Astract: The use of new technologies in History Teaching must be inherent to the educational process. It is true that technologies are mixed with forms of human behavior, in communication relationships and in learning relationships. Given the current technological situation, using these resources in education can become a great ally in the construction of new knowledge. Being aware of how to make use of these technologies, new constructions and new possibilities open up, especially in the History teaching. The research is dedicated to the case study on the use of resources related to various electronic games on different platforms and consoles that, just like in cinema, create plots about important moments in our history, as well as recreate contexts based on historical periods and facts relevant and real characters. Knowing how to separate fiction from real scenarios can lead, not only to educating more motivation in the interests about the contents, but also provides new experiences about the events, thus broadening your view of History.

Keywords: Technologies. Teaching. Story. Games.

¹ Professor da Rede Particular e Rede Estadual de Ensino do Quadro Próprio do Magistério do Paraná, Formado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Ponta Grossa - Brasil.



O Ensino de História e os desafios

Quando refletimos sobre o Ensino de História, pensamos nas diversas formas de permitir aos alunos um encontro de diversos espaços e tempos. Acima de tudo, o encontro do presente e do passado. Das formas como os diversos contextos históricos fazem sentido nas realidades atuais. Falamos, portanto, quando se trata de envolvimento com o encontro passado e presente ou tempos diversos, de abstração, de construções de conceitos e elementos para a compreensão sobre História, conceitos como o tempo e realidades e cenários distantes.

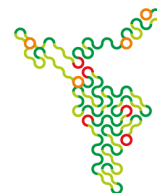
A arte na aula de História seria uma espécie de arte do encontro, que se apresenta como uma cisão onde não há o um (do aluno: identidade, perfil, tipo ou característica) e o outro (do professor: definido, estabelecido, identificado), mas uma porção de indefinição onde o encontro pode se dar, sem a necessidade de horário, da disciplina, dos ditados ou dos exercícios; eis que o encontro joga com a impossibilidade da previsão, sendo esta sua principal condição. Trata-se de um encontro que não impõe a sua marca do tempo disciplinar, que não define os resultados ou a produtividade esperada. (GIACOMONI, PEREIRA, 2018, p. 9)

Há, portanto, além das dimensões temporais e construções de espaços e cenários diversos, as questões que se apresentam sobre a apropriação de conceitos históricos e capacidade de leituras de mundo e da própria realidade na qual os alunos estão inseridos. Um encontro que supera o do passado e do presente, mas, sobretudo, o encontro do “eu” com o “outro”, do diferente, mas que por vezes nos constitui enquanto seres históricos, que se transformam e que interferem na construção da História.

A preocupação fundamental que se apresenta nas relações de Ensino de História é de como tornar os conteúdos tão envolventes sem ao mesmo tempo proporcionar aos alunos um ensino que permita a dimensão histórica, um aprendizado que conduza os alunos à compreensão de mundo e da sua construção ao longo do tempo. Ou seja, como tornar o aprendizado ao mesmo tempo atrativo, mesmo diante ao distanciamento temporal, e que permita ao aluno estabelecer as relações no tempo com a sua própria história de vida.

Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa dos conceitos que estruturam o campo da História e que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. (SEFFNER, 2018, p. 23)

Diante disso, é importante ressaltar que o Ensino de História deve, entre outros elementos, proporcionar a compreensão e leitura de mundo a partir das (des) construções ao longo do tempo. Considerar as diversas possibilidades no campo de ensino que contribua para o desenvolvimento do



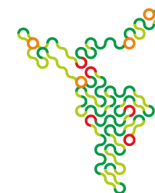
aluno nas relações com o tempo e, também, que possibilite a dimensão histórica, de si mesmo e de sua relação com o outro e com o mundo que o cerca.

Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre a sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória. (SEFFNER, 2018, p. 23)

Diante do acima exposto, as novas tecnologias tendem a contribuir significativamente para as práticas em sala de aula e, por consequência, para a aprendizagem no Ensino de História. Neste cenário, os jogos eletrônicos ou *games* aparecem como uma possibilidade de trabalho pedagógico, considerando as diversas contribuições para o Ensino de História. São muitos os jogos disponíveis que se relacionam com cenários dos diversos espaços e tempos históricos, além da construção de personagens reais, de monumentos, da arquitetura, os fatos importantes da História, processos históricos e do desenvolvimento da consciência histórica.

Os jogos permitem ao aluno inserir-se em espaços e tempos distantes, mesmo se tratando de um espaço ficcional, mas que o conduzem a lugares como a Grécia Antiga, onde é possível conversar com o filósofo Sócrates e conhecer sobre si mesmo - no método socrático conhecido como maiêutica. É possível conhecer um pouco sobre o Egito Antigo ou mesmo estar presente na Tomada de Bastilha, durante o processo revolucionário francês, num dos momentos mais importantes da História. Permite ao aluno/gamer participar diretamente na missão dos Filhos da Liberdade na Festa do Chá em Boston, no contexto das lutas pela independência dos Estados Unidos. As possibilidades são infinitas, na medida em que as seleções dos jogos somadas às práticas educacionais que estimulem os alunos a buscar conhecer mais sobre História proporcionam não somente uma dimensão maior sobre os assuntos trabalhados, mas também o desenvolvimento da consciência histórica.

O professor aparece como um mediador importante para as (des) construções que são apresentados nos jogos, estabelecendo as relações com os conteúdos trabalhados e de separar o universo ficcional das interpretações possíveis para a História. Vale considerar, portanto, que essas relações possíveis contribuem diretamente para o ensino-aprendizagem e, além disso, coloca na maioria das vezes, o aluno/gamer como o protagonista da sua própria História, tanto nos jogos quanto na sua própria vida.



Os jogos em sala de aula: relações entre os games e as práticas de ensino

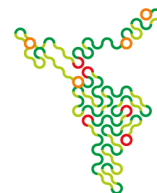
Ao pensarmos sobre como podemos utilizar os jogos eletrônicos, digitais ou *games* em sala de aula, percebemos possibilidades de aprendizado e uma grande oportunidade de ter os jogos como mais um elemento significativo no processo de ensino-aprendizagem. Os jogos, nas diversas plataformas disponíveis, desde jogos *mobile*, PC ou consoles das grandes empresas podem ser aproveitados. Quando não exatamente os jogos, podem ser utilizados os *trailers*, *gameplays*, *cutscenes* ou até mesmo as animações realizadas para a divulgação dos mesmos.

O jogo pode aproximar as pessoas, na medida em que não se joga sozinho, há sempre uma interação. Diante dessa interação ocorre também a noção de vínculos, parcerias, noções de colaborações, decisões, estratégias, laços, decisões, níveis, relações humanas “[...] tanto jogo quanto brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo [...]” (FORTUNA, 2004, p. 2), se constrói, nessas relações, a construção de si mesmo e a constituição do outro.

Entre algumas contribuições, MEINERZ destaca, entre vários elementos importantes, a interação social, apropriação do lúdico e as possibilidades para a construção do conhecimento histórico. Portanto, há de se considerar que os jogos eletrônicos ou *games* já estão inseridos na sociedade como prática cultural e, deve ser considerada como uma prática educacional possível, assim como outras tecnologias já existentes, como o cinema, música ou animações, por exemplo.

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção de conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula. (MEINERZ, 2013, 73)

A busca de elementos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem é importante para o conhecimento histórico, nesse sentido, os jogos contribuem para as possibilidades de construção de novos saberes. Além disso, o uso dessa tecnologia em sala, ou seja, trazer os jogos como uma prática de ensino, entendendo que faz parte de uma prática cultural, proporciona o acesso dessas ferramentas para os que não têm e pode tornar o conhecimento histórico mais interessante,



mais atrativo. Para os alunos que já têm acesso, auxilia em uma nova visão a respeito dos jogos numa nova perspectiva, na perspectiva da História.

Vale considerar outras possibilidades dos jogos para o aprendizado. Os jogos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, na capacidade de desenvolver autoconfiança, na capacidade de tomada de decisões, já que vários deles permitem além das missões principais, missões paralelas, alternativas, e não necessariamente uma sequência linear para a resolução dos problemas apresentados. Cabe ao aluno decidir o que considera melhor, sendo possível cortar caminhos ou missões consideradas mais difíceis, mas com maiores recompensas. Ocorrem também finais alternativos, de acordo com a sequência de escolhas e decisões tomadas pelos jogadores.

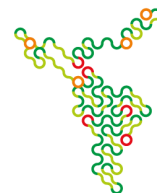
É importante ressaltar que os jogos por si só são desafiadores e para a resolução de problemas é preciso buscar alternativas. Para superar cada fase é necessário buscar estratégias, sempre a escolha do aluno. Por vezes, devido a insucessos na resolução dos desafios apresentados, é necessário recomeçar adotando novas estratégias. Diante disso, possibilita ao aluno ser protagonista de sua história no jogo, tendo controle das ações, assim como na sua própria vida, assim como ocorre na História.

[...] os videogames podem ser ferramentas eficazes como forma de aumentar a capacidade do cérebro para o aprendizado, ajudando no controle cognitivo, na habilidade espacial, no autodomínio, na autoconfiança, no desejo de aprender, na motivação e na excitação. (COSTA, 2017, p. 27)

Os jogos, atualmente, se transformaram em um espaço de construções bastante elaboradas de narrativas. Conduzem o aluno a cenários bem estruturados, muitos deles com ambientes e personagens históricos baseados nos reais, para uma maior imersão dos jogadores nas histórias de uma maneira que o jogador tenha uma experiência profunda e única. Muitos das histórias, conduzindo a contextos importantes de nossa História como, por exemplo, no período da Renascença, ou até mesmo na Era de Ouro da prática de pirataria no Oceano Atlântico. Nas lutas por melhores condições de vida e de trabalho na Inglaterra que começava o processo de industrialização ou no Egito Antigo.

[...] os games passaram a incorporar em seus modos de funcionamento estruturas narrativas complexas, chegando muitas vezes a serem confundidos com outras mídias que, ao longo de sua existência, prestaram-se em grande parte a contar histórias, como o cinema. (FERREIRA, 2007)

Proporcionar ao aluno estar inserido nesses ambientes, e ainda colocá-lo na condição de interferir na história, sendo protagonista nas principais ações, contribui com o conceito de que ele é



capaz de ser um agente transformador de sua própria História. Cabe ao professor conduzir e separar a realidade da ficção. Diferentemente, de outras mídias, como o cinema, os jogos permitem as escolhas, a tomadas de decisões, a busca por estratégias eficazes, a interação, inclusive com a interação de outros alunos, quando jogam de forma cooperativa.

Os jogos em sala de aula: relações entre os games e as experiências realizadas

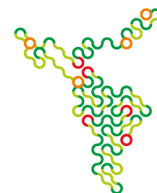
Por tudo que já foi mencionado, os jogos foram para a sala de aula e passaram a fazer parte da prática. As experiências em sala foram consideravelmente importantes, porém, não se reduziram nos *games* em si mesmos. Embora já faça parte da rotina escolar, no que se diz respeito à experiência realizada, houve uma exposição para a comunidade dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos após alguns meses de interação entre os *games* e as aulas de História.

O colégio escolhido está situado na Cidade de Ponta Grossa, no Paraná. As turmas escolhidas foram dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As turmas que fizeram parte da exposição foram do 6º, 7º e 8º Anos.

Além das práticas e estratégias de ensino, de metodologias e tecnologias já comuns em sala, foi inserido no processo o uso de *trailers* dos jogos, *gameplays*, *cutscenes* e as animações realizadas para a divulgação dos jogos, todos previamente selecionados e adequados aos conteúdos.

No contra turno, utilizando laboratório de informática do colégio ou até mesmo os celulares dos próprios alunos, com o auxílio de colaboradores, foi onde os alunos puderam desenvolver uma experiência maior com os jogos e na produção de materiais para a exposição para a comunidade.

Para os 6º Anos, o jogo mais utilizado foi o Minecraft, *game* que atualmente pertence à *Microsoft Studios*, permite aos jogadores modificar os cenários com blocos e itens que devem ser explorados no próprio jogo. Os jogadores podem criar estruturas novas, ambientes, personagens e criaturas. Tomando como base o jogo, a proposta foi recriar cenários da Antiguidade, como os Zigurates da Mesopotâmia, o complexo de Gizé do Egito Antigo, o Partenon da Grécia Antiga e o Coliseu na Roma Antiga. Durante a exposição, apresentada pelos próprios alunos, a comunidade pode verificar como foi realizada cada passo da criação desses cenários, com vídeos e direto dos computadores, além de presenciar as explicações dos alunos sobre os jogos e a relação estabelecida com a História, bem como os conteúdos estudados.



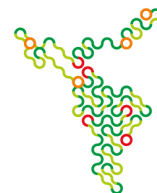
Em relação aos 7º Anos, estes realizaram maquetes em pinturas em tela sobre Feudalismo e sobre o Renascimento. Foram realizadas releituras de obras renascentistas, pintadas em tela. As maquetes iam desde um feudo, de máquinas de torturas e até mesmo um Ornitóptero, máquina de voo, projetada por Leonardo da Vinci. Além das exposições dos materiais, foram realizadas as explicações dos alunos para a comunidade sobre os jogos e os assuntos trabalhados. Para esse fim, foi utilizado como base jogos da franquia Assassin's Creed, *games* da *Ubisoft Entertainment*. A série permite aos jogadores uma experiência imersiva ao entrarem na memória de antepassados nos momentos mais marcantes de nossa História. Nesse sentido, foi importante separar os exageros, as distorções, a ficção e a realidade.

Já no que se diz respeito aos 8º Anos, também foi utilizado os jogos da franquia Assassin's Creed - Unity, onde o trabalho foi estabelecer a relação do *game* com a História. Foi analisada a criação dos ambientes, dos cenários, de contextos históricos que são fundamentais para a própria história criada para o *game* e os personagens reais, importantes ao longo da História e para o jogo. A apresentação foi realizada pelos alunos através de slides, *trailers* dos jogos, *gameplays*, *cutscenes* e as animações realizadas para a divulgação do jogo. O *game* se passa durante os acontecimentos da Revolução Francesa, em Paris. É possível, por se tratar de jogo em mundo aberto e em escala real, explorar a cidade se misturando aos revolucionários franceses nos principais acontecimentos desse período, como a Tomada de Bastilha, por exemplo. É possível também visualizar a Catedral de Notre-Dame e também dialogar com personagens reais como Maximilien de Robespierre e Napoleão Bonaparte.

Considerações Finais

Os jogos eletrônicos se mostraram eficazes para o Ensino de História. Os jogos permitiram novos olhares sobre os assuntos, novas formas de abordagem para a construção da História. Permitiram não somente uma maior motivação para se descobrir mais sobre os conteúdos, não despertou apenas a curiosidade, mas também a busca cada vez maior sobre os conteúdos. O envolvimento dos alunos foi significativo quando a tecnologia foi utilizada a favor das práticas em sala de aula.

A experiência nos contatos com os *games* e as relações estabelecidas aos assuntos abordados em sala de aula possibilitaram aos alunos novas experiências e novos meios de se envolver com a



História, além das práticas e tecnologias já trabalhadas em sala. A ampliação da visão sobre História foi significativa ao passo que puderam obter uma imersão maior em cenários construídos nos jogos, em ambientes e personagens reais, consideravelmente importantes para a História. Tanto personagens individuais, como Da Vinci, quanto os personagens sujeitos da História como a própria população francesa na luta para derrubar a monarquia de Luís XVI.

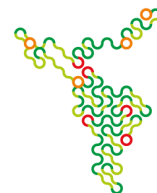
É importante considerar que a experiência com os *games* não se resumiram em si mesmos. Foi além dos jogos. A busca, a pesquisa, as relações de “si” com o “outro”, as contribuições para o aprendizado, as relações dos jogos com a realidade, tudo isso foi significativo para uma aprendizagem de qualidade. A interação dos alunos entre eles, com os professores e com a comunidade foi outro aspecto que vale ser mencionado. As contribuições para o aprendizado foram significativas na medida em que o alcance foi além da sala de aula.

A exposição realizada a partir dos jogos permitiu aos alunos expressar, por meio das explicações, por meio da arte e da interação com a comunidade toda experiência obtida seja na sala de aula, seja no laboratório de informática, com as tecnologias disponíveis, com os jogos selecionados, todo o conhecimento e aprendizado adquirido sobre História.

Por fim, vale mencionar que há muito ainda a ser explorado quando se diz respeito à relação entre *games* e o Ensino de História. E que, embora seja necessário separar a ficção daquilo que realmente importa para a construção do conhecimento histórico, há muitas possibilidades para contribuir com o aprendizado dos alunos. A partir dos jogos relacionados com as práticas em sala de aula foi possível desenvolver um ensino que pudesse fazer sentido para os alunos e desenvolver interesse maior sobre os assuntos, mas o mais importante, uma consciência histórica.

Referências

- COSTA, Marcella A. F. **Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- FERREIRA, Emmanoel Martins. Da arte de contar histórias: games, narrativa e interatividade. In: III Seminário de Jogos Eletrônicos, Comunicação e Educação, 2007, Campina Grande. **Anais do III Seminário de Jogos Eletrônicos, Comunicação e Educação: construindo novas trilhas**, Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2007.
- FORTUNA. Tânia Ramos. Sala da aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luiza Merino; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (orgs) **Planejamento em destaque: Análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

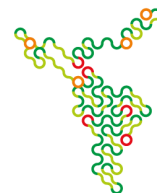


FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e Morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza. (org.) **Escola em sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MEINERZ, Carla. **Jogar com a História na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar isso?** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.



COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA CIBERCULTURA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO DOMÍNIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Samara Tomé Correa de Souza¹

Lucimara Martins²

Fernando José Spanhol³

Resumo: O cenário da cultura digital tem estimulado novas formas de organizar a estrutura dos processos educacionais oportunizando o uso de tecnologias digitais pelos estudantes no seu processo de aprendizado. Entretanto, nesse contexto, docentes e discentes ainda necessitam apropriar-se das competências digitais para a eficácia do processo ensino e aprendizagem. A investigação trata de um estudo de caso, de natureza aplicada, cujo dados foram coletados por instrumento desenvolvido a partir do Quadro de Competências Digitais para Cidadãos (DigCom 2.1), uma iniciativa da Comissão Europeia, aplicado a discentes em disciplinas de um curso de graduação e observados por análise de conteúdo. Percebeu-se que o nível de Literacia Digital de Informação e Dados dos graduandos pesquisados é em média 58%, assim como é parcimonioso o conhecimento dos docentes relacionado as metodologias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos mesmos. Diante do exposto, faz-se necessário o aprimoramento das três subáreas pertinentes a Literacia Digital de Informação e Dados, primeira competência apontada no DigComp 2.1.

Palavras-chave: Competências Digitais. Ensino Superior Híbrido. Cibercultura. Tecnologias da Informação e Comunicação. Literacia da Informação.

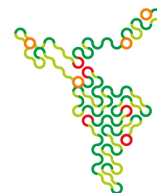
Digital Skills in Cyberculture: perspectives and challenges in the field of Information and Communication Technologies in Higher Education

Abstract: The digital culture scenario has stimulated new ways to organize the structure of educational processes, providing opportunities for the use of digital Technologies by students in their learning process. However, in this context, teachers and students still need to appropriate digital Skills for the effectiveness of the teaching and learning process. The investigation is a case study, of an Applied nature, whose data were collected through an instrument developed from the Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.1), an initiative of the European Commission, Applied to students in disciplines of an undergraduate course and observed by content analysis. It was noticed that the level of Digital Information and Data Literacy the researched undergraduates is on average 58%, as well as the parsimonious knowledge of teachers related to methodologies for the

¹ Mestranda no Programa de pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Araranguá, Santa Catarina, Brasil.

² Mestranda no Programa de pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Araranguá, Santa Catarina, Brasil.

³ Doutorado em Mídia e Conhecimento. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Araranguá, Santa Catarina, Brasil.



for the development of teaching and learning. Given the above, it is necessary to improve the three sub-areas pertinentes to Digital Information and Data Literacy, the first competence identified in DigComp 2.2.

Keywords: Digital Skills. Hybrid Higher Education. Cyberculture. Information and Communication Technologies. Information Literacy

Introdução

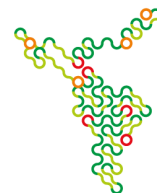
No decorrer do século XIX, o estado passou a se responsabilizar financeiramente pelas universidades e pela missão de formar cidadãos competentes para os desafios e exigências impostas pela sociedade. A Constituição Federal de 1988, no capítulo III, art. 205 diz que:

educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2021, n.p).

Assim, as instituições de ensino superior têm como uma das suas obrigações, o que está disposto no art. 43, parágrafo III do referido documento: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 2021, n.p).

A sociedade encontra-se diante as tecnologias da informação que por sua vez, encontra-se inserida no ciberespaço. Esse, para Levy (2010, p. 17) é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores [...] assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Tais constatações alteram a maneira como o indivíduo percebe, assimila e memoriza as informações que chegam até ele, dando origem a cibercultura. Essa também é definida por Levy (2010, p. 17) como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Dentro do referido espaço, urge a necessidade de novos modelos educacionais que envolvam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior, pois o discente que se encontra inserido nele requer uma universidade inovadora, em consonância com as tecnologias e que proponha um ensino individualizado.

Nessa perspectiva, o ensino e aprendizagem online que circula pelo ensino superior exige que docentes e discentes construam seu conhecimento, bem como, suas competências. Para tanto, as universidades estão cada vez mais se apropriando de novas metodologias de ensino, entre elas, o

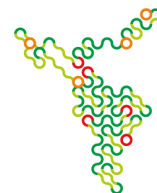


aprendizado combinado, ou seja, a associação de tecnologias assíncronas com o aprendizado síncrono, metodologia essa denominada de *Blended Learning* (Ensino Híbrido). Essa metodologia é a agregação dos antigos métodos com as TIC como forma de garantir um melhor aproveitamento do aprendizado em sala de aula em diferentes “espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (MORAN, 2015, p. 27) combinando aprendizados presenciais e a distância. Mas para tanto, Aretio (2020) alega que o docente deve ter conhecimentos que lhe exigirão mais competências e esforço profissional.

O autor acima, apresenta quatro conhecimentos inevitáveis de ensino, principalmente no contexto do ensino superior: o conhecimento científico, o teórico, o técnico e o prático. Esses conhecimentos, quando usados juntos, mostram “[...] que o professor sabe sobre a matéria que deseja ensinar, os métodos pedagógicos mais adequados à situação específica dos estudantes, a tecnologia mais adequada ao caso [...]” (ARETIO, 2020, p 14, tradução nossa).

Nesse viés, Prensky (2001) corrobora alegando que as tecnologias presentes nos dispositivos digitais conectados à internet não servem somente como um meio para auxiliar o docente na transmissão de conteúdo, mas se usadas adequadamente, potencializam intelectualmente a todos. Para tanto, algumas variáveis como “o comportamento humano, as características do indivíduo e do grupo, as circunstâncias em que a ação educativa ocorre, o ambiente físico ou virtual, indiscutivelmente são elementos que devem ser considerados em qualquer ação educativa” (ARETIO, 2020, p. 7, tradução nossa).

Sendo assim, esse estudo tem como objetivo investigar as competências digitais relacionadas à Literacia Digital de Informação e Dados em alunos do ensino superior aderente às práticas de ensino híbrido, já que se vive na sociedade da cibercultura marcada pela “conectividade, mobilidade e ubiquidade” (SANTAELLA, 2010), que propicia uma aprendizagem ubíqua em que os dispositivos não são apenas meios, mas constituem estratégias de empoderamento intelectual (SILVA, 2001). Nesse momento, segundo Lopes (2013), faz-se necessário uma formação docente e discente direcionada à literacia midiática digital, vista como a capacidade do indivíduo em acessar, analisar, compreender e avaliar de modo crítico as mídias, bem como em criar comunicações para diferentes contextos.



O espaço destinado à Literacia digital pelo Quadro Europeu (DigComp)

O Parlamento Europeu e o Conselho apresentaram em 2006 oito competências-chave a serem desenvolvidas pelo cidadão ao longo da vida como resposta à globalização e à transformação para economias fundamentadas no conhecimento (Parlamento Europeu e Conselho, 2006). Dentre essas competências-chave, insere-se a competência digital, vista como fundamental à construção das demais, bem como, à inclusão social, à participação cívica na sociedade e na economia e ainda, ao crescimento competitivo, inteligente e sustentável da sociedade contemporânea (Comissão Europeia, 2010).

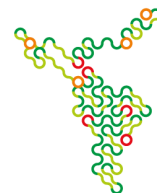
Para tanto, a Comissão Europeia elaborou o Quadro Europeu de Competências Digitais para os Cidadãos (DigComp). Esse quadro apresenta cinco áreas de competências digital: Literacia Digital da Informação e de Dados; Comunicação e colaboração; Criação de conteúdo digital; Segurança; e Resolução de Problemas.

A edição do Horizon Report de 2019 também anuncia tendências, com mudanças significativas em desenvolvimento de tecnologias educacionais traçadas por líderes e especialistas do cenário de ensino superior. Tais tendências visam promover a adoção e o aceleração das tecnologias no ensino superior, impactando na missão e nas formas como as universidades desempenham seu ensino, aprendizagem e criatividade. Dentre elas, *Blended Learning* é a primeira a ser implantada num curto espaço de tempo, ou seja, nos próximos um ou dois anos, com o objetivo de impulsionar a adoção das tecnologias no ensino superior redesenhando o espaço de aprendizagem (Horizon Report, 2019).

Configurando o Ensino Híbrido

A separação espacial e temporal entre docentes e discentes, conforme Gonçalves (2015), não tem afastados os mesmos e tão pouco prejudicado o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que no ciberespaço as atividades educativas são realizadas em tempo e local diversos por meio de ferramentas de interação, cumprindo-se o tempo e o espaço necessário a tal processo.

Na metodologia de ensino híbrido, o distanciamento espacial e temporal não são traços fundamentais, uma vez que tal estratégia vem sendo utilizada apenas como um complemento para atividades presenciais, como auxílio à pesquisa, colaboração entre as partes e principalmente para facilitar o acesso à informação propagadas pelo uso das TIC (Camilo, 2017). Valente (2014) justifica



que os discentes podem se beneficiar muito com a junção das duas formas de aprendizado: em sala de aula e com o uso das TIC.

Metodologia

Essa pesquisa investigou as competências dos alunos relacionadas à Literacia Digital de Informação e Dados. Os participantes foram alunos matriculados em duas disciplinas do curso do Bacharelado em Tecnologias da Informação e Comunicação⁴ da Universidade Federal de Santa Catarina do campus de Araranguá, nos anos/semestres 2019-2 e 2020-2, não sendo possível realizar no primeiro semestre de 2020 devido a suspensão das atividades presenciais em todo o território nacional para conter a contaminação pelo COVID-19 (BRASIL, 2020).

A pesquisa foi aplicada com os alunos das seguintes disciplinas: Educação a Distância 2019-2, Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem 2019-2 e Educação a Distância 2020-2. As disciplinas são obrigatórias, com quatro horas/aulas semanais (72 horas), duas presenciais e duas a distância, com exceção da disciplina de Educação a Distância 2020-2, que devido a retomadas das aulas não presenciais, foram realizadas em duas horas/aulas de forma síncrona e duas assíncrona.

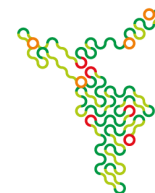
A elaboração e a gestão das aulas a distância ficaram a cargo das autoras como complemento do estágio docência. As mesmas são alunas do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC)⁵. O referido programa conta com três linhas de pesquisas sendo uma delas, Tecnologia Educacional a qual as autoras fazem parte. Essa linha de pesquisa

envolve o estudo, a concepção, o desenvolvimento e a construção de materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem (hardware e software) no contexto educacional, nos diferentes níveis de educação com o objetivo de desenvolver habilidades e competências para uso de tecnologias como apoio a inovações educacionais (PPGTIC, 2021, n. p).

A pesquisa caracterizou-se exploratória e descritiva, com natureza aplicada, o que para Gil (2002), as pesquisas exploratórias juntamente com a descritivas preocupam-se com a atuação prática e são mais requisitadas pelas instituições de ensino. Em harmonia com o objetivo, a mesma é do método indutivo com procedimentos bibliográficos e estudo de caso. O problema de pesquisa foi analisado sob uma perspectiva mista. Foram coletados dados primários por meio da aplicação de um

⁴ <http://tic.ufsc.br/>.

⁵ <http://ppgtic.ufsc.br/>.



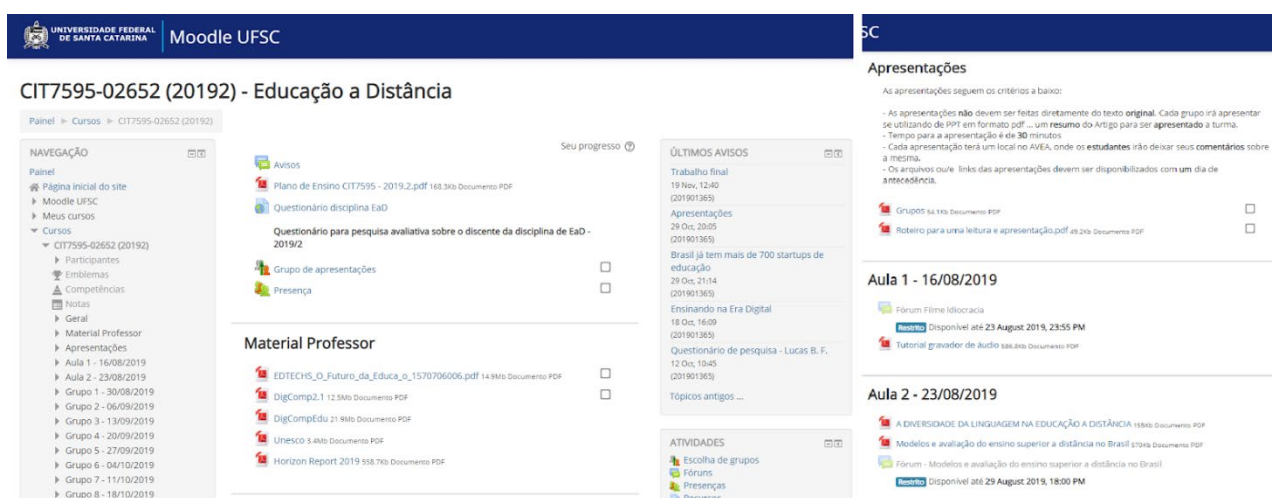
questionário desenvolvido a partir da ferramenta *ikanostest*⁶, um teste de autodiagnóstico de competências digitais do *ikanos* e da área de competência 1 (um) do Quadro Europeu de Competências Digitais para Cidadãos - DigComp 2.1: Literacia Digital de Informação e Dados.

A amostragem contou com a participação de 40 (quarenta) alunos, sendo 12 (doze) da disciplina Educação a Distância 2019/2, 21 (vinte e um) de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem 2019/2 e sete de Educação a Distância 2020/2.

Discussão dos Resultados

O Moodle, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem da instituição, foi o ambiente da disciplina, nele foram adicionados os recursos, materiais de aula, plano de ensino, entre outros recursos para auxiliar docente e discentes nas aulas presenciais e a distância. Os tópicos com o arquivo do material da aula foram separados pelo dia da aula conforme o calendário da disciplina.

Figura 1 – Ambiente da disciplina Educação a Distância.



Fonte: desenvolvido pelos autores.

Um grupo apresentava um dos artigos, semanalmente, com um espaço disponibilizado para o envio de apresentação, o arquivo do artigo e o fórum para que todos participassem da discussão.

⁶ <https://test.ikanos.eus/>.

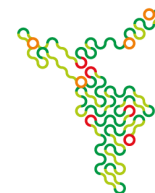


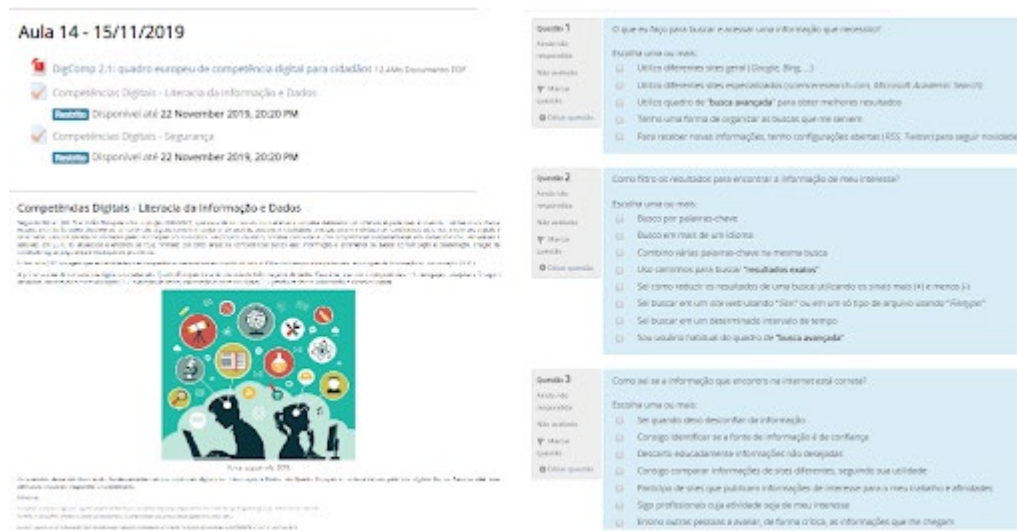
Figura 2 – Espaço do grupo e fórum da disciplina Educação a Distância.



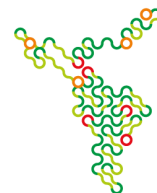
Fonte: desenvolvido pelos autores.

Para a aplicação do instrumento, foi criada uma atividade introdutória contendo informações acerca de Literacia Digital de Informação e Dados e a aplicação do mesmo. O instrumento trazia, 6 (seis) questões para a pesquisa: 1 (uma) de múltipla escolha, contendo o pedido de autorização para divulgação dos dados; 4 (quatro) de múltipla escolha; e 1 (uma) descritiva, todas pertinentes ao assunto.

Figura 3 – Questionário para coleta de dados no ambiente da disciplina Educação a Distância.



Fonte: desenvolvido pelos autores.



A área de Literacia Digital de Informação e Dados do DigComp 2.1 é a competência de saber “identificar, localizar, recuperar, armazenar, organizar e analisar informação digital, avaliando a sua relevância e finalidade” (LUCAS e MOREIRA, 2016).

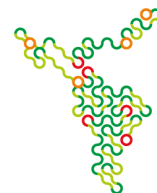
A competência 1 dessa área “Navegação, procura e filtragem da informação” é a capacidade de “aceder e procurar informação online; articular necessidades de informação; encontrar informação relevante; seleccionar recursos de forma eficaz; navegar em diferentes fontes de informação online; criar estratégias pessoais de informação” (LUCAS e MOREIRA, 2016).

Quando questionados sobre como fazem para buscar e acessar as informações 85% (34) responderam que utilizam diferentes sites geral (Google, Bing, ...); 42% (17) utilizam diferentes sites especializados (scienceresearch.com, Microsoft Academic Search); 55% (22) utilizam quadro de “busca avançada” para obter melhores resultados; 50% (20) afirmaram organizar as buscas que lhes servem e 42% (17) disseram ter configurações abertas (RSS, Twitter) para seguir novidades.

Sobre como filtram os resultados para encontrar as informações de interesse 82% (33) buscam por palavras-chave; 60% (24) buscam em mais de um idioma; 87% (35) combinam mais de uma palavra-chave na mesma busca; 43% (17) usam caminhos para encontrar “resultados exatos”; 27% (11) afirmam saber como reduzir os resultados de uma busca utilizando os sinais de mais (+) e de menos (-); 30% (12) sabem buscar em um site web usando “Site:” ou em um só tipo de arquivo usando “Filetype:”; 43% (17) conseguem buscar em um determinado intervalo de tempo e 40% (16) são usuários habituais do quadro de “busca avançada”.

Avaliar a informação encontrada na internet, saber como recolher, processar, compreender e avaliar a informação de forma crítica é a segunda competência da área de informação. Nela o indivíduo “consegue lidar com informação dirigida ao utilizador; avaliar a utilidade, oportunidade, precisão e integridade da informação; consegue comparar, contrastar e integrar informação de diferentes fontes” (LUCAS e MOREIRA, 2016).

Ao serem interrogados sobre como sabem que a informação que encontram na internet está correta 72% (29) dos alunos afirmam que sabem quando devem desconfiar da informação; 60% (24) conseguem identificar se a fonte de informação é de confiança; 60% (24) descartam educadamente informações não desejadas; 80% (32) sabem comparar informações de sites diferentes, seguindo sua utilidade; 55% (22) participam de sites que publicam informações de interesse para o meu trabalho e



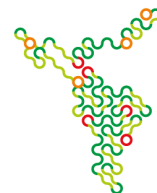
afinidades; 62% (25) seguem profissionais cuja atividade seja de interesse; 32% (13) afirmam ensinar outras pessoas a avaliar, de forma crítica, as informações que lhe chegam.

A terceira competência é o armazenamento e recuperação da informação, nela o indivíduo deve saber “manipular e armazenar informação e conteúdo para facilitar a sua recuperação; organizar a informação e os dados” (LUCAS e MOREIRA, 2016). Sobre guardar documentos e arquivos 70% (28) afirmam que guardam a informação em diferentes suportes físicos: disco rígido, memória USB; 97% (39) utilizam serviços de armazenamento de informação na nuvem: Google drive, One drive, icloud; 55% (22) realizam periodicamente cópias de segurança da informação que há em seu equipamento; 87% (35) classificam a informação em pastas para facilitar sua localização depois; 62% (25) conseguem localizar e recuperar uma informação armazenada facilmente; 72% (29) utilizam diversas tecnologias para transferir arquivos entre dispositivos: USB, NFC, Wifi, FTP; 20% (8) usam o método (5S digital) para numerar e organizar sua documentação digital; 35% (14) auxiliam outras pessoas a usar técnicas para organizar e recuperar seus arquivos.

Quanto a questão descritiva, que solicitava aos participantes a construção de um plano de busca para a elaboração de um artigo, com base nas competências de Literacia Digital de Informação e Dados, constatou-se que dos 40 (quarenta) participantes, 28 (vinte e oito) construíram um plano. Desses, 14% (4) fugiram do proposto: um descreveu sobre os métodos de pesquisa, um apenas mencionou que utilizaria bases de dados e livros, um recomendou fazer buscas em bancos de dados, artigos que o inspire e um relatou como escrever o artigo. Somente um participante relatou não saber responder.

Dos participantes que foi possível analisar os dados de competência, 29% (8) demonstraram em seus planos de busca ter conhecimento apenas na competência 1; 46% (13) apenas nas competências 1 e 2; 11% (3) nas competências 1, 2 e 3. Dentro da competência 1, os participantes mencionaram, de forma não tão detalhada, aspectos como: realizar buscas em diferentes sites de informação, por palavras-chave e frases-chave, buscas avançadas com caracteres de precisão, operadores booleanos (AND, OR, NOT) e filtragem por área de abrangência, período e idiomas.

Na competência 2, também de forma não tão detalhada, os participantes mencionaram aspectos do tipo: comparar informações, averiguar reputação da fonte, buscar a veracidade dos dados e usar somente sites confiáveis. Já na competência 3, os participantes foram mais minuciosos, os mesmos mencionaram aspectos como: organizar as ideias e informações, salvar em bancos de dados,



em pastas específicas e em discos rígidos com um backup em nuvem, montar um portfólio organizado por assunto, autor e data de publicação e copiar links e referências em blocos de nota.

Considerações Finais

Ao investigar as competências pertinentes a Literacia Digital de Informação e Dados em discentes do Ensino Superior, aderentes às práticas no ensino híbrido, percebeu-se que o nível das mesmas, nos participantes, é em média 58% o que faz necessário o aprimoramento das mesmas para que o desempenho dos graduandos tenha resultados positivos quanto ao desenvolvimento de seus aprendizados ao longo da vida.

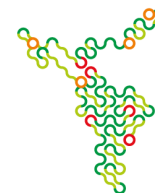
Lucas e Moreira (2018, p. 15) afirmam que “os educadores são exemplos para a próxima geração”. No entanto, o docente precisa de treinamentos prioritários às competências direcionadas ao ensino, pesquisa e gestão em ambientes presenciais, virtuais e misto (PÉREZ e FERNÁNDEZ, 2018). Pois conforme identificado pelos autores, os docentes têm um domínio médio-baixo das competências digitais condizentes com sua função, justa essas as que mais precisam ser aperfeiçoadas, e as que “[...] correspondem exatamente ao papel de ensino [...]” (PÉREZ e FERNÁNDEZ, 2018, p. 17).

Para que o professor possa utilizar “os métodos pedagógicos mais adequados à situação específica dos estudantes, a tecnologia mais adequada” (ARETIO, 2020, p. 14, tradução nossa), diz ser necessário integrar o conhecimento pedagógico e elementos consistentes com cada uma das funções que o docente deve assumir, especialmente no nível universitário, com ações para formação continuada de professores e especialistas em sistemas digitais de educação (ARETIO, 2020, tradução nossa; PÉREZ e FERNÁNDEZ, 2018).

Assim, qualificando o docente para o uso eficaz de tais competências, espera-se estar colaborando para a construção das mesmas nos discentes, para que professores e alunos tenham habilidades e competências para acessar informação na internet como: selecionar e filtrar informações importantes, produzir trabalho colaborativo em rede e compartilhar o conhecimento produzido.

Referências

ARETIO, L. G. Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 23(2), (versión preprint). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Normativa nº 140/2020/CUN, de 21 de julho de 2020**. Texto compilado com as alterações promovidas pela Resolução Normativa no 141/2020. Dispõe sobre o redimensionamento de atividades acadêmicas da UFSC, suspensas excepcionalmente em função do isolamento social vinculado à pandemia de COVID-19, e sobre o Calendário Suplementar Excepcional referente ao primeiro semestre de 2020. Florianópolis, SC, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Parecer CNE/CP 5/2020, homologação publicada no DOU 01/06/2020, Seção 1, p. 32. Resolução CNE/CP 9/2020, publicada no DOU 09/07/2020, Seção 1, p. 129. Brasília, DF, 2020.

CAMILO, C. M. Blended Learning: uma proposta para o ensino híbrido. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação** - nº7, Vol. 5. Dourados, MS, 2017.

Comissão Europeia. **Uma Agenda Digital para a Europa**. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões. Bruxelas, COM (2010).

GIL, A. C. **Como Elaborar projeto de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, B. M. Relação espaço e tempo na prática pedagógica da Educação a Distância do IFMG Campus Ouro preto. In **Projetos, Dissertações e Teses em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento**, 2005.

Horizon Report, 2019. **Higher Educations Edition**. Disponível em:
<<https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>>. Acesso em: maio 2021.

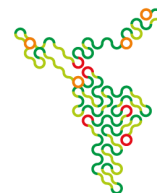
LEVY, P. **Cibercultura**. Editora 34. São Paulo, 2010.

LOPES, M. **Literacia digital dos professores do 2º e 3º Ciclos das escolas do Concelho Viseu**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2013.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. Aveiro: UA, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas, Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, V. II. SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. P. 15-33.

Parlamento Europeu e Conselho. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Journal Oficial da União Europeia**, 394/310.



PÉREZ, Katia V. Pozos; Fernández, José Tejada. **Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas**. RIDU / Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, Vol. 12, nº. 1. Perú, 2018.

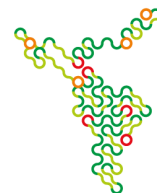
PRENSKY, M. Digital Natives, digital immigrants. **On the Horizon**, 9(5), 1-6, 2001.

PPGTIC. **Linhas de Pesquisa**. Disponível em: < <https://ppgtic.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: maio 2021.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, B. D. **A tecnologia é uma estratégia**. II Conferência Internacional Desafios 2001. Actas Braga: Nonio, 2001, p.839-859.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.



CULTURA DIGITAL E LITERACIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Raquel Maciel Lopes¹
Marieli Paim de Lima²
Vanice dos Santos³

Resumo: A educação básica se constitui como um dos principais direitos no aporte a diminuição das desigualdades sociais. No entanto, apesar da escola pública ter alcançado avanços em relação a universalização do acesso, ainda traz consigo importantes desafios relacionados à qualidade no processo educacional, principalmente no que tange a cultura digital. No presente trabalho busca-se problematizar a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas da educação básica como também analisa-se a relevância da literacia para a inclusão digital. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida na modalidade Revisão de Literatura, mediante análise de textos com autores vinculados às temáticas educacionais, sociais e filosóficas. Dessa forma, conclui-se que a qualidade educacional, a qual contribui para a formação de um sujeito autônomo, está perpassada atualmente pela inclusão da cultura digital nas práticas pedagógicas. Assim, a educação enquanto um direito, para além do acesso por meio da interconexão entre as redes de dispositivos, contempla possibilidades para que o sujeito torne-se capaz de analisar a sua realidade a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, neste sentido, a Literacia torna-se fundamental.

Palavras-chave: Cultura Digital. Educação Básica. Direito à Educação. Literacia.

Digital Culture and Literacy: Contemporary Challenges for Basic Education

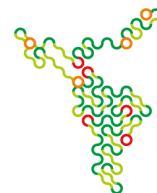
Astract: Basic education is one of the main rights in contributing to the reduction of social inequalities. However, despite the fact that public schools have made progress in terms of universal access, it still brings important challenges related to quality in the educational process, especially with regard to digital culture. The present work seeks to problematize the use of digital technologies in the pedagogical practices of basic education, as well as analyzing the relevance of literacy for digital inclusion. Therefore, the research was developed in the Literature Review modality, through the analysis of texts with authors linked to educational, social and philosophical themes. Thus, it is concluded that educational quality, which contributes to the formation of an autonomous subject, is currently permeated by the inclusion of digital culture in pedagogical practices. Thus, education as a right, in addition to access through the interconnection between networks of devices, contemplates possibilities for the subject to become able to analyze their reality from a critical and reflective perspective, in this sense, the Literacy becomes fundamental.

Keywords: Digital Culture. Basic education. Right to education. Literacy.

¹ Mestra em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Brasil.

² Mestra em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Brasil.

³ Professora Adjunta no Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CCHSA/DE), Bananeiras, Brasil.



Os desafios na Educação Básica ampliaram-se substancialmente. A complexidade dos fenômenos vivenciados na contemporaneidade demonstra que, para além da garantia constitucional do acesso à educação, faz-se necessário pensar na qualidade do processo educacional. A Educação na sociedade contemporânea estrutura-se na compreensão de que os conhecimentos são processuais e não estáticos, como também na conexão entre cultura, ciência e saberes, de maneira inter e transdisciplinar.

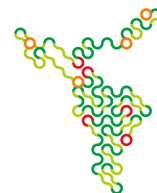
Diante de tal contexto, ao compreender a educação enquanto um dos direitos essenciais para a formação da autonomia e da cidadania, faz-se imprescindível considerar a cultura digital e a literacia nas práticas pedagógicas da Educação Básica. Sobretudo, após as profundas mudanças sociais, culturais e educacionais que a situação atual, desencadeada pela pandemia da COVID-19, vem exigindo.

Neste texto, busca-se problematizar a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, como também se analisa a relevância da literacia para a inclusão digital, mais especificamente na Educação Básica. Trata-se de pensar possibilidades à perspectiva instrumental que esta inserção tem sido direcionada no processo educacional. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida na modalidade Revisão de Literatura, mediante análise de textos com autores vinculados às temáticas educacionais, sociais e filosóficas.

A Cultura Digital na Educação Básica: concepções e práticas pedagógicas

Desde que a humanidade começou a desenvolver seu potencial comunicacional, permanece inovando a relação estabelecida entre cultura, conhecimento e educação. Para a pesquisadora latino-americana Dussel (2020), o atual contexto, culturalmente tecnológico, oportuniza pensar desafios que a digitalização conduz às práticas educativas, enfatizando a contínua necessidade de pensar novas formas de articular a intencionalidade pedagógica na Educação Básica com as atuais demandas.

A transformação do fluxo de informações de modo predominantemente analógico para a transmissão via bits proporcionou modificações na vida cotidiana das pessoas (NEGROPONTE, 1995). Segundo Lévy (1996) as novas tecnologias estão transformando o modo como a humanidade se constitui. Pode-se considerar, a partir da análise dos autores, que a cultura digital concebeu novos tempos e espaços para a aprendizagem e comunicação, através da criação de redes, por intermédio de



dispositivos acessíveis aos estudantes como *tablets*, *smartphones*, computadores, entre outros. Estes são alguns exemplos de como a linguagem é utilizada na contemporaneidade pelos estudantes.

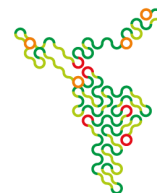
Frente a isso, a semioticista Santaella (2003) explica que em cada momento histórico da humanidade houve a predominância de alguma tecnologia ou comunicação mais recente. Afinal a cultura movimenta-se tal qual o sistema vivo, pois é constituída de pessoas que através das relações, do conhecimento e da ação modificam seus modos de viver em sociedade.

Deste modo, a semioticista apresenta a formação de seis eras culturais, quais sejam, “a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital” (SANTAELLA, 2013, p.24). A pesquisadora alerta, ainda, para os discursos que querem exaltar ou desprezar de maneira hegemônica a cultura digital. Cabe salientar que, cada novo instrumento não irá necessariamente descartar os anteriores, eles vão articulando-se a cada nova invenção, provocando reajustes, reestruturas e re-funcionalidades. Assim, quando menciona a cultura digital, as demais continuam a existir e a desempenhar, ou não, sua função enquanto suporte textual.

Neste contexto, ao pensar acerca da educação, de acordo com Fardo (2013), faz-se necessário construir novas estratégias pedagógicas para a aprendizagem, conjecturando as práticas sociais de leitura e escrita, as quais progressivamente encontram-se desenvolvidas em contexto digital. Outro aspecto a considerar, segundo Aragón (2016), relaciona-se aos paradigmas contemporâneos, visto que os sujeitos, frequentemente são ativos no processo de construção do conhecimento, tornando divergente um ensino estruturado, somente, pela passividade.

De acordo com Fagundes, Maçada e Sato (1999), em ambientes de aprendizagens digitais muitas dimensões de interação são acrescentadas em relação aos ambientes físicos. Tais interações, realizadas por meio de ambientes em rede (internet), oportunizam aprendizagens através da abertura e descobertas de janelas que abrem-se e fecham-se a cada instante. Esses movimentos oportunizam o surgimento de novos conceitos, novas informações, novos conhecimentos, novos hipertextos e novas hipermídias.

Essa perspectiva direciona a Educação Básica para a pesquisa, possibilitando o exercício do protagonismo ao estudante, a partir da escolha de onde transitar e a relevância do que considera necessário aprender, descobrir e desvelar. Desse modo, o reconhecimento da cultura digital no contexto das vidas e sua inserção na Educação Básica ultrapassa o caráter instrumental, promovendo



um desenvolvimento integral, visto que este é parte resultante das atividades intelectuais humanas, tanto de maneira individual quanto coletiva.

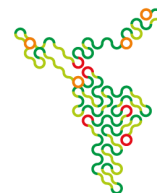
Neste sentido, faz-se importante ressaltar que a *tékhné*, de acordo com o filósofo Aristóteles (2007) significa arte, faz parte de um conjunto de características intelectuais e não apenas mecânica. Para o filósofo grego, “nasce a arte quando um único juízo universal, aplicável a todos os casos semelhantes, é formado de uma multidão de noções adquiridas por experiência” (GOBRY, 2007). Dessa forma, através da reflexão sobre a prática pode-se aplicar um conhecimento universal a circunstâncias específicas.

Ainda acerca das questões da técnica, Heidegger (2007) enfatiza a necessidade de diferenciar a essência da técnica de seu caráter instrumental. Esta compreensão é possível por intermédio de ações que refletem a capacidade de pensar e perguntar da humanidade a fim de, baseada na criticidade, transformar a realidade existente.

As práticas pedagógicas na Educação Básica constituem-se em desafios à medida que emergem da necessidade de pensar questões, exercer a criticidade e desabrigar o conhecimento, inclusive acerca da cultura digital. No entanto, segundo Heidegger (2007), a técnica moderna tem sido explorada apenas como meio para fins, por isso, emprega-se um esforço para estabelecer com a técnica uma relação instrumental e não reflexiva.

No entanto, Heidegger (2007) atenta para a importância da reflexão que formula perguntas durante o processo de conhecimento. Para o filósofo alemão “o questionar constrói um caminho” (HEIDEGGER, 2007, p. 375). Deste modo, o pensar, observar e refletir fazem parte de todo o percurso. Não se trata em seguir jornada visando alcançar objetivos, a partir dos melhores instrumentos para tal feito, mas de apreciar as experiências que este processo oportuniza, indagando-as e indagando-se continuamente para formar novas aprendizagens e, até mesmo construir outros caminhos.

Para tanto é preciso problematizar as tecnologias, questionar suas funções, olhando-as sob distintas perspectivas a fim de evitar a superficialidade da padronização, através de novas práticas pedagógicas construídas pela escola (DUSSEL, 2017). Por isso, não cabe à escola negar a cultura digital, principalmente se estiver pensando em uma formação para o exercício da cidadania, mas, organizar espaços e tempos proporcionando condições para que os envolvidos possam refletir, selecionar informações, interpretar e construir conhecimento.



A escola encontra-se inserida na cultura, da qual faz parte o digital. Dentre isto, Fischer (2008) argumenta que a instituição escolar precisa ensinar os estudantes a escreverem na linguagem da cultura digital. Descreve ainda, a autora que ao se ler também na Cultura Digital, ao invés de só nesta linguagem se saber ler, torna a leitura mais eficaz na medida em que proporciona diferentes tempos e espaços de acesso e conhecimento. Este exercício, de ler e escrever na cibercultura é fundamental para a formação do leitor, da cidadania e da autonomia, experienciando a literacia no contexto da cultura digital.

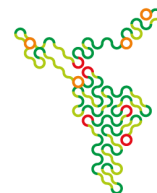
A Literacia como possibilidade para a inclusão digital

Considerando o contexto educacional, é possível conceber que termos como letramento e eracia há algum tempo integram o repertório educacional. Contudo, a partir do advento da internet, estes foram ressignificados.

Os estudos realizados por Mazurkievicz (2012, p. 32) evidenciam que a “[...] palavra literacia deriva-se do Latim Litteram e é comum em Portugal onde, desde o século XV, significa a capacidade de ler e escrever, e literacia é um neologismo aplicado alternativamente à palavra letramento e alfabetização”. Deste modo ao pensar a literacia relacionada ao contexto da tecnologia digital, é possível associar a sua decorrência a necessidade do desenvolvimento de competências referentes às narrativas presentes no ciberespaço.

Na Recomendação da Comissão Europeia, datada de 20 de agosto de 2009, há o reconhecimento da literacia enquanto possibilidade para os sujeitos no universo digital. A literacia midiática é definida como a “[...] capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Recomendação da Comissão Europeia, 2009). Este documento ainda complementa que a literacia midiática é reconhecida como competência essencial aos sujeitos, independentemente de idade, ou classe social. Compreendida como essencial no que diz respeito a favorecer o desenvolvimento de uma compreensão crítica acerca da leitura.

A Agenda 2030 constituída pelas Nações Unidas (ONU), sendo o Brasil, uma das nações signatárias, evidencia o olhar atencioso no que diz respeito ao uso das tecnologias. Considerando o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (2015) como metas pretendidas, apresentam o empoderamento feminino e a evolução humana de modo geral, como relacionados a disseminação das informações a partir do uso das tecnologias da



comunicação e da interconectividade. Referindo-se a medidas para a erradicação da pobreza, posiciona-se no sentido de que todos os homens e mulheres, especialmente os empobrecidos, tenham garantido o acesso às tecnologias. Sendo assim, se faz urgente que a literacia converta-se em uma competência associada a ação de ler.

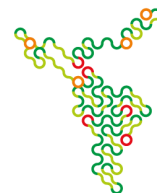
O que é ler afinal? Ler pode ser compreendido como um modo de estabelecer relações. Uma tentativa de abstrair o sentido que o autor atribuiu à narrativa. Assim, ler converte-se em uma interlocução entre quem escreve e quem realiza a leitura. Deste modo, “[...] o sentido não reside no texto *a priori*, então é preciso convocar os sujeitos para as múltiplas leituras possíveis”. (SILVA; MARTINS, 2010, p. 28).

Ler utilizando a tela como suporte literário não apenas configura-se como um novo modo de acesso, como também mobiliza processos cognitivos diferentes daqueles convencionalmente desenvolvidos ao acessar um livro físico. Para Soares (2002) esta interação compreende um tipo diferente de letramento.

A leitura acessada por meio da tela do computador requer um cuidado ainda maior com relação à preparação do leitor. Isso porque, diferentemente das narrativas registradas em livros físicos, na maioria das vezes não conta com uma equipe editorial, cuja função é de garantir a qualidade textual. Se por um lado o ciberespaço oferece aos autores maior facilidade em disseminar seus textos, por outro, não há “[...] controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser” (SOARES, 2002, p. 155). Esta afirmativa evidencia a importância do desenvolvimento de competências diferentes daquelas relacionadas ao texto impresso e leva a perceber que estes parâmetros terão de ser construídos pelo próprio leitor.

Ao refletir sobre a importância da literacia é possível associá-la ao desenvolvimento de um posicionamento político. Nesta perspectiva, Rosenblat (2021) defende que ler através de um prisma de criticidade pressupõe que os sujeitos desenvolvam a capacidade de pensamentos que ultrapassem os limitados interesses pessoais do ser humano e percebam de forma mais ampla as consequências para a coletividade.

A literacia propõe pensar o leitor como um sujeito, cuja apropriação não limita-se a abstração do conteúdo, como se a narrativa fosse unívoca. Nesta perspectiva o leitor é alguém capaz de criar, competente para perceber o não dito, capaz de fazer escolhas por si mesmo.



Considerações finais

Pensar no acesso à educação, não garante que os sujeitos desenvolvam saberes relevantes para a vida em sociedade. Conforme os anos vão se passando, novas ferramentas são inventadas e assim torna-se relevante que os sujeitos desenvolvam competências de modo a tornar suas experiências mais significativas e seus atos mais conscientes.

As tecnologias, a facilidade de acesso à informação, tornou ainda mais evidente a importância da dimensão humana nas relações educativas, uma vez que não basta o acesso a informação, para que haja a produção de saberes. Os resultados impulsionam na direção urgente da transformação dos espaços educativos, alicerçadas pelas relações culturais, digitais, pelo diálogo, pelos sujeitos ativos e pela mediação pedagógica. Certamente, neste ensejo destaca-se a necessidade de transgredir os discursos polarizados na busca por uma educação pública de qualidade.

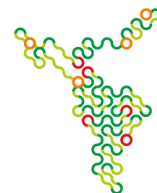
As redes de dispositivos digitais – considerando que os sujeitos disponham de aparato tecnológico – podem favorecer a produção e o acesso dos mais variados textos. Contudo, cabe refletir que diferentemente de textos apresentados em livros físicos, cuja publicação costuma ocorrer a partir da revisão de uma equipe editorial, os *hipertextos* podem ser rapidamente postados e compartilhados, cabendo ao próprio leitor avaliar a qualidade daquilo que está acessando. Deste modo cabe pensar literacia como uma competência importante, ao considerarmos contextos favoráveis aos processos de ensino aprendizagem.

A escola, compreendida não somente como um espaço de aprendizagens no que tange ao conhecimento sistematizado, mas, sobretudo, como espaço no qual se aprende a viver em sociedade, converte-se em oportunidade para a interlocução dos educandos enquanto sujeitos culturais. Essa dimensão interconectada entre literacia e o contexto digital contribui para a formação de um sujeito autônomo no processo educativo, permitindo relacionar o conhecimento de maneira significativa.

Referências

ARAGÓN, Rosane. Interação e mediação no contexto das arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/1, p. 261-275, maio/ago. 2016.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2007.



COMISSÃO EUROPEIA. **Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva**, 2009. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DUSSEL, Inés. *La classe em pantuflas*. México: Instituto de Superior de Estudios Pedagógicos, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&list=RDCMUCXiKTCbUnnPBK3J2gMMgexQ&start_radio=1&t=1787. Acesso em: 7 maio. 2020.

_____. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 87-111.

FAGUNDES, Léa; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. **Aprendizes do Futuro, as Inovações Começaram**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FARDO, Marcelo. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote- Novas Tecnologias em Educação – CINTED- UFRGS**, Porto Alegre, v. 11 n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629/26409>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, 2008.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego da filosofia**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

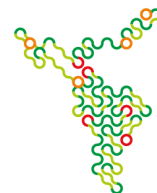
HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, setembro de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2020.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MAZURKIEVICZ, Gilmar Luis. **Educação a distância e a literacia digital no processo de formação continuada de professores**, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107595/318838.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2020.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Tradução Sérgio Tellarolli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.



ROSENBLAT, Louise M. Entrevista com Louise M. Rosenblat. Entrevista concedida a Nicholas J. Karolides. **Revista Emília**, n. 6, p. 60 – 91, 2021. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-emilia-n-o6-2021/> Acesso em: 24 jul. 2021.

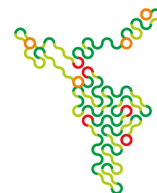
SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16554536-A-aprendizagem-ubiqua-substitui-a-educacao-formal.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 23-40. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2020.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 81 p. 143-16. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.



EDUCAR COM COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM

Rafael Gué Martini¹

Resumo: Este artigo busca esclarecer o papel das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) na integração das diversas agências de formação no espaço institucional educativo. Para tanto, apresenta os resultados de um Estudo de Caso Qualitativo sobre o programa de extensão Educom.Cine, que promoveu a produção audiovisual entre alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Florianópolis/SC em 2015. As reflexões são fundamentadas na Educomunicação, entendida como abordagem epistemológica voltada à promoção da cidadania e do fortalecimento de ecossistemas educomunicativos abertos e democráticos. Os principais dados analisados advieram da realização de dois grupos focais com nove estudantes e 15 entrevistas com 15 profissionais do programa. A análise foi realizada a partir de seis categorias ontológicas da socioanálise, em cruzamento com as seis áreas de intervenção da Educomunicação. Os resultados apontaram como papel das PPE: a valorização da autoexpressão para difusão de pontos de vista inéditos; o estímulo à emancipação dos sujeitos como elos da rede de relações entre as diversas agências de formação; a criação e incentivo à autogestão de canais de comunicação; o fortalecimento de redes de aprendizagem e de parceria interinstitucional; a expansão da escola enquanto centro produtor de cultura e conhecimento; possibilitar a inovação e a integração entre os conhecimentos das diversas agências; e incentivar a colaboração intergeracional no fortalecimento das comunidades.

Palavras-chave: Educomunicação; Práticas Pedagógicas Educomunicativas; Audiovisual na escola; Tecnologia Educativa.

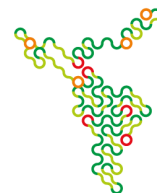
Educating with Communication, Technology and Learning

Abstract: This article seeks to clarify the role of Educommunicative Pedagogical Practices (EPP) in the integration of several training agencies in the educational institutional space. To this end, it presents the results of a Qualitative Case Study on the Educom.Cine extension program, which promoted audiovisual production among elementary school students from a public school in Florianópolis / SC in 2015. The reflections are based on Educommunication, understood as an epistemological approach focused at promoting citizenship and strengthening open and democratic educommunicative ecosystems. The main data analyzed came from two focus groups with nine students and 15 interviews with professionals in the program. The analysis was performed using six ontological categories of socio-analysis, in intersection with the six areas of intervention of Educommunication. The results pointed out as roles of EPP: the valorization of self-expression to disseminate unpublished points of view; encouraging the emancipation of subjects as links in the network of relationships between the various training agencies; the creation and encouragement of

¹

Professor efetivo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Florianópolis / Brasil.

Mail: rafael.martini@udesc.br.



self-management of communication channels; the strengthening of learning networks and interinstitutional partnerships; the expansion of the school as a center for the production of culture and knowledge; enable innovation and integration between the knowledge of the different agencies; and encourage intergenerational collaboration in strengthening communities.

Keywords: Educommunication; Educommunicative Pedagogical Practices; Audiovisual at school; Educational Technology.

Educação, comunicação e as agências de formação

Com o objetivo de perceber como as PPE podem contribuir para a integração das diversas agências de formação no ambiente escolar, estudamos o caso do Programa de Extensão Educom.Cine: Participação e Cidadania, realizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no ano de 2015. O programa ofertou oficinas de educomunicação audiovisual e vivências socioambientais para uma equipe de 20 alunos com idade entre 11 e 18 anos, formada por voluntários de organizações locais e estudantes do 6º ao 9º ano da Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, situada na cidade de Florianópolis/Brasil. As ações propostas buscaram criar um espaço onde as crianças e jovens pudessem editar seu mundo (Baccega, 2008), e comunicá-lo criativamente.

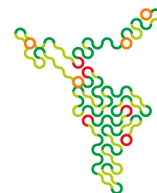
As análises foram realizadas sob o ponto de vista de um novo campo: a Educomunicação. Campo que se consolidou nos últimos 20 anos a partir da sistematização da prática latino-americana da comunicação educativa e comunitária (dita também alternativa), reunida em um escopo teórico capaz de ajudar a criar e fortalecer redes de informação e conhecimento - aqui consideradas como *ecossistemas de educomunicação*². O agente humano é um elemento muito valorizado nas propostas de intervenção social nesse campo.

A Educomunicação é um campo complexo, com várias práticas comunicacionais, que atua na formação de agentes, atores sociais, e na educação formal ou informal, na perspectiva de garantir autonomia ao indivíduo em formação. As práticas educacionais são espaços onde um grupo, mediado por um educador, produz a sua aprendizagem, problematizando, criando e refletindo constantemente sobre a sua produção. O princípio surge com Paulo Freire e é desenvolvido na educomunicação. (MACHADO, 2007, p. 3)

O princípio fundamental da Educomunicação presente em Paulo Freire (1983) é a compreensão da educação e da comunicação como práticas alicerçadas no diálogo, o que só é possível

2

Propomos o uso da denominação *ecossistemas de educomunicação* em substituição à *ecossistemas de comunicação* – expressão original cunhada por Martín-Barbero (1997) .



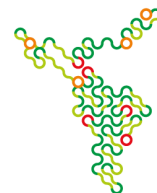
quando os interlocutores se colocam, ou já estão, em um mesmo nível cultural. No entanto, é visível o desnível relacionado às diferenças de acesso e compreensão da informação disponível na sociedade, em especial nas redes virtuais, tanto entre pessoas quanto nas instituições. Como resultado, verificam-se diferenças também na capacidade das pessoas e das organizações agirem e reagirem de forma a usufruir dos benefícios alardeados pela evolução científica e tecnológica (Soares, 2019).

Em suas tentativas de entender o cenário educacional contemporâneo, as pesquisas do grupo Educom Floripa (Educação Comunicação e Tecnologia - ECT/CNPq/UDESC) revelaram uma lacuna no processo de aprendizagem, no que se refere a integração do uso das tecnologias no ambiente escolar (Hung et al., 2015). Em busca de alternativas para resolver essa carência, o grupo desenvolveu o conceito de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), que são aquelas que implicam o uso dos meios de comunicação social na aprendizagem e envolvem educação, tecnologias e cultura escolar (Sartori; Souza, 2012). A questão que se apresenta, por trás dos aspectos tecnológicos, é identificar qual seria o papel das PPE na integração das diversas agências de formação social envolvidas no ecossistema educomunicativo da escola.

As agências de formação referem-se aos diferentes espaços onde ocorre a aprendizagem: institucional educativo, sociocomunitário e midiático-tecnológico. Neles, o conjunto de escolhas que o indivíduo faz, de acordo com as oportunidades, implicam certos aprendizados, em detrimento de outros. Assim, a agência escolar refere-se ao conjunto de oportunidades de aprendizado oferecidas pela escola; a sociocomunitária, as oportunidades de aprender nas relações sociais entre amigos, família e colegas de trabalho; e a midiático-tecnológica está relacionada com oportunidades de aprendizado no acesso (ou não) às mídias e às tecnologias. Essa proposta surge do cruzamento entre a definição de Huergo (2010) dos espaços onde a educação e comunicação se confundem, com a proposta das agências de socialização de Baccega (2011). As agências são espaços de disputa

com o objetivo de revestir de significados os signos em circulação: ou seja, cada agência considera-se, ela própria, a única capaz e *correta* nesse processo de atribuição de sentidos. E há permanentemente a tentativa – impossível, ainda bem – de tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o *único* e será interpretado apenas daquele modo por todos. (BACCEGA, 2011, p.33)

As PPE atuam na intersecção entre as agências buscando integrar suas convergências e divergências em novas ressignificações, como fruto desses embates. Propomos aqui uma reflexão consciente sobre os processos de educação e comunicação que promovem essas ressignificações em particular no ecossistema educomunicativo do programa de extensão universitária Educom.Cine.



Estudo de Caso em Educomunicação

O programa Educom.Cine promoveu a alfabetização audiovisual³, por meio da produção de conteúdo autoral junto a uma equipe de alunos do ensino Fundamental II, em oficinas realizadas no contraturno escolar. Orientado para uma prática educativa e comunicativa dialógicas, o programa foi conduzido na perspectiva de integrar os alunos, bolsistas, voluntários, professores eicineiros em uma equipe única com a missão de produzir um programa de TV infantojuvenil⁴. A proposta de gestão foi de desenvolver as atividades *com* os alunos e não *por* ou *para* eles, ao considerar o grupo como uma equipe de trabalho, onde todos deveriam ter responsabilidades, em alguns momentos diferentes, mas com o mesmo peso para a realização das ações, definidas coletivamente.

As oficinas partiram da perspectiva global dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁵ para, num segundo momento, relacionar estes parâmetros internacionais com vivências realizadas no bairro da escola. A inserção da educação neste novo ambiente de comunicação globalizado, e sua permeabilidade nas redes sociais locais, possibilitaram essa dinâmica *glocal* (Silva, 2002a). As relações *glocais* estabelecidas nas vivências foram expressas artisticamente por meio do audiovisual, enquanto linguagem *áudio-scripto-visual* (Cloutier, 2001) capaz de contemplar as múltiplas inteligências dos participantes (Ferrés; Piscitelli, 2012). Os filmes foram elaborados em oito oficinas integradas, com carga horária total de 248 horas, compreendendo as seguintes áreas: roteiro, produção, direção, captação, som, animação, montagem de bonecos e edição.

Nesse campo de experiência com as PPE, seguimos o caminho metodológico do Estudo de Caso Qualitativo (Morgado, 2012; Yin, 2005) e analisamos duas categorias de dados: os evocados e

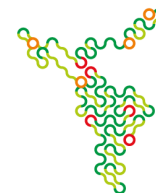
³ A alfabetização audiovisual faz parte da ecologia da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) proposta pela UNESCO, que entende a Educomunicação como uma vertente regional da AMI (Wilson et al., 2013)

⁴

Foram produzidos dois episódios: Luz, Câmera, Educom! - <https://youtu.be/ksywwuDgh60> - e Vida.Com - <https://youtu.be/tF4rWnxX-aA> - ambos disponíveis no canal do Educom.Cine no youtube: <http://bit.ly/educomyoutube>

⁵

Em 2015 se encerraram os ODM e a ONU divulgou os ODS, que compõe a chamada Agenda 2030.



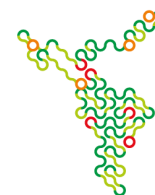
os suscitados pela pesquisa. Os dados suscitados consistiram em dois grupos focais com uma amostra dos estudantes e 15 entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos no programa (Barbour, 2009; Gibbs, 2009). Invocamos, de forma complementar, os dados produzidos no âmbito do programa Educom.Cine, como atas de reuniões, cronogramas e anotações de observação dos participantes sobre suas práticas na escola.

A análise foi realizada com a ajuda do software NVivo, a partir das categorias sociais do dispositivo sociocomunicacional de Vizer (2012) em cruzamento com seis áreas de intervenção da Educomunicação, identificadas em nossa revisão teórica (Martini, 2019):

Quadro 1

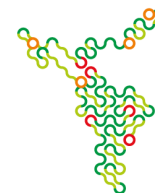
Categorias da socioanálise comunicacional e as áreas de intervenção da educomunicação correspondentes

Categorias	Síntese Conceitual	Descrição Analítica
Práticas e ações instrumentais (técnicas).	Produção e condições materiais. Tecnologias e dispositivos.	Transformação 'ecológica' dos recursos para o funcionamento do sistema. Modificações sociais e cognitivas motivadas pelo uso das tecnologias.
Mediação tecnológica na aprendizagem	Ecologia midiática e tecnologia educacional. Práticas didáticas de gestão democrática das tecnologias.	Indícios do uso dialógico das tecnologias, da acessibilidade e de formas democráticas de sua gestão. Descrição das práticas.
O sujeito e os vínculos de associação interpessoal.	O "cultivo afetivo" e psicológico das relações. O inter e trans-subjetivo: nós. Formas instituídas e instituintes de geração e manutenção de vínculos.	Identificação de práticas sociais, vinculativas e participativas (uso das tecnologias para a construção de redes sociais, vínculo afetivo, etc.). Relato de transformações nas relações e vínculos intersubjetivos.
Educação na comunicação	Impacto dos meios de comunicação em relação aos sujeitos. As diversas modalidades de comunicação e sua modulação. A ética nas	Estratégias voltadas ao domínio das linguagens e indícios da produção das suas próprias mensagens. Identificação da alteridade. Expressão de sentimentos e identidade pessoal/grupal.



relações auto-inter-trans-
subjetivas.

Espaço-tempo “ecológico”.	Os espaços e tempos físico- materiais, simbólico- comunicacionais e imaginários. O "cultivo" do ecossistema educativo.	Implicações espaciais e temporais na inclusão de diferentes tecnologias. Indicativos de representação, descrição ou construção de tempos e espaços físicos, sociais ou imaginários.
Reflexão epistemológica	Sistematização das experiências e estudos em Educomunicação, primando pela produção social do conhecimento. A ecologia de saberes que perpassa os tempos e os espaços.	Indicativos de reflexão e sistematização de experiências. Caracterização de novos conhecimentos a partir da práxis. Avaliação da coerência entre a teoria e a prática.
Cultura, imaginário e mitos.	Valores, representações e atitudes das pessoas. Ecologia simbólica. Cultura(s) Popular(es). Percepções do mundo real.	Identificação de novas linguagens, valores e códigos culturais. Representações culturais, cerimônias, rituais, crenças, ideologias, simbologias, mitos pessoais e coletivos. Projeções utópicas de futuro e expectativas.
Expressão educativa por meio das artes	Auto-expressão das pessoas e grupos por meio da pintura, vídeo, teatro, música e demais artes acessíveis. Estratégias de criatividade e co-criação. Arte não- canônica.	Indicativos da exploração da arte como uma ponte de sentido entre ações educativas e comunicativas. A estética das manifestações, dos produtos e das obras artísticas produzidas nos ecossistemas.
Normas e valores horizontais (poder instituinte).	Valores e normas ‘reais’. Estrutura informal horizontal, da prática espontânea. Motivação para mudar.	Evidência do exercício horizontal da cidadania, igualdade e diversidade – individual ou coletiva. Usos "libertadores", coletivos, participativos e democratizantes das tecnologias.

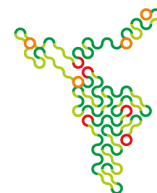


Pedagogia da educomunicação	Metodologias de Educomunicação que integram a didática e a competência em mediações culturais, mobilizando um determinado ecossistema. O processo instituinte das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE).	Elementos que indiquem o planejamento e as estratégias pedagógicas para o fortalecimento da aprendizagem significativa, em especial a pedagogia de projetos. Identificação e descrição de práticas educacionais e suas mudanças. Caracterização do ambiente pedagógico.
Organização política Institucional (poder instituído)	Estrutura formal vertical de poder hierárquico. Organograma "espacial". Sistema de decisão e regulação.	O discurso oficial (acadêmico, legal, científico). Indicativos das formas de decisão, controle e hierarquia internos e externos à uma organização ou projeto.
Gestão da educomunicação	Gestão ecossistêmica da educação, da comunicação e da tecnologia. Criação de redes e parcerias interinstitucionais. Organograma e fluxograma das ações, projetos e políticas.	Evidências da implementação consciente de propostas de educação na comunicação, de mediação tecnológica na aprendizagem e para a expressão educacional por meio das artes. Ações de gestão relacionadas à criação e manutenção dos ecossistemas educacionais.

Fonte: adaptado de Martini (2019)

Ao utilizarmos essas categorias colocamos uma lupa sobre os diversos aspectos sociais relacionados às agências de formação, principalmente aqueles afetos às PPE desenvolvidas. Em cada uma das seis categorias foram identificadas inúmeras ideias-força, localizadas nos dados e agrupadas em outras quatro subcategorias: práticas pedagógicas, aprendizados, aspectos a revisar e integração das agências (Martini, 2019). Essa avaliação diagnóstica holográfica do programa Educom.Cine foi extremamente rica e nos indicou os resultados que seguem.

Resultados



Os depoimentos de alunos e professores, reforçados pelos dados evocados, apontaram os seguintes papéis das PPE na integração das agências de formação na escola:

Quadro 2

Papéis das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) na integração das agências de formação

Valorização da autoexpressão para difusão de pontos de vista inéditos

Estímulo à emancipação dos sujeitos como elos da rede de relações entre as diversas agências

Criação e incentivo à autogestão de canais de comunicação e difusão de conteúdo autoral

Realização continuada de ações pedagógicas para o fortalecimento de redes de aprendizagem e de parceria interinstitucional

Expansão de abrangência da escola enquanto centro produtor de cultura e conhecimento para a transformação social

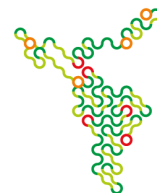
Possibilitar a inovação e a integração entre os conhecimentos das diversas agências

Incentivar a colaboração intergeracional no fortalecimento das comunidades

Fonte: Martini (2019)

Ao elencarmos os aprendizados relatados pelos alunos nos grupos focais, percebemos que as PPE ajudaram a resolver vários problemas de comunicação, originados em aspectos físicos, de comunicação violenta, preconceitos ou de apatia. Nesse último aspecto, as PPE estimularam muito a conação, que está relacionada com a motivação para agir, com a empatia, com a vontade, a disposição, a performance e a ética (Fonseca, 2014). A conação é a força capaz de mobilizar a energia política estagnada que, ao retomar seu fluxo, pode ser capaz de promover o cultivo de um mundo melhor.

Percebemos a pertinência de tratar a turma como uma equipe de aprendizagem – onde todas as vozes são consideradas. As turmas/equipes multietárias possibilitaram a convivência de várias gerações e ampliaram a visão dos alunos – acostumados ao contato quase exclusivo com colegas de suas turmas regulares. Considerando o grupo total de participantes (alunos, oficineiros, bolsistas, professores e voluntários) a idade variou entre 12 e 60 anos. A troca de experiências evidenciou o



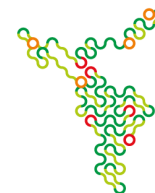
papel central das PPE na emancipação dos sujeitos como elos fundamentais de articulação das diversas agências de formação na escola, principalmente a partir do uso coletivo das tecnologias. Essa emancipação passa pela necessidade de promover a pedagogia do lugar, fortalecida pela difusão de conhecimento produzido no contexto local, mas que pode ser aproveitado globalmente - dinâmica *glocal*.

Considerações em aberto

Entendemos que “a tecnologia surge quando se ultrapassa o limite do fazer baseado na experiência (o como) e se adquire, sob o modo do logos, a compreensão de tal fazer (o saber – o porquê), ou seja, quando se acrescenta a reflexão à técnica” (Silva, Blanco, Gomes, & Oliveira, 1998, p. 243). Analisamos a aplicação de diversas práticas pedagógicas promovidas no espaço institucional educativo e suas relações com o espaço sociocomunitário e midiático-tecnológico. Fizemos isso sob o ponto de vista da Educomunicação, utilizando o conceito de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), que podem promover a gestão de ecossistemas educomunicativos onde se faculta espaço e voz aos atores sociais que, no contexto local, concebem práticas e produzem conhecimento. Num horizonte utópico, cada participante da comunidade escolar seria um educomunicador co-responsável pela sustentabilidade do ecossistema educomunicativo da sua escola.

O Estudo do Caso único do programa Educom.Cine, fundamentado no paradigma da Educomunicação, evidenciou o potencial das PPE para a criação de redes *glocalizadas* com potencial para “fazer emancipar progressivamente as comunidades, na medida em que através delas se podem desabrochar novas energias emancipatórias e realizar os princípios da autonomia, da participação, da colaboração e da solidariedade” (Silva, 2002b, p. 780). A Educomunicação se afirma como uma prática que pode ser traduzida na expressão *Educo com Comunicação-Ação*. Ela promove práticas que associam a tecnologia ao direito de saber seu uso adequado para melhorar a vida de cada sijeito e de sua comunidade, educando-se com comunicação ação. O esforço comunicativo deve ser ético e solidário, à serviço da comunidade e de toda a sociedade. A comunicação é o mundo que precisamos mudar!

Referências



BACCEGA, M. A. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. **Intercom - XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2008.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; CASTILHO COSTA, M. C. (Eds.). . **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31–41.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLOUTIER, J. **Petit traite de communication. Emerec à l'heure des Technologies Numériques**. Montréal: Editions Carte Blanche, 2001.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. **Comunicar**, v. XIX, n. 38, p. 75–82, 2012.

FONSECA, V. DA. Papel das Funções Cognitivas, Conativas e Executivas na Aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, v. 31, n. 96, p. 236–253, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUERGO, J. A. Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In: APARICI, R. (Ed.). . **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010. p. 65–104.

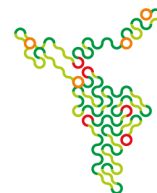
HUNG, E. S. et al. **Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Brasil e da Colômbia**. 1. ed. Barranquilla, Colômbia: Editorial Universidad del Norte, 2015.

MACHADO, E. S. **Educomunicação transforma escola em polo de reflexão e diálogo** São Paulo NCE/USP, , 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/202.pdf>>

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios as mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1997.

MARTINI, R. G. **Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola**. Doutorado em Ciências da Educação—Braga: Universidade do Minho, 2019.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.



SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. DE. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educacional na educação infantil: Contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, v. 10, n. 10, p. 30–37, 2012.

SILVA, B. et al. Reflexões sobre a tecnologia educativa. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, p. 238–246, 1998.

SILVA, B. **A Glocalização da Educação : da escrita às comunidades de aprendizagem**. O particular e o global no virar do milênio: Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. **Anais...**Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002a

SILVA, B. A Tecnologia é uma Estratégia para a Renovação da Escola. **Movimento - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 5, p. 28–44, 2002b.

SOARES, I. DE O. Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas. In: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A.; SANDOVAL-ROMERO, Y. (Eds.). **Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento**. Huelva, España: Grupo Comunicar Ediciones; AlfaMed, 2019. p. 17–27.

VIZER, E. A. **Comunicación y Socioanálisis: Estrategias de investigación e intervención social**. España: Editorial Académica Española, 2012.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.