

Conselho Editorial

Alessandra Ruita Santos Czapski

<http://lattes.cnpq.br/1441323064488073>

Dennis Gonçalves Novais

<http://lattes.cnpq.br/7678636834544607>

Jeferson Moraes da Costa

<http://lattes.cnpq.br/8929854109676237>

Leandra Cristina Cavina Piovesan Soares

<http://lattes.cnpq.br/0505525976660596>

Lilian Natália Ferreira de Lima

<http://lattes.cnpq.br/6290282911607995>

Marianny Almeida Montino

<http://lattes.cnpq.br/3117524559575296>

Nicolle de Carvalho Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/2269861871015693>

Darlene Teixeira Castro

<http://lattes.cnpq.br/8766578585291045>

Kyldes Batista Vicente

<http://lattes.cnpq.br/1249709305972671>

Jéssica Painkow Rosa Cavalcante

<http://lattes.cnpq.br/4024280261959707>

Leda Verônica Benevides Dantas Silva

<http://lattes.cnpq.br/9189485400834209>

Lunalva Aurélio Pedroso Sallet

<http://lattes.cnpq.br/8744928016577459>

Michele Ribeiro Ramos

<http://lattes.cnpq.br/1032124853688980>

Rubens Martins da Silva

<http://lattes.cnpq.br/9384336574949691>

Vinícius Pinheiro Marques

<http://lattes.cnpq.br/7300803447800440>

-
- E24 Educação, tecnologias e comunicação (livro eletrônico)/ Organizado por: Oliveira, Achilles Alves de Oliveira; Veloso, Braian; Pareschi, Claudinei Zagul – Palmas TO: Unitins, 2025. 192.; color. 7,85 Mb; ePUB ISBN 978-85-5554-149-0 DOI 10.36725/978-85-5554-149-0 1 Educação. 2 Tecnologias. 3 Comunicação. I. Oliveira, Achilles Alves de.

CDD 370

Reitor

Augusto de Rezende Campos

Vice-Reitora

Darlene Teixeira Castro

Pró-Reitora de Graduação

Alessandra Ruita Santos Czapski

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Ana Flávia Gouveia de Faria

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Kyldes Batista Vicente

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Ricardo de Oliveira Carvalho

Equipe Editorial

Editora-chefe

Liliane Scarpin S. Storniolo

Capa e Projeto Gráfico

Leandro Dias de Oliveira

Diagramação

Joelma Feitosa Modesto

Leandro Dias de Oliveira

Apoio Técnico

Leonardo Lamim Furtado

Revisão

Flávia dos Passos Rodrigues Hawat

Lilian Mara Nogueira Dias

Marina Ruskaia Ferreira Bucar

Rubens Martins da Silva

Contato

Editora Unitins

(63) 3901-4176

108 Sul, Alameda 11, Lote 03

CEP.: 77.020-122 - Palmas - Tocantins

Os autores são responsáveis por todo o conteúdo publicado, estando sob a responsabilidade da legislação de Direitos Autorais 9.610/1998, Código Penal 2.848/1940 e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018.

SUMÁRIO

Apresentação	7
Achilles Alves de Oliveira, Braian Veloso e Claudinei Zagui Pareschi	
Capítulo 1 – Diálogos iniciais entre educação, tecnologias e comunicação: questionar e refletir em busca de alternativas críticas e propositivas	8
Achilles Alves de Oliveira, Braian Veloso e Claudinei Zagui Pareschi	
PARTE I – DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO	17
Capítulo 2 – Análise de produções científicas sobre Cultura Digital e Ensino na perspectiva do Campo da Didática	18
Giovanna Martin-Franchi	
Capítulo 3 – As Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas do trabalho docente na promoção da gestão democrática nas escolas brasileiras	31
Luiz Eduardo de Azevedo Rossini e Carlos Eduardo Corrêa Molina	
Capítulo 4 – Representações sociais de professores da Educação Básica sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação	42
Marisa de Souza Cunha Moreira	
Capítulo 5 – <i>Cyberbullying</i>: perspectivas e desafios para a escola da era digital	54
Carolina Paiva de Faria e Elisângela dos Santos Clementino	
PARTE II – MÍDIAS DIGITAIS, REDES SOCIAIS E PROCESSOS EDUCACIONAIS	64
Capítulo 6 – A mediação tecnológica na Educação e seus desafios psicossociais	65
Mariana Bergo Damaso Silva	
Capítulo 7 – Metaverso e Formação Integrada: as possibilidades do mundo virtual digital na Educação Profissional	73
Eloisio Ferreira da Silva Junior e Antônio Carlos Soares Martins	
Capítulo 8 – “Todos temos voz”: <i>podcasts</i> na formação continuada de docentes da Educação de Jovens e Adultos	86
Eliasaf Rodrigues de Assis, Flávia Cristina Zinho e Andreizza Albernaz Vanin Rosado	
Capítulo 9 – Informação acadêmica na cultura digital: conhecendo seguidores e suas motivações para engajamento no perfil @seliganaufba	97
Adson Diogo Ataíde dos Santos, Patrícia Petitinga Silva e Eniel do Espírito Santo	

Capítulo 10 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: uso da ferramenta *Google* Formulários na sala de aula 112

Claudinei Zagui Pareschi, Fernandina Fernandes de Lima Medeiros, Gustavo Carvalho Maurício e Liliane Inácia da Silva

PARTE III – EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E LETRAMENTOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA 122

Capítulo 11 – Os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 no letramento digital: mediações em um Laboratório de Letramento Acadêmico 123

Rafaela da Silva Costa, Gabriel Aparecido Bragiatto, Juliana Pimentel Ajala e Luzia Bueno

Capítulo 12 – Reflexões sobre a prática de leitura e escrita acadêmica: desafios, tendências e perspectivas acadêmicas 137

Gláucia Maria dos Santos Jorge e Rosângela Márcia Magalhães

Capítulo 13 – Educação Midiática: projetos desenvolvidos a partir da Base Nacional Comum Curricular 148

Carolina Busolin Carettin

Capítulo 14 – Impacto das telas no desenvolvimento cognitivo infantil..... 164

Caroline Vieira Garcia, Marta Inez da Costa Araújo e Israel Aparecido Gonçalves

SOBRE OS ORGANIZADORES 179

SOBRE OS/AS AUTORES/AS..... 182

Apresentação

A obra *Educação, Tecnologias e Comunicação: questões, reflexões e proposições*, organizada pelos professores Me. Achilles Alves de Oliveira, Dr. Braian Veloso e Me. Claudinei Zagui Pareschi, é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo que reúne uma coletânea de textos que discutem desafios, perspectivas e práticas no campo da Educação, com foco em suas interlocuções com as tecnologias e a comunicação. Com contribuições de 31 autoras e autores das cinco regiões do Brasil, o livro está dividido em três partes principais. Elas são precedidas de um capítulo introdutório, de autoria dos organizadores, que visa dar início a um diálogo entre *educação, tecnologias e comunicação*, defendendo a necessidade de serem levantados questionamentos e reflexões sobre suas interlocuções na contemporaneidade, visando pavimentar rotas alternativas dentro de uma perspectiva crítica e propositiva para pensar a seara educacional na Cultura Digital envolvendo esses três elementos.

Em seguida, a primeira parte é composta por capítulos que se voltam à discussão sobre “Desafios e perspectivas em educação, tecnologias e comunicação”. Nessa parte, os/as autores/ras exploram as intersecções entre essa tríade, além de discorrerem sobre desafios atuais enfrentados no âmbito educacional. Os textos abordam temas como a gestão democrática nas escolas, a cultura digital, representação de professores sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e questões atuais e emergentes como o *cyberbullying*.

A segunda parte, intitulada “Mídias digitais, redes sociais e processos educacionais”, tem como foco o papel das mídias e redes na educação e em processos formativos. Dentre outros temas, os capítulos abordam temas como a mediação tecnológica, o uso de *podcasts* na formação docente, a análise de perfis de redes sociais educacionais, possibilidades a partir de plataformas digitais como o metaverso e de outras ferramentas digitais na sala de aula.

Por fim, a terceira parte discorre sobre “Educação midiática e letramentos na sociedade contemporânea”, abordando temáticas emergentes e relevantes ao contexto atual. Os capítulos trazem reflexões sobre desafios e tendências na leitura e escrita acadêmica, reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o letramento digital, além de discussões acerca dos possíveis efeitos do uso de telas no desenvolvimento cognitivo infantil.

A partir de pesquisas e experiências em diferentes âmbitos da educação formal e não formal, a obra reúne uma discussão interdisciplinar de forma a buscar enriquecer os debates quanto à educação na contemporaneidade. A diversidade de temáticas abordadas no escopo do livro instiga o/a leitor/a a refletir sobre o papel das interlocuções entre educação, tecnologias e comunicação com vistas à promoção de ambientes educacionais inclusivos, críticos, emancipatórios e que dialoguem com os desafios e demandas atuais.

Assim, os/as convidamos à leitura das reflexões e contribuições compartilhadas neste livro!

Achilles Alves de Oliveira (Unitins)

Braian Veloso (UFLA)

Claudinei Zagui Pareschi (UFSCar)

Organizadores

CAPÍTULO 1

Diálogos iniciais entre educação, tecnologias e comunicação: questionar e refletir em busca de alternativas críticas e propositivas

Achilles Alves de Oliveira

Braian Veloso

Claudinei Zagui Pareschi

Introdução

Nas últimas décadas a velocidade na qual as tecnologias têm avançado e se desenvolvido, provavelmente, não tem sido acompanhada na mesma proporção por processos críticos-reflexivos que visam compreender a conjuntura atual e os possíveis desdobramentos desta era. A cultura digital, ao tempo que se faz cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, demarca cenários claros de desigualdade, alienação, reprodutivismo e reforça as diferentes crises já vivenciadas no contexto brasileiro. Da crise da educação à da democracia – perpassando ainda a da ciência, a do capitalismo, a da política, dentre várias outras –, há possíveis elementos em comum que podem ter impulsionado parte dos desafios que estão presentes nesse momento, dentre eles, podemos citar as tecnologias e os processos de comunicação quando conduzidos inadequadamente.

De modo a contextualizar e problematizar este debate, este capítulo deriva de um ensaio teórico que visa dar início a um diálogo entre *educação*, *tecnologias* e *comunicação*, defendendo a necessidade de serem levantados questionamentos e reflexões sobre suas interlocuções. A partir disso, almeja-se tornar possível pavimentar rotas alternativas dentro de uma perspectiva crítica e propositiva para pensar a seara educacional na cultura digital de maneira a envolver esses três elementos.

Para isso, partimos de um breve diálogo interligando *educação*, *tecnologias* e *comunicação*, contextualizando-as no âmbito da cultura digital. Com esse panorama inicial, caminhamos para questionamentos e reflexões em busca de alternativas críticas e propositivas, considerando as demandas e tensões da contemporaneidade. Na sequência, apresentamos a estrutura desta obra, assim como uma rápida síntese de cada uma das contribuições dos demais capítulos que se estruturam em três dimensões principais. Por último, discorreremos acerca das considerações finais deste primeiro capítulo.

Diálogos iniciais entre educação, tecnologias e comunicação: o contexto da Cultura Digital

A Cultura Digital tem demarcado novas possibilidades de interação nos diferentes campos sociais. Com seu caráter disruptivo (Kenski, 2018), tem-se um momento pautado na diluição de barreiras e fronteiras espaçotemporais, ganhando, ademais, destaque discussões acerca de modelos e processos

pedagógicos mais flexíveis, maleáveis, personalizáveis, ubíquos, abertos e contínuos (Mill, 2014; Oliveira; Lacerda Santos, 2024; Oliveira; Silva, 2022; Santaella, 2018). Por outro lado, também crescem os modismos e as pseudoinovações educacionais, que, em busca do “lucro” e da “venda” ao mercado, deturpam as discussões pedagógicas ao proporem novas roupagens a práticas superficiais já conhecidas anteriormente.

Nesse cenário, ao ponto em que surgem novas possibilidades em decorrência do atual nível de desenvolvimento tecnológico e de uma maior massificação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), há de se questionar como de fato tem se dado a realidade da cultura digital. Diríamos cultura digital, no singular, ou culturas digitais, no plural? Estaríamos analisando uma única forma de cultura e de realidade possível?

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, urge debater crítico e analiticamente o contexto da educação, das tecnologias e dos processos de comunicação, principalmente aqueles que se debruçam a compreender as nuances e especificidades de uma sociedade que, em meio ao capital, se coloca ainda bastante desigual. Como discute Peixoto (2020), há, sobretudo, uma realidade em que esta sociedade se encontra dividida em classes que existem a partir de interesses que são antagônicos. Nesse sentido, a autora defende a necessidade de situar as discussões relacionadas à educação e formação, dentre elas aquelas que fazem uso de tecnologias e de elementos comunicacionais, dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

Para além das visões que, de forma simplista, analisam a democratização das TDIC e da internet a partir apenas de percentuais, é necessário pensar como tem sido feito esse acesso, com quais finalidades, quais recursos têm sido utilizados, qual o nível de autonomia e criticidade de tais usuários, assim como várias outras reflexões e problematizações relevantes que estão intrinsecamente relacionadas aos diferentes contextos socioeconômicos e culturais do país. Além disso, há de se questionar também quais são os interesses que estão por trás de uma desigualdade que se mantém, que é perpetuada estrategicamente por aqueles que detêm o poder de decisão das políticas públicas, educacionais e sociais deste país.

Ainda que 84% das residências brasileiras contêm algum tipo de conexão à internet (CETIC.BR, 2023), em sua grande maioria o seu uso, assim como dos dispositivos digitais, está relacionado à finalidade de comunicação (mensagens, imagens, chamadas de áudio e vídeo) e de consumo e produção de mídias para redes sociais e plataformas (IBGE, 2022). Com isso, seria superficial e ingênuo pensar que a forma na qual as TDIC estão presentes nos lares brasileiros se reflita em usos similares nas diferentes realidades e comunidades, desconsiderando possíveis recortes interseccionais de gênero, raça e classe.

Assim, há de se problematizar e compreender que, muito provavelmente, a presença e as finalidades das TDIC se apresentam de formas distintas a depender do contexto e da realidade socioeconômica de um determinado grupo, ainda que se relacionem com processos educacionais e comunicacionais, os níveis de vulnerabilidade e de letramento digital variam conforme cada contexto, tempo e espaço geográfico, assim, possivelmente determinando reflexos e resultados distintos a partir da presença – perguntemos: que tipo presença? – ou não das tecnologias.

Destaca-se, por exemplo, que as condições materiais, espaciais e temporais estão intimamente relacionadas a intersecções de gênero, raça e classe e, em uma sociedade como a brasileira, muitas vezes são determinantes nas possibilidades que se criam a partir, principalmente da ausência de tecnologias voltadas para uma atuação ativa, cidadã, crítica e plena. Mesmo que houvesse uma hipotética democratização real do acesso às TDIC pelas diferentes camadas da sociedade, concordamos com Peixoto (2020, p. 29) ao trazer que:

[...] a adoção de recursos tecnológicos, por mais sofisticados que sejam, não tem o poder de ressignificar a relação com o saber e transmutar indivíduos desprovidos de tempo, de espaço e de ferramentas para o ócio e a contemplação em sujeitos críticos e criativos.

Ademais, como um importante marcador social, aqueles grupos que tradicionalmente foram e continuam sendo marginalizados também são potenciais vítimas de maiores riscos e das tensões que surgem em meio a esse contexto. Nesse aspecto, corroborando Han (2022), podemos citar questões que são cada vez mais comuns na contemporaneidade e que têm contribuído para o agravamento das crises sociais já mencionadas, como a ausência de conhecimento da população acerca de como ocorre o funcionamento de redes sociais, algoritmos e captura de dados por plataformas digitais; processos de manipulação, distorção e desinformação; o desconhecimento de habilidades necessárias para uma participação cidadã de forma crítica e ativa no contexto social; dentre outros fatores inerentes à massificação dos aparatos tecnológicos, das mídias digitais e das redes sociais.

Nesse aspecto, partimos de uma compreensão mais aprofundada da sociedade na qual vivemos e da percepção de que há, nessa realidade, uma cultura digital que se apresenta de diferentes formas, possibilitando, inclusive, se pensar em distintas “culturas”, no plural. A partir de uma contextualização inicial, refletindo acerca desse momento, de suas características e, também, das tensões que surgem, torna-se possível pautar novas discussões com vistas a questionar e buscar caminhos alternativos de maneira crítica e propositiva.

Questionar e refletir em busca de alternativas críticas e propositivas

Descontextualizar a realidade na qual se encontra a sociedade é uma ação ingênua, em especial ao se propor discutir o cenário das tecnologias digitais e dos processos comunicacionais que conduzem novas formas de interação entre indivíduos e desses indivíduos com o mundo que os/as cercam. Desse modo, para que busquemos caminhos alternativos possíveis, principalmente aqueles coerentes com a função social da escola e da universidade – voltados a uma formação crítica, democrática, participativa e emancipatória –, há a necessidade de continuamente levantarmos questionamentos e reflexões quantos ao que tem se feito presente na realidade atual.

Precisamos refletir sobre os processos e, também, indagar quanto às próprias práticas que são fatores relevantes para aos poucos construirmos novas realidades pautadas em projetos educacionais voltados a uma educação crítica. Projetos esses que, no bojo de uma sociedade marcada por uma cultura – ou culturas, que são plurais – no digital que deve(m) levar em conta as TDIC para além de mero

instrumentalismo. Como discute Feenberg (2013), à luz de perspectiva crítica, os recursos tecnológicos mais recentes são como instituições sociais. Carregam consigo valores, introjetados por aqueles que as produzem dentro de contextos específicos e historicamente definidos. No entanto, tal característica não invalida as possibilidades de ressignificação.

Isso nos leva a pensar que as TDIC devem estar presentes em debates públicos, orientados pela busca da construção de projetos sociais em que a sociedade, coletivamente, defina e decida as formas com que as tecnologias influem e balizam nossas vidas. Sabemos, porém, que a realidade é outra, na medida em que as culturas digitais são marcadas por relações assimétricas, dentro de um capitalismo cujo ideal “inovador” é por vezes definido e ideologicamente disseminado de forma vertical.

Como agravante desse cenário, cita-se a Inteligência Artificial (IA), que, em seu célere processo de desenvolvimento, sinaliza novas possibilidades à humanidade, talvez nunca antes vistas, ao passo que gera inseguranças e incertezas quanto ao futuro da sociedade capitalista. É nessa senda que Sadin (2023) vai problematizar o que chama de “contexto social marcado pelo consenso”, no qual a condução algorítmica da vida retira do ser humano a sua capacidade crítica, bem como sua autonomia e poder de decisão, atribuindo tais faculdades ao dispositivo tecnológico. O resultado direto seria a superação da política enquanto conflito necessário ao desenvolvimento humano. Os espaços, mormente públicos, de debate que são decisivos na construção coletiva da sociedade cedem à condução algorítmica da vida, que, impulsionada pelos avanços da IA, coloca-nos como meros espectadores ante interesses que, frequentemente, não nos são desvelados.

Voltando, pois, o debate precisamente à educação, percebemos que é premente a necessidade de que nós, profissionais da área, não aceitemos a substituição de nossas capacidades de questionamento e reflexão por outras digitalmente levadas a cabo. Se as TDIC são instituições sociais (Feenberg, 2013), sua presença no contexto educacional influencia nossas vidas de diversas formas. Daí que precisamos assumir o compromisso (Velo, 2023), no real sentido de ocuparmos os espaços políticos de debate e dissenso.

A sociedade nunca se apresenta acabada, e a promessa de um futuro melhor, inexoravelmente imposto pela suposta marcha do progresso, não raramente esconde o interesse pelo silenciamento e pela substituição do que é intrinsecamente humano. Sejamos nós, profissionais da Educação, os responsáveis por questionar e refletir sobre as TDIC, não apenas utilizando-as em nossas práticas e vivências, mas também e sobretudo problematizando sua presença e os modos com os quais nos relacionamos para com elas. É nessa ótica que este livro, trazendo contribuições de diferentes pesquisadores e pesquisadoras, busca se somar aos debates tão importantes que têm se configurado na área.

Uma visão geral da obra: uma discussão em três dimensões

O livro *Educação, Tecnologias e Comunicação: questões, reflexões e proposições* é resultado de um trabalhoso processo coletivo e colaborativo voltado a discutir e problematizar desafios, perspectivas e práticas possíveis no âmbito da educação com suas interlocuções com as searas das tecnologias, em

especial as digitais, e da comunicação. Após chamada para o recebimento de proposta de capítulos divulgada a diferentes grupos de estudos do Brasil, esta obra reúne a seleção de trabalhos de 31 autores e autoras representantes das cinco regiões deste país, marcando uma pluralidade de ideias e percepções a partir de diferentes vivências educacionais e pedagógicas, perpassando da Educação Básica à Superior, abordando espaços formais e não formais de educação. A partir dos textos selecionados, decidimos pela categorização das temáticas subdividindo-as em três grandes dimensões, cada uma representando parte desta obra.

A primeira delas (Parte I), logo ao fim deste capítulo introdutório, intitula-se “Desafios e perspectivas em educação, tecnologias e comunicação”, com pesquisas que exploram as intersecções entre essa tríade, além de discorrerem sobre desafios atuais enfrentados no âmbito educacional.

Assim, o Capítulo 2, “Análise de produções científicas sobre Cultura Digital e Ensino na perspectiva do Campo da Didática”, de Giovanna Martin-Franchi, é resultado de uma pesquisa qualitativa de análise de conteúdo que discute a relação entre a Cultura Digital e o ambiente educacional, com vistas para a importância da integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo desse capítulo é analisar as produções científicas no formato de artigos científicos que abordavam a temática Ensino e Cultura Digital.

No capítulo 3, “As Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas do trabalho docente na promoção da gestão democrática nas escolas brasileiras”, por meio de uma pesquisa de natureza exploratória, Luiz Eduardo de Azevedo Rossini e Carlos Eduardo Corrêa Molina abordam a gestão democrática e sua importância na formação de cidadãos, além dos saberes tradicionais. Os autores frisam a importância da formação continuada de professores por meio de TIC, a fim de tornar a gestão escolar mais participativa. Assim, o texto descreve como as TIC são usadas para fortalecer a gestão democrática nas escolas brasileiras, especificando quais delas podem promover maior participação no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano Municipal de Educação (PME), identificando ações que aumentem a participação coletiva e verificando a incorporação de diretrizes nacionais na formação de professores.

Em “Representações sociais de professores da Educação Básica sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação”, Capítulo 4 desta obra, Marisa de Souza Cunha Moreira debate as representações de professores da Educação Básica sobre as TIC, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados denotam uma tendência em reconhecer a importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem, mas evidenciam a preocupação com a necessidade de formação docente inicial e continuada para que os docentes possam se desenvolver para assumir o trabalho com TIC.

Para finalizar a primeira parte deste livro, no Capítulo 5, intitulado “*Cyberbullying*: perspectivas e desafios para a escola da era digital”, as autoras Carolina Paiva de Faria e Elisângela dos Santos Clementino procuram discutir quais são os impactos decorrentes da Cultura Digital na coletividade no campo educacional, problematizando o *cyberbullying*, apontando para os principais desafios enfrentados por professores e pela equipe escolar no combate a essa forma de violência e as perspectivas de enfrentamento em face dessa problemática.

Na Parte II, é abordada a temática “Mídias digitais, redes sociais e processos educacionais”, tendo como foco o papel das mídias e redes na educação e em diferentes processos formativos. Desse modo, esta seção está subdividida conforme os capítulos a seguir.

No Capítulo 6, “A mediação tecnológica na Educação e seus desafios psicossociais”, Mariana Bergo Damaso Silva, apoiada no referencial teórico e metodológico de Herbert Marcuse (1979; 1999), busca compreender o que impulsiona a inserção das tecnologias de mídias digitais nas práticas educativas, enfocando os desafios e possibilidades dessa integração. A autora conclui que a mediação tecnológica possibilita transformar as dinâmicas educacionais, permitindo maior interatividade e acesso ao conhecimento, mas também requer letramento contínuo para superar a exclusão digital e os efeitos psicossociais negativos dos excessos tecnológicos, tais como os impactos na concentração e no aprendizado.

Dando sequência, no Capítulo 7, “Metaverso e Formação Integral: as possibilidades do mundo virtual digital na educação profissional”, Eloisio Ferreira da Silva Junior e Antônio Carlos Soares Martins apresentam uma breve análise histórica a respeito da educação profissional no Brasil, desde seu início até os dias atuais e refletem sobre as transformações que o uso de Tecnologias Digitais (TD), em especial o metaverso, pode trazer para a formação integral de educandos. Os autores ainda exploram a possibilidade de utilizar o jogo *Roblox* como plataforma para projetos integradores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecendo uma experiência de aprendizado inovadora e estimulante para os alunos.

Os autores Eliasaf Rodrigues de Assis, Flávia Cristina Zinho e Andreizza Albernaz Vanin Rosado discutem, no Capítulo 8 – “‘Todos temos voz’: *podcasts* na formação continuada de docentes da Educação de Jovens e Adultos” –, o quadro atual do uso das tecnologias digitais de TDIC pela sociedade brasileira, refletindo sobre seus potenciais para uso na formação docente continuada, em especial o uso do *podcasting*, modalidade que é conceituada a partir das facilidades de acesso, representatividade e marcadores sociais da diferença, tanto de produtores quanto de ouvintes, estabelecendo um ponto de vista sobre o potencial do uso para a formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Já o Capítulo 9, denominado “Informação acadêmica na Cultura Digital: conhecendo seguidores e suas motivações para engajamento no perfil @Seliganaufba”, os autores Adson Diogo Ataíde dos Santos, Patrícia Petitinga Silva e Eniel do Espírito Santo descrevem o perfil dos seguidores de uma página de *Instagram* que atua como canal não institucional de informações relacionadas ao ambiente universitário. O objetivo do estudo foi apresentar a composição do grupo de seguidores, as motivações que os levam a seguir o perfil @seliganaufba e como isso contribuiu para o engajamento em um perfil mantido por estudantes.

Finalizando essa seção, com o intuito de problematizar o uso da ferramenta *Google* Formulários (GF) na sala de aula, Claudinei Zagui Pareschi, Fernandina Fernandes de Lima Medeiros, Gustavo Carvalho Maurício e Liliane Inácia da Silva apresentam, no Capítulo 10, o texto “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: o uso da ferramenta *Google* Formulários na sala de aula”. O GF é discutido como uma ferramenta pedagógica capaz de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, priorizando algumas de suas possibilidades. A pesquisa, de caráter bibliográfica, investiga alguns benefícios dessa ferramenta, como a criação de atividades avaliativas, coleta de dados e *feedback* imediato, além de sua importância em contextos de Educação Híbrida e Ensino Remoto.

Por último, a parte III marca as discussões sobre a temática de “Educação Midiática e letramentos na sociedade contemporânea”, abordando reflexões emergentes e relevantes ao contexto atual.

No Capítulo 11, denominado “Os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 no letramento digital: mediações em um Laboratório de Letramento Acadêmico”, Rafaela da Silva Costa, Gabriel Aparecido Bragiatto, Juliana Pimentel Ajala e Luzia Bueno contribuem com as discussões a respeito do letramento acadêmico e digital a partir da experiência com a produção do gênero digital “palestra *on-line* síncrona”, que se deu no âmbito de um Laboratório de Letramento Acadêmico (LLA). Como resultado, eles perceberam o LLA como um potente espaço para o desenvolvimento do letramento acadêmico, no qual o letramento digital está intrinsecamente inserido.

Em “Reflexões sobre a prática de leitura e escrita acadêmica: desafios, tendências e perspectivas acadêmicas”, Capítulo 12, Gláucia Maria dos Santos Jorge e Rosângela Márcia Magalhães relatam a experiência na disciplina “Seminário de Pesquisa em Educação” do curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, oferecido pelo Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). As autoras reconhecem o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do letramento acadêmico e refletem também sobre o hibridismo textual e como a IA levanta novos questionamentos sobre a escrita acadêmica.

Mediante uma metodologia de pesquisa quali-quantitativa, no Capítulo 13, em “Educação Midiática: projetos desenvolvidos a partir da Base Nacional Comum Curricular”, Carolina Busolin Carettin frisa a importância da formação de cidadãos com leitura crítica sobre aquilo que encontram na internet, redes sociais e outros meios de mídia, por meio da educação midiática, a pesquisadora percebeu que há um esforço coletivo para tratar o tema em sala de aula, com o desenvolvimento de projetos práticos que abordam diferentes ferramentas e tecnologias, porém ainda faltam políticas públicas articuladas que preparem os professores para trabalhar o tema.

Por fim, no Capítulo 14, “Impacto das telas no desenvolvimento cognitivo infantil”, Caroline Vieira Garcia, Marta Inez da Costa Araújo e Israel Aparecido Gonçalves problematizam o uso das telas eletrônicas pelas crianças, o que tem causado uma considerável preocupação em relação ao impacto de tais dispositivos no desenvolvimento cognitivo delas. Os autores investigam criticamente a literatura moderna para compreender os efeitos da exposição prolongada a dispositivos como o *tablet*, o *smartphone*, o computador e a televisão na infância, sobre vários aspectos do desenvolvimento cognitivo.

Considerações “finais” de um início de discussão

Perpassando os meandros das complexas relações entre educação, tecnologias e comunicação, esta obra, mais do que trazer respostas, almeja promover inquietações que nos movam. É imprescindível que questões, reflexões e proposições estejam no horizonte de docentes e demais profissionais da Educação, que, no cerne da cultura digital – ou como afirmamos neste capítulo, culturas –, assumam o compromisso e se insiram nos debates cujas discussões levam à construção de outras formas de *ver* e *pensar* a sociedade para além daquela que nos é imposta.

Obviamente, as contribuições dos autores e autoras que se encontram neste livro, ainda que de suma importância, não dão conta de esgotar os desafios intrincados com os quais lidamos na contemporaneidade. Contentamo-nos, portanto, com o esforço coletivo de problematizar e inquietar, pois a sociedade não deve ser vista como projeto acabado ou em vias de conclusão mediante condução algorítmica da vida. Ao contrário, enquanto seres históricos e sociais, que pensam e fazem a educação, devemos estar interessados no engajamento que nos conduza, sempre em conjunto, à construção, incessante, daquelas relações profícuas que buscamos entre educação, tecnologias e comunicação em meio às, se assim assumirmos o termo, culturas digitais. Afinal, esperamos que os leitores e as leitoras façam bom proveito das discussões e análises que seguem nas próximas páginas.

Referências

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Domicílios 2023**. CETIC.BR, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2023/domicilios/A4/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da técnica? *In*: NEDER, R. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/CAPES, 2013. p. 51-65.

HAN, B.-C. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua - TIC Pessoas - 2022**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=38243&t=resultados>. Acesso em: 13 fev. 2023.

KENSKI, V. M. Cultura digital. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

MARCUSE. H. (1964). *A ideologia da sociedade industrial*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014. DOI: 10.5944/ried.17.2.12680. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12680>. Acesso em: 10 out. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de; LACERDA SANTOS, G. Percepções discentes sobre novas configurações espaçotemporais no ensino: aspectos para o planejamento e a mediação docente na cultura digital. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 2, e2234, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i2.2234. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2234>. Acesso em: 11 out. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de; SILVA, Y. F. de O. e. Flexibilidade pedagógica e educação híbrida no contexto da cultura digital e da pandemia de Covid-19. *In: REIS, M. B. de F. et al. (Org.). Educação, linguagem e tecnologias: possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social.* Anápolis, GO: UEG, 2022. v. 1. p. 125-139.

PEIXOTO, J. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. *In: MILL, D. et al. (Org.). Escritos sobre educação e tecnologias: entre provocações, percepções e vivências.* São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 21-32.

SADIN, E. **La silicolonización del mundo:** la irresistible expansión del liberalismo digital. Tradução de Margarita Martínez. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2023.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua. *In: MILL, D. (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.* Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 44-46.

VELOSO, B. Educação e tecnologias como comprometimento: proposições para pensar o estudo da técnica em âmbito educacional. **Sisyphus: Journal of Education**, Lisboa, v. 11, n. 3, p. 89-108, out. 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/29403>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PARTE I

DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

CAPÍTULO 2

Análise de produções científicas sobre Cultura Digital e Ensino na perspectiva do Campo da Didática

Giovanna Martin-Franchi

Introdução

Este estudo busca dialogar com três constituintes da área da Educação, quais sejam, o Campo da Didática, o Ensino e a Cultura Digital, para compreender as relações e os elementos que os perpassam e que estão intrinsecamente relacionados. Entre esses constituintes, podemos destacar outros elementos que refletem a interação entre o Campo da Didática, o Ensino e a Cultura Digital, relacionando-os com as práticas educacionais, teorias pedagógicas e tecnologias digitais desenvolvidas no contexto escolar.

Compreendemos que o Ensino é objeto de estudo do Campo da Didática, sendo um processo que apresenta unidades epistêmicas inter-relacionadas, como, por exemplo, os processos didáticos, constituídos pelo planejamento, metodologia, recursos didáticos, entre outros (Martin-Franchi, 2022).

Considerando o Campo da Didática como campo em Bourdieu (1983; 1990), este se define a partir da relação entre os campos Investigativo, Profissional e Disciplinar e as Dimensões Fundamentos, Modos, Condições Internas e Condições Externas (Longarezi; Puentes, 2011; 2017; Martin-Franchi, 2022). O Ensino, por sua vez, consiste no eixo central que perpassa a relação entre os Campos e Dimensões da Didática. Nesse contexto, o Ensino é concebido como um processo complexo, multifacetado, multidimensional e multirreferencial (Martin-Franchi, 2022; Pimenta; Franco, 2016; Pimenta, 2014), desenvolvido no interior das instituições escolares oficiais, sendo, portanto, um processo em contexto.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a Cultura Digital é um elemento que, na contemporaneidade, faz parte dessa relação entre os Campos e Dimensões da Didática e o Ensino. Ela está presente em diferentes contextos educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, perpassando a ação docente, a relação professor-aluno, a formação de professores e os demais contextos de ensino e aprendizagem em ambientes institucionais de ensino. Portanto, consideramos relevante discutir e propor conceitualmente a relação entre esses três elementos (Campo da Didática, Ensino e Cultura Digital), para compreender como as nuances comuns entre esses constituintes da área da Educação estão presentes nas produções científicas em formato de artigos acadêmicos, na grande área das Ciências Humanas.

Entendemos que não basta apenas conceituar cada elemento, mas também compreender quais as apropriações teórico-metodológicas os pesquisadores da área utilizam, além de identificar quais temáticas são favorecidas e quais ainda carecem de um olhar mais minucioso.

Dessa forma, este capítulo apresenta, conceitualmente, o Campo da Didática, o Ensino e a Cultura Digital, além de explorar a relação entre esses elementos. O aporte teórico para a discussão tem como base a análise dos conceitos abordados por artigos científicos na área da Educação, dentro do campo das Ciências Humanas, bem como as definições de Cultura Digital e sua relação com o Ensino e o Campo da Didática.

O Campo da Didática, o Ensino e a Cultura Digital: um diálogo necessário

Partimos do pressuposto de que o Ensino é o objeto de estudo do Campo da Didática e, como tal, perpassa os Campos e Dimensões constituintes desse campo (Martin-Franchi, 2022; Libâneo, 2013; Longarezi; Puentes, 2017). A relação entre esses elementos e a Cultura Digital se dá na medida em que esta última está intrinsecamente relacionada à Cultura Escolar. De acordo com Candau (2002), a cultura escolar é definida como o conjunto de processos e dinâmicas que caracterizam a vida escolar, incluindo normas, rotinas, rituais, símbolos, linguagens e características próprias que permeiam todos os espaços e tempos escolares. Nesse contexto, a sala de aula é destacada como o espaço privilegiado de expressão da cultura escolar, onde se manifestam as relações entre a escola e as culturas sociais de referência, bem como a socialização dos conhecimentos considerados universais e gerais.

A Cultura Digital pode ser definida como o conjunto de práticas, comportamentos, valores, conhecimentos e habilidades relacionados ao uso e à interação com as tecnologias digitais. Ela engloba a forma como as pessoas utilizam as tecnologias digitais em seu cotidiano, como se comunicam, acessam informações, consomem conteúdo, interagem nas redes sociais, criam e compartilham conteúdo *on-line*, entre outras atividades (Sousa; Miota; Carvalho, 2011).

Pérez Gómez (2015) indica que a Cultura Digital destaca a onipresença da informação como um elemento central na vida cotidiana, influenciando a socialização e a interação dos indivíduos na sociedade contemporânea.

A Cultura Digital se destaca pela crescente relevância da informação e do conhecimento, que se tornam elementos fundamentais da cultura contemporânea. Esses aspectos passam a ser determinantes no potencial produtivo, social e cultural dos indivíduos. A habilidade de utilizar a tecnologia da informação torna-se cada vez mais crucial, uma vez que muitos serviços, empregos e interações estão se tornando predominantemente acessíveis por meio da rede digital. Assim, a Cultura Digital abarca a interação dos indivíduos com a informação, a tecnologia e o conhecimento na sociedade contemporânea, influenciando diretamente sua participação e inclusão no vasto ambiente digital, repleto de possibilidades e desafios ainda não completamente explorados (Pérez Gómez, 2015).

A definição de Cultura Digital destaca a influência da evolução tecnológica na forma como as pessoas interagem, acessam informações e constroem conhecimento. A Cultura Digital é caracterizada pela utilização de tecnologias digitais, como computadores, internet, jogos eletrônicos, entre outros, que permitem a convergência e sinergia entre diferentes mídias e aplicativos. Essa nova Cultura Digital reconfigura a maneira como as pessoas acessam informações, se comunicam e se entretêm, influenciando a constituição de conhecimentos, valores e atitudes (Kenski, 2012).

A Cultura Digital também abrange a compreensão e a reflexão sobre as transformações sociais, culturais, econômicas e educacionais decorrentes do avanço das tecnologias digitais. Ela envolve a adaptação e a incorporação das tecnologias digitais na vida das pessoas, influenciando suas práticas, relações e formas de pensar.

A relação entre Cultura Digital e Cultura Escolar é abordada sob diferentes perspectivas, destacando como a introdução das tecnologias digitais nas práticas educacionais impacta a dinâmica e os processos da escola (Kenski, 2012). Algumas das relações indicadas são: Transformação dos Processos Educacionais, Desafios e Oportunidades, Acesso Ampliado à Informação e Conhecimento. Podemos considerar que esses mesmos elementos também perpassam a Cultura Digital Escolar.

A relação entre Cultura Digital e Cultura Escolar, para Candau (2002), apresenta-se em termos de desafios e distâncias a serem superadas. Destaca-se a dificuldade da Cultura Escolar, especialmente na sala de aula, em incorporar a pluralidade de novas linguagens digitais presentes na sociedade contemporânea, com as quais os jovens têm grande familiaridade. Existe uma distância acentuada entre as mediações culturais e tecnológicas utilizadas pela escola e aquelas presentes na sociedade, e que são utilizadas pelos diferentes grupos sociais e culturais.

Essa distância entre a Cultura Escolar e a Cultura Digital representa um desafio para uma escolarização mais alinhada com as demandas da sociedade atual. Repensar a cultura da sala de aula e romper com a estagnação que sofreu ao longo do tempo, tanto em termos de configuração espaço-temporal quanto no modo de conceber o processo de ensino-aprendizagem e os saberes privilegiados, é essencial para uma maior integração e aproveitamento das potencialidades da Cultura Digital no contexto educacional (Candau, 2002). Ou seja, a Cultura Digital, na perspectiva da Cultura Escolar, aponta para a necessidade de adaptação e integração das tecnologias digitais no ambiente educacional, visando potencializar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. Além disso, podem ser consideradas tecnologias desenvolvidas para uso no ambiente escolar ou adaptadas para esse contexto.

Desenvolve-se, teoricamente, neste texto o conceito de Cultura Digital Escolar que reflete a interação dos sujeitos no contexto escolar com as tecnologias digitais e pode ser pensada a partir do objetivo do próprio processo de ensino e aprendizagem, por meio dos planejamentos de ensino, das metodologias, dos materiais didáticos, da avaliação, isto é, dos processos didáticos intrínsecos ao Campo da Didática.

O Ensino e a Cultura Digital

O Ensino, objeto de estudo da Didática, se relaciona com a Cultura Digital de maneira relevante e multifacetada, podendo influenciar a forma como é concebido e desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem, bem como no próprio processo didático.

Os constituintes dessa relação podem ser indicados como elementos norteadores para se pensar a Cultura Digital na perspectiva da Cultura Escolar. Em outras palavras, os sentidos da conceituação teórica

da Cultura Digital Escolar são perpassados inicialmente pelos elementos presentes na Cultura Digital, em diálogo com os elementos do processo didático, tais como os objetivos de ensino, as metodologias, o planejamento, a relação professor-aluno, o contexto da sala de aula, o ambiente escolar, entre outros elementos do Campo Epistêmico da Didática abordados por Martin-Franchi (2022).

Por meio da Cultura Digital, é possível promover o acesso ao conhecimento de maneira ampla, influenciando a mudança da dinâmica em sala de aula nos diferentes níveis de ensino, proporcionando um ensino interativo, inovador e colaborativo entre professores e estudantes. O conhecimento da Cultura Digital pelos professores oportuniza o desenvolvimento de diferentes abordagens em relação aos recursos e materiais didáticos utilizados em aula.

Além disso, não basta apenas o conhecimento da Cultura Digital e das tecnologias digitais presentes no cotidiano social, é necessário garantir o acesso a essas tecnologias por todos os estudantes, ou seja, assegurar a acessibilidade digital a alunos de diferentes origens socioeconômicas e culturais.

As questões não se limitam ao conhecimento do professor sobre as tecnologias que permeiam a sociedade digital, mas também envolvem a concepção dessas tecnologias no cotidiano escolar. Para isso, é fundamental incorporar a Cultura Digital e seus pressupostos nos currículos de formação de professores. O desenvolvimento e entendimento da Cultura Digital na ação docente inicia-se por meio dos currículos dos cursos de Licenciatura, bem como pela formação continuada, e em serviço, dos professores, visando promover o pensamento crítico e reflexivo sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula.

A importância da abordagem didática na pesquisa em Cultura Digital e Ensino: a Cultura Digital Escolar

A integração da Cultura Digital no contexto educacional tem se mostrado uma necessidade contemporânea, impulsionada pelo avanço tecnológico e pela crescente digitalização da sociedade. Nesse cenário, no contexto escolar, é a abordagem didática que possibilita a compreensão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras com o uso das tecnologias digitais.

A abordagem didática, elemento constituinte do processo didático, pode ser considerada como o conjunto de métodos, estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem envolve a escolha de técnicas de ensino, a organização do conteúdo curricular, a utilização de recursos educacionais e a implementação de atividades que promovam a interação e a construção do conhecimento pelos alunos. A abordagem didática é influenciada por teorias educacionais, objetivos de ensino, características dos alunos e contexto educativo, visando tornar a aprendizagem significativa e contextualizada (Martin-Franchi, 2022).

No Campo da Didática, apresentam-se elementos constituintes, tais como: o Campo Disciplinar, o Campo Investigativo, o Campo Profissional e as Dimensões Fundamentos, Dimensão Condição Interna, Dimensão Condição Externa e Dimensão Modos. O Campo da Didática é compreendido por Martin-Franchi (2022), Libâneo (2013) e Longarezi e Puentes (2017) como o ramo da Pedagogia que examina os

princípios, condições e métodos de desenvolvimento do ensino. Além disso, é uma disciplina essencial na formação profissional dos professores e uma ferramenta que eles utilizam para estruturar a atividade de ensino, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Do ponto de vista metodológico, a Dimensão Modos é composta por diversos elementos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, incluindo: Objetivos, Sistema de Conteúdos, Métodos, Atividades e Estratégias de Aprendizagem e Avaliação (Martin-Franchi, 2022; Longarezi; Puentes, 2011; 2017).

A abordagem didática está diretamente relacionada à Dimensão Modos, no Campo da Didática. Assim, podemos concluir que a Cultura Digital pode ser considerada conceitualmente como Cultura Digital Escolar na perspectiva do Campo da Didática em Martin-Franchi (2022), Longarezi e Puentes (2011; 2017) e Libâneo (2013) por meio da Dimensão Modos, observada pela ótica da abordagem didática, pois aborda as relações entre as tecnologias digitais e o processo didático.

À luz das contribuições de Kenski (2003) e Sousa, Miota e Carvalho. (2011), a Cultura Digital Escolar pode ser definida como o conjunto de práticas, valores, normas e comportamentos relacionados ao uso de tecnologias digitais no ambiente educacional. Essa cultura abrange a maneira como alunos, professores e demais membros da comunidade escolar interagem com ferramentas digitais, como computadores, *tablets*, internet, *softwares* educacionais, redes sociais e plataformas de aprendizagem *on-line*.

Além do exposto, a Cultura Digital Escolar é permeada pelo currículo e seus desdobramentos, como o Currículo Prescrito, o Currículo Realizado e o Currículo Oculto (Gimeno Sacristán, 1998). O Currículo é uma construção complexa e dinâmica, que vai além de uma simples lista de conteúdo a serem ensinados na escola. É uma seleção cultural, uma prática social, um projeto educativo integrado e significativo (Gimeno Sacristán, 1998).

A concepção de Currículo desse autor pode ser relacionada ao conceito teórico de Cultura Digital Escolar de várias maneiras, considerando como as tecnologias digitais influenciam e são influenciadas pela organização curricular e pelas práticas pedagógicas nas escolas. À luz das contribuições de Gimeno Sacristán (1998), desenvolve-se um paralelo entre Currículo e Cultura Digital Escolar. O Currículo pode ser compreendido pelas perspectivas da seleção cultural e da integração das tecnologias, como prática social e interação digital, como projeto educativo e inovação digital, e como uma crítica à padronização e à diversidade digital.

Nessa perspectiva, a partir da concepção de currículo embasado é possível pensar a integração das questões relacionadas aos valores sociais e às tecnologias digitais, contrapondo a visão de currículo como apenas uma lista de conteúdo a serem trabalhados. Ao se pensar na concepção teórica de Cultura Digital Escolar proposta neste texto, a escolha das tecnologias irá refletir as concepções educacionais do professor e da escola. Além disso, o currículo pode ser também entendido como uma prática social a partir do uso de plataformas digitais que promovem interações dinâmicas entre alunos e professores, desenvolvendo um ambiente participativo de aprendizagem. Em Gimeno Sacristán (1998), também se infere que o uso de tecnologias digitais em sala de aula pode propiciar um currículo adaptável e inovador, utilizando essas tecnologias para personalizar a educação de acordo com as necessidades dos alunos, sem, contudo, tender para a uniformização curricular.

A relação entre Cultura Digital, Cultura Escolar, Currículo, Ensino, o Campo da Didática e a Cultura Digital Escolar é complexa. O Ensino apresenta-se como o eixo central que perpassa os cinco conceitos abordados. O entendimento da relação entre esses elementos favorece a integração não apenas de novas ferramentas, mas também transforma as interações e os processos de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva do Currículo como prática social complexa, é relevante que a Cultura Digital Escolar insira as tecnologias digitais como elementos centrais no desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração, da criatividade e da alfabetização digital.

Em relação ao Ensino, enquanto processo, este se enriquece com o uso das tecnologias digitais pelos professores, tornando a abordagem dos conteúdos integral e promovendo o engajamento dos estudantes.

Sob a ótica do Campo da Didática, a Cultura Escolar Digital propicia que as abordagens didáticas sejam adaptadas para incorporar novas metodologias baseadas em tecnologias digitais, como ferramentas de criação de conteúdo, plataformas de aprendizagem *on-line*, ferramentas de comunicação e colaboração, e ensino interativo, entre outras. Além disso, é importante refletir sobre a formação dos professores para que compreendam e se envolvam com as demandas da sociedade contemporânea por meio das tecnologias digitais em contexto escolar.

Percurso metodológico

A análise das publicações científicas sobre Cultura Digital e Ensino no Campo da Didática revela uma série de questões fundamentais que permeiam a interseção entre tecnologias digitais e educação, contribuindo para a construção do conceito de Cultura Digital Escolar.

Partimos do pressuposto de que a influência da Cultura Digital na educação é perceptível e proporciona impactos nos métodos de ensino e nas experiências de aprendizagem dos alunos. Ao integrar o Ensino com as tecnologias digitais, tem-se acesso a um conjunto amplo e complexo de recursos educacionais, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

Para compreender a relação entre Cultura Digital e Ensino que perpassa a Cultura Digital Escolar realizamos uma análise das produções científicas, no formato de artigos, que abordaram a temática da Cultura Digital no ensino. Para tanto, utilizamos a base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, uma biblioteca eletrônica que reúne uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

A coleta e análise dos dados foram desenvolvidas com base nas concepções da pesquisa qualitativa (Bogdan; Bicklen, 1997). As categorias de análise foram elaboradas a partir da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). O *corpus* da pesquisa foi composto por artigos científicos publicados em periódicos indexados na plataforma SciELO.org. Para a busca na referida plataforma, utilizamos os descritores “Cultura Digital” AND “Ensino”, considerando artigos cujo título incluísse esses termos, escritos em língua portuguesa, relacionados ao Brasil, na área das Ciências Humanas, com temáticas sobre Educação e Ensino, e que fossem publicações citáveis. A pesquisa resultou em 36 artigos científicos.

Para a análise, todos os artigos foram lidos na íntegra e, após uma leitura flutuante, emergiram do texto três categorias de análise, conforme os conceitos de Bardin (2011). As categorias identificadas foram: 1) Definição de Cultura Digital; 2) Relação entre Ensino e Cultura Digital; e 3) Elementos que caracterizam a Cultura Escolar Digital.

A partir da análise da categoria 2) Relação entre Ensino e Cultura Digital, emergiram núcleos de sentido que agruparam os conceitos e elementos constituintes dessa relação.

Discussão e análise

A partir da análise dos artigos científicos, podemos compreender melhor as três categorias de análise apresentadas anteriormente.

Em relação à definição de Cultura Digital, o *corpus* da pesquisa indicou que esta é definida como um conjunto de processos e produtos de significações compartilhados por pessoas que utilizam tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira integrada ao seu cotidiano. Essa cultura está profundamente vinculada às sociedades pós-industriais, destacando a participação coletiva e o trabalho distribuído em rede em diversas esferas da vida, como práticas sociais, consumo, lazer, aprendizagem, produção e gestão do conhecimento, além de identificação e construção subjetiva.

Além disso, a análise indica que a Cultura Digital está situada em um contexto histórico mais amplo, no qual as fronteiras entre as posições de desenvolvedor e consumidor no campo da produção midiática tornam-se mais permeáveis. Isso significa que ela não se limita apenas ao uso de tecnologias digitais, mas também implica novas formas de interação, colaboração e criação de conteúdo, transformando as dinâmicas culturais e sociais.

A Cultura Digital é caracterizada como um fenômeno complexo que permeia diversas dimensões da vida contemporânea, promovendo uma mentalidade participativa e colaborativa, adaptada às demandas da era digital. Ela é incorporada ao Ensino como uma ferramenta fundamental para estimular o desenvolvimento cognitivo e lógico dos alunos, preparando-os para as demandas da sociedade atual. A integração das tecnologias digitais no ambiente educacional é vista como essencial para promover uma aprendizagem mais significativa, motivadora e inovadora, transformando as relações sociais dos alunos e permitindo a criação de novas narrativas, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas (Bell *et al.*, 2011; Brito; Costa, 2020).

No que se refere à relação entre Ensino e Cultura Digital, a análise dos dados indicou que há uma busca constante para examinar como as tecnologias digitais estão integradas no contexto educacional e como essas influências culturais delineiam e transformam as práticas pedagógicas, os ambientes de aprendizagem e as consequências na educação. Ademais, busca-se entender como a Cultura Digital afeta o ensino em diversos níveis, além de explorar como as tecnologias digitais são utilizadas para apoiar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos 34 artigos científicos revelou que a relação do Ensino na Cultura Digital pode ser organizada em 14 núcleos de sentido, apresentados no Quadro 1, a seguir, que são eles:

Quadro 1 – Núcleos de Sentido: relação entre Ensino e Cultura Digital

Núcleo de Sentido	Descrição
Integração Tecnológica no Ensino	Discussões sobre a incorporação de tecnologias digitais nas metodologias de ensino e aprendizado.
Formação e Adaptação de Professores	Desafios, necessidades e estratégias para a formação continuada e adaptação dos docentes às novas tecnologias.
Impacto no Ensino Médio e Superior	Mudanças e influências das tecnologias digitais no currículo e práticas pedagógicas dos níveis de Ensino Médio e Superior.
Ambientes Virtuais e Formação <i>On-line</i>	Utilização e impacto de plataformas virtuais de aprendizagem e métodos de formação <i>on-line</i> .
Perspectivas Críticas sobre Tecnologia	Reflexões críticas sobre o uso de tecnologias na educação, incluindo questões de autoridade docente e emancipação.
Multiletramentos e Textualidades Digitais	Desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita digitais, e a compreensão das novas formas de textualidade.
Transformações durante a pandemia	Efeitos e adaptações provocadas pela pandemia de Covid-19 no ensino e no uso de tecnologias digitais.
Narrativas Digitais e Emocionalidade	Utilização de histórias digitais e conteúdos emocionais para enriquecer a aprendizagem.
Inovações pedagógicas e experiências de aprendizagem	Novas metodologias pedagógicas e experiências de ensino proporcionadas pela cultura digital.
Relações Públicas e Cultura Digital	Impacto da Cultura Digital na comunicação e interação das instituições educacionais com a comunidade.
Cultura Digital e Sociedade do Conhecimento	Conexão entre Cultura Digital e a sociedade baseada no conhecimento, incluindo acesso e compartilhamento de informações.
Hibridação da Cultura Acadêmica	Fusão de práticas acadêmicas tradicionais com abordagens digitais inovadoras.
Transformações Educacionais pela Tecnologia	Mudanças estruturais e metodológicas no sistema educacional geradas pelo avanço tecnológico.
Novas Abordagens Educacionais	Abordagens inovadoras e adaptativas na educação em resposta às demandas da era digital.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A análise do Quadro 1 indica que a relação entre Ensino e Cultura Digital pode ser observada a partir de como cada núcleo de sentido dialoga, principalmente com a integração das tecnologias digitais no contexto educacional, sob diversos aspectos.

A relação entre Ensino e Cultura Digital apresenta múltiplos parâmetros e pode ser analisada a partir dos Núcleos de Sentido que refletem os impactos e transformações ocorridos nas práticas educacionais contemporâneas. A integração tecnológica no Ensino é um dos principais aspectos, destacando como as ferramentas digitais estão sendo incorporadas nas metodologias pedagógicas, proporcionando novas formas de interação e aprendizado. Essa integração demanda uma constante formação e adaptação dos professores, que precisam desenvolver competências digitais para mediar o conhecimento. Isso

indica não apenas a busca individual por novos conhecimentos sobre as tecnologias digitais aplicadas ao ensino, mas também a necessidade de oferecer cursos de formação continuada em nível dos sistemas de ensino.

O impacto das tecnologias no Ensino Médio e no Ensino Superior manifesta-se na adaptação e reformulação dos currículos e práticas pedagógicas para atender às novas exigências da sociedade do conhecimento. Ambientes virtuais de aprendizagem e a formação *on-line* emergem como soluções viáveis, especialmente em contextos como, por exemplo, a pandemia de Covid-19, que teve início em 2020 e acelerou o uso das tecnologias digitais no ensino. Esse cenário impôs desafios tanto em relação ao conhecimento quanto à adaptação rápida dos diferentes sujeitos envolvidos no contexto educativo (Ferreira, 2020; Machado; Amaral, 2021).

A relação entre o Ensino e a Cultura Digital também atravessa perspectivas críticas sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino. Questões sobre o papel docente e a autonomia dos alunos no uso de recursos tecnológicos digitais, e sobre o processo de ensino-aprendizagem, demandam abordagens reflexivas que considerassem tanto os benefícios quanto as limitações dessas tecnologias. Nessa perspectiva, inclui-se o desenvolvimento de multiletramentos e textualidades digitais, essenciais para a formação dos estudantes, diante da complexidade das novas formas de comunicação e informação.

Outro aspecto relevante na perspectiva do Ensino sob a ótica da Cultura Digital consiste nas inovações pedagógicas. Estas podem ser apresentadas como narrativas digitais e experiências de aprendizagem que visam proporcionar uma imersão mais profunda no Ensino e no conteúdo abordado, considerando os ambientes e contextos escolares. As inovações pedagógicas enriquecem o processo educacional, promovem o engajamento emocional e intelectual dos estudantes e oferecem aos professores elementos para diversificar e contextualizar sua prática docente. Essa abordagem destaca que a multirreferencialidade e multidimensionalidade do ensino (Arduino, 1998), pela perspectiva da cultura acadêmica, requer um diálogo entre as práticas tradicionalmente desenvolvidas nos contextos educacionais e as práticas promovidas pela ótica das tecnologias digitais, permeadas pela Cultura Digital em consonância com a Cultura Digital Escolar. Ou seja, o desenvolvimento do Ensino na perspectiva da Cultura Digital passa, necessariamente, pelas inovações pedagógicas em contexto.

O Ensino na perspectiva da Cultura Digital oferece uma nova oportunidade para a reflexão crítica sobre a relação entre professores e estudantes, além de renovar a dinâmica de produção e disseminação do conhecimento por meio das tecnologias digitais. Essa transformação, impulsionada pelas tecnologias digitais, exige constante reflexão e adaptação das práticas educacionais, preparando tanto professores quanto estudantes para os desafios do século XXI.

Em relação aos Elementos que caracterizam a conceituação teórica da Cultura Escolar Digital tecidas neste texto, a análise dos dados proporcionou uma compreensão dos Elementos que podem definir a Cultura Digital Escolar e seus pressupostos por meio do Campo Epistêmico da Didática. Esses elementos estão apresentados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Elementos da Cultura Escolar Digital.

Elemento	Descrição
Integração de Tecnologias Digitais	Incorporação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar para facilitar a aprendizagem e promover interação.
Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)	Plataformas <i>on-line</i> para interação, compartilhamento de conteúdos e realização de atividades colaborativas entre alunos e professores.
Práticas Pedagógicas Inovadoras	Utilização de metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e <i>flipped classroom</i> para engajar os alunos de forma dinâmica.
Desenvolvimento de Competências Digitais	Promoção de habilidades como uso de dispositivos, pensamento computacional e análise crítica de informações digitais.
Colaboração e Coautoria	Estímulo à colaboração entre alunos, permitindo a coautoria de conhecimento através de ferramentas digitais e projetos conjuntos.
Adaptação Curricular e Formação Docente	Ajuste dos currículos para integrar tecnologias digitais e formação contínua dos professores para uso pedagogicamente relevante dessas tecnologias.
Inovação e Criatividade	Ambiente propício para criação de conteúdos originais, experimentação de novas formas de expressão e soluções criativas para desafios educacionais.
Avaliação Formativa e Contínua	Uso de ferramentas digitais para monitorar o progresso dos alunos, oferecer <i>feedback</i> personalizado e ajustar estratégias de ensino continuamente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Nesse contexto, a Cultura Digital Escolar representa uma transformação significativa no ambiente educacional, impulsionada pela integração de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esse conceito destaca elementos fundamentais que definem essa cultura digital, cada um contribuindo para um ensino crítico, reflexivo, dinâmico, colaborativo e adaptado aos desafios contemporâneos.

A integração de tecnologias digitais nas escolas não se limita ao uso de computadores e internet, mas envolve a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que facilitam a interação entre alunos e professores, promovendo o compartilhamento de conteúdo e a realização de atividades colaborativas. Esses espaços, além de ampliar o acesso ao conhecimento, também modificam a maneira como o aprendizado é concebido e compartilhado.

Além disso, práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos, incentivam a participação ativa dos alunos, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Ferramentas como a gamificação e a sala de aula invertida (*flipped classroom*) oferecem novas abordagens para engajar os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e personalizado.

Os elementos conceituais da Cultura Digital perpassam a compreensão conceitual da Conceituação teórica da Cultura Digital Escolar, pois também enfatizam o desenvolvimento de competências di-

gitalis essenciais, desde o uso básico de dispositivos até habilidades avançadas, como o pensamento computacional e a análise crítica de informações. Isso prepara os sujeitos do processo de ensino, tanto para o uso da tecnologia quanto para a resolução de problemas complexos no mundo digital. Ademais, inclui-se a avaliação formativa contínua, que permite adaptações constantes no ensino, utilizando ferramentas digitais que promovam um processo de ensino e aprendizagem integrativo. Essa abordagem não só melhora o engajamento acadêmico, mas também promove uma cultura de aprendizagem contínua e integral.

Assim, ao tecer as conceituações teóricas da Cultura Digital Escolar com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Cultura Digital é possível proporcionar a incorporação de tecnologias modernas no contexto escolar, como repensar o processo educacional, propiciando aos alunos elementos formativos que os auxiliem a enfrentar os desafios do século XXI.

Conclusão

A integração da Cultura Digital no ambiente educacional representa uma mudança curricular e metodológica significativa, gerando novas abordagens educacionais adaptativas e inovadoras. A relação entre Ensino e Cultura Digital envolve a integração das tecnologias digitais no contexto educacional, impactando as práticas pedagógicas, os ambientes de aprendizagem e os resultados educacionais.

Nesse contexto, surge a conceituação teórica da Cultura Digital Escolar, que não se restringe à incorporação de tecnologias modernas no processo de ensino e aprendizagem, mas proporciona uma reflexão sobre o processo educacional, propiciando aos professores e alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

A análise das produções científicas revela a importância de refletir sobre a cultura da sala de aula e promover uma integração mais concreta das tecnologias digitais no currículo escolar, considerando as concepções educacionais dos professores e das escolas. A Cultura Digital no contexto educacional não apenas acompanha a evolução tecnológica, mas também impulsiona uma transformação na forma como ensinamos e aprendemos, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado e complexo.

Portanto, é essencial promover a inovação pedagógica e a adaptação curricular para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, interativos e personalizados, alinhados às demandas da sociedade atual. Nesse sentido, o Campo da Didática, por meio de sua Dimensão Modos (Martin-Franchi, 2022), pode promover a reflexão, argumentação e teorização sobre os elementos que estão intrínsecos ao ensino e que se relacionam à Cultura Digital, promovendo a compreensão da existência de uma Cultura Digital Escolar.

Em resumo, Cultura Digital e Ensino estão intrinsecamente relacionados, e a integração efetiva das tecnologias digitais no contexto educacional pode potencializar a qualidade da educação, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas e preparando os alunos para os desafios de uma sociedade em constante evolução.

Referências

- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Tradução de Rosângela B. de Camargo. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELL, T. *et al.* **Ensinando ciência da computação sem o uso do computador**. Computer Science Unplugged ORG, 2011.
- BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto, 1997.
- BRITO, G. DA S.; COSTA, M. L. F. Apresentação – Cultura Digital e Educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, v. 36, p. e76482, 2020.
- CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.
- FERREIRA, J. de L. Cultura Digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, v. 36, p. e75857, 2020.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 141p.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. [E-book].
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.) **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2011b. p. 73-100.
- MACHADO, A. A.; AMARAL, M. A. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru-SP, v. 27, p. e21034, 2021.
- MARTIN-FRANCHI, G. O. de O. **O estado da arte do Campo da Didática no Brasil: o que dizem as produções científicas no período de 2008 a 2018?** 2022. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Á. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática: resignificando a Didática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-42.

SOUSA, R. P., MIOTA, F. M. C. S. C., CARVALHO, A. B. G. (org.). **Tecnologias digitais na educação [on-line]**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

CAPÍTULO 3

As Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas do trabalho docente na promoção da gestão democrática nas escolas brasileiras

Luiz Eduardo de Azevedo Rossini
Carlos Eduardo Corrêa Molina

Introdução

Dados da literatura apontam que a consolidação de processos democráticos na educação brasileira tem impactado de forma positiva na qualidade do ensino das escolas promotoras de ações democráticas (Oliveira; Mendes; Boriolo, 2017; Fernandes, 2017; Gino, 2019).

De acordo com Bertolassi e Silva (2021, p. 9),

para ser democrática, a escola deve manter os princípios da participação e da autonomia. Sob a perspectiva pedagógica, a escola deve ter à disposição ferramentas que garantam tais princípios e formem os cidadãos, não somente quanto aos saberes pré-definidos, mas com relação à concepção de sujeito que se pretende formar.

Ainda que os apontamentos acerca da construção de relações democráticas estejam presentes na matriz curricular da formação inicial dos educadores (Brasil, 2019, Art. 8º, inciso VIII), o aprimoramento desse processo pode ser potencializado na formação continuada, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Brasil, 2020, p. 11). A inclusão das TIC no itinerário formativo complementar dos professores pode tornar mais participativas as estratégias de gestão democrática na comunidade escolar. Conforme discutido por Machado *et al.* (2021, p. 13), a inclusão das TICs nas diretrizes curriculares da formação continuada é um indicativo da “potencialidade dos recursos tecnológicos para favorecer um movimento formativo e autoformativo dos professores, constituindo espaços para que as trocas e o compartilhamento ocorram, por meio da viabilização de espaços de interação.”

Diante desse cenário, propõe-se a seguinte questão: De que maneira as TICs apreendidas em processos formativos iniciais e continuadas docentes têm sido utilizadas pelos educadores como ferramentas potencializadoras da gestão democrática no cenário educacional brasileiro?

Assim, esta pesquisa traz como objetivo geral descrever como as TIC estão sendo utilizadas pelos educadores como ferramentas potencializadoras da gestão democrática nas escolas brasileiras. Para isso, são elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Especificar quais TIC têm sido utilizadas pelos educadores como recursos promotores de maior participação da comunidade escolar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano Municipal de Educação (PME) dentro das escolas; 2) Identificar as ações realizadas com essas TIC em benefício do aumento da participação coletiva no PPP e no PME; e 3) Verificar se os processos formativos iniciais e continuados da educação de professores no Brasil têm incorporado as diretrizes nacionais de utilização das TIC.

Percurso metodológico

Realizou-se um trabalho de natureza exploratória, tendo “como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p. 38). Quanto ao delineamento utilizado para coleta de dados, adota-se como método a pesquisa bibliográfica, “elaborada com base em material já publicado” (Gil, 2017, p. 33). De acordo com Gil (2017, p. 33), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O estudo utiliza como material de análise as publicações científicas disponíveis nas bases de dados Periódicos CAPES, *Google Acadêmico*, *SciELO* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, constituídas sobretudo por artigos, dissertações e teses.

Os critérios de seleção das produções científicas são: a) referirem-se a publicações dos últimos anos (de 2018 a 2024, portanto), por se tratar do período final e limite do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente; b) abordar estudos realizados em escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio; c) apresentarem o autor, o local da publicação e metodologia compreensível; e d) apresentarem a relação entre gestão democrática, formação de professores e uso das TIC como foco principal ou como aspecto relevante na pesquisa.

Concluídas as buscas, são encontradas apenas três publicações que atendem aos critérios estabelecidos, dentre as quais uma dissertação e dois artigos científicos. No item 3 são apresentados os resultados da análise realizada.

O texto está organizado a partir dos seguintes tópicos: Revisão Bibliográfica, com destaque para os conceitos de Tecnologia Social, Gestão Democrática, PPP, PNE; Resultados da Pesquisa, com apresentação dos achados de maior relevância para este estudo, à luz dos objetivos específicos propostos; e Conclusão, com considerações acerca dos alcances e das limitações desta pesquisa.

Revisão bibliográfica

Os conceitos que se mostram fundamentais para subsidiar a contextualização do objeto de investigação dessa pesquisa são gestão democrática nas escolas, TIC e formação docente. São abordados ainda, de forma breve e complementar, as definições de PNE e PPP.

Inseridos no universo da educação, e utilizados com o objetivo de favorecer tanto os processos formativos docentes quanto o itinerário escolar de seus alunos, estão as ferramentas denominadas Tecnologias Sociais (TS). No sentido mais amplo do termo, Batista e Freitas (2018, p. 122) apontam que tecnologia é “tudo aquilo que o homem produz e aperfeiçoa para satisfazer as suas necessidades”. Tratando particularmente das TS, os autores entendem que, “assim como a tecnologia deve estar a serviço da sociedade no intuito de atender as necessidades humanas e reduzir as diferenças sociais, seu uso na educação deve ter o mesmo fim” (Batista; Freitas, 2018, p. 123).

No contexto educacional, portanto, os recursos utilizados em benefício da coletividade e da equidade social estão inseridos no campo de ação das TS. É nesse cenário que estratégias democráticas de

gestão podem ser utilizadas como ferramentas potencializadoras da participação coletiva em processos decisórios, capazes de provocar mudanças na realidade da comunidade escolar.

No que tange à gestão democrática no ambiente escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996) estabelece o conceito como um princípio do ensino público (Brasil, 1996, Art. 3º, inciso VIII), e determina que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Aprofundando a compreensão da gestão democrática apresentada pela LDB, Dalberio (2008, p. 2) salienta que ela busca “consolidar uma esfera pública de decisão no espaço educacional, fortalecendo o controle social sobre o Estado, a fim de garantir que a escola pública atenda aos anseios e às necessidades da população a que se destina”. Isso implica acompanhar a agenda governamental da política educacional, os compromissos pactuados coletivamente na sociedade e processos decisórios desenvolvidos dentro das unidades escolares.

Em suas pesquisas bibliográficas, Mendonça (2000; 2001) relaciona práticas educacionais que materializam as ideias de gestão democrática, a saber: participação da comunidade escolar nas discussões e nos processos decisórios – a exemplo dos mecanismos de escolha de diretores; implantação e manutenção de colegiados; descentralização administrativa; e autonomia técnico-pedagógica das escolas.

Para que as ações da gestão democrática sejam organizadas e integradas, é fundamental, sem prejuízo de outras providências, que sejam legitimadas no PME e sistematizadas no PPP.

O PME é um documento que define metas e objetivos educacionais a serem alcançados em 10 anos pelo município. Trata-se de uma exigência prevista na Lei Federal nº 13.005 de 2014, que aprovou o PNE para o período de 2014 a 2024.

O PME deve estar alinhado ao Plano Estadual de Educação (PEE) e ao PNE e, ao mesmo tempo, assegurar a identidade e a autonomia próprias de cada município, garantindo, conforme o § 2º do Art. 8º, que sua elaboração seja realizada “com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (Brasil, 2014). De acordo com o Art. 9º da referida Lei, definiu-se que até o final de junho de 2015, Estados e Municípios deveriam elaborar seus respectivos planos de Educação, ou adequar os existentes, a partir das diretrizes, metas e estratégias do PNE (Brasil, 2014).

Dentre as 20 metas contidas no PNE, três merecem destaque por sua relação com o tema desta pesquisa: as metas 15, 16 e 19. A meta 15 trata da formação inicial dos educadores, e tem como propósito assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior” (Brasil, 2014). A estratégia 15.6 dessa meta ganha destaque ao versar sobre a importância da incorporação, no ambiente escolar, das “modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica” (Brasil, 2014).

Inúmeros são os recursos tecnológicos que podem ser utilizados no contexto educativo. Em se tratando de recursos digitais, encontra-se o subgrupo das TIC. Representam essa categoria tecnológica: redes sociais, ferramentas de edição de textos e vídeos, laboratório de informática, kits de robótica, softwares de produção audiovisual, ambiente virtual de aprendizagem, material didático digital, jogos e plataformas gamificadas, videoaulas, ambientes tridimensionais imersivos, entre outros.

A meta 16 demarca a necessidade da formação docente continuada, colocando como objetivo “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE”, garantindo a formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica em sua área de atuação (Brasil, 2014).

A meta 19, por fim, registra a urgência de consolidação da gestão democrática no universo escolar, posto que visa, no domínio das escolas públicas, “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar” (Brasil, 2014).

O cruzamento dessas três metas indica, portanto, que há uma convergência entre os percursos formativos docentes, a gestão democrática escolar e a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Enfatizando a relevância da construção coletiva e interdisciplinar do PPP, Gadotti (1998) destaca que o fluxo de concepção, institucionalização e implementação desse PPP deve envolver de maneira crítica e democrática a participação da comunidade escolar interna e externa.

Vasconcellos (2014), por sua vez, ressalta que o PPP é um plano institucional de ações educativas elaborado de maneira participativa, com o propósito de provocar intervenções e mudanças na realidade da escola.

Considerando a importância do exercício da gestão democrática dentro das escolas, é imprescindível que os docentes acompanhem as metas do PNE e participem do PPP de sua unidade escolar. Nesse contexto, os itinerários formativos inicial e continuado desses profissionais poderão estimular e qualificar sua participação nessa execução do PPP e dos planos nacional, estadual e municipal.

De acordo com o Art. 2º da Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP nº 2/2019), a formação inicial docente pressupõe que os professores desenvolvam as competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), qualificando-se para subsidiar os estudantes no desenvolvimento de aspectos intelectuais, físicos, sociais, culturais e emocionais. (Brasil, 2019). Entre as 10 competências elencadas, destacam-se a 5 (“compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa”), a 6 (“valorizar a formação permanente para o exercício profissional”) e a 9 (“exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro”) (Brasil, 2019, p. 13).

Já no que diz respeito à formação continuada do educador, o Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2020 a destaca como um fator fundamental de sua profissionalização na condição de agente formativo, “visando o complexo desempenho da sua prática social e qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Retomando a estratégia 15.6 do PNE, ou seja, a incorporação regular e crítica das TIC no contexto educacional, Batista e Freitas (2018, p. 126) vêm alertar que “é necessário que as tecnologias sejam usadas para promover a inclusão social de pessoas e não para atender interesses específicos de grupos privilegiados dentro da sociedade”. Os autores argumentam que o progresso tecnológico é benéfico para a Educação quando estabelece a inclusão social como ponto de partida, e redução das desigualdades como posição a ser alcançado (Batista; Freitas, 2018).

Assim, à medida que os educadores vão aprimorando seu repertório de TIC em suas formações, podem utilizá-lo para enriquecer os espaços coletivos no ambiente escolar, tornando-os mais democráticos e participativos.

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa.

Resultados da pesquisa

As produções científicas encontradas referem-se a pesquisas de caráter exploratório (quando há o contato dos pesquisadores com pessoas inseridas no universo estudado), com a utilização do estudo de campo como procedimento metodológico.

Todas as pesquisas ressaltaram a importância da participação direta dos atores na gestão democrática dentro das escolas, como alternativa ao exercício representativo nos processos democráticos.

No que diz respeito às práticas decisórias próprias da gestão democrática, Ferreira e Souza (2019) conceitualizam e discutem PPP, Grêmio Escolar, Conselho Deliberativo Escolar (CDE), Eleição para Diretor e a Associação de Pais e Professores (APP). O PNE é mencionado pelos autores em sua fundamentação teórica, mas não é discutido no contexto da gestão democrática. Soares e Oliveira (2020) apresentam as definições de PPP e de Eleição para Diretor, porém identificam que as TIC não são utilizadas em benefício da gestão democrática em seu campo de estudo. Mueller (2019) conceitualiza PPP, Conselho Escolar e APP em sua fundamentação teórica, contudo o PPP não é evidenciado em sua análise como uma das práticas favorecidas pelas TIC.

De maneira particular, cada uma das pesquisas contribui para ampliar a compreensão da interface entre as TIC e gestão democrática, como apresentado a seguir.

Soares e Oliveira (2020) apresentam uma pesquisa de campo utilizando como técnicas para coleta de dados pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas com três sujeitos educacionais. Os pesquisadores traçam dois objetivos principais: compreender as TIC como um instrumento de fortalecimento da democracia e da participação na escola pública; identificar os desafios sobrepostos ao uso das TIC na rede municipal de educação de Óbidos/PA, analisando a usabilidade de um Sistema de Gestão Educacional identificado (Sistema Gestor Educacional).

No que diz respeito ao primeiro objetivo, Soares e Oliveira (2020) concluem que o Sistema Gestor Educacional não dispõe de funcionalidades que dialoguem com a realidade local. Trata-se de uma tecnologia importada, produzida em uma realidade distinta de Óbidos, sob o pretexto de atender a problemáticas locais e particulares – o que acaba não acontecendo. Revela-se que uma atuação demo-

crática e participativa na Gestão Educacional permanece em segundo plano, uma vez que o uso das TIC vem configurando-se como meras exigências governamentais, abandonando o compromisso com o bem comum e a coletividade.

Em relação ao segundo objetivo, Soares e Oliveira (2020) identificam quatro desafios, a saber: escassez de recursos e tecnologias; problemas de conectividade e qualidade; ferramentas tecnológicas desatualizadas; formação insuficiente. O quarto desafio, relacionado diretamente com esta pesquisa, retrata formação insuficiente e/ou ausência de formação aos profissionais da Educação, especialmente dos gestores educacionais, os quais, em muitos momentos, sentem-se incapazes de utilizar tais recursos tecnológicos em prol de demandas educacionais.

Ferreira e Souza (2019) também realizam estudo de caso em uma pesquisa de campo com diretores das escolas estaduais públicas da cidade de Tubarão/SC. Aplica-se um questionário aberto com 15 gestores escolares sobre a relação dos gestores com as TIC. Propõem como objetivo identificar como a gestão escolar tem se adaptado às novas tecnologias, e de que forma elas podem ser utilizadas a fim de se promover uma escola democrática.

Discutindo a Eleição para Diretor, os pesquisadores esclarecem que o processo se baseia na proposição de um Plano de Gestão Escolar apresentado pelos candidatos, antes do pleito. Após a posse do diretor é realizada uma avaliação institucional periódica durante o seu período à frente da escola, a fim de monitorar as metas e objetivos traçados originalmente.

Ferreira e Souza (2019, p. 24) localizam a existência de Grêmios Estudantis em uma parte das unidades escolares pesquisadas, destacando esses agrupamentos como um “importante elo entre os interesses dos discentes e a tomada de decisões”. Quanto ao CDE e à APP, identificam que esses colegiados não são convidados a debater, decidir e trabalhar coletivamente pelas decisões institucionais. Ainda que os pesquisadores tenham identificado a Eleição para Diretor e o Grêmios Estudantis como estratégias de gestão democrática em seu universo amostral, não encontraram correlação dessas práticas com a utilização das TIC.

No que tange a capacitações, treinamentos, cursos de aperfeiçoamento e formação de TIC para professores e gestores, Ferreira e Souza (2019) evidenciam contradição entre as respostas dos diretores entrevistados. A maioria afirma ser inexistente esse tipo de atividade. Os que respondem afirmativamente explicam que se trata de um apoio técnico oferecido por uma unidade administrativa específica, e não de uma política institucional de formação continuada.

Os pesquisadores destacam a implantação do ambiente virtual denominado “Professor *On-line*”, substituto do antigo “diário de classe”, e utilizado como uma ferramenta de processo gerencial da rotina pedagógica. Trata-se de um recurso exclusivo do estado de Santa Catarina, utilizado nas escolas estaduais desde 2015, reunindo informações dos alunos e das disciplinas, como desempenho estudantil, frequências e conteúdos ministrados. De acordo com os pesquisadores, esse ambiente facilita a comunicação entre professores, alunos e seus responsáveis. Não foi encontrado, contudo, indicativos de que essa ferramenta tecnológica tenha sido utilizada pela comunidade escolar como um recurso favorável à gestão democrática.

Ferreira e Souza (2019, p. 37, 39) concluem que a gestão democrática está “ainda pouco permeável a diversas instituições da sociedade como a escola”, e que “ainda se vê de modo geral pouca utilização didática e gerencial” das TIC no dia a dia escolar. Conforme apontam os autores, as escolas não consolidaram a cultura digital em suas unidades. Diante desse cenário, é possível notar que a incorporação das TIC pelas escolas se apresenta como uma etapa estruturante do processo dessa culturalização digital. Observa-se ainda que a sua utilização em benefício do aperfeiçoamento da gestão democrática ainda não figura de maneira prioritária nas políticas públicas educacionais.

Mueller (2019) realiza uma pesquisa qualitativa utilizando entrevistas e um questionário em seu processo de coleta de dados para conhecer as implicações do sistema “Professor Online” para o desenvolvimento da gestão escolar nas escolas públicas estaduais da região do Extremo-Oeste de Santa Catarina. O sistema “Professor Online” também é objeto de estudo de Ferreira e Souza (2019).

Mueller (2019) evidencia que a partir da implementação do sistema Professor Online teve-se um amadurecimento da gestão democrática e participativa nas instituições escolares, em que se verificou uma contínua contribuição da comunidade escolar na proposição de melhorias na plataforma digital. Nota-se que a disponibilidade e o compartilhamento das informações entre os diversos atores da comunidade escolar favorecem a participação coletiva e a gestão democrática.

Conforme destaca Mueller (2019), essa facilidade de acesso à informação permite que sejam tomadas decisões e elaboradas estratégias no contexto escolar. Nesse sentido, a pesquisadora destaca o seguinte relato de uma pessoa entrevistada: “nos encontros com os pais e assembleias de APP eu sempre reforço a utilização do sistema do “Professor *On-line*”, para que eles acessem e acompanhem e que, quando necessário, venham na escola cobrar alguma situação” (Mueller, 2019, p. 181).

Delimitando a compreensão da democracia participativa e os desdobramentos de sua aplicação no universo escolar, Gadotti (2014, p. 1), baseando-se no Documento-Referência da primeira Conferência Nacional de Educação, afirma que “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva”.

Ainda que o sistema “Professor *On-line*” tenha promovido avanços no sentido de uma gestão escola mais democrática, Mueller (2019, p. 129) sinaliza que “ainda existe uma longa caminhada para que a gestão democrática seja vivenciada de forma efetiva, pois a maioria das políticas públicas ainda é elaborada sem a participação efetiva da comunidade escolar”. De acordo com a autora, a inexistência de formação inicial adequada prejudicou o processo de implementação do sistema “Professor Online”, gerando dúvidas e resistências da comunidade escolar. O progressivo interesse dos atores pelo sistema e a implementação de formação continuada melhorou a compreensão da comunidade e diminuiu as resistências, jogando luz sobre as vantagens que ele oferecia e a possibilidade de participação da comunidade escolar no seu aperfeiçoamento.

Das três pesquisas analisadas, apenas uma (Mueller, 2019) identifica a utilização de uma TIC em benefício da gestão democrática, evidenciando a contribuição coletiva no processo de ensino e aprendi-

zagem. Contudo, este estudo não descreve exemplos de práticas de tomadas de decisões mediadas pela plataforma digital. Não é possível encontrar associação do sistema “Professor Online” com PPP, APP e CDE, entre outras estratégias de gestão democrática. A autora faz alusões a um modelo democrático de gestão em curso no sistema de ensino catarinense, porém os conteúdos provenientes dos relatos coletados não fazem menção a ações concretas realizadas no campo da gestão democrática.

A partir dos resultados encontrados, pode-se ressaltar a importância da realização de pesquisas que relacionem gestão democrática e TIC. Dessa forma, novas experiências poderão trazer contribuições relevantes para a compreensão do emprego das TIC dentro das escolas, e da possibilidade de sua utilização para o fortalecimento da gestão democrática escolar.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo descrever como as TIC estão sendo utilizadas pelos educadores como ferramentas potencializadoras da gestão democrática nas escolas brasileiras. A partir da análise dos dados coletados nota-se que as TIC ainda não são utilizadas para promoção da gestão democrática. Os resultados evidenciam que os educadores e gestão desenvolvem ações democráticas junto à comunidade escolar, e que também utilizam recursos tecnológicos como ferramentas facilitadoras da comunicação e gestão do conhecimento; contudo, não foi verificada uma integração abrangente e consolidada entre esses dois segmentos. É possível identificar práticas avulsas e pontuais dessa integração, porém esses exemplos não descrevem as realidades institucionais, que em sua maioria não promove essa conexão como uma política pública.

Ainda que esta pesquisa tenha chegado a uma conclusão, os resultados representam um universo educacional restrito quando se considera um panorama nacional, como proposto inicialmente. Portanto, o cenário encontrado nas três publicações analisadas não deve ser tomado como um retrato das escolas públicas brasileiras. No mesmo sentido, a escassez de publicações com esse objeto de estudo não deve ser confundida com a inexistência de práticas de gestão democrática subsidiadas por tecnologias de informação e comunicação.

Em relação aos objetivos específicos, as TIC identificadas nos trabalhos analisados não são utilizadas como recursos promotores de maior participação da comunidade escolar no PPP e no PNE. Seguindo a mesma direção, não são encontradas ações realizadas com essas tecnologias em benefício do aumento da participação coletiva no PPP e no PME. Por fim, não se pode assegurar, à luz das publicações analisadas, que os processos formativos iniciais e continuados da educação de professores no Brasil estão incorporando as diretrizes nacionais de utilização das TIC, mas é possível afirmar que as escolas têm promovido práticas formativas destinadas aos educadores com o objetivo de capacitá-los para um melhor aproveitamento das TIC.

Referências

BATISTA, S. A.; FREITAS, C. C. G. O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5784>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BERTOLASSI, G. M.; SILVA, L. F. S. C. da. A gestão escolar democrática: dimensões teóricas, desafios e possibilidades de uma agenda contemporânea. **Universidade Federal da Fronteira Sul**, Erechim/RS, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4956/1/BERTOLASSI.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2024.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), [s. l.], v. 47, n. 3, p. 1-12, out. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2349/3354>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FERNANDES, S. B. Gestão democrática e qualidade do ensino: consolidação a partir de práticas pedagógicas vinculadas ao Projeto Político-Pedagógico. **Teoria e Prática da Educação**, Santa Maria-RS, v. 20, n. 2, p. 19-32, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/37048>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FERREIRA, F. A.; SOUZA, M. L. H. de. **Tecnologias e escola democrática**: uma pesquisa nas escolas estaduais na cidade de Tubarão/SC. Repositório Institucional IFSC, Tubarão/SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1889>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã. *In*: **Salto para o Futuro**: construindo a escola cidadã, Projeto Político-Pedagógico. Brasília/DF: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p. 15-22. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/46-modulo-5?download=263:modulo-5>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GADOTTI, M. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2014, Brasília/DF. **Artigos**. Brasília: CONAE, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf. Acesso em: 1 maio 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas Ltda., 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237624/mod_resource/content/1/Ant%C3%B4nio%20C.%20Gil_Como%20Elaborar%20Projetos%20de%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

GINO, J. C. de S. A. Qualidade e equidade na gestão democrática da escola pública brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 31, p. 33-49, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/29997>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MACHADO, G. B. *et al.* O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn#>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MENDONÇA, E. F. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. *In*: Reunião Anual da Anped, 23., 2000, Caxambu/MG. **GT05 - Estado e Política Educacional**. Rio de Janeiro/RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_13.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2024.

MUELLER, S. **Implicações do sistema “Professor On-line” para a gestão escolar no Extremo-Oeste de Santa Catarina**: uma discussão em políticas públicas para educação. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4598>. Acesso em: 26 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. T. de; MENDES, G. H. de S.; BORILO, R. O. Gestão escolar democrática e qualidade de ensino: estudo de caso em uma escola municipal no interior de São Paulo. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria-RS, v. 6, n. 12, p. 79-91, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4718/471855300009.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SOARES, L. de V.; OLIVEIRA, L. A. Gestão Educacional e Tecnologias de Informação e Comunicação: caminhos ao Direito Democrático e Participativo em Óbidos/PA. **ARTEFACTUM - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, ano XII, v. 19, n. 1, 2020. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1873>. Acesso em: 26 jun. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. Projeto Político-Pedagógico – conceito e metodologia de Educação. *In*: _____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014. p. 169-205. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/projeto_politico_pedagogico_-_vasconcellos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAPÍTULO 4

Representações sociais de professores da Educação Básica sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação

Marisa de Souza Cunha Moreira

Introdução

O presente capítulo esteia-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada Serge Moscovici (2015), que, partindo da Psicologia Social e das Ciências Sociais, apresenta subsídio para depreender e compreender os fenômenos humanos, considerando um sistema simbólico, por meio do qual os indivíduos compartilham e representam opiniões, crenças, pensamentos e modos de entender e interpretar situações, objetos, instrumentos etc. Baseado nisso, busca-se conhecer as Representações Sociais de professores sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação.

A justificativa reside na importância de compreender como os professores representam as TIC, uma vez que, ao saber tais representações, é possível entender, por exemplo, o que pensam, qual a relação com as tecnologias e de onde advém tal conhecimento. Nesse ínterim, a pesquisa tem potencial para aproximar-se de uma realidade, fornecendo, inclusive, elementos para poder intervir, principalmente, no tocante à formação de professores. De acordo com Jesus (2018, p. 21), “o conhecimento adquirido sobre a utilização das TIC na sala de aula se traduz em um importante objeto de investigação à luz da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici”. Considerando que a sala de aula é constituída por discentes e docentes, aproximar-se das representações de um desses constituintes, no caso, os professores, traduz-se no interesse deste capítulo.

Sendo assim, a aderência ao tema deve-se à importância de se conhecer quais representações o professorado possui acerca das TIC, de modo que esses dados possam contribuir para reflexões, ampliando saberes, favorecendo a formação docente, para que esta possa ir ao encontro das necessidades formativas, potencializando o que está em processo de consolidação e contribuindo para a implantação de aspectos necessários ao trabalho educativo, visando à aprendizagem dos estudantes.

O ponto de partida consiste em conhecer as representações sociais, para aclarar qual aspecto requer maior foco, propiciando, inclusive, as tomadas de decisão subsidiadas por dados e evidências oriundos de pesquisas educacionais. Nesse contexto, apresenta-se o problema: Quais Representações Sociais a respeito das TIC os professores de Educação Básica possuem?

Considerando a problemática explicitada foram traçados os seguintes objetivos, visando responder à inquietação inicial.

O objetivo geral consiste em compreender quais são as Representações Sociais dos professores de Educação Básica sobre TIC. No que tange aos objetivos específicos, estes são: 1) Identificar quais são as

representações que os professores de Educação Básica do Ensino Fundamental I possuem a respeito das TIC; 2) Relacionar a quais universos as representações sociais identificadas na pesquisa se referem: se ao consensual ou ao reificado.

Visando responder à problemática e aos objetivos elencados, na sequência, o percurso metodológico é apresentado; posteriormente, são descritos as discussões e os resultados à luz da revisão bibliográfica.

Percurso metodológico

A investigação desenvolvida tem a abordagem qualitativa e delinea-se como pesquisa exploratória-bibliográfica, caracterizada pela busca em aproximar-se com o tema (Gil, 2008). Dessa maneira, o trabalho de pesquisa é pautado em produções elaboradas e socializadas através de publicações como artigos, teses, dissertações e livros, as quais subsidiam os dados para a problematização da proposta apresentada.

Realizou-se um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, tendo como finalidade localizar trabalhos acadêmicos relativos à temática. Os descritores estabelecidos para a busca foram: representação social *and* TIC. A leitura dos títulos foi o primeiro critério para seleção ou exclusão dos trabalhos, visando à formação do *corpus*. O segundo critério orientou-se nas palavras-chave apresentadas nos resumos, primando por ao menos um dos termos: representação social, TIC, educação, professores, e trabalho pedagógico. Na sequência, como últimos critérios, procedeu-se à leitura dos resumos e com o recorte temático e temporal, o qual fixou-se nas produções dos últimos 15 anos, de maneira que os trabalhos em consonância aos itens assinalados compõem o *corpus* da investigação desenvolvida, excluindo-se as produções que não dialogavam com a Educação Básica.

No portal da Capes 269 trabalhos foram localizados e no *Scielo*, 457, contudo, após a leitura fluente (Bardin, 2016) e a aplicação dos critérios, 12 trabalhos corresponderam aos propósitos deste estudo, sendo oito artigos, duas teses e duas dissertações, indicando uma lacuna de pesquisas englobando representações sociais, TIC e Educação Básica. A partir dessa seleção, ainda conforme Bardin (2016), o material foi explorado e preparado, de modo que os resultados fossem tratados e interpretados à luz da TRS.

Em síntese, as leituras realizadas pautaram-se nas orientações propostas por Bardin (2016) no que se refere à escolha de documentos, *corpus*, hipóteses/objetivos e preparo do material, avançando para a exploração, enumeração, tratamento e interpretação dos resultados. Assim, articulando-se à TRS e aos conteúdos analisados, advindos do levantamento de dados, buscou-se atender à problemática apresentada.

Revisão bibliográfica

A fundamentação teórica do trabalho englobou uma revisão de literatura acerca das representações sociais de professores sobre as TIC, visto que a TRS possibilita depreender como um determinado coletivo representa um objeto, fenômeno ou uma situação. Vieira (2017) afirma que há poucos estudos sobre TRS e TIC, indicando a necessidade de ampliar as investigações que abordem essas duas temáticas.

Segundo Moscovici (2015), as representações sociais são repletas de uma consciência coletiva, de tal modo que os seres humanos podem representar algo embasado no conhecimento científico ou a partir do senso comum, denominado pelo autor como “universo consensual”. Assim, elas “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (Moscovici, 2015, p. 37). Devido ao caráter que possuem, ainda de acordo com o autor, as representações circulam, são oriundas das operações cotidianas e comunicativas e, portanto, dão origens a novas comunicações.

Nas palavras de Jodelet (2015, p. 64), “quando Moscovici analisava a transformação do saber científico em saber do senso comum, punha em evidência os processos de formação deste último”, englobando “as suas condições sociais, as funções que este saber desempenha”. A partir disso, baseada em outras pesquisas, a presente investigação foca na identificação de como os profissionais do magistério entendem, enxergam e explicam as tecnologias na educação.

Serge Moscovici (2015), a partir da elaboração teórica, possibilitou que outros investigadores, em diferentes países e continentes, passassem a estudar e a pesquisar a TRS. Dessa maneira, o referencial respalda-se em quem cunhou a teoria e nos estudiosos contemporâneos que desenvolvem pesquisas a partir dele, como, por exemplo, Jodelet (2009; 2015), Cruzoé (2014), Wachelchelke (2007), entre outros.

Jodelet (2015) assevera que as instituições escolares são espaços frutíferos para o estudo das representações sociais, incluindo os três níveis, os quais contemplam: as políticas educacionais, a hierarquia nas escolas e o público envolvido (os estudantes e seus familiares).

Marková (2015, p. 80), ao analisar a TRS, no âmbito da área da Psicologia Social, indica uma diferença em relação a outras perspectivas, afirmando que essa teoria “pertence a um universo de conhecimento diferente”, como o “da cognição social, de estudos de opiniões, das atitudes e preconceitos”, por exemplo. Assim, a TRS é reconhecida pelo potencial de analisar situações relacionais das mais diversas.

Nesse sentido, Doise (2015) salienta a importância do caráter teórico e prático que a TRS proporciona. Desse modo, entende-se que a referida proposição teórica permite investigar diferentes contextos, sejam educacionais, sociais, da área da saúde, assim como da tecnologia. O estudo das Representações Sociais possibilita “ligar a ciência ao mundo ao mesmo tempo em que o ligamos a nós mesmos” (Jovchelovitch, 2015, p. 8). Dessa maneira, compreender as representações de professores sobre as TIC é, de igual modo, uma forma de conectar o conhecimento e a sociedade.

Para Bona (2014, p. 35), “os estudos que se apoiam na teoria das representações sociais partem do pressuposto de que as Representações Sociais enquanto produtos sociais devem sempre ser remetidas às condições sociais que as produziram”, isso equivale a realizar investigações a partir da esfera em que

emergem, pois, segundo a autora, “as pessoas não absorvem passivamente aquilo que é divulgado, mas transformam esses conteúdos adaptando-os à sua realidade social e construindo coletivamente” (Bona, 2014, p. 35), tendo como canal a comunicação social.

No entendimento de Gomes (2020, p. 273), as Representações Sociais são como “guias de leitura da realidade”; isto posto, por meio do estudo das representações é possível aproximar-se e entender uma dada realidade, buscando familiarizá-la (Moscovici, 2015).

A relação entre estudos envolvendo o campo da Educação e a TRS é pertinente, visto que “a área educacional desperta a possibilidade de conhecer saberes internamente construídos pelos indivíduos no âmbito social” (Oliveira; Jesus, 2021, p. 632), além da compreensão de como as transformações e/ou construções de concepções ocorrem, contribuindo para a “busca de soluções para problemáticas existentes na Educação” (Oliveira; Jesus, 2021, p. 632). Nessa perspectiva, os autores afirmam que:

O próprio autor da TRS, Serge Moscovici, apoiou-se nos estudos sobre a cibernética durante estudo piloto sobre a difusão da psicanálise. Apesar de não ter seguido cursos regulares, esses estudos levaram ao aprofundamento da teoria da informação e da comunicação que serviram de base para a elaboração da ideia de representação social (Oliveira; Jesus, 2021, p. 635).

Assim, pode-se afirmar que há uma proximidade entre as Ciências Humanas, por meio da TRS e as tecnologias digitais. Jesus (2018) sustenta que as TIC são representações sociais, uma vez que fazem parte de diálogos grupais e estão presentes no cotidiano dos indivíduos. De acordo com ele,

A pesquisa sobre representações sociais nos permite compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os principais fatores que contribuem para o desenvolvimento das práticas sociais dos sujeitos. Tal estudo leva em consideração o conjunto de informações, crenças e anseios sobre as tecnologias, que são mobilizados e compartilhados (Jesus, 2018, p. 22).

Há a defesa do uso das tecnologias como modo de provocar uma mudança no processo de ensino (Pretto, 2013). Sendo assim, o autor coloca-se contrário à visão reducionista que entende as TIC “como meras ferramentas” (Pretto, 2013, p. 178). Ele preconiza que a formação precisa ser deslocada do entendimento de que as pessoas são consumidoras de informação, para assumir o objetivo de “formar cidadãos produtores de culturas e de conhecimento” (Pretto, 2013, p. 178). Ou seja, o pesquisador coaduna com a premissa do uso crítico, interativo, reflexivo das TIC como um recurso potente de transformação e auxílio para a produção de saberes.

Na defesa de Vieira (2017, p. 63), “as TIC devem ser compreendidas como elementos estruturantes que baseiam novas educações, cuja integração sistematizada vise a tornar significativo, inovador e ativo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes”. De acordo com o estudioso, o papel do professor, “que também é usufrutuário dos benefícios educacionais desses recursos”, é empregá-los no fazer pedagógico, demonstrando-os, a partir do currículo, na integração “professor-aluno, planejamento/organização das aulas, adoção de metodologias e estratégias didáticas, avaliação, entre outras” (Vieira, 2017, p. 63), buscando-se, dessa forma, uma reflexão crítica a respeito do uso das tecnologias, evidenciando-se que essa temática não deve ser ignorada.

Na sequência, a discussão aborda como os professores representam as TIC.

A visão dos professores sobre as TIC

As pesquisas realizadas sobre a temática possibilitam depreender a visão dos professores sobre as TIC, a partir das representações sociais. Assim, os resultados de investigações sobre o objeto de estudo são elementos importantes para conhecer e pensar a respeito do assunto. Braz da Silva (2012) discute sobre a prática pedagógica de docentes, visando identificar a relação que os professores estabelecem com as TIC durante o processo de ensino. Adota-se a concepção das tecnologias enquanto ferramentas socioculturais. O percurso metodológico, por meio da TRS, busca compreender como as representações ocorrem no ambiente escolar, em relação ao objeto.

O tempo, espaço, função e necessidades da humanidade provocam mudanças e incorporações. De tal modo, a demanda da sociedade pela incorporação das tecnologias no contexto educativo leva a uma série de questionamentos, dentre os quais as relações que se pode estabelecer entre as representações sociais “socializadas pelos professores e a presença de uma prática docente visando ao desenvolvimento da autonomia em situações de sala de aula que recorrem ao uso das tecnologias” (Bona, 2014, p. 20).

Os resultados da pesquisa realizada por Bona (2014, p. 194) sinalizam que as TIC na educação são representadas como benéficas e potentes para a promoção e desenvolvimento da autonomia, o que pode ser justificado, em suas palavras, ao afirmar que, “dos professores entrevistados, todos foram a favor do uso das tecnologias pelos alunos vendo-as como um instrumento que auxilia na construção de um aluno mais ativo, autônomo e cidadão” (Bona, 2014, p. 194). Nota-se que o termo “liberdade” configurou como uma representação do trabalho com as TIC em sala de aula.

A investigação de Vieira (2017) contou com 35 participantes, sendo 10 docentes e 25 discentes do Ensino Superior. Por meio de questionário, entrevistas e associação livre de palavras, o trabalho identificou um consenso no que tange à representação das TIC como recursos consideráveis para a Educação e a comunicação, sendo entendida positivamente.

A evocação livre de palavras partiu do termo indutor TIC, sendo que “internet, computador e comunicação” emergiram como representações sociais (Vieira, 2017, p. 118). Segundo o pesquisador, os dados sinalizam “[...] que o conhecimento compartilhado pelos participantes do estudo caracteriza-se por conceber positivamente as TIC em função dos próprios recursos e pela possibilidade que promovem” (Vieira, 2017, p. 118).

Destacam-se, ainda no estudo de Vieira (2017), as representações sociais dos sujeitos para as TIC como: informação, inovação, importante, necessário e interação. Na análise dos discursos dos discentes, que estavam em cursos de formação inicial de professores, o trabalho identificou em duas das três categorias de análise “a percepção ancorada na representação de que as TICs são tecnologias que proporcionam a ampliação do acesso à informação em função do aumento da comunicação”, sendo que somente uma pessoa representou as TIC como “tecnologias em desenvolvimento” (Vieira, 2017, p. 126).

Jesus (2018) tece uma retrospectiva acerca da comunicação, esmiuçando o que gerou as TIC: do início com a oralidade, na sequência a criação da escrita – instrumento que potencializou a comunicação –, depois, a invenção da prensa, no século XV, maquinário que proporcionou a disseminação de informações, fomentando novos recursos tecnológicos. Segundo o pesquisador, o século XIX estabelece:

[...] um novo marco na produção e divulgação das informações com o surgimento da fotografia, do cinema, do telégrafo, do telefone, catalisadas, principalmente, pelo desenvolvimento da tecnologia, da ciência, da filosofia, das artes, (PRETTO, 2009; LEMOS, 2015). Ainda no final deste século, são registradas as primeiras tentativas de produção do aparelho televisor a partir de experiências envolvendo a produção e emissão de imagens. O advento das tecnologias específicas da informação e da comunicação, as TIC, foi uma marca peculiar do século XX, especialmente pela busca incessante do homem em reduzir distâncias e levar a informação e a produção do conhecimento de forma simultânea aos mais diversos lugares do mundo (Jesus, 2018, p. 57).

Assim, as TIC, no século XX, tornam-se, notoriamente, aliadas na circulação simultânea e global das informações, estando presentes no cotidiano humano e nas mais variadas esferas sociais.

De acordo com Castells (2008), é a partir da década de 1970, baseando-se em progressos alcançados em duas décadas anteriores e sob a influência de fatores de ordem institucional, econômica e cultural, que as novas tecnologias se espalharam pelo mundo, acelerando o seu desenvolvimento de forma cooperativa e afirmando-se como um novo paradigma. O surgimento do computador e de *software* de sistemas operacionais neste período gerou uma extraordinária revolução nas relações sociais e organizacionais (Jesus, 2018, p. 58).

Considerando que as tecnologias atravessam diferentes contextos, a área da educação, igualmente, é impactada por elas, demandando estudos e análises. Para Gomes (2020), associar o campo educacional com o tecnológico tem sido foco nas demandas pedagógicas voltadas à formação para a cidadania, exigindo reflexões e mudanças de práticas. Nesse ínterim, defende a TRS como significativa na colaboração de estudos envolvendo o contexto educacional:

As relações de poder entre os atores escolares se constroem mediante múltiplos processos. O conhecimento sobre como cada instituição se apropria das normas dos sistemas educativos e como reagem diante dos desafios cotidianos, assim como os mecanismos de apropriação ou resistência tanto como as saídas encontradas mais relevantes em determinadas situações podem trazer relevantes contribuições para o estudo das representações sociais (Gomes, 2020, p. 276-277).

Conforme explanado, Gomes (2020) também sustenta a defesa de se investigar educação e tecnologia por meio da teoria moscoviana.

Considerando a necessidade imperiosa da utilização das TIC frente à alteração de rotina escolar, provocada pela pandemia de Covid-19, a pesquisa de Fiorentini (2021) analisou os sentimentos e crenças de professores sobre as TIC. A investigação ocorreu em dois países; os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo e do *software* EVOC. Os resultados sinalizam que há pontos a melhorar no que se refere à formação docente, assim como aspectos positivos.

A investigação de Oliveira e Jesus (2021) aponta que, dentre as pesquisas analisadas e realizadas com docentes do ensino superior, nenhuma demonstra preocupação com a formação voltada ao uso das TIC no âmbito das licenciaturas. Em relação aos professores do Ensino Médio, por meio dos discursos deles, apreende-se que os docentes se concentram nos benefícios das TIC voltados a informações e na facilidade de acessá-las. Verifica-se, ainda, que há pouca reflexão e criticidade sobre o uso das TIC na educação, além de um distanciamento no acompanhamento das evoluções relacionadas às TIC.

Outro dado indicado pelos autores demonstra a existência de representações distintas entre professores das regiões metropolitana e interiorana, incluindo a questão etária.

[...] os mais jovens evocaram a tecnologia na sala de aula à **realidade, celular, livro, calculadora**. Para a pesquisadora, isso demonstrou uma visão de **ferramenta**, mas também de real, atual, do que está sendo vivenciado hoje. Já os professores mais velhos apresentam como um conceito em construção, pois as palavras mencionadas foram **progresso, criatividade, informação, qualidade, praticidade, modernidade, interação, estímulo, motivação**, associadas à categoria aspectos humanos (Oliveira; Jesus, 2021, p. 641, grifos dos autores).

Por meio de uma revisão sistemática de literatura, Silva e De Bona (2021) buscam identificar as representações de professores, referentes à última década sobre o uso educacional das TIC. Para tanto, 18 artigos são analisados, apontando resultados nos quais as TIC recebem uma representação satisfatória, porém, com necessidade de formação inicial voltada também aos aspectos práticos.

Questões como a “neutralidade das tecnologias na educação com o intuito de apontar visões conformistas, distorcidas e mecanizadas que legitimam armadilhas de estruturas homogeneizantes de ensino” (Gomes, 2020, p. 273), considerando uma visão de “um mundo marcado pela diferença, complexidade e desigualdade” (Gomes, 2020, p. 273) são abordadas pelo estudioso.

Embora as TIC sejam uma realidade na sociedade contemporânea, há pesquisas que demonstram (Gomes, 2020; Silva, De Bona, 2021; Jesus, 2018), no que tange à educação escolar, a necessidade de formação docente, envolvendo o assunto e a utilização delas no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando, portanto, que a temática não está esgotada, demandando outras investigações.

Resultados e discussões

A pesquisa realizada por Gomes (2020) conta com 16 professores de duas instituições de Ensino Superior, sendo uma pública e outra privada. Embora a centralidade deste capítulo esteja na Educação Básica, os resultados do trabalho do autor mencionado possibilitam entender a dinâmica das representações sociais, uma vez que os professores da Educação Básica são formados por docentes que atuam no ensino universitário.

Gomes (2020) utiliza a análise de discurso e das unidades de significação, pelas quais as representações são captadas, categorizadas e compreendidas pela temática. Os resultados da pesquisa demonstram que os professores são favoráveis ao uso das TIC, representando-as como meio de ligação entre os estudantes e a sala de aula, ressaltando que no Ensino Superior há uma maior presença das TIC do

que na Educação Básica. As representações da maioria dos participantes apontam as TIC como um meio para desenvolvimento das atividades pedagógicas e como facilitadoras da mediação para os conteúdos. Revela-se, também, que nem sempre o uso das tecnologias está relacionado a práticas pedagógicas inovadoras, sendo que, inclusive, um professor expôs não englobar as TIC em sala de aula.

As conclusões da pesquisa desenvolvida por Gomes (2020) demonstram a necessidade de uma articulação mais forte entre o que os professores sabem e as TIC, “visando à oferta de uma educação que possibilite aos alunos aprendizagens mais significativas e contextualizadas em sua formação profissional” (Gomes, 2020, p. 282), o que, em outras palavras, sinaliza para uma formação continuada docente contemplando as práticas pedagógicas e os recursos das TIC.

Oliveira e Marinho (2020) investigaram as representações sociais de professores sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil. Participaram da pesquisa 46 professoras que responderam a um questionário e, dentre estas, 10 contribuíram também concedendo entrevistas. Os dados mostram que 75% dos docentes não fazem uso do computador na prática pedagógica, sendo que quem utiliza o computador fica restrita ao uso do *PowerPoint* para, por exemplo, exibir imagens, histórias e afins. Desse modo, constatou-se que o computador serve como um recurso destinado a demonstrar algo, a título de ilustração.

Quando à tecnologia digital foi possível identificar que as professoras reconhecem as TDIC como ferramentas importantes para a educação das crianças de Educação Infantil. A propósito, o grupo pesquisado demonstrou vontade e interesse em utilizar as TDIC como recurso em suas aulas. Esse movimento é compreendido com o estudo das representações sociais (Oliveira; Marinho, 2020, p. 2.105).

Pelo exposto, nota-se uma carência no que diz respeito a como articular as potencialidades tecnológicas comunicativas com as práticas pedagógicas em sala de aula. Em relação ao núcleo central, as evocações chegaram aos termos “inovação e interessante” (Oliveira; Marinho, 2020, p. 2.105), seguidos por “aprendizagem e desafio”.

Nos cursos de formação o professor teria a possibilidade de construir novas representações, em sintonia com os anseios e necessidades da sociedade vigente. A vastidão de significados e possibilidades de utilização das TDIC evidencia um terreno fértil para sua utilização na Educação [...]. As tecnologias digitais significam inovação, são interessantes, representam um desafio inclusive para a formação do professor ao exigir aprendizagem do próprio educador, já que em sua formação esse tema não esteve no centro das preocupações pedagógicas. (Oliveira; Marinho, 2020, p. 2.109).

As representações manifestadas através de evocações de palavras tiveram como núcleo central os termos “computador, importante e inovação” (Oliveira; Jesus, 2021, p. 642), em um dos trabalhos analisados pelas autoras. A análise realizada por elas sinaliza a necessidade de maior articulação entre as tecnologias educacionais e os cursos de formação inicial docente.

O estudo de Oliveira e Jesus (2021) identifica que o professorado entende a importância das TIC no trabalho pedagógico, demonstrando, inclusive, a necessidade de formação docente para o uso das tecnologias na educação. De modo geral, as representações sociais docentes são positivas e configuram em torno de utilizar as TIC como um recurso importante para o processo educativo.

Segundo Jesus (2018, p. 64), em muitos casos, ainda se desconsideram as “potencialidades proporcionadas pelas TIC, pois na maioria das vezes elas ainda são concebidas como um simples recurso didático-pedagógico” e, portanto, “estão distantes de serem utilizadas numa perspectiva crítica capaz de promover a formação de cidadãos produtores de conhecimentos, que possam contribuir para a melhoria da educação” (Jesus, 2018, p. 64).

Silva *et al.* (2024) buscam compreender as representações de duas professoras – uma atuando em instituição de ensino pública e, a outra, em escola privada – por meio do estudo de um grupo focal. A partir de narrativas em torno do uso das tecnologias no período de pandemia de Covid-19 ocorreu a análise de palavras. Os resultados evidenciam as desigualdades sociais existentes no país, refletidas nas unidades de ensino, principalmente no quesito público-privado, bem como “a insuficiência de políticas que invistam em ações capazes de evitar o reducionismo dos problemas existentes, como acesso, permanência e elevação da escolaridade dos menos privilegiados” (Silva *et al.*, (2024, p. 17).]

No que tange às representações, os autores apontam que,

Ao analisar o discurso das interlocutoras, com formações diferentes, atuação em espaços distintos e docência com grupos de estudantes em ensino regular e modal, as palavras “alunos”, “professores”, “aula”, “escola” e “tecnologia” são significadas de forma dissemelhante. A construção ocorreu na interação social a partir da instituição e da singularidade do grupo, todos professores da educação básica, com características diversas, linguagem e comunicação expressas nos valores e conteúdos representativos, com inscrição social (posição, lugar e funções sociais). A respeito do estado e dos processos que caracterizam as representações sociais, formadas a partir do tema “tecnologias em contexto pandêmico”, as interlocutoras assumiram o compromisso partindo do construto sociocultural para interpretar as questões e a modelagem do objeto nas suas práticas pedagógicas, a experiência e a ação revelando o estatuto epistemológico por elas entendido como o valor real, a verdade implicada no cotidiano, trazendo uma representação e o real (Silva *et al.*, 2024, p. 17).

Embora o estudo de Silva *et al.* (2024) apresente representações docentes com um olhar crítico, há que se pontuar que esses resultados não podem ser generalizados. A título de exemplificação, a pesquisa de Jesus (2018) aponta que a perspectiva crítica sobre as TIC ainda não é uma realidade para diferentes localidades. Nesse contexto, pode-se depreender que algumas representações sobre as TIC evocadas como “importantes e facilitadoras” se encaminham mais para a vereda do universo consensual, pelo fato de tais representações configurarem, também, no senso comum. Os discursos e representações em prol da formação docente, tanto inicial como continuada, também são indícios de que o universo reificado (científico) ainda não contemplou os professores no tema em pauta.

Em síntese, torna-se importante que pesquisas envolvendo a temática tenham prosseguimento, considerando a relevância do assunto e as possibilidades de melhor compreensão e desenvolvimento na prática pedagógica, uma vez que há diversas situações a serem superadas, assim como sinalizam os diferentes pesquisadores mencionados.

Considerações finais

Ao término do diálogo estabelecido, as considerações finais se coadunam com o entendimento de Vieira (2017, p. 87) sobre a TRS e suas contribuições, visto ser “uma teoria abrangente, transdisciplinar e intercultural, pois abrange formas peculiares de conhecimentos práticos, determinados, mobilizados e divididos na vida cotidiana”, possibilitando esteio para pesquisas em diferentes áreas.

Por meio da pesquisa bibliográfica, a revisão buscou conhecer e identificar as representações sociais de professores sobre as TIC e a qual universo elas estão mais atreladas. Os resultados encontrados revelam que as representações sociais sobre as TIC se manifestam como: facilitadoras da mediação e da aprendizagem; elementos de inovação, interessantes, importantes, desafiadores; recursos educativos e meios para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; entre outros termos sinônimos. Há uma representação positiva sobre as TIC no contexto educacional; outrossim, observa-se um desconhecimento em como conciliar ambos, em prol de uma educação emancipadora.

Percebe-se um misto de representações assentadas no universo consensual e reificado, com prevalência ao universo consensual, no que diz respeito às TIC. Considerando que importância e inovação despontaram como termos evocados pela maior parte dos pesquisados, na prática educacional o uso das TIC ainda não explora as várias potencialidades que ela pode proporcionar. Conforme afirma Pretto (2013), ter computadores nas escolas e utilizá-los somente como consumo de informações é insuficiente. Ressalta-se, inclusive, que as TIC não se limitam ao uso de computadores.

Verificou-se, também, a existência de pontos em comuns: a necessidade de uma política pública educacional que contemple a formação docente (inicial e continuada) para as TIC, além de espaços nos quais as discussões docentes contemplem as práticas pedagógicas e as possibilidades de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem crítico, autônomo e reflexivo.

As representações sociais dos professores em relação às TIC podem ser compreendidas como um retrato da realidade, na qual vários educadores estão inseridos: a de entender a tecnologia apenas como uma utilidade e de modo restrito, o que pode sinalizar o quanto o assunto é raso para uma parcela significativa da população docente. Nessa direção, o conhecimento científico (universo reificado) pode contribuir para uma visão ampliada e na reflexão no que diz respeito às potencialidades das TIC no processo educativo, em um sentido *lato*.

Braz Da Silva (2012, p. 10) pondera que “refletir sobre a inserção das tecnologias nas escolas, com base na teoria das representações sociais, implica aceitar que o sentido atribuído a esse objeto é uma construção psicossocial do indivíduo”, sendo que este traz “em sua bagagem o conhecimento dos grupos ao qual pertence” (Braz Da Silva, 2012, p. 10). Diante do exposto, aclara-se a importância de se pensar a educação coletiva e, amplamente, em uma perspectiva formativa que alcance todos os educadores e outros espaços sociais que são constituintes da humanidade.

É importante sinalizar que a temática abordada por neste capítulo ainda não possui uma vasta produção, o que indica que trabalhos sobre as representações sociais de professores sobre as TIC são caminhos que podem ser explorados, devido à carência, principalmente, quando se trata de Educação

Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental como, também, da Educação Infantil. Sendo assim, o trabalho desenvolvido demonstra que o tema não foi esgotado, sinalizando que outras pesquisas podem aprofundar e expandir o problema discutido.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONA, V. de. **Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente**. 2014. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BRAZ DA SILVA, A. M. T. A Teoria das Representações Sociais no estudo sobre o processo de apropriação das tecnologias da informação e comunicação. **Revista Triângulo**, Uberaba/MG, v. 5, n. 1, 2012. DOI: 10.18554/rt.v5i1.274. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/274>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a Pesquisa em Educação. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 4 jun. 2024.

DOISE, W. Psicologia Social e mudança social. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P; LOPES, M. J. **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 220-241.

FIORENTINI, C. O. **As tecnologias de informação e comunicação, a escola e o professor: representações e práticas**. 2021. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade Católica de Educação e Psicologia, Porto, Portugal, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. P. Representações sociais de professores acerca do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 272-284, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2734>. Acesso em: 20 jun. 2024.

JESUS, W. S. De. **Representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura em Química sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na sala de aula**. 2018. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2018.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, J. C.; FELISMINA, R. P.; MENDES, M. J. L. (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 300-321.

JOVCHELOVITCH, S. Prefácio. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P; LOPES, M. J. **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 10-16.

MARKOVÁ, I. Ética na Teoria das Representações Sociais. *In*: JESUÍNO, J. C.; FELISMINA, R. P.; MENDES, M. J. L. (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 55-74.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, N. M. de; MARINHO, S. P. P. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara-SP, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.14068>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14068>. Acesso em: 06 jun. 2024.

OLIVEIRA, E. S.; JESUS, W.S. Representações Sociais e Tecnologias da Informação (TIC): aproximações, pesquisas e contribuições. **E-book VI CONAPESC**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83278>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PRETTO, N. De L. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador, BA: EDUFBA, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14628>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, V. R. V.; DE BONA, V. Tecnologias de Informação e Comunicação e formação de professores: uma análise sistemática dos estudos sobre TIC e representações sociais. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 2, n. 6, 2021. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/218>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, A. M. T. B. da *et al.* Representações sociais de docentes da educação básica acerca das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Ciências & Ideias** ISSN: 2176-1477, [s. l.], v. 15, n. 1, p. e24152424, 2024. DOI: 10.22407/2176-1477/2024.v15.2424. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2424>. Acesso em: 01 ago. 2024.

VIEIRA, L. C. R. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores: representações sociais e práticas de utilização entre docentes e discentes do Iced-Ufopa**. 2017. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/772>. Acesso em: 28 fev. 2025.

WACHELHELKE, J. F. R. **Efeitos de instruções de questões abertas na ativação de elementos de Representações Sociais**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPÍTULO 5

Cyberbullying: perspectivas e desafios para a escola da era digital

Carolina Paiva de Faria
Elisângela dos Santos Clementino

Introdução

O vertiginoso crescimento das tecnologias digitais tem impactado a sociedade nas mais diversas esferas, engendrando novas configurações da vida em coletividade. Diante disso, em um contexto em que o digital assume um papel de extrema relevância, torna-se necessário discutir quais são os reflexos e desdobramentos advindos dessa nova realidade.

Em se tratando do campo educacional, objeto de nosso estudo, observa-se que os efeitos decorrentes da atual expansão tecnológica têm contribuído de modo significativo para intensificar o debate em torno do papel da escola em meio a esse novo contexto, tendo em vista que não há como coadunar o supracitado avanço tecnológico com os moldes anacrônicos de uma escola eminentemente tradicionalista, o que implica uma revitalização do ambiente educativo tal qual conhecemos hoje.

Sob esse entendimento, cada vez mais tem se colocado em pauta a necessidade de uma nova escola, condizente com os aspectos de uma sociedade informacional e capaz de atender às demandas de estudantes oriundos de uma realidade geracional permeada pelo uso das tecnologias digitais, o que requer, por sua vez, não só uma transformação dos paradigmas de ensino vigentes, mas, sobretudo, a formação de todos os profissionais envolvidos nessa nova configuração do ambiente escolar.

Nessa direção, observa-se que a escola atual tem enfrentado inúmeros desafios em meio a esse novo contexto, uma vez que há uma grande dissonância entre a linguagem dos estudantes da era informacional e as pedagogias de cunho conservador comumente empregadas em muitas escolas, o que acentua ainda mais o descompasso existente entre o estudante da era atual e o ambiente escolar tradicional. Nesse cenário, a escola, que deveria ser um ambiente acolhedor, capaz de gerar um senso de pertencimento ao discente, torna-se um espaço desprovido de significado, assumindo somente uma concepção meramente formal do ensino.

Nesse contexto, em que a ênfase da escola se direciona para aspectos formais em detrimento da subjetividade dos estudantes e de sua formação integral, pesarosamente o ambiente escolar torna-se um espaço no qual as formas de violência se apresentam cada vez mais intensas, acarretando efeitos deletérios para todos os envolvidos. Assim, dentre o rol de desafios que permeiam a escola atual, destaca-se o *cyberbullying*, prática de violência virtual responsável por afetar as vidas de milhares de estudantes.

Considerando a importância do tema, sobretudo em uma sociedade pautada pela profusão das mídias e tecnologias digitais, este ensaio pretende amplificar a discussão em torno dessa problemática,

dando enfoque ao papel crucial da escola e de seus agentes no combate e enfrentamento a essa prática de violência disseminada nas redes.

Compreendendo os fenômenos do *bullying* e *cyberbullying*

A violência escolar constitui-se como uma problemática que sempre se fez presente no âmbito educacional, perpetuando-se ao longo das décadas. Embora pouco discutida anteriormente, foi a partir dos estudos empreendidos pelo professor da Universidade da Noruega, Dan Olweus, na década de 1970, que o termo *bullying* passou a ser relacionado ao fenômeno em questão (O *BULLYING* é um fenômeno recente?, 2010). Do ponto de vista etimológico, embora não haja uma tradução exata para o português, o termo deriva do inglês “*Bully*”, cujo significado designa algo relacionado a uma pessoa “tirana, valente”, sendo o sufixo “ing” responsável por indicar uma espécie de ação contínua, isto é, algo que é praticado de forma reiterada. Sob esse prisma, o *bullying* pode ser compreendido como uma prática constante, caracterizada por atos de violência física ou verbal imputadas contra um terceiro com o intuito de intimidá-lo, de modo a estabelecer uma assimetria de poder entre perpetrador e vítima.

O fenômeno em questão tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela escola, uma vez que é nesse espaço que a maior parte dessas práticas ganha concretude. Para além disso, é de fundamental importância ressaltar que seus efeitos impactam diretamente em todo o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar, visto que notadamente há uma correlação existente entre “*bullies*, indisciplina e dificuldade de aprendizagem” (De Oliveira; Pasini; Levandowski, 2013, p. 205).

Considerando o exposto acima, entende-se que o papel da escola e de seus atores (professores e equipe escolar) é fulcral para que esse tipo de violência seja extirpado não só do ambiente escolar, mas da sociedade de maneira geral, o que não isenta, portanto, a esfera governamental de implementar políticas que viabilizem esse tipo de ação. Logo, é de suma importância compreendermos que as condutas adotadas pela escola, tanto no que diz respeito à prevenção quanto à coibição dessas práticas, serão determinantes para mitigar os efeitos advindos desse fenômeno.

Como exemplo dos impactos decorrentes dessa violência nas escolas, não podemos nos furtar de mencionar a tragédia vivenciada na Columbine High School no ano de 1999, no Colorado (EUA), na qual dois estudantes ceifaram as vidas de um professor e 12 estudantes em um ataque a tiros (CNN, 2024). Em se tratando do cenário brasileiro, o massacre ocorrido em uma escola do bairro do Realengo no Rio de Janeiro, no qual 12 crianças foram mortas por um ex-aluno, também permanece marcado como mais um dos fatídicos episódios envolvendo a violência no âmbito educacional.

À vista do exposto, ao analisarmos os casos sob comento, é possível percebermos que havia algo em comum entre eles: o *bullying*; isto é, os perpetradores envolvidos nos delitos supracitados haviam sido vítimas desse tipo de violência anos antes desses crimes. Assim, embora tal tipo de conduta seja injustificável, não se pode negligenciar os efeitos decorrentes desse tipo de violência. Daí decorre a importância do diálogo nas escolas e de ações pontuais voltadas para o combate e coibição dessa prática.

Não obstante os efeitos nocivos acarretados pelo fenômeno em questão, pesadamente a violência tem ganhado novos contornos e ultrapassado os muros da escola, dando origem a uma nova faceta do *bullying*, denominada como *Cyberbullying*. De acordo com Domingues *et al.* (2016), embora tais nomenclaturas se diferenciem, o intuito de agredir e hostilizar terceiros permanece também nessa modalidade. Também conhecido como *bullying* cibernético, segundo o *Dicionário On-line de Português* (2024, [s.p.]), tal fenômeno é definido como uma “violência repetitiva e persistente que ocorre pela internet, com o intuito de intimidar, de humilhar ou de maltratar alguém”.

Conforme é exemplificado pelo Portal da Unicef (2024), dentre as formas de *cyberbullying*, destacam-se ações, como “espalhar mentiras ou compartilhar fotos constrangedoras de alguém nas mídias sociais; enviar mensagens ou ameaças que humilham pelas plataformas de mensagens; se passar por outra pessoa e enviar mensagens maldosas aos outros em seu nome.”

Em razão do surgimento das plataformas e mídias sociais, observa-se que esses espaços têm sido costumeiramente utilizados para a prática desse tipo de violência, uma vez que crianças, jovens e adolescentes se mostram cada vez mais imersos nessas redes. Assim, é possível percebermos que a violência, outrora praticada de modo presencial, foi amplificada, alcançando também o plano virtual.

Sob esse enfoque de análise, é possível percebermos que a prática do *cyberbullying* tem se disseminado nas redes, alcançando proporções inimagináveis; contudo, cumpre ressaltar que embora as mídias sociais tenham sido terreno para esse tipo de violência, entendemos que as tecnologias digitais não são as responsáveis por esse tipo de efeito, mas, sim, seu uso acrítico. Em razão disso, salientamos que o letramento digital figura como uma importante estratégia no combate à desinformação e mau uso das redes.

Nessa perspectiva, acerca do uso crítico das ferramentas digitais, Freire (2021, p.181-182) pontua que nesse ciberespaço “vai circular qualquer coisa, e qualquer coisa pode ter o mesmo peso para aquele que não tem os pontos de referência, que não tem o capital cultural, a estrutura intelectual suficientemente construída”. Assim sendo, depreende-se, a partir da fala do autor, que o uso das tecnologias digitais deve ser embasado por uma perspectiva crítica, pois do contrário poderá acentuar ainda mais o desconhecimento e a ausência de senso crítico por parte daqueles que apenas reproduzem práticas advindas desse contexto.

Ainda sobre a dimensão desse fenômeno, segundo a revista *Veja* (2024), o Brasil figura como o segundo país com maior quantidade de casos de *cyberbullying*, estando atrás apenas da Índia. Ao analisarmos tal conjuntura, nota-se que embora o *cyberbullying* não aconteça necessariamente nas instalações da escola, seus efeitos estão diretamente ligados a esse espaço, o que evidencia a premência de medidas pontuais por parte dos estabelecimentos escolares para a redução desses casos. Nesse sentido, a próxima seção desdobrará suas discussões em um melhor aprofundamento a respeito das possibilidades de ação da escola na prevenção e combate dessa violência.

Impactos no indivíduo e na sociedade

Ao longo das últimas décadas, em razão da profusão das tecnologias digitais na sociedade, a dinâmica da vida cotidiana tem sido transformada, tornando-se cada vez mais intenso o uso da internet e de plataformas, a exemplo das redes sociais. Tal panorama tem trazido impactos tanto na individualidade dos sujeitos quanto no tocante à vida em coletividade. Em se tratando do *ciberbullying*, epicentro de nosso estudo, observa-se que tal violência tem se tornado uma epidemia entre os jovens brasileiros, gerando consequências indelévels para esses sujeitos. Como resultado dessa violência, segundo Fujita e Ruffa (2019, p. 403, grifo nosso), estudos psicológicos revelam inúmeros efeitos advindos desse fenômeno, a saber:

[...] a automutilação passiva, tais como, a incapacidade de reação, a baixa autoestima, o isolamento, o medo, o transtorno do pânico, a fobia escolar, a fobia social, a anorexia, a bulimia; e de outro, a agressividade mais dinâmica, sob a forma de vingança contra quem o praticou, vingança contra quem não tomou eventuais providências ou, até mesmo, vingança no local onde a pessoa foi vitimada. E, **em última instância, traveste-se de fato gerador de suicídio e automutilação física. Trata-se, inclusive, de relevante problema de saúde pública.**

Diante do exposto, observa-se que, além de impactos do ponto de vista individual, o *cyberbullying* constitui-se como uma questão de saúde pública, dadas suas características invasivas e efeitos que afetam a qualidade de vida de suas vítimas, incorrendo, em muitos casos, na prática de suicídio.

Nessa esteira, cumpre destacar, ainda, que segundo o Portal ADS (2022), dados da APA (Associação Americana de Psicologia) revelam que apenas 68% das crianças e adolescentes vítimas de *cyberbullying* procuram apoio de adultos ou autoridades, enquanto 32% ficam silenciados suportando problemas emocionais. Outro dado relevante em relação a esse fenômeno diz respeito ao fato de que o *ciberbullying* destaca-se como uma das principais causas de abandono escolar, conforme um estudo realizado pela ONU (Organização das Nações Unidas) no ano de 2018 (ADS, 2022).

Ao considerarmos os dados supracitados, observa-se que as circunstâncias intimidatórias e vexatórias as quais essas vítimas são submetidas produzem um efeito catastrófico em suas vidas, acarretando consequências do ponto de vista mental, físico e emocional. Para Silva (2010, p. 133), o *ciberbullying* constitui-se como “um reflexo dessa cultura embasada no individualismo do ser destituído de sensibilidade pelo outro e na total ausência de responsabilidade e solidariedade coletiva”.

Posto isso, ao analisarmos os impactos decorrentes dessa prática, verifica-se que o combate e enfrentamento do *ciberbullying* requerem uma abordagem multidisciplinar direcionada para a realização de ações coordenadas entre os diversos atores sociais, como governo, escola e demais instâncias, tendo o fito de mitigar os efeitos dessa problemática.

Parâmetros legais

No tocante aos parâmetros legais concernentes à temática em questão, figura a Lei nº 14.811/2024, responsável por disciplinar a instituição de medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, dentre outras providências, criminalizando práticas como o *bullying* e o *cyberbullying*, conforme disposto no art. 6º, segundo o qual:

Art. 6º O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A: Intimidação sistemática (*bullying*).

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:

Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Intimidação sistemática virtual (*cyberbullying*)

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:

Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave (Brasil, 2024, grifos nossos).

Ainda no que tange à análise dos aspectos legais atinentes ao combate e enfrentamento do *cyberbullying*, não podemos perder de vista o fato de que, conforme estabelecido no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, juntamente à sociedade civil e ao Estado, a entidade familiar figura como um dos pilares fundamentais na proteção das crianças, adolescentes e jovens.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, **além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (Brasil, 1988, grifos nossos).

Considerando o exposto, observa-se que, ao analisarmos as competências atinentes ao cuidado e segurança desses indivíduos, a tríade composta pelo Estado, entidade familiar e pela sociedade civil configura-se como elemento imprescindível na prevenção de toda forma de violência imputada a esses sujeitos.

No tocante ao papel da escola face ao enfrentamento das práticas de intimidação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei nº 9.394) incluiu, no art. 12, o inciso IX, cuja menção ao *bullying* estabelece que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018) (Brasil, 1996).

Posto isso, em linhas gerais é importante destacar que, do ponto de vista legal, além do cumprimento do rigor da Lei para aqueles que praticam todo e qualquer tipo de violência na modalidade virtual sob o pretenso escudo do anonimato, é de fundamental importância que as plataformas digitais assegurem a seus usuários a proteção indispensável nesse tipo de ambiente.

Medidas preventivas

No escopo das medidas preventivas, entendemos que a adoção de uma postura cautelar, tanto por parte das escolas quanto por parte das famílias, é de fundamental importância para conter o avanço desse tipo de violência. No que compete à esfera governamental, cabe a incumbência do cumprimento de uma agenda social e de direitos humanos voltada para a prática de combate ao *cyberbullying*.

Quanto à esfera familiar, urge a necessidade do controle parental e de um olhar individualizado, visto que a vítima apresenta medo, dificuldade de adaptação, choro, raiva, agressividade e demais efeitos por sofrer um processo traumático. Assim, o acompanhamento familiar deverá ser pautado pela utilização de estratégias de apoio e acolhimento, fundamentais nesse processo.

No que compete à esfera escolar, entendemos que em razão de seu papel formativo esse espaço representa um elemento fundamental, tanto na prevenção quanto na coibição desse tipo de violência. À vista disso, dado o novo contexto socioinformacional no qual os estudantes estão inseridos, é necessário que a escola esteja atenta a essa configuração, de modo a adotar estratégias que estejam em consonância com essa nova realidade.

Considerando que os estudantes estão envolvidos a uma cultura pautada pelo digital, torna-se imperioso que a escola considere esse novo contexto, uma vez que deve haver uma congruência entre o que o estudante vivencia *dentro e fora* do espaço escolar. Assim, ao nos depararmos com os desafios de uma escola situada na era digital, entendemos que não há como prevenir ou combater o *ciberbullying* se o espaço escolar não privilegia ou contempla essa nova configuração da vida em coletividade permeada pelo contexto das tecnologias digitais, mantendo-se inerte às referidas mudanças. Daí decorre a necessidade de uma escola que esteja atenta à realidade que a cerca e às demandas que lhe são apresentadas.

Sob esse entendimento, conforme discutido anteriormente, a despeito da prática de *cyberbullying* não se manifestar necessariamente no espaço escolar, notadamente, seus efeitos estão intrinsecamente ligados a esse ambiente. Domingues *et al.* (2016, p. 81) complementam essa lógica ao pontuarem que “cabe às instituições de ensino se envolverem no combate ao *cyberbullying*, independentemente de as práticas nocivas ocorrerem dentro ou fora de seus portões”.

Portanto, dentre os elementos de confronto a essa violência destaca-se a formação do corpo docente, bem como da equipe escolar. Assim, a educação continuada e a atualização desses profissionais serão indispensáveis para auxiliá-los na condução dessa problemática.

Ainda no que tange às perspectivas de enfrentamento da escola em relação ao *cyberbullying*, Shariff (2015, p. 320) propõe que

[...] o letramento jurídico e as teorias educacionais. [...] podem preparar melhor os profissionais da educação para elaborarem soluções e respostas de políticas públicas informadas, ponderadas, não arbitrárias, éticas e juridicamente responsáveis ao *bullying* virtual, sem que tenham de se envolver em uma batalha de tolerância zero contra as crianças e as tecnologias.

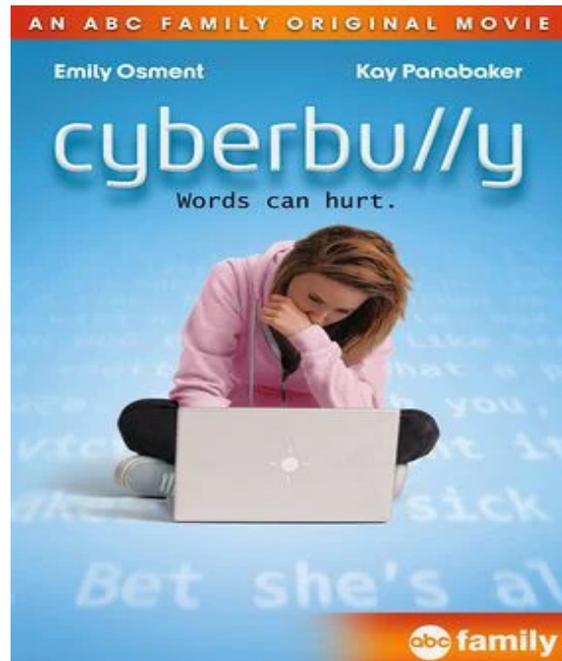
Nesse contexto, urge a necessidade de que a escola promova uma cultura de conscientização acerca dos efeitos da violência – seja ela presencial ou virtual –, sendo o papel do professor crucial nesse processo. Desse modo, a sala de aula poderá ser um terreno fértil para promover o debate e a reflexão, orientando os estudantes a respeito do uso crítico das redes.

Sendo assim, tendo em vista que na contemporaneidade a prática pedagógica envolve campos de atuação midiáticos em que o professor tem o cenário propício ao desenvolvimento de letramentos e diversos gêneros que ampliam a consciência discente construindo novas conexões e sentidos, evidencia-se que o letramento digital se constitui como um importante aliado no combate ao *cyberbullying*. Além de promover um uso ético e consciente acerca das ferramentas digitais, essa abordagem propicia o multiletramento, no qual diversas linguagens são utilizadas em prol da aprendizagem.

Em se tratando da temática da violência na escola, entende-se que o audiovisual pode ser uma das ferramentas a serem utilizadas na conscientização dos estudantes e na mediação de conflitos no ambiente escolar.

O filme *Cyberbully*, dirigido por Charles Binamé, de roteiro de Teena Booth (2011), é uma dessas possibilidades pedagógicas. A obra retrata a história de uma estudante do Ensino Médio que após criar uma conta em um famoso site utilizado por toda a comunidade escolar tem sua privacidade violada, tornando-se vítima de *cyberbullying* devido ao mau uso do ambiente virtual.

Figura 2- Filme *Cyberbully* (2011), de Charles Binamé.



Fonte: adorocinema.com. Acesso em 13 maio 2025.

Sob esse prisma, o filme, de caráter educativo, nos leva a refletir a respeito dos efeitos que o uso indevido das redes pode acarretar, proporcionando uma reflexão acerca das relações humanas e o cultivo do respeito e da empatia.

Em linhas gerais, no tocante às medidas a serem implementadas no ambiente escolar, salientamos que a escola deve instituir ações que tenham como enfoque o *cyberbullying*, bem como suas possíveis consequências, incentivando o diálogo e a reflexão acerca do uso ético das tecnologias digitais.

Em relação à repressão dessa prática, é necessário que haja um protocolo de intervenção da escola no que diz respeito às ações a serem adotadas em casos desse tipo de violência, tomando as medidas cabíveis necessárias e oferecendo o suporte psicológico necessário às vítimas.

Ademais, é crucial que haja o monitoramento das interações vivenciadas na escola, de modo de detectar comportamentos que estejam em desacordo com as políticas de respeito e tolerância instituídas nesse espaço. Assim sendo, é necessário que a escola seja um ambiente seguro e de acolhimento aos estudantes, de forma que esses se sintam à vontade para reportar situações de violência sem temer represálias.

Por fim, ressaltamos que a parceria entre escola e família se constitui como um elo imprescindível no combate e repressão dessa violência, sendo pilares fundamentais para a consecução de uma sociedade mais fraterna pautada pelo cuidado e respeito ao próximo.

Considerações finais

O presente capítulo objetivou discutir a problemática do *cyberbullying* no contexto educacional atual, apontando os principais desafios presentes no combate a essa violência, bem como as perspectivas de enfrentamento delineadas nos diversos dispositivos legais atinentes a essa matéria.

Dentre os diversos impasses a serem suplantados na esfera educacional, destaca-se a antítese de uma escola inserida na era digital, porém com uma modelagem essencialmente tradicional, o que torna ainda mais dificultoso o processo envolvendo o combate à violência virtual nesses espaços.

Sob esse prisma, advogamos a ideia de que as tecnologias digitais se configurem como elementos de fundamental importância nos mais variados campos, dentre eles o educacional. Nesse contexto, percebemos que o uso crítico e direcionado dessas ferramentas é capaz de fortalecer as relações interpessoais, exercendo um efeito contrário à dinâmica de violência empreendida nas redes. Assim, ressaltamos a importância do letramento digital nas escolas, a fim de que práticas pautadas pela violência sejam extirpadas de modo a não encontrarem ressonância na esfera virtual.

Por se tratar de uma modalidade de violência envolta a uma multiplicidade de fatores, entendemos que a temática em relevo está longe de se esgotar, devendo ser melhor aprofundada em estudos ulteriores, dadas as proporções de suas consequências indelévels nas trajetórias de vida de milhares de crianças, adolescentes e jovens.

Em última análise, salientamos que as medidas de postura cautelara são cruciais no combate ao *cyberbullying*, uma vez que a conscientização social e o debate em torno dessa problemática mostraram-se mais eficazes do que a mera repressão. À vista disso, no que compete ao papel da escola, discutido ao longo de nosso estudo, entendemos que a ênfase na promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, alicerçada a uma política de letramento digital destinada a docentes e discentes constitui-se como um elemento-chave no enfrentamento da violência praticada, tanto na esfera presencial (*bullying*) quanto na virtual (*ciberbullying*).

Referências

ADS-Comunicação corporativa. **Cyberbullying**: exemplos e consequências, 8 de agosto de 2022. Disponível em: <https://adsbrasil.com.br/cyberbullying-exemplos-e-suas-consequencias/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei

nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

O *BULLYING* é um fenômeno recente?. **Nova Escola**, [S. l.], 24 nov. 2010 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1432/3-o-bullying-e-um-fenomeno-recente>. Acesso em: 3 set. 2024.

CNN Brasil. **Massacre de Columbine completa 25 anos; relembre o caso**, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/massacre-de-columbine-completa-25-anos-relembre-o-caso/> Acesso em: 3 set. 2024.

CYBERBULLYING (br Bullying Virtual) Direção: Charles Binamé. Produção: Jesse Propus. Roteiro: Teena Booth. Gênero: drama. Estados Unidos. 2011.

DE OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.

DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cyberbullying/> Acesso em: 30 ago. 2024.

DOMINGUES, M. J. C. de S. *et al.* *Cyberbullying*: preocupação dos professores e envolvimento da escola. **Conjectura: Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 78-91, 2016.

FREIRE, P. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FUJITA, J. S.; RUFFA, V. Cyberbullying : família, escola e tecnologia como stakeholders. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 97, p. 401–412, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/pSp8hgXLCg786h-ZpVGNqPNH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2025.

HUPSEL FILHO, V. **Agora é crime**: *cyberbullying* alarma o Brasil, 2º país no mundo em casos. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/agora-e-crime-cyberbullying-alarma-o-brasil-2o-pais-no-mundo-em-casos/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SHARIFF, S. **Cyberbullying questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SILVA, A. B. B. e. **Mentes perigosas nas escolas – bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

UNICEF. Cyberbullying: o que é como pará-lo, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>. Acesso em: 04 set 2024.

PARTE II

MÍDIAS DIGITAIS, REDES SOCIAIS E PROCESSOS EDUCACIONAIS



CAPÍTULO 6

A mediação tecnológica na Educação e seus desafios psicossociais

Mariana Bergo Damaso Silva

Introdução

A noção ampliada de *tecnologia*, entendida como a objetivação de modos de interação entre os seres humanos e entre estes e o meio, é essencial para pensar as questões que se colocam hoje para o campo da Educação na relação com as tecnologias digitais. Isso porque a inserção de novas tecnologias às dinâmicas educacionais implica não só um acréscimo de recursos, mas a alteração do modo de funcionamento dessas próprias dinâmicas (Mill, 2018). Nesse sentido, o questionamento que desponta é com relação a compreender o que impulsiona a inserção das tecnologias digitais nas práticas da educação: se há um processo orientado e planejado ou se tais práticas caminham no sentido de se adaptar às mudanças que se impõe de maneira externa.

Uma vez que, como indica Herbert Marcuse (1999), a tecnologia é compreendida como exercendo um papel de mediação e tem, portanto, implicações cognitivas e educacionais, faz-se necessário ter claro como ocorre tal inserção, a fim de refazer o questionamento acerca dos sentidos da educação em cada tempo, e assim, orientar as transformações que são características do movimento cultural e social.

Mais especificamente, dado o caráter de ubiquidade das relações com a tecnologia digital, uma transformação introduzida é a possibilidade de maior proximidade do indivíduo com o instrumento (Morozov, 2018), ou seja, o caráter de mediação da tecnologia se apresenta de maneira mais imediata, aproximando, por exemplo, o educando do próprio processo de ensino, que pode mais facilmente pesquisar referências e interagir e modificar conteúdos. O que se produz com isso é uma alteração na compreensão de didática, e dos elementos que cumprem tal papel, e assim, se deslocam os sentidos dos processos educativos, menos fixados na relação professor/aluno/sala de aula. São as implicações desses deslocamentos que devem ser acompanhadas e pontuadas quando se pensa em incorporar de maneira crítica as possibilidades colocadas pela tecnologia.

A respeito da inserção das tecnologias na educação, é importante considerar a questão do letramento. Este deve ser entendido como o tipo de uso e compreensão das diversas tecnologias existentes com o fim de atender às necessidades daqueles que delas se utilizam (Pinheiro; Araújo, 2018); e assim como a reflexão sobre as tecnologias é uma atitude que deve ser contínua, de modo a acompanhar as suas transformações, o letramento também é um processo contínuo. Cada nova tecnologia pode gerar no indivíduo um estranhamento e uma dificuldade em se sentir pertencente, apesar de experiências anteriores com os diversos usos e com o próprio processo de aprendizagem dos recursos. Isso mostra os desafios à questão da exclusão digital e às desigualdades que a acompanha.

Apoiando-se nas elaborações de Marcuse (1999) sobre o conceito de tecnologia, o que se propõe no presente capítulo é a análise da relação entre educação e mídias digitais, destacando como essas tecnologias impõem alterações nos processos de comunicação e aprendizado. O objetivo principal é refletir sobre os efeitos de tais mídias na educação contemporânea, ressaltando a necessidade de uma abordagem crítica que considere tanto as potencialidades quanto os desafios dessas ferramentas.

Passando pela noção de letramento midiático, como dispositivo de capacitação para o uso do ambiente digital, e pela crítica à lógica de dominação que permeia também as tecnologias, e podem servir assim, como reforço de desigualdades sociais, o que se busca desenvolver aqui é a articulação da defesa dos espaços educativos como promotores de práticas interativas e voltadas para a autonomia. Marcar essa possibilidade emancipatória como um movimento que deve ser feito de maneira ativa e articulada se faz necessário diante da imposição da racionalidade tecnológica digital, que carrega consigo ao mesmo tempo recursos e limites.

Entre os limites se destaca as questões psicossociais emergentes, como o fenômeno da dispersão da atenção, causado pela dinâmica do fluxo de informações em rede, diante do qual a presença do professor como mediador se torna uma questão central a ser considerada. Desse modo, é examinando as problemáticas envolvidas na inserção das mídias digitais na educação que se pretende apontar para o futuro da integração das tecnologias como forma de abrir espaços que se mantenham como promotores de autonomia, sendo essa a principal tarefa das relações educativas.

Implicações sociais da tecnologia digital

As chamadas mídias da Cultura Digital, que tomam destaque nos tempos atuais (Santaella, 2018), podem ser entendidas como sendo os instrumentos e plataformas utilizados para realizar processos de comunicação em meio não físico e pela internet. Ainda que o conceito de mídia possa ser extrapolado para diversos objetos que cumprem tal função, as mídias digitais carregam uma mudança na lógica de produção, circulação e integração entre informação e usuário (Mill, 2016), que faz com que o caráter de meio intrínseco a sua definição seja ampliado pela dimensão virtual, tornando-se praticamente autônomo, em um processo no qual a mediação, de tão especializada e distribuída, toma a centralidade. A lógica das mídias digitais conquista assim a frente dos processos sociais, integrando ao seu funcionamento também a mídia anterior, em seus usos em contextos.

Refletir a articulação entre educação e tais mídias não se dá de maneira isolada de pensar as imposições colocadas pela própria mídia, exigindo daqueles envolvidos com a educação que ocupem a função de ordenadores do contato entre indivíduo e cultura, implicando no esforço de construir um uso dos recursos disponíveis para realizar e expandir as suas modalidades. Ou seja, ainda que a própria mídia pautar o seu funcionamento e impulsione as mudanças necessárias para que ele se efetive, cabe à educação o papel de promover, por exemplo, o letramento midiático, de modo a capacitar o indivíduo/ usuário para agir no mundo no qual se impõe de maneira crescente a Cultura Digital.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer os princípios que devem orientar os modelos pedagógicos virtuais, o que se aproxima fortemente da importância do debate acerca da flexibilidade educacional (Mill, 2014). Destaca-se o princípio da aprendizagem baseada na interação (Moreira; Caiero, 2018), que é capaz de sustentar a defesa da construção de modos de integrar a tecnologia aos processos educacionais, permitindo uma prática educacional libertadora no lugar do aprofundamento dos mecanismos de submissão e controle. Isso porque, compreendendo que a educação se dá em movimentos e sentidos que podem ser variados, e não apenas na transmissão entre professor e aluno por meio de conteúdos, os conflitos e desafios que emergem junto à aproximação de novos instrumentos e práticas ganham uma boa perspectiva de análise.

A ideia de interação apresenta como questão central a autonomia do aluno e o seu desenvolvimento para além da apropriação de conteúdos, o que ao mesmo tempo pode ser a chave de compreensão para delinear um processo educacional que resista ao projeto de negação à formação, que, contraditoriamente se realiza nos modelos correntes de educação, inclusive naqueles que se propõe abertos às inovações tecnológicas.

A partir de tal referencial esclarece-se que a incoerência muitas vezes existente entre o enunciado que propaga a educação como desenvolvimento humano profundo e a estrutura que desenvolve, do contrário, a fragmentação, a discriminação e a violência, é capaz de se manter apesar dos esforços de mudança e inovação, dado que as estruturas que ordenam a realidade social se mantêm.

Essa dinâmica já era apontada por Marcuse (1999, p. 73) ao discorrer sobre as “implicações sociais da tecnologia moderna”, na qual, segundo ele, “as distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados” (Marcuse, 1999, p. 78). Ainda que tal trecho trate da relação entre os modos de operar da tecnologia e a formatação dos processos subjetivos, podemos aproximar esse entendimento da crítica feita aos mecanismos educacionais que não servem à formação humana, ao compreender a lógica que organiza a sociedade e que produz igualmente sujeitos, escolas e tecnologias.

Essas dimensões se articulam então de maneira a manter um dado funcionamento estrutural, que deve, por sua vez, ser iluminado em todas as suas manifestações, principalmente quando se trata de pensar modos de romper com a hegemonia que se impõe.

A tecnologia como mediação

Para contribuir com essa reflexão, uma análise histórica do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais associadas a elas revela que a sociedade não se organiza em defesa da liberdade humana, mas, sim, sob a lógica de dominação e violência a serviço de interesses privados. Essa trajetória histórica revela um entrelaçamento entre o esclarecimento e a dominação, cujo esforço para superar ameaças à vida, em busca de liberdade, resulta na estagnação do pensamento. Esse pensamento imobilizado impede um verdadeiro conhecimento, tanto do objeto quanto do sujeito.

De acordo com Adorno e Horkheimer (2006), predomina a lógica do perder-se para se preservar, onde o indivíduo se distancia de seu ideal de autorrealização e, ao invés de buscar autonomia, se vê forçado a sobreviver em uma ordem excludente. Em uma realidade que nega as condições para a existência plena do sujeito, ele é pressionado a se conformar a um todo uniforme. Esse todo é moldado pelo princípio econômico, que só permite a existência daquilo que colabora com a expansão do valor. Assim, a racionalidade passa a ser um instrumento de cálculo que subordina o indivíduo aos sacrifícios exigidos pela sociedade.

Esse cenário é descrito por Marcuse (1979) como sendo característica de uma sociedade de mobilização total, onde se dilui a diferença entre oposição e manutenção do *status quo*. Isso resulta na estabilização dos conflitos, pacificados pela normalização da ameaça, em prol da defesa dos lucros crescentes, que regem a produção e a reprodução social.

Dessa forma, percebe-se que a história da humanidade está atrelada a uma lógica de dominação que se expande, continuamente, desde a era pré-tecnológica até os dias atuais. Em vez de o desenvolvimento tecnológico promover a distribuição dos benefícios culturais e aliviar a luta pela sobrevivência, ele reforça essa lógica de dominação. A tecnologia, que deveria ter como objetivo melhorar as condições de vida, se estende também ao campo da reprodução social. Assim, podemos afirmar que há um sistema totalitário de imposição de controle nas relações entre sujeito e objeto, sustentado pela racionalidade tecnológica.

A sociedade industrial avançada descrita por Marcuse (1979) não se refere apenas ao progresso tecnológico, mas à consolidação de uma lógica que transforma todos os objetos em mercadorias. Isso fortalece uma estrutura social que impede o surgimento de alternativas efetivas. A fusão entre a racionalidade científica e a manipulação técnica resulta em novas formas de controle social, eliminando qualquer pretensão de neutralidade na tecnologia produzida.

A ciência, ao desenvolver métodos para capturar e organizar os elementos da natureza, cria os critérios para a dominação humana. O progresso, nesse contexto, exige a aplicação dessa lógica ao mundo social, resultando em uma conformidade com o princípio da dominação, cujo objetivo final é a maximização da extração de mais-valia.

Esse processo remonta ao projeto de quantificação da natureza, base do pensamento científico moderno, que clama pela objetividade desvinculada de fins últimos e se distancia do caráter real dos objetos. No entanto, como Marcuse (1979) aponta, há um paradoxo: o mundo objetivo, embora quantificado, torna-se cada vez mais dependente do sujeito, devido ao predomínio da abstração nos processos de conhecimento.

As qualidades do mundo são reduzidas ao que pode ser medido pelo método científico, sem referência direta aos objetos físicos. A ciência computacional exemplifica essa tendência, em que a realidade virtual, criada por programações e códigos, substitui a concretude dos objetos, embora ainda dependa de dinâmicas sociais e tenha um impacto material.

Nesse contexto, o julgamento sobre a realidade é condicionado pelos limites dos instrumentos utilizados, e, em vez de uma neutralidade, o que se impõe é um princípio unificado que centraliza tanto a produção científica quanto as relações sociais. A suposta neutralidade do método científico é, na verdade, fruto de uma operação específica de um sujeito histórico.

A racionalidade, que parece liberar a realidade de finalidades, automatizando procedimentos e superando obstáculos, continua atrelada ao sujeito. A lógica da dominação não apenas vincula os instrumentos ao operador, mas transforma o próprio sujeito em objeto de controle, afetando também sua consciência, que é submetida à mesma opacidade imposta ao objeto.

Isso indica que não há um conhecimento neutro *a priori* que se insere num contexto político e adquire determinado uso a serviço da libertação ou da barbárie. A racionalidade mesma é uma tecnologia, já possui um uso embutido, um sentido no qual deve ser utilizada, havendo assim a existência de um projeto social anterior a aplicação das tecnologias, conformando já seus próprios conceitos.

Desafios psicossociais

O questionamento aqui proposto acerca da possibilidade de dizer se a inserção das mídias digitais nos processos educacionais segue um projeto próprio se orienta a partir de um referencial teórico metodológico que considera a aproximação aos objetos de estudo como devendo ser feita a partir da identificação dos seus limites, em um processo concomitante de aproximações e distanciamentos. Nesse sentido, cabe lançar o foco da análise sobre o conceito de sociedade grafocêntrica digital (SGD) (Mill; Jorge, 2018), que explicita um contexto de crescente demanda por aquisição de novas competências, exigindo do indivíduo a capacidade de acompanhar o ritmo acelerado das inovações tecnológicas.

Ao mesmo tempo que as sociedades grafocêntricas permitiram ao pensamento torna-se mais veloz, principalmente devido a capacidade de registro e à facilidade de recuperação de informações (Mill; Jorge, 2013), é a expansão dessa capacidade de processamento de informação e, portanto, de memória e de criação, que impulsiona também os fenômenos de déficit de atenção e hiperatividade, compreendidos sob o diagnóstico de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e representados pela dificuldade de concentração prolongada sobre um objeto, ou como nomeado por Tücke (2016), por uma dispersão concentrada.

Pensar tal termo, dispersão concentrada, é interessante porque aponta para o aspecto relacional do fenômeno do TDAH, onde há um meio em que circulam informações dispersas e um receptor que concentra tal dispersão. A incapacidade de atenção prolongada se deve, assim, menos a uma disfunção individual do que a uma cultura de déficit de atenção, na qual as informações circulam de maneira acelerada e fragmentada, em um processo que dificulta a sedimentação necessária a um modo de proceder do conhecimento, que passa a funcionar, do contrário, a partir de excitação constante. Dessa forma, não é o indivíduo que apresenta um déficit de atenção e hiperatividade, tal quadro é uma resposta, um modo de proceder da atenção, frente a maneira como as informações são processadas, dado as possibilidades das novas tecnologias.

É válido pontuar que tal fenômeno, que por uma perspectiva crítica se apresenta como uma deformação, pode ser compreendido como funcional quando se analisa, por exemplo, que tais tecnologias digitais funcionam seguindo a lógica dos algoritmos, geridos por empresas privadas, cujo interesse está em permitir a produção cada vez maior de dados para serem processados, de modo a configurar e aprimorar perfis de usuários (Lambiotte; Kosinski, 2015).

Ou seja, novamente se aponta para o sentido das tecnologias, como respondendo aos interesses dos grupos que detêm as capacidades produtivas sociais, estando tais interesses presentes na lógica de funcionamento dos meios e instrumentos digitais. Tal fato deve, assim, ser acompanhado de perto quando se trata de analisar o modo como as tecnologias são apropriadas para compor os processos educacionais e os seus efeitos em termos de formação humana.

Ainda nesse sentido, e considerando que um dos efeitos da presença massiva das tecnologias de mídias digitais nas SGD é um hiperinvestimento no indivíduo, que é superexcitado, podemos questionar que tipo de individualidade é essa que se reforça. Isso porque, como a capacidade de imaginação está relacionada com a capacidade desse mesmo indivíduo de deter-se em um espaço de interioridade para então criar representações imaginárias, em um processo ao mesmo tempo de elaboração, e, portanto, de formação, há um conflito em curso sobre o modo como esse indivíduo se constitui na relação com a interioridade, que tem o seu espaço diminuído.

Ao colocar-se no lugar de preservar a experiência, torna-se possível não apenas a articulação entre as diferentes mídias, mas o direcionamento dos processos sociais para fins mais humanos do que os interesses que são representados pelas mídias digitais, frente aos quais as apropriações possíveis para área da Educação ficam submetidos às vantagens econômicas do uso de tais mídias. Estas, ainda que se utilizem da forma narrativa, a dissolve em informação, porque a submete a uma utilidade, como a venda de um produto, um *software* ou uma marca.

Faz-se importante enfatizar, como horizonte de crítica, o resgate da função do professor, uma vez que vai ser a maneira como ele propõe o uso da mídia o que pode oferecer um contato diferente daquele vivenciado fora do ambiente escolar, que fica, por sua vez, muito pautado pela lógica apresentada pela própria mídia. É a mediação do professor, o que pode fazer com que o aluno consiga desenvolver uma série de habilidades excluídas quando se trata de um projeto educacional mais tradicional, mas que, por outro lado, acabam por ficar também submetidas, por exemplo, aos interesses materializados nos algoritmos que estruturam as novas mídias. A posição assumida pelo docente carrega, assim, as possibilidades de ação quando se trata de lidar com as contradições da tecnologia.

Delineando futuros

Os espaços anunciados pela relação entre educação e tecnologia talvez sejam o seu principal ganho. Enquanto em um primeiro momento deve-se apontar que as reflexões acerca de tal relação exige considerar os limites presentes, uma vez que se compreende que os instrumentos e práticas carregam lógicas que escapam às suas proposições mais imediatas, sendo, portanto, tarefa da crítica justamente

apontar tais determinações e indicar naquilo que desponta como novo o que se mantém como repetição de elementos estruturais, cabe, ao mesmo tempo, indicar que é a novidade trazida pelas tecnologias, o que permite transformações que não encontram espaço para manifestação em modalidades tradicionais de educação, como a presencial, visto que essa é permeada ainda mais fortemente por condicionamentos que servem ao funcionamento da ordem social estabelecida.

É justamente por inaugurar novas relações e permitir a existências de novos espaços, que exigem o repensar das práticas docentes, dos significados da aprendizagem e do que se faz necessário para que a educação se efetive, que as tecnologias incorporadas aos processos educacionais podem ser aliadas de práticas e proposições que reivindicam uma outra educação possível, no sentido de ser transformadora da realidade e emancipadora. Nisso reside a necessidade de estudo do campo e do esforço de construção das suas relações possíveis.

Referências

- ADORNO. T. W.; HORKHEIMER. M. (1947). **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- LAMBIOTTE, R.; KOSINSKI, M. Tracking the digital footprints of personality. **Proceedings of the IEEE**, [S. l.], v. 102, 2015.
- MARCUSE. H. (1964). **A ideologia da sociedade industrial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999.
- MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.
- MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016.
- MILL, D. Reflexões sobre a relação entre Educação e Tecnologias: algumas aproximações. *In*: CAVALCANTI, M. J.; HOLANDA, P.; TORRES, A. L. (ORGS.). **Tecnologias da educação: passado, presente e futuro**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 27-47.
- MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. *In*: MILL, D. (org.). **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 39-72.
- MILL, D.; JORGE, G. Sociedade Grafocêntrica Digital (verbete). *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 585-589.
- MOREIRA, J. A.; CAEIRO, D. Modelos pedagógicos virtuais (verbete). *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 453-456.

MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

PINHEIRO, R.; ARAÚJO, J. Letramento tecnológico (verbete). *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 390-394.

SANTAELLA, L. Cultura das mídias (verbete). *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 136-139.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CAPÍTULO 7

Metaverso e Formação Integrada: as possibilidades do mundo virtual digital na educação profissional

Eloisio Ferreira da Silva Junior
Antônio Carlos Soares Martins

Introdução

Este capítulo busca explorar as interseções entre educação, tecnologias e comunicação, focando no impacto das novas ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem na educação profissional. No ambiente contemporâneo, com a crescente presença das Tecnologias Digitais (TD) na vida cotidiana, surge a oportunidade de explorar o potencial do metaverso no contexto educacional. O metaverso oferece uma plataforma para interação, colaboração e aprendizado imersivo, possibilitando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente para os alunos. Através do uso do metaverso, é possível promover uma interação dialógica entre professores e alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais significativa e participativa.

O estudo aborda a importância da formação contínua dos professores na área da educação profissional, destacando a necessidade de atualização e adaptação às novas tecnologias e abordagens pedagógicas. Além disso, destaca a relevância dos projetos integradores como uma metodologia eficaz para promover a interdisciplinaridade e a construção de conhecimento de forma abrangente.

Como metodologia foi utilizada uma pesquisa bibliográfica por meio de artigos científicos publicados em revistas eletrônicas sobre o metaverso, assim como em livros e artigos relativos à formação integrada e à educação profissional. Essa abordagem permite uma compreensão do estado da arte sobre o tema, propiciando a identificação de possibilidades do uso de tecnologia digitais na educação. O estudo também fundamenta em autores que discutem a relevância da formação integral, associando essas reflexões ao uso do metaverso como recurso pedagógico.

Por fim, explora-se a possibilidade de utilizar o jogo *Roblox* como plataforma para a realização de projetos integradores na educação profissional e tecnológica. Ao integrar o metaverso do *Roblox* à prática educativa, é possível proporcionar uma experiência de aprendizado inovadora e estimulante para os educandos, promovendo uma maior interação e engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Contexto histórico da Educação Profissional no Brasil

A educação profissional no Brasil tinha, em seu início, o intuito de instruir uma parte da sociedade para ocupações consideradas menos intelectuais, como evidenciado pela instituição do Colégio das Fábricas em 1809 por D. João VI, adotando uma abordagem de cunho assistencial, conforme aponta Ramos

(2008). No decorrer do século XX, houve uma alteração na política de formação profissional, focalizando-se na capacitação de trabalhadores para suprir as demandas das indústrias, marcando uma mudança da abordagem assistencialista para uma preparação voltada para o mercado de trabalho.

Ao longo do século XX, o sistema educacional acompanhou as transformações econômicas, com distintos governos, defendendo tanto um desenvolvimento autônomo quanto uma associação com o capital estrangeiro. A promulgação da Lei nº. 5.692/71 trouxe consigo a concepção de educação básica profissional, contudo, conforme argumentado por Saviani (1989), preparar indivíduos apenas para funções específicas não é apropriado, sendo necessário cultivar habilidades diversas.

Durante a década de 1990, sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, a política de educação profissional passou por mudanças significativas com a implementação do Decreto nº. 2.208/97, resultando em uma separação entre o sistema educacional e a formação profissional. As instituições de ensino técnico modificaram sua estrutura educacional, substituindo o Ensino Médio voltado para a profissionalização por cursos técnicos, compartilhando a formação para trabalhadores com baixa escolaridade entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, mas as ações permaneceram descoordenadas.

A reinserção de uma política que combinasse educação básica e profissional teve lugar com a revogação do Decreto nº. 2.208/97, em julho de 2004, sob a liderança do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Santos (2019), a colaboração de estudiosos como Maria Ciavatta Franco, Gaudência Frigotto e Marise Ramos foi importante para a elaboração do Decreto nº. 5.154/04, que possibilitou a revogação do decreto supracitado. No entanto, Santos (2019) destaca que o Decreto nº. 5.154/04 não possibilitou uma total ruptura da política anterior, mas, sim, integração entre ambas.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a manutenção do Decreto nº. 2.208/97, mesmo após a promulgação do Decreto nº. 5.154/04, evidencia tanto a influência contínua de forças conservadoras quanto a possível falta de determinação política do governo em direção a um projeto nacional de desenvolvimento popular e abrangente. Ramos (2008) enfatiza a trajetória ambígua do governo, que inicialmente optou por fragmentar em vez de integrar a educação profissional.

A ideia de formação integral implica na eliminação da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, de modo que “a instrução a todos os graus deve ser igual para todos, e integral, isto é, deve preparar [...] tanto para a vida do espírito como para o trabalho, a fim de que todos se possam tornar pessoas completas” (Bakunin, 1979, p. 43).

Bakunin (1979, p. 38) relata que o trabalho nessa dicotomia está corrompido por esse falso “isolamento”, e quer dizer que:

[...] estamos convencidos de que o homem vivo e completo, cada uma destas duas atividades, muscular nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar, alargar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por conseguinte mais produtivo do que o do operário ignorante.

Portanto, durante o tempo que existir diferentes formas de instrução para distintas classes que compõem a sociedade, existirá “privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de eleitos, e escravidão e miséria para a maioria” (Bakunin, 1979, p. 38).

Com base no exposto acima, Ramos (2008) esclarece que a integração do ensino com a educação profissional é uma batalha que contribui para um projeto de sociedade, pois representa o desejo de uma sociedade que busca inclusão, reconhecimento da diversidade e valorização das habilidades individuais para a produção. É crucial que a escola seja unificada e ofereça um ensino que não se restrinja apenas ao trabalho manual para os menos privilegiados, mas que também proporcione uma educação de alta qualidade para todos os grupos sociais.

Essa dualidade da educação é um reflexo da dualidade social peculiar do modo de produção capitalista, e, desse modo, “a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites [...]” (Ramos, 2008, p. 3). Dessa forma:

A luta contra isso é uma luta contra-hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção de escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (Ramos, 2008, p. 3).

Segundo Ramos (2008), a superação dessa divisão pode ser alcançada através da adoção do conceito de “politecnia”, o qual contribui para o desenvolvimento de uma educação que capacita os indivíduos a ampliarem seu acesso ao conhecimento e a trilharem seus próprios percursos. A autora também destaca que a politecnia propõe uma formação integral dos indivíduos, permitindo que o trabalho seja compreendido em sua dimensão ontológica, ou seja, como parte essencial da formação humana, e não apenas como uma atividade para a venda da força de trabalho visando à subsistência.

Saviani (1989) acrescenta que a ideia de politecnia também envolve uma formação abrangente, na qual o Ensino Médio seria projetado e organizado com a integração de atividades intelectuais e práticas manuais, isto é, “organizado de modo que possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna” (Saviani, 1989, p. 18).

A partir dessa análise histórica sobre a formação integral e a importância de uma formação integrada, é possível refletir sobre o impacto das TD na educação profissional, em particular com o uso do metaverso? Com a crescente incorporação de aparatos tecnológicos no ambiente educacional, precisamos repensar as práticas pedagógicas com o intuito de incluir tecnologias que promovam a integração entre o aprendizado técnico e teórico. O metaverso, especialmente a plataforma *Roblox*, emerge como

possibilidade de prática pedagógica que pode contribuir para a formação integral, uma vez que pode proporcionar uma educação mais interativa, colaborativa e envolvente ao unir teoria e prática em uma experiência de aprendizado.

O Metaverso como uma prática pedagógica

No ambiente contemporâneo, em que as TD estão progressivamente inseridas no cotidiano das pessoas, a escola não deve se alienar dessa nova dinâmica, pois, como enfatizado por Kenski (2012), ela representa um ambiente de aprendizado não apenas para os jovens, mas para toda a comunidade. Nesse contexto, a noção de metaverso surge como uma chance relevante no contexto educacional. Ele apresenta a capacidade de promover uma interação “dialógica” entre professores e alunos, proporcionar uma experiência de aprendizado imersiva e experimental, e estimular a colaboração e interação entre os estudantes.

De acordo com Leitão e Tupy (2022), a expressão “metaverso” teve sua origem no livro *Snow Crash*, escrito por Neal Stephenson, em que o autor descreve as experiências de Hiro, que, no mundo real, desempenha o papel de entregador de pizza, mas no metaverso assume a identidade de um samurai.

Então Hiro na verdade não está ali. Ele está em um universo gerado por computador que seu computador está desenhado em seus óculos e bombeando para dentro de seus fones de ouvido. Na gíria, esse lugar imaginário é conhecido como o metaverso. Hiro passa um bocado de tempo no metaverso (Stephenson, 2015, p. 32, citado por Leitão; Tupy, 2022, p. 14-15).

A origem da palavra “metaverso” remonta ao prefixo grego “meta”, que denota “além de”, juntamente com o sufixo “verso”, associado ao conceito de “universo”. Assim, pode ser compreendido como “o que transcende o universo”, ultrapassando o âmbito físico.

Conforme Pichler (2022), o metaverso é concebido como um universo acessível através de um ambiente digital, facilitando a interação entre pessoas, produtos e serviços. Enquanto isso, Behar, Ebeling e Maria (2010) definem o mundo digital virtual (MDV) como um espaço onde a realidade é representada por meio de recursos digitais, criados com auxílio da computação gráfica. A distinção entre esses ambientes digitais reside na maneira como o usuário se envolve na simulação e na imersão, podendo ser em duas dimensões (2D) ou três dimensões (3D).

O mundo digital virtual representa “[...] uma simulação de computador compartilhada, realista e imersiva do mundo real com outros mundos possíveis” (Leitão; Tupy, 2022, p. 12), ou seja, “[...] é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários exploram e atualizam simultaneamente” (Lévy, 1999, p. 75). O avatar desempenha um papel fundamental na interação entre o mundo real e o virtual, pois, de acordo com Lévy (1999), é por meio dele que o usuário se manifesta como seu “eu digital virtual”, “tecnologizado” e “corporificado”, e dessa forma, o indivíduo possui a capacidade de interagir “com o mundo, no mundo e para o mundo” (Pichler, 2022, p. 8). Dessa maneira, o usuário é capaz de se mover, pular, correr e voar por todo ambiente virtual 3D.

Conforme observado por Cortes (2022), os avatares podem variar amplamente em sua aparência, podendo ser desde simples até altamente complexos, e até mesmo representar características associadas a sentimentos e personalidade. Leitão e Tupy (2022) elucidam que os usuários têm a liberdade de escolher a forma que desejam para seus avatares, seja ela a de um animal, uma fruta, um robô ou uma representação semelhante à sua imagem no mundo real. Além disso, os usuários têm a opção de selecionar as roupas (*skins*) dos avatares, algumas das quais são gratuitas, enquanto outras exigem pagamento.

Por meio do avatar, é possível iniciar comunicação, seja por meio de texto em *chat* ou até mesmo por meio de conversa oral. Além disso, é viável expressar emoções por gestos, como chorar, sorrir, acenar, dançar, entre outros. Percebe-se que o metaverso permite uma interação através de várias modalidades de comunicação, dessa forma, “[...] estamos falando de uma mídia, um meio de comunicação que é uma convergência de outros meios de comunicação anteriores” (Leitão; Tupy, 2022, p.20).

Conforme Porto (2002) aponta, essa temática pode ser explorada no contexto educacional, uma vez que é fundamental incentivar a interação entre os meios de comunicação e o discurso escolar, integrando-os de forma mais crítica à cultura dos alunos e ao ambiente educacional. Isso implica não apenas na inclusão dos meios de comunicação nos conteúdos, mas também na adoção de uma abordagem pedagógica que promova uma comunicação mais significativa entre a escola e os conhecimentos, destacando a importância dos meios de comunicação e estabelecendo um diálogo eficaz.

De acordo com Porto (2002), é fundamental conceber a escola como um espaço destinado à criação e construção de conhecimento, que emerge não apenas da interação entre alunos e professores, mas também de um ambiente propício para o desenvolvimento de relações interpessoais, que incluem os meios de comunicação, entre outros elementos. A autora enfatiza, ainda, a relevância de uma abordagem educacional que seja capaz de aproveitar os recursos dos meios de comunicação, indo além da mera incorporação de conhecimentos relacionados às tecnologias modernas e suas linguagens.

Assim, Martín-Barbero (2000) ressalta a importância de conceber uma escola que seja capaz de utilizar, de maneira criativa e crítica, as tecnologias, a informática e os meios audiovisuais na contemporaneidade. Contudo, Silva (2016) argumenta que essa mudança só ocorrerá quando a escola conseguir transitar de uma comunicação linear para uma abordagem mais plural e descentralizada.

[...] a comunicação ainda é vislumbrada somente pela perspectiva técnica dos meios e não como uma possibilidade de olhar o mundo de maneira crítica, de forma a incentivar o empoderamento do interlocutor e reforçar o seu sentimento de pertencimento, tornando-o parte do processo de significação ao mesmo tempo em que o torna capaz de se apropriar e utilizar as técnicas e dos procedimentos inerentes ao fazer comunicacional, todos influenciados por aspectos internos e externos à indústria a comunicação (Silva, 2016, l830).

Freire (2015) enfatiza que a comunicação deve ser considerada como “relacional”, sugerindo que ela deve ser integrada à educação de forma a promover o “diálogo” e a “transformação” da “consciência”. Portanto, é essencial compreender a comunicação por meio de abordagens que utilizem as técnicas das mídias em prol das interações sociais. Nesse sentido, uma comunicação dialógica não acontece

quando o detentor do conhecimento simplesmente transmite sua visão da realidade para aqueles que são vistos como receptores passivos.

Além da questão da comunicação, o metaverso facilita a socialização em espaços virtuais, conforme observado por Kochhann *et al.* (2023), que apontam que as interações sociais nesse contexto virtual podem permitir tanto ao professor quanto ao aluno experimentar ativamente o aprendizado por meio de avatares. Ao empregar “a linguagem textual, oral, gestual e gráfica”, essas ações e interações podem ampliar o sentimento de presença, proximidade e pertencimento, possibilitando que os indivíduos vivenciem experiências de aprendizado ativo.

Considerando o exposto, é essencial que o educador tenha a capacidade de integrar as novas tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Segundo Souza e Tonelli (2012), é fundamental que o professor não se oponha a essa “nova pedagogia” e evite continuar preso ao modelo tradicional, no qual ele se coloca como a única fonte de conhecimento. Entretanto, como indicado por Beckes e Schlemmer (2010), a maioria dos professores foi educada de forma convencional, com uma formação que envolveu principalmente o uso de dispositivos analógicos. Assim, a adoção de dispositivos digitais implica novos métodos de ensino que são importantes de se familiarizar.

Nesse contexto, os autores Beckes e Schlemmer (2010) destacam que esses professores, reconhecidos por Prenski (2002) como “imigrantes digitais”, mas que, de acordo elas, estão começando a se adaptar ao processo de “naturalização digital”, estão presentes na sala de aula junto com os alunos. A maioria desses educadores já possui uma trajetória de aprendizado marcada pela interação com diversos dispositivos digitais. O conceito de “processo de naturalização digital” ressalta a evolução desse fenômeno, enfatizando que não pode ser simplificado ou reduzido a uma dicotomia entre “migrantes e nativos”, mas, sim, compreendido como uma relação dinâmica. Portanto, é preferível utilizar o termo “processo” para descrever esse fenômeno.

A utilização do metaverso na aprendizagem pode facilitar a construção de conhecimento de forma colaborativa e interativa entre professores e alunos, dentro de um ambiente virtual inovador. Além disso, de acordo com Backes, Montalvani e Santos (2012), quando o professor integra tecnologias digitais virtuais em sua prática, ele pode promover o processo de “ação-reflexão”. Esse método é essencial para a formação de educadores que sejam tanto “práticos” quanto “reflexivos”, aptos a reconhecer a necessidade de incorporar essas tecnologias em um novo ambiente de aprendizagem, onde o estudante, por meio de sua própria ação e interação, tanto física quanto digital e social, se torna o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor é capaz de possibilitar uma participação autônoma de todo o processo de ensino.

Assim, o metaverso pode ter um papel de apoio nas práticas educacionais, oferecendo um estímulo extra para os educandos durante o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que facilita a interação de diálogo entre professor e estudante.

Metaverso no contexto da Educação Profissional Tecnológica

Lima Filho, Tono e Oliveira (2014) ressaltam que a capacitação contínua dos professores na área da Educação Profissional deve ser direcionada e atualizada com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), enfatizando uma abordagem “interdisciplinar”. No entanto, a simples introdução de tecnologia no contexto escolar não assegura, por si só, a modificação do papel do professor para facilitar uma aprendizagem significativa, isto é, um “[...] aprendizado este que, além de referenciar os conteúdos [...], deve estar relacionado ao uso crítico e responsável destas tecnologias” (Lima Filho; Tono; Oliveira, 2014, p. 21) para uma formação integral.

Conforme apontado por Silva e Felício (2022), a utilização das TD na Educação Profissional pode facilitar o direcionamento para que o educando construa conhecimento a partir de suas próprias experiências. Segundo Ciavatta (2014), a integração entre teoria e prática, buscando a omnilateralidade e politecnicidade conforme previsto na base da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), valoriza essa formação integral ao combinar o ensino propedêutico com o técnico e tecnológico.

Nesse contexto, Santos, Santos e Silva (2018) explicam que a ideia do currículo integrado é promover a união entre teoria e prática, com ambas avançando de maneira inseparável na construção do conhecimento de forma abrangente. Para alcançar isso, é crucial que a prática educativa esteja intrinsecamente ligada à interdisciplinaridade, garantindo que as disciplinas técnicas e propedêuticas sejam integradas em direção a uma formação integral. Segundo Ferreira e Felzke (2021), o currículo integrado visa unir as disciplinas dentro do ambiente escolar, oferecendo uma oportunidade para alcançar uma educação integral, permitindo uma compreensão das potencialidades das práticas educativas em todos os seus aspectos. Entre as várias metodologias para implementar um currículo integrado, uma opção é o projeto integrador.

O projeto integrador tem por objetivo realizar propostas de duas ou mais disciplinas em volta de um tema comum e possui uma proposta distinta, ou seja:

[...] é diferenciado se comparado às diversas outras práticas integradoras por ser um componente curricular que não traz inicialmente uma lista fixa de conteúdos, pois, nele busca-se uma articulação entre os conhecimentos estudados nas disciplinas que integram cada período letivo na perspectiva da interdisciplinaridade (Santos; Santos; Silva, 2018, p. 190).

Moura (2007) destaca que os projetos integradores têm como objetivo conectar e inter-relacionar os conhecimentos provenientes das diferentes disciplinas em cada fase, visando promover a construção de autonomia intelectual dos educandos.

Dessa forma, a concepção dos projetos de estudo não se baseia apenas nos conteúdos de maneira isolada, mas, sim, na necessidade de integrá-los e relacioná-los, levando em consideração os objetivos pedagógicos e sociais estabelecidos em cada projeto. Como resultado, tanto os educandos quanto os professores serão capacitados a desenvolver, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos.

Nessa ótica, por que não utilizar o metaverso do jogo *Roblox* como plataforma para a realização de projetos integradores na EPT?

Roblox é uma plataforma de jogos em 3D que oferece aos usuários a oportunidade de interagir com outros jogadores, explorar diferentes mundos virtuais e participar de projetos criados por outras pessoas ou criar seus próprios jogos. Para criar conteúdo dentro do *Roblox*, os usuários precisam utilizar o *Roblox Studio*, uma plataforma de desenvolvimento intuitiva que permite a construção de cenários e o desenvolvimento de jogos utilizando a linguagem de programação Lua, que é uma linguagem licenciada de código aberto acessível a todos os usuários.

A linguagem de programação Lua é reconhecida por sua clareza e simplicidade, sendo amplamente utilizada em diversos jogos populares. Além disso, Lua foi desenvolvida pelo grupo de tecnologia em computação gráfica da Universidade PUC-Rio. Ela emprega comandos em inglês, como o comando “*print*”, que é utilizado para exibir mensagens visíveis aos jogadores.

Figura 1 – Print () Script Editor

```
print("Olá pessoal!")
-- Para escrever um texto (string), colocamos ele entre aspas!
print(12345)
-- Mas, não precisamos colocar números entre aspas.
```

Fonte: <https://medium.com/roblox-developer-portugu%C3%AAs/aprenda-a-programar-na-roblox-em-lua-com-o-desenvolvedor-fly-san-518ce9d6aa6c>. Acesso em: 11 dez. 2023.

Se utilizarmos o exemplo de um curso técnico em informática integrado, o/a professor(a) de lógica de programação poderia realizar um projeto integrador com o/a professor(a) de inglês, pois além do comando “*print*” a linguagem Lua apresenta estruturas condicionais¹ (*if*, *then* ou *else*) e estruturas de repetição² (*while*).

De acordo com o site Programador Noletto (2020), o inglês está presente na grande maioria das linguagens de programação, nos materiais de estudo e na documentação de resolução de problemas.

Dessa forma, o projeto integrado com as disciplinas de Lógica de Programação e Língua Inglesa proporcionaria aos educandos uma maior compreensão em relação às terminologias técnicas específicas, tornando-as de fácil compreensão, e assim, trabalho educativo mais eficiente. Por que não elaborar um projeto integrador com a disciplina de História? Uma vez que se pode criar um cenário medieval no *Roblox Studio*, dessa forma as aulas sobre Idade Média poderiam ser mais interativas e lúdicas.

1 “A Estrutura Condicional possibilita a escolha de um grupo de ações e estruturas a serem executadas quando determinadas condições são ou não satisfeitas.” Disponível em: Fábrica de Software » Algoritmo – Estruturas Condicionais (senac.br). Acesso em: 17 jul. 2023.

2 “Dentro da lógica de programação é uma estrutura que permite executar mais de uma vez o mesmo comando ou conjunto de comandos, de acordo com uma condição ou com um contador. São utilizadas, por exemplo, para repetir ações semelhantes que são executadas para todos os elementos de uma lista de dados, ou simplesmente para repetir um mesmo processamento até que a condição seja satisfeita.” Disponível em: Lógica de Programação - estruturas de repetição - PodProgramar. Acesso em: 16 jul. 2023.

Figura 2 – Kingdom Live II



Fonte: <https://www.roblox.com/games/7173650382/Kingdom-Life-II> Acesso em: 12 dez. 2023.

Ora, há inúmeras possibilidades para realizar uma instrução integral a partir de projeto integrador, pois assim partimos do pressuposto de que, ao utilizar o metaverso como proposta para um projeto integrador que proporcione ao educando um ensino. “[...] ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (Saviani, 1989, p. 17).

Considerações finais

O uso de mundos digitais virtuais (metaverso) pode contribuir com a educação profissional, uma vez que proporciona aos educandos um aprendizado que utiliza os meios de comunicação não apenas na forma de incorporação, mas com o intuito de educar através dos meios. Estabelecendo uma relação dialógica entre professor e educando, proporcionando um aprendizado de forma ativa e uma instrução integral, pois os professores podem trabalhar de maneira interdisciplinar com as disciplinas da base comum curricular e os de formação técnica específicas.

O conceito de formação integral e politecnia defendida por Bakunin (1979) e Ramos (2008) reafirma a importância em superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Esse pensamento propõe que o papel da educação é reconhecer o “potencial” do estudante em todas as “dimensões” para além do mercado de trabalho.

A integração curricular por meio de projetos integradores e a utilização do metaverso *Roblox* emerge como uma possibilidade para aproximar a prática e a teoria ao incentivar uma formação “crítica” e inovadora também em um contexto de educação profissional e tecnológica.

Portanto, podemos concluir que é possível alcançar uma educação integral; é preciso adotar metodologias que propiciem a interdisciplinaridade e o uso de TD de maneira crítica e transformadora. O metaverso *Roblox* colabora para a transformação de práticas pedagógicas na TPE, ao facilitar um aprendizado ativo e colaborativo.

Entretanto, o uso dessas novas tecnologias deve ser utilizado de forma ponderada, visto que durante o estudo verificou-se um entusiasmo demasiado de alguns autores no sentido de motivar a compra de produtos e serviços no mundo virtual, ou seja:

[...] o metaverso está sendo um grande laboratório para testes de produtos e serviços de grandes multinacionais. A *Nike* é um exemplo disso. A empresa oferece milhares de NFTs de tênis para calçar avatares. Isso faz com que a empresa consiga, por meio de venda de tênis virtuais, lançá-los fisicamente (Leitão; Tupy, 2022, p. 65).

Usando analogia através do cinema, o filme *Matrix* (1999) relata a aventura de Neo (Keanu Reeves), um *hacker* que embarca em uma jornada ao ser convocado para se unir ao movimento de resistência liderado por Morpheus (Laurence Fishburne). O propósito é combater a dominação das máquinas sobre os humanos. Morpheus apresenta a Neo uma escolha simbólica por meio de dois comprimidos, um azul, representando a continuidade na ilusão, e outro vermelho, indicando a busca pela verdade.

Referências

APRENDA A: Programar Roblox em Lua com desenvolvedor fly-san. **Medium**. Disponível: <https://medium.com/roblox-developer-portugu%C3%AAs/aprenda-a-programar-na-roblox-em-lua-com-o-desenvolvedor-fly-san-518ce9d6aa6c>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BACKES, L.; MONTALVANI, A. M.; SANTOS, B. S. dos. Formação do educador no contexto da Cibercultura: possibilidades pedagógicas em metaversos (mundos virtuais digitais 3D – MDV3D). **Revista Contrapontos**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 77-86, jan.-abr. 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8585/2/Formacao_de_Educador_no_Contexto_da_Cibercultura_Possibilidades_Pedagogicas_em_Metaversos.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

BACKES, L.; SCHLEMMER, E. O processo de aprendizagem e metaverso: formação para emancipação digital. **Revista de Gestão do Unilasalle**, Canoas/RS, v. 3, n. 1 p. 47-64, mar. 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/download/1387/1031>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BACKES, L.; SCHLEMMER, E. Os metaversos no contexto da pesquisa em educação: metodologia e análise estatística implicativa. **Revista Quardeni di Ricerca in Didattica (Mathematics)**, [s. l.], n. 20, suppl 1, 2010, p. 323-348, nov. 2010. Disponível em: https://sites.unipa.it/grim/QRDM_20_suppl1_Backes_Schlemmer.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

BAKUNIN, M. A instrução integral. In: _____. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979. p. 32-52.

BEHAR, P. A.; EBELING, L.; MARIA, S. A. A. **MDV3D**: estratégias para a formação docente da educação superior, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18062>. Acesso em: 15 out. 2023.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 4 nov. 2022.

CORTES, D. F. Metaverso e Gamificação. **Anais de Resumos Expandidos do Seminário Internacional de Pesquisas em Mídiação e Processos Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 5, nov. 2022. ISSN 2675-4169. Disponível em: <https://mediaticom.org/anais/index.php/seminario-midiaticacao-resumos/article/view/1565>. Acesso em: 05 nov. 2024.

FELÍCIO, C. M.; SILVA, I. F. da. **Mediação de práticas educativas na educação profissional com tecnologias digitais da informação e comunicação**: considerações a partir da teoria histórico-cultural, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1912>. Acesso em: 3 nov. 2023.

FERREIRA, F. G.; FELZKE, L. F. **Currículo integrado na educação profissional**: concepções de alunos e professores sobre projeto integrador, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10421/6626>. Acesso em: 11 dez. 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso digital-Kindle version, location 2 – 3768].

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Disponível em: Vista do A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita (uff.br). Acesso em: 30 out. 2023.

A IMPORTÂNCIA do inglês na programação: tudo que você precisa saber. **Awari by Fluency**, 2023. Disponível em: <https://awari.com.br/a-importancia-do-ingles-na-programacao-tudo-o-que-voce-precisa-saber/#:~:text=ingl%C3%AAs%20para%20programar-,Acesso%20a%20recursos%20e%20documenta%C3%A7%C3%A3o,de%20discuss%C3%A3o%20e%20muito%20mais>. Acesso em: 11 dez. 2023.

JOGADOR Nº 1. Direção: Steven Spielberg. Produção de Alblin Entertainment. Pictures. Estados Unidos: Warner Bros, 2018. Streaming HBO MAX.]

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012. [recurso digital-Kindle version]

KOCHHANN, A. *et al.* Metaverso na educação: uma análise conceitual e crítica. **Peer Review**, [s. l.], v. 5, n. 21, p. 211-235, 2023. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/1060>. Acesso em: 1 jun. 2023.

LEITÃO, H. P.; TUPY, F. **Metaverso educacional de bolso: conceito, reflexões e possíveis impactos na educação**. São Paulo: Arco 43 Editora, 2022. [recurso digital-Kindle version].

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

LIMA FILHO, D. L.; TONO, C. P.; OLIVEIRA, R. G. de. **Tecnologia, trabalho docente e educação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica: v.11) Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Tecnologia-trabalho-docente-e-educacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LÓGICA de programação – estruturas de repetição. **Podprogramar**, [s. d]. Disponível em: <https://podprogramar.com.br/logica-de-programacao-estruturas-de-repeticao/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Educação & Comunicação**, São Paulo, v.18, p. 51-61, maio/ago. 2000 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MATEUS, João G. F.; SOUSA, W. J.; SADDI, R. A educação libertária: a instrução integral em Mikhail Bakunin. In: MATHEUS, J. G. da F. **Educação e anarquismo: uma perspectiva libertária**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2013. [Kindle version]

MATRIX. Direção: Lana Wachowski, Lilly Wachowski. Produção de Joel Silver. Austrália, Estados Unidos: Warner Bros, 1999. Streaming HBO MAX.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [s. l.], v. 2, p. 4-30, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110/0>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NOLETO, C. **Aprender inglês para programar é essencial?** Confira!, 2012. Disponível em: <https://blog.betrybe.com/carreira/aprender-ingles-para-programar/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PICHLER, N. A. **Metaverso e educação 5.0: cenários do século 21**, 2022. [recurso digital-Kindle version].

PORTO, T. M. E. **Pedagogia da comunicação: da teoria à prática com professores de alunos**, 2017. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3905>. Acesso em 10 out. 2023.

PRENSKI, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Texto publicado na sua primeira versão em 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em 03 jul. 2023.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. V.) Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/>

uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, D. **Educação profissional: crise e precarização**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2019.

SANTOS, F. A. A.; SANTOS, J. D.; SILVA, A. R.; PROFESSOR, V. P. Práticas pedagógicas integradoras no ensino médio integrado. **Revista Holos**, [s. l.], Ano 34, v. 6, p. 185-199, nov. 2018. Disponível em: PRATICAS-PE-DAGOGICAS-INTEGRADORAS-NO-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO.pdf (educacao.ba.gov.br). Acesso em: 5 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, A. C. T. da. Comunicação e educação: convergência e imagens como meios de campo. In: NEGA-MINI, Eliana (org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. Ilhéus, BA: Editus, 2016. (Série Comunicação e Educação). [Kindle version]

SILVA, C. S. da. **Algoritmo** – estruturas condicionais. *Fábrica de Software*, 19 jun. 2013. Disponível em: <http://fabrica.ms.senac.br/2013/06/algoritmo-estruturas-condicionais/> . Acesso 17 jun. 2023.

SILVA, I. F. da; FELICIO, C. M. Mediação de práticas educativas na educação profissional com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: considerações a partir da teoria histórico-cultural. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, n., p. e191222, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1912. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1912>. Acesso em: 4 mar. 2023

SOUZA, C. H. M.; TONELLI, E. **O metaverso no processo de ensino e aprendizagem e a geração digital**. Disponível em: <https://www.fatecourinhos.edu.br//retec/index.php/retec/article/view/17>. Acesso em: 8 nov. 2023.

STEPHENSON, N. **Snow Crash**. São Paulo: Aleph, 2015.

CAPÍTULO 8

“Todos temos voz”: *podcasts* na formação continuada de docentes da Educação de Jovens e Adultos

Eliasf Rodrigues de Assis

Flávia Cristina Zinho

Andreizza Albernaz Vanin Rosado

Introdução

Não se fala daquele que não tem voz. Voz temos todos. Todos temos alguma coisa digna que merece ser oferecida aos outros. Alguma palavra que mereça ser dita, [...] escutada, celebrada ou ao menos perdoada. [...] É condição essencial escutar vozes jamais escutadas [...] das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis [...] (Eduardo Galeano³).

Em nossa contemporaneidade as novas tecnologias têm desempenhado um papel significativo, adentrando áreas distintas. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mais perceptíveis na popularização de *smartphones*, computadores, internet, *Wi-Fi*, redes sociais e aplicativos diversos, têm moldado o cotidiano das pessoas. Afetando comportamentos e ressignificando a presencialidade⁴ (Oliveira; Coelho; Vieira, 2017), as TDIC assenhoram-se de diversas esferas de nossas vidas, áreas distintas que vão do entretenimento, mobilidade urbana, informação e, também, a educação. Caracterizadas por uma rápida evolução tecnológica, as tecnologias em rede trazem consigo uma gama de ferramentas e recursos que estão transformando a maneira como aprendemos e ensinamos.

Nas seções seguintes, este texto se concentrará em uma investigação documental sobre características contemporâneas da utilização das TDIC pela sociedade brasileira, analisando suas possibilidades educacionais, especialmente no contexto do *podcasting* aplicado à formação docente continuada de pessoas que atuam em unidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como dito anteriormente, as TDIC e seus usos educacionais tornam-se cada vez mais comuns. Sem renunciar à reflexão crítica, é necessário pontuar que a relação entre os processos educativos e as novas tecnologias se veem, por vezes, à volta de debates e questionamentos, tais como inclusão, acesso digital, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem adotados e o robustecimento de práticas educativas adequadas às novas modalidades digitais. Não obstante, quaisquer que sejam as reservas, o tema se estabelece como altamente pertinente para a atuação docente, em especial no período pós-pandêmico. Como exemplo, há estudos recentes (Schuartz; Sarmiento, 2020) que retratam o grande engajamento e

3 Em entrevista concedida às jornalistas Maria Luiza Franco, Claudia de Abreu e Mário Augusto Jakobskind. Disponível na versão completa em: <https://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/veias-abertas-da-amrica-latina.html>.

4 Para uma descrição mais apurada quanto a presencialidade em formações docentes, leia-se o artigo “Limites e possibilidades do uso das TDIC no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto”, que consta na bibliografia deste capítulo.

participação de docentes do Ensino Superior em pesquisas e grupos de discussão sobre a temática da educação e as novas tecnologias.

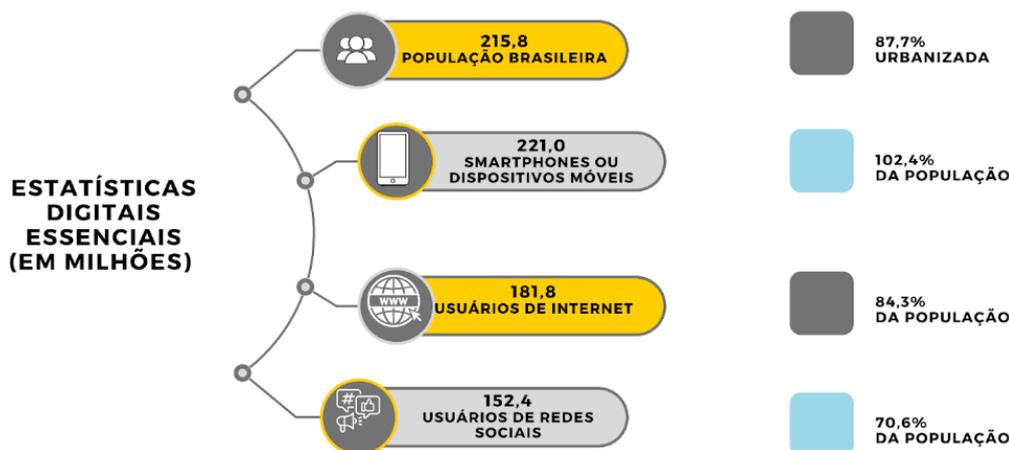
Ainda que compreendendo o debate, esta pesquisa parte de alguns pressupostos já assumidos como fundamentos teóricos e empíricos. O primeiro deles, de caráter sociodemográfico, é a grande proporção da população brasileira que faz uso da internet. As tendências e comportamentos digitais dos brasileiros são aferidos há algum tempo por iniciativas como o *DataReportal*⁵, que obtém dados estatísticos e de tráfego eletrônico precisos sobre quesitos como gênero, dispositivos mais utilizados, tempo de conexão e percentuais demográficos de vários países.

De fato, o Brasil pode ser classificado como um dos países com maior percentual populacional que faz uso da rede no mundo, conforme publicado no *Digital 2023 Global Overview (DataReportal, 2023)*. Apesar de usarem metodologias de levantamento de dados diferentes, uma interpretação semelhante é feita pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019. Os resultados consolidados na PNAD Contínua retratam como o acesso à internet e à televisão (e posse de telefone móvel celular para uso pessoal) cresceram, ampliando-se de 84,7%, em 2021, para 87,2% da população em 2022. O total de usuários da Internet com mais de 10 anos de idade no Brasil contabiliza 161,6 milhões de pessoas⁶.

Nas figuras 1 e 2, reproduzidos a seguir, podem-se inferir as semelhanças e diferenças entre as pesquisas da *DataReportal* (2023) e as da PNAD Contínua (2019).

Figura 1 – Estatísticas digitais essenciais

PANORAMA DA ADOÇÃO E USO DE DISPOSITIVOS E SERVIÇOS DIGITAIS CONECTADOS NO BRASIL - JANEIRO DE 2023



Fonte: Autoria própria adaptada pelos autores a partir de *Digital 2023 Global Overview Report*.

5 DataReportal é uma biblioteca de referência on-line que fornece relatórios gratuitos com dados e interpretações comportamentais das tendências de comportamento digital. Para saber mais sobre como a DataReportal analisa dados e a confiabilidade de suas fontes, acesse o link: <https://datareportal.com/about#:~:text=DataReportal%20is%20designed%20to%20help,to%20make%20better%20informed%20decisions>.

6 A pesquisa completa da PNAD Contínua, com tabelas sobre faixa etária, escolarização e segmento (se da escola pública ou da particular, por exemplo), é intitulada como "Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019 / IBGE" e pode ser acessada no link: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102040>

Como é possível notar, o número de celulares equipados para acessar a internet no país é maior do que a população, representando 102,4% em relação a uma população de 215,8 milhões de pessoas. Isso explica-se pela metodologia da pesquisa adotada na *Digital 2023 Global Overview (DataReportal, 2023)*, que calcula o acesso por aparelhos. No Brasil já há mais celulares ativos do que habitantes, uma vez que as pessoas podem possuir mais de um celular. Talvez pela mesma razão (contabilizar aparelhos conectados em vez de indivíduos), o número de usuários da internet (181,8 milhões de pessoas) verificado pela pesquisa *DataReportal (2023)* seja maior do que as tabelas da PNAD Contínua 2019 (161,6 milhões de pessoas). Há, também, de se ponderar o fato de que há um ano de diferença entre as datas de publicação das duas pesquisas.

Diante desses recentes levantamentos demográficos, é possível afirmar que as TDIC têm um amplo campo potencial para popularizar o acesso gratuito a conteúdos formativos. Tais conteúdos podem apresentar-se em diferentes formatos de mídia, tais como textos em *blogs*, *e-books* disponíveis para *download* e plataformas de ensino-aprendizagem apropriadas. Ainda considerando as pesquisas citadas anteriormente, é importante notar como o dispositivo geralmente utilizado pela população brasileira para acessar a internet tem sido o celular, o que pode ser verificado na Figura 2, reproduzida a seguir, atentando-se para a coluna “Equipamento utilizado em 2022”:

Quadro 2 – Acesso à internet e posse de telefone celular para uso pessoal em 2022

UTILIZAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA			EQUIPAMENTO UTILIZADO EM 2022		FINALIDADE DO ACESSO EM 2022	
	2021	2022				
Total	84,7%	87,2%		CELULAR 98,9%	Conversar por chamada de voz ou vídeo	94,4%
Por idade					Enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens	92,0%
10 a 13 anos	82,2%	84,9%		TELEVISÃO 47,5%	Assistir a vídeos, programas, filmes e séries	88,3%
14 a 19 anos	91,8%	94,1%		COMPUTADOR 35,5%	Usar redes sociais	83,6%
20 a 24 anos	94,2%	96,1%			Ouvir música, rádio ou podcast	82,4%
25 a 29 anos	94,5%	96,1%		TABLET 7,6%	Ler jornais, notícias, livros ou revistas pela internet	72,3%
30 a 39 anos	93,4%	95,4%			Acessar bancos ou instituições financeiras	60,1%
40 a 49 anos	90,2%	92,6%			Enviar ou receber emails	59,4%
50 a 59 anos	83,3%	86,3%				
60 ou mais	57,5%	62,1%				

Fonte: Autoria própria a partir de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2021-2022).

Como se vê, tanto no Quadro 1 quanto no Quadro 2, todo conteúdo que priorizar sua veiculação por *smartphones* tem mais possibilidade de ser acessado, uma vez que os dispositivos móveis são majoritariamente adotados como equipamentos de acesso à internet. E essa prioridade, nomeada como *mobile first*, caracteriza-se por planejar *sites* e aplicativos que primeiramente são desenhados para o usuário de celular, e só depois são adaptados para *tablets*, *desktops*, *notebooks* ou *smart TVs*. Essa orientação dos projetos de Web mais atuais, mais do que uma decisão tecnológica, é também um *design Web*

inclusivo que considera estatísticas como as do Quadro 1 e percebe que a popularização dos dispositivos móveis inteligentes exige que se produzam páginas e aplicativos adequados para a experiência do usuário. Utiliza-se a expressão “experiência do usuário” no sentido que ela tem no *design*, em que a sigla UX, isto é, *User Experience*, é uma terminologia que nomeia o ato de planejar e desenhar um produto, serviço, ou no caso da educação, uma situação de ensino e aprendizagem, orientando-se pela experiência dos usuários finais – as pessoas atingidas.

Quando *designers* compreendem o papel político de suas áreas, outro fator se salienta: os espaços digitais são, finalmente, compreendidos como um campo de conflito social, em que pode haver opressão ou a validação dos direitos sociais. Logo, as discussões sobre as tecnologias digitais e a educação, embora perpassem as problemáticas já aludidas neste capítulo, como acesso às redes, devem também inaugurar novos debates. Estão em andamento discussões que envolvem tanto os *designs* de Web como também a formação de educadoras e educadores que façam um uso proficiente dos desenhos das TDIC aplicadas a processos educativos. Tais projetos educacionais devem tornar prioritários o uso democrático, popular e inclusivo das redes, como descrevem algumas autoras em trabalhos que discorrem sobre a dimensão política do *design* de comunicação (Gralha, 2017).

Erigidos pelo amplo uso de dispositivos móveis inteligentes nas atividades cotidianas, novos patamares de debate demandam análises sobre as novas tecnologias e seus potenciais (benévolos ou não) para os processos de ensino e aprendizagem. As TDIC aplicadas à educação já extrapolam discussões polarizadas, em que a controvérsia é a motivação principal para contestações do uso das tecnologias recentes na educação. Tais análises deveriam considerar, para além do contorno estrito das interações educativas que se dão no momento imediato (isto é, aquele em que há o consumo dos conteúdos didáticos ou a realização de atividades *on-line*), também as etapas anteriores e posteriores nas quais ocorre o *design* de Web especializado em educação.

Há um desenho educacional que elabora as sequências didáticas prevendo o uso dos recursos tecnológicos digitais acessíveis aos educandos e potencializando a elaboração de novas situações de aprendizagem. Estas últimas, em uma abordagem politicamente emancipadora das TDIC na educação, valorizam o repertório do usuário. O que significa adequar conteúdos e atividades à temporalidade dos processos educativos e experienciais das pessoas aprendentes, que a julgar pelas estatísticas demográficas recentes fazem uso majoritário dos dispositivos móveis. O que já deveria ser previsível, pois a elaboração de situações de ensino-aprendizagem, tanto nos processos educativos presenciais como naqueles mediados pela tecnologia, exige a escuta, de forma ativa, sobre a experiência da usuária ou usuário estudante.

Essas experiências de usuárias e usuários estão alicerçadas em seus contextos cotidianos, e compreendê-las pode ajudar quem produz conteúdo educativo em TDIC a desenvolver processos educativos que façam sentido aos aprendentes. Logo, a escolha de mídias adequadas ao *mobile first* para elaborar situações de ensino-aprendizagem é um fator decisivo. Diante de tal cenário, impõe-se uma questão: Como os *podcasts*, que são mídias largamente utilizadas em dispositivos móveis, podem ser utilizados em processos educacionais, especificamente na formação docente continuada?

Como preâmbulo para a busca de uma resposta razoável para a questão acima, a seção seguinte dedicar-se-á a conceituar o formato *podcast* e caracterizar quem o produz e consome.

Podcasts: um cenário sobre seu uso, perfil de produção e consumo

Dentre os formatos de mídia mais adequados ao *mobile first* estão os *podcasts*, uma ferramenta versátil e acessível para quem possui um *smartphone* (embora, também, possa ser utilizada por outros dispositivos). De acordo com o autor Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013), um *podcast* é uma forma de tecnologia que permite a distribuição de conteúdo musical ou de áudio, apresentado em forma de episódios. Esses episódios podem ser baixados diretamente ou acessados por meio de assinaturas, permitindo que os usuários os escutem em momentos e lugares de sua escolha.

Os arquivos de áudio também podem ser armazenados, permitindo que a pessoa possa ouvi-los quando achar conveniente, mesmo sem conexão com a internet. Como oferecem várias oportunidades, tanto para o consumo quanto para a produção de conteúdos, os *podcasts* são formatos de *streaming*⁷ de mídia que podem ser notados no cotidiano, pois seu consumo e produção tem se tornado algo comum. Abordando uma infinidade de assuntos, o processo de planejar, gravar e distribuir um *podcast* é nomeado como *podcasting*.

Aquelas e aqueles que praticam o *podcasting* fornecem conteúdo em forma de mídia sonora⁸, algo que se assemelha ao que existe no rádio, uma cultura de palavra oralizada que contrasta com um mundo tomado pelos estímulos invasivos das telas. Com uma plataforma flexível para pessoas de diferentes interesses, entremeados em uma grande variedade de tópicos, há *podcasts* dedicados a uma plêiade de temas. Podem-se encontrar assuntos variados, tais como: notícias, debates, cultura *gamer*, contação de histórias e entretenimento, e mais específico para este capítulo: tópicos com fins educacionais ou de educação profissional, sejam eles formais ou não.

Antes de analisarmos o fenômeno dos *podcasts* dedicados à educação, talvez seja conveniente compreendermos o panorama do *podcasting* no Brasil. Faremos isso detendo nosso olhar sobre dois vetores: os produtores e os ouvintes. Ainda segundo Freire (2013), os *podcasts* brasileiros têm a importante função de dar destaque a vozes que historicamente são ignoradas. Observe-se a Figura 3, que retrata um perfil dos produtores de *podcast* e alguns marcadores sociais:

⁷ *Streaming* é a transmissão de conteúdos, como vídeos e áudio, *on-line*.

⁸ Há também *videocasts*, *podcasts* com vídeo.

Figura 3 Produtores de podcast e alguns marcadores sociais

GÊNERO		ORIENTAÇÃO SEXUAL		AUTODECLARAÇÃO DE COR OU RAÇA	
Homens	75,7	Heterossexual	81,3%	Branco	58,8%
Mulheres	23,3	Homossexual	6,1%	Pardo	22,7%
		Bissexual	8,8%	Preto	12,9%
		Outros	3,8%	Amarelo	2,4%
				Outros	3,2%

Fonte: Autoria própria a partir de PodPesquisa Produtor 2020-2021. Disponível em: <https://abpod.org/podpesquisa/>.

Embora ainda representem a “minoria⁹”, mulheres, comunidade LGBTQIA+, pessoas negras e indígenas (como se vê na Figura 3), além de *podcasters*¹⁰ de comunidades de baixa renda, são uma presença em ascensão nas plataformas, obtendo audiência e repercussão. Esses contingentes, muitas vezes definidos por seus marcadores sociais da diferença¹¹, graças ao acesso sem custos e à agilidade proporcionada pela tecnologia, atendem a interesses espontâneos das pessoas ouvintes que com eles identificam-se. Logo, a presença dessas “minorias” estabelece o *podcasting* como um instrumento para o estímulo da representatividade. Notoriamente, os *podcasts* têm se tornado um espaço de discussão com papel educacional sobre temas como preconceito, educação antirracista e combate à desigualdade de gênero¹².

Algumas vozes que jamais encontrariam expressão nos meios de comunicação tradicionais protagonizam a exposição e discussão de temas costumeiramente ausentes na grande mídia. Algumas discussões sociais que estão, por vezes, invisibilizadas mesmo no contexto escolar, acontecem em alguns *podcasts* que têm uma audiência relevante na camada popular. Isto ocorre em razão de o *podcasting* ser “uma produção descentralizada de conteúdo sonoro” (Carlos; Santos; 2023) que difere das mídias tradicionais que são atreladas a grandes oligopólios. *Podcasters* costumam elaborar seus conteúdos após diálogos com o público pelas redes sociais. Essa interatividade que, em muito, lembra o caráter dialógico freireano mesmo quando assim não se nomeia, concede ao formato um desempenho educacional adequado. Afinal, como diria Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013b, p. 104), o *podcasting* pode ser “permeado pela pluralidade, pelas possibilidades de expressão livre, pela ausência da hierarquia típica da separação entre falantes – produtores – e ouvintes – audiência –, expediente regular das mídias comerciais”.

9 Os autores do presente trabalho utilizam a palavra “minoria” entre aspas, uma vez que, dentre outros exemplos, a população brasileira é majoritariamente negra e formada por mulheres.

10 As pessoas que produzem e publicam podcasts.

11 Aspectos como raça, cor da pele, gênero, orientação sexual e condição econômica, além de outros, são conceituadas como marcadores sociais da diferença (Zamboni, 2014) quando há correlação entre eles e a desigualdade social ou preconceito.

12 Veja-se, com exemplo, o texto “200 podcasts com mulheres podcasters”, da pesquisadora Aline Hack, que está em nossa bibliografia e pode ser acessado aqui: <https://olharespodcast.com.br/200-podcasts-com-mulheres-podcasters/>

A pluralidade e as possibilidades de livre expressão citadas acima devem-se, possivelmente, ao fato de que questões como patrocínio e remuneração, que são críticas para as grandes mídias ou para o mercado didático-editorial, não sejam decisivas para restringir ou pautar os conteúdos no *podcasting*. *Podcasters* contam com uma mídia acessível, de custos mínimos para quem consome ou produz, uma vez que os episódios podem ser gravados, editados, distribuídos ou reproduzidos, na maioria das vezes, sem custo, em *smartphones*. E estes últimos, como visto no Quadro 1, são dispositivos largamente utilizados no Brasil. Tal cadeia produtiva e de consumo dos *podcasts* gera canais onde questões levantadas por movimentos sociais, por vezes evitadas na mídia dominante, encontram visibilidade em um novo contexto (Carlos; Santos, 2023, p. 2-3).

Direcionando nossa análise para o público ouvinte que consome *podcasts*, podemos contar com três fontes paramétricas fundamentais. As duas primeiras retratam o fenômeno em seu caráter mercadológico, sondando tendências a partir dos comportamentos dos ouvintes. Os dados que retratam, no entanto, também colaboram para um entendimento dos potenciais de uso educativo e político desse tipo de mídia. Já a terceira fonte é uma pesquisa que caracteriza o público brasileiro de ouvintes de *podcasts*.

A primeira fonte, já citada anteriormente, é a pesquisa *DataReportal* (2023), que, ao consolidar dados sobre acesso à internet de vários países, concluiu que o Brasil está entre os países que mais consomem *podcasts* no mundo. Segundo a pesquisa, 42.9% dos usuários da internet no Brasil, com idade entre 16 e 64 anos, têm o hábito de ouvir *podcasts* semanalmente. A segunda fonte é a pesquisa da Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPod, 2021), que obteve contornos mais precisos desse público, quando apresentou os seguintes resultados: o Brasil é o terceiro maior consumidor global de *podcasts*, com um público crescente que totaliza cerca de 34,6 milhões de ouvintes. Esse recorte populacional é majoritariamente formado por jovens adultos, entre 23 e 39 anos. A maioria do público de *podcast* no país é masculino, mas o público feminino vem crescendo, acompanhando a ascensão de mulheres *podcasters* e a ampliação de temáticas relevantes a uma diversidade maior de gênero.

A terceira fonte de pesquisa sobre o público brasileiro ouvinte de *podcasts* é o artigo “Caracterização do público brasileiro de ouvintes de *podcasts* e suas interfaces com a educação” (Silva; Guadagnini; Santinello, 2021). O autor e as autoras apresentam uma pesquisa que desvela os perfis da população brasileira ouvinte. Os resultados têm muitas semelhanças com aqueles verificados pela Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPod, 2021), como a faixa etária com mais usuários (entre 30 e 39 anos) e a região com mais ouvintes (o Sudeste do país). Além disso, a pesquisa revela que a maioria do público de *podcasts* tem nível de escolaridade universitário. Como na fonte anterior, verificou-se que o público brasileiro é predominantemente masculino.

Ainda perfilando o público de *podcasts* e as tendências futuras possíveis, uma questão se impõe: Como já foi dito, as pesquisas atestam que o número de mulheres, tanto *podcasters* quanto ouvintes, vem crescendo. No entanto, quais seriam as tendências? O formato é adequado aos contextos (temáticos ou comportamentais) do público feminino? Essas questões interessam a este capítulo, pois investigamos se *podcasts* são ferramentas adequadas para formação continuada na carreira docente da EJA, uma carreira que costuma ser, majoritariamente, ocupada por mulheres.

Talvez esse questionamento possa ser satisfatoriamente atendido pela conceituação que Carlos e Santos (2023) fazem do *podcast* enquanto mídia adequada para mulheres. No artigo intitulado “Ativismos feministas: as apropriações da mídia *podcast* para a mobilização e o empoderamento de mulheres no ciberespaço”, as autoras apontam para o caráter inédito e transcendente que, para as ouvintes, torna o *podcasting* uma experiência auditiva ímpar e disruptiva. Ela é disruptiva, quando comparada a outras mídias como rádio, televisão ou *blogs*, pois permite uma escolha diversificada de conteúdos e temas. Como dizem as autoras:

Há uma tendência crescente de mulheres, seja produzindo ou consumindo, interessadas em fazer uso desse espaço que pode ser usado como um lugar de resistência feminista e de prática de cidadania. O *podcast* tem sido utilizado por mulheres com o intuito de construir uma base de ouvintes militantes e aparenta ser uma ferramenta poderosa de mobilização e engajamento destas com suas diferentes bandeiras e lutas (Carlos; Santos; 2023, p. 5).

Um outro fator, de caráter tecnológico, é comentado pelas autoras. Os *podcasts* são uma mídia distribuída em uma continuidade, por meio do *feed*, isto é, um fluxo de conteúdo e atualizações que providencia a recepção automática de episódios encadeados. Essa tecnologia facilita a escuta, pois torna possível ouvir os episódios de um determinado *podcast* (o que pode significar aprofundar-se em um tema) sob demanda, de forma assíncrona, nos chamados *dead times*, aqueles momentos triviais em que atividades domésticas ou mecânicas, tais como dirigir ou organizar um armário (tarefas que são ou deveriam ser realizadas tanto por homens como por mulheres), não impedem que se ouça um conteúdo interessante. Para as autoras, que realizaram uma ampla pesquisa netnográfica sobre o *podcasting* e o ativismo feminista, são essas características flexíveis do *podcast* que o tornam adequado ao ritmo das mulheres, que mesmo militando por suas emancipações, veem no *podcast* uma mídia “bastante compatível com a dupla jornada que marca a rotina de nós, mulheres, facilitando o acesso ao conteúdo de acordo com a disponibilidade de cada uma” (Carlos; Santos, 2023, p. 5).

Na seção seguinte, serão tecidas as considerações finais.

“Todos temos voz”: utilização de *podcasts* na formação docente

O presente capítulo teve como questões propulsoras abordar, em uma análise documental, o cenário contemporâneo da adoção de TDIC pela sociedade brasileira, com a finalidade de verificar as possibilidades midiáticas mais adequadas à formação docente continuada. Os dispositivos móveis, principalmente *smartphones*, são de uso mais geral e popular, o que pode orientar esforços para um *design Web* de processos educativos voltados ao *mobile first*.

Como se viu, o *podcasting* é uma mídia adequada ao *mobile first*, e se bem utilizada, providenciaria uma plataforma acessível e com alto potencial de representatividade, inclusive para a formação docente continuada de quem atua na EJA. A ferramenta *podcast* parece ainda mais apropriada quando se considera um panorama de sua produção e consumo, avaliando as características sociodemográficas de produtores e ouvintes, tornando-se uma mídia inovadora que atende a perspectiva de autores como Rojo e Moura (2012, p. 21), que consideram que as práticas educativas precisam contemplar:

[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor.

Assim, tendo em vista a relevância de proposição de utilização de ferramentas mais dinâmicas na formação docente, este texto elegeu como objeto de estudo o gênero *podcast*, em uma sondagem de suas possibilidades para a sistematização de metodologias educativas relacionadas à formação continuada de professores. Como visto, os *podcasts* podem fornecer percepções sobre novas metodologias de ensino, abordagens pedagógicas inovadoras e tendências educacionais emergentes. Além disso, eles oferecem a oportunidade de prover docentes sobre atualizações das últimas pesquisas e desenvolvimentos ocorridos no campo da Educação, tudo isso de forma conveniente e acessível.

Ao ouvirem *podcasts* educacionais, docentes aprendem com a experiência de outras educadoras e educadores, e podem refletir sua própria prática. O que pode contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo, fortalecendo a capacidade de atender às necessidades dos estudantes em um mundo em constante mudança.

Ao considerar o potencial dos *podcasts* na formação de professoras e professores, é importante destacar que essa ferramenta não substitui outras formas de desenvolvimento profissional, antes complementa e enriquece a experiência de aprendizagem das educadoras e educadores. Ao integrar os *podcasts* como ferramenta de formação docente, compreender os contextos e rotinas das pessoas ouvintes, que são professoras e professores, é também refletir sobre as condições objetivas de sua cotidianidade e profissionalidade.

Tal percepção concede um sentido mais empático ao planejamento formativo, que pode ajustar a perspectiva adotada na formação a fim de contemplar, de forma mais satisfatória, o público a que é destinada. Logo, a formação docente contínua por *podcasts* requer uma escuta ativa do público atendido e uma abordagem investigativa, que possa elencar quais temas devem ser mais abordados e quais metodologias são mais adequadas. É também indispensável compreender os limites, aqueles temas ou atividades que, segundo a percepção de professoras e professores, não obteriam a mesma eficácia e relevância durante a formação caso fossem veiculados em *podcasts*.

Algumas questões permanecem e devem ser abordadas em uma pesquisa posterior, a ser realizada em campo. São elas: Na perspectiva das pessoas docentes que atuam na EJA, o quanto o uso de *podcasts* seria relevante para a elaboração de conteúdos de formação docente? E quais prováveis *designs* de UX contemplariam a experiência de usuário para o desenvolvimento de um processo formativo, em *podcast*, de pessoas docentes da EJA? E, também: Qual gênero de conteúdo produzido seria mais adequado para a participação e envolvimento de professoras e professores da modalidade?

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE *PODCASTERS*-ABPod. Associação Brasileira de *Podcasters*. **PodPesquisa 2020-2021**. 2021. *On-line*. Disponível em: https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-Produtor-2020-2021_Abpod-Resultados.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.
- BAKKE, A. Podcasting for Social Justice: an Interview Series. **The International Journal of Equity and Social Justice in Higher Education**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 11, 2022.
- BODART, C. N.; SILVA, Z. P. S. *Podcast* como potencial recurso didático para prática e a formação docente. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia/MG, v. 28, e042, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302021000100514&lng=pt&nrm=iso. <https://doi.org/10.14393/er-v28a2021-42>. Acesso em: 14 maio 2024.
- BONINI, T. A “segunda era” do *podcasting*: reenquadrando o *podcasting* como um novo meio digital massivo. Trad. Marcelo Kischinhevsky. **Radiofonias – Revista de Estudos em Mídia Sonora**, Mariana/MG, v. 11, n. 1, p. 13-32, 2020.
- CARDOZO, R. C. Z.; ARTUSO, A. R. **A experiência do usuário (ux design) como metodologia educacional**. In: Anais do I Seminário Regional Sul de Educação Profissional e Tecnológica - SEPT 2021. **Anais...Blumenau (SC) IFC**, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/sept2021/329925-A-EXPERIENCIA-DO-USUARIO-\(UX-DESIGN\)-COMO-METODOLOGIA-EDUCACIONAL](https://www.even3.com.br/anais/sept2021/329925-A-EXPERIENCIA-DO-USUARIO-(UX-DESIGN)-COMO-METODOLOGIA-EDUCACIONAL). Acesso em: 13 maio 2024.
- CARLOS, L. A. DA S.; SANTOS, M. S. T. Ativismos feministas: as apropriações da mídia *podcast* para a mobilização e o empoderamento de mulheres no ciberespaço. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, [S. l.], v. 46, p. e2023110, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442023110pt>. Acesso em: 13 maio 2024.
- DATAREPORTAL. **Digital 2023. Global Overview Report**. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil?rq=brazil>. Acesso em: 13 maio 2024.
- GRALHA, S. A. C. **A Dimensão política do design: uma exploração prática**. 2017. f. Tese (Mestrado em Belas-Artes) – Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Portugal. 2017.
- FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. **Coleção Conquiste a Rede - podcast**. [S. l.], [s.n.], 2018.
- FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013a. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.
- FREIRE, E. P. A. *Podcast*: novas vozes no diálogo educativo. **Revista Interacções**, v. 9, n. 23, 2013b. DOI: 10.25755/int.2822. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2822>. Acesso em: 15 maio 2024.
- FREIRE, E. P. A. *Podcast*: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 55-71, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HACK, A. **200 podcasts com mulheres podcasters** - Olhares Podcast. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://olharespodcast.com.br/200-podcasts-com-mulheres-podcasters/> . Acesso em: 15 maio 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

NETO, A. P. de A.; DUARTE, C. S. A.; JESUS, E. E. V. de. O ensino EAD no Brasil: as TDICs e suas perspectivas em um contexto pós-pandêmico. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Owl**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 88-109, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10481464. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/131>. Acesso em: 8 maio 2024.

OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F.; VIEIRA, M. F. Limites e possibilidades do uso das TDICs no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Dialogia**, São Paulo, n. 27, p. 65-78, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/7787>. Acesso em: 8 maio 2024.

PEREIRA, R. A. Ensino/aprendizagem de leitura e a questão dos gêneros do discurso: aspectos teórico-aplicados. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28303>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, F. A. **Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: reflexões acerca da estrutura curricular de cursos de letras.** 2019. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2019.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. DE M. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 429-438, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/#> Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, W. K.; GUADAGNINI, G. M.; SANTINELLO, J. Caracterização do público brasileiro de ouvintes de *podcasts* e suas interfaces com a educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 246-265, 2021. DOI: 10.5965/1984723822502021246. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/15723>. Acesso em: 14 maio. 2024.

ZAMBONI, M. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia: Grandes Temas do Conhecimento** (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14-18, 01 ago. 2014.

CAPÍTULO 9

Informação acadêmica na Cultura Digital: conhecendo seguidores e suas motivações para engajamento no perfil @seliganaufba

Adson Diogo Ataíde dos Santos
Patrícia Petitinga Silva
Eniel do Espírito Santo

Introdução

O ambiente das redes sociais virtuais tem se mostrado cada vez mais presente no cotidiano da sociedade em geral. Não raro, pessoas, organizações e entidades governamentais divulgam e/ou compartilham em seus perfis informações das mais básicas às mais complexas, através de linguagem mais simples, característica desse ambiente. O tecido das redes sociais tem permitido uma comunicação mais fluida e expedita, e de maneira inédita, vem fortalecendo processos comunicacionais horizontais e não hierárquicos entre seus participantes que se confundem o tempo inteiro entre emissor e receptor (Recuero, 2017).

Cada vez mais entranhado na conduta social contemporânea, o uso das redes sociais virtuais tem gerado impactos profundos em várias esferas das relações humanas, e não obstante, no ambiente acadêmico. Entre universitários, esse comportamento merece uma análise cuidadosa e uma compreensão mais aprofundada, uma vez que está intrinsecamente ligado às transformações na cibercultura e à evolução da internet como um espaço de interação global. À medida que a tecnologia digital avança e se torna cada vez mais onipresente, a interseção entre Educação Superior e redes sociais se torna uma área de estudo fundamental e relevante.

Em cada nova interação nas redes sociais, autores surgem, e dada a sua frequência naquele ambiente, se estabelecem enquanto figura informativa e produtora de conteúdo. Oportunamente, esses atores sociais demarcam lugares de referência, e a partir de então assumem papéis de relativa importância em seus grupos, destacando-se em determinados assuntos e, dessa maneira, assumindo responsabilidades na decodificação e compartilhamento, conforme seus recortes temáticos em redes sociais virtuais.

Nessa perspectiva, diferentes sujeitos da comunidade universitária externos às esferas institucionais têm se aventurado em ambientes de redes sociais virtuais, com a proposta de divulgação e compartilhamento de informações acadêmicas, contribuindo para maior alcance e socialização de informações produzidas nos limites da universidade, como é o caso do perfil no *Instagram* @seliganaufba; e por seu destaque dentre perfis informativos sobre a Universidade Federal da Bahia (UFBA), constitui-se no objeto de análise no capítulo aqui apresentado.

O perfil @seliganaufba é um canal de comunicação não institucional criado e mantido no *Instagram* desde março de 2019, atingindo a marca de 15 mil seguidores em julho de 2023. Seu público é composto por estudantes, professores, servidores, perfis institucionais e pela comunidade em geral, quer sejam egressos, quer sejam potenciais ingressos. No *Telegram*, rede social virtual de conversação e compartilhamento de dados, o canal do @seliganaufba ultrapassa 2,6 mil integrantes, o que lhe confere ser o maior canal direcionado à comunidade acadêmica da UFBA, naquela plataforma.

Considerando o público e alcance de um perfil não institucional que dialoga com diferentes usuários que constroem a comunidade acadêmica, percebe-se a importância em identificar e entender características que justifiquem seu desempenho, em um ambiente que a própria UFBA mantém perfis institucionais voltados à comunicação com seu público. Assim, o objetivo do estudo aqui apresentado é conhecer motivações que levam indivíduos a seguir o perfil do *Instagram* @seliganaufba, consumindo informações e acreditando no que é postado, ao ponto de promover engajamento em um perfil não institucionalizado, mantido por estudantes da Universidade.

Estruturalmente, o capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira seção apresenta-se a introdução, na qual é exposto brevemente sobre como as redes sociais interferem nas relações estabelecidas pela sociedade civil, especialmente entre universitários. Na segunda seção, é elencado um referencial teórico sobre o uso das redes sociais por universitários, características desses usos, qualidade das informações encontradas e relações com o aprendizado e o compartilhamento de informações da vida acadêmica. A terceira seção é dedicada a apresentar a metodologia da pesquisa, suas etapas e instrumentos utilizados para seu desenvolvimento. A discussão e análise dos resultados, com detalhamentos das tabelas geradas, são elementos da quarta seção. Por fim, apresenta-se uma reflexão diante das considerações finais e sugestões para prosseguimento de estudo.

Fundamentação teórica

Utilizar as redes sociais tem sido um recurso cada vez mais comum na vida do universitário; um comportamento que se insere no contexto mais amplo da cibercultura e da evolução da internet, enquanto espaço de interação que desconhece limites. De diferentes formas, o uso de redes sociais virtuais tem marcado a vida dos estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula e, por isso, faz-se importante analisar como essas plataformas têm sido utilizadas para promover a troca de informações acadêmicas e a aprendizagem colaborativa, ao tempo em que facilitam a comunicação entre toda a comunidade estudantil, e até mesmo como ferramentas de pesquisa e participação cidadã nas devolutivas à comunidade externa.

Endossado pela cibercultura, que Pierre Lévy (1999) a caracteriza como uma nova forma de cultura que emerge na era digital; alicerçada na conectividade em rede e pela produção colaborativa de conhecimento, o ambiente das redes sociais virtuais atua também na democratização de acesso à formação, preenchendo espaços que antes eram apresentados como ambientes formais e institucionais de aprendizagem e ensino. Descentralizados e caracterizados com a constante inversão de papéis entre receptor e emissor, esses ambientes têm se popularizado cada vez mais como difusores de conhecimento, quer seja no surgimento de novos perfis sociais pessoais, quer seja em perfis coletivos e/ou organizacionais.

Especialmente no contexto universitário, as redes sociais podem ser vistas como espaços onde estudantes participam ativamente da construção do conhecimento por meio da troca de informações, discussões acadêmicas e colaboração em projetos. Em muitos casos, antes mesmo do contato presencial com determinado ambiente educacional, os indivíduos já estão familiarizados pela dinâmica das redes sociais e, partindo dessa *expertise* no assunto, passam a utilizar os perfis institucionais em redes sociais para pesquisar e impulsionar assuntos acadêmicos, fortalecendo a ideia de extrapolar limites institucionais formais. Através, também, das redes sociais virtuais, outros indivíduos podem ter acesso ao conhecimento de pesquisas e temáticas abordadas em salas de aula e laboratórios da academia.

Ao processo de mobilidade da comunicação na era digital, Santaella (2021) destaca a transformação do ciberespaço em espaço híbrido ou cíbrido, o que a autora conceitua como espaço que mistura o físico e o digital em ambientes sociais, alicerçados pela mobilidade dos usuários conectados com aparelhos móveis de comunicação, com importante atuação da utilização das redes sociais no processo de transformação da cultura na era digital.

Com as redes sociais, novos acessos e novas temáticas são disponibilizados aos atores sociais, que antes, encontravam barreiras para que a comunicação funcionasse de forma mais fluida e flexível. Fora dos ambientes das redes sociais virtuais, o processo comunicacional entre a comunidade acadêmica funciona mais hierarquizado, com fácil distinção entre emissor e receptor. Essa mudança de estrutura na comunicação é especialmente relevante para estudantes universitários, que exploram as redes sociais para acessar recursos educacionais e se comunicar com colegas e professores, independentemente de sua localização geográfica.

Ainda sobre a relação entre redes sociais virtuais e ambientes universitários, Kenski (2012) aquece o debate sobre o papel das tecnologias na educação presencial e a distância, frisando como as redes sociais podem ser integradas ao ambiente acadêmico. Para a autora, as redes sociais podem melhorar a qualidade do ensino, promovendo a interação entre estudantes e professores, bem como facilitando o acesso a recursos educacionais, por entender que o ambiente se apresenta como especialmente integrador.

Ao analisar o processo de integração entre estudantes e o uso de redes sociais virtuais, percebe-se que essas interfaces ultrapassam a condição de ferramenta de pesquisa; avançou ao nível de instrumento facilitador de atividades em equipes, por entender que a troca de informações e a interação promovidas no ambiente se assemelha às atividades realizadas em ambientes educacionais. O comportamento informacional dos grupos envolvidos é ampliado de forma autônoma, com ações espontâneas e simplificadas dos indivíduos, que valorizam e potencializam as trocas entre si (Lima, 2021).

É inegável que, com a cibercultura, os avanços da internet seguem como um dos mais impactantes no que tange aos processos comunicacionais e de fluxo de informação. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) permitiram novos e ampliados acessos de informações, com diferentes bases para que indivíduos possam, conforme seu letramento digital, exercitarem seu poder de escolha com um olhar mais crítico e fundamentado (Andrelo; Matos, 2014). Inevitavelmente, TDIC convergem para uma participação mais inclusiva e democrática, fomentando exercícios comunicacionais mais diretos, sem a necessidade de interlocutores, com o que é o caso dos ambientes em redes sociais virtuais.

Com o avanço das tecnologias digitais, diferentes interfaces surgem e promovem uma avalanche, dos mais variados dados, sobre os usuários, o que Lemos (2021) descreve como plataformação da sociedade. Uma atmosfera onde a troca de informações e conhecimento são permeados por essas tecnologias que, ao oferecer respostas aos questionamentos dos usuários, se retroalimenta com dados pessoais desses indivíduos e, através de sofisticado intercâmbio entre plataformas, cruzam dados coletados dos usuários e conseguem antecipar, e de certa forma induzir, o consumo de determinadas pautas, sob a falsa ideia de independência.

Embora o enviesamento de temáticas seja uma prática relativamente comum nos ambientes de TDIC (e mais especialmente em redes sociais virtuais), os resultados apresentados não deixam de ser um reflexo dos comportamentos sociais daqueles que interagem, já que a performidade algorítmica que entrelaça esses ambientes é alimentada, justamente, pelos *inputs* (voluntários ou não) dos usuários. Em se tratando de reforços negativos, estes contribuem ainda mais para a permanência e constância de ações opressoras, característicos em um sistema capitalista e desigual, ao qual o desenvolvimento das redes sociais virtuais não irá atuar com neutralidade.

Ademais, se por um lado o crescimento e aceitação de redes sociais virtuais tem ganhado força, trazendo importantes discussões à luz da sociedade, com alcances inimagináveis em temas sensíveis e oportunos, ganha forças, na mesma proporção, com a disseminação de informações equivocadas e de forma maledicente, retiradas de contexto.

Com o objetivo específico de desinformar ou manipular o público, as narrativas controversas contribuem para ataques e disseminação de opiniões infundadas, semeadas em solos férteis das redes sociais virtuais e adubadas pela falsa ideia de liberdade de expressão, em um ambiente de “pós-verdade”¹³. Esse fenômeno de deslocamento de informações de suas bases científicas, em uma espécie de mundo paralelo de informação, com bases em crenças e emoções, Lemos (2021) conceitua como cadeia de desinformação, e outros autores sinalizam como *fake news*.

Embora o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) não seja a publicização de seus feitos por meio de redes sociais virtuais e outros mecanismos menos formais, é importante que esses entes da administração pública se alinhem aos avanços sociais, sobretudo ao que se refere a meios de comunicação com maior transparência e agilidade das informações prestadas em seus ambientes, para que consigam estreitar as relações com a sociedade, em geral, e fortaleçam a imagem institucional em um espaço que, reiteradas vezes, tem sido utilizado como ferramenta de desqualificação e ódio ao ensino público.

Se fazer presente nesses ambientes, para além do fortalecimento da comunicação e celeridade na transmissão das informações, é estratégia importante para o conhecimento e combate às diferentes narrativas falaciosas que são imputadas às Instituições de Ensino, através do uso indevido das redes sociais virtuais e, na ausência de posicionamentos oficiais no combate às falsas acusações, fazem morada no imaginário popular e são tomadas como verdades.

13 Pós-verdade foi a palavra do ano em 2016 pelo Dicionário Oxford, que também frisou que “pós”, nesse termo, transmite a ideia de que a verdade ficou simplesmente para trás. Segundo esse conceito, a verdade dos fatos fica em segundo plano, pois uma informação irá primeiro recorrer às crenças e emoções das massas, o que facilita a manipulação das opiniões públicas (Paula, Silva, Blanco, 2018).

Nesse exercício de estreitamento de relações com a sociedade civil, explorar os mesmos ambientes antes utilizados para desqualificar o ensino e a pesquisa das IES parece ser um papel de toda a comunidade universitária, e não apenas dos órgãos institucionais. E partindo dessa lógica, percebe-se o crescente aumento de perfis não institucionalizados, referenciando diferentes instituições de ensino, pesquisa e extensão, que convergem num mesmo propósito: retratar as universidades públicas como ambientes de ensino qualificado, desenvolvimento de pesquisa científica e promoção de melhorias sociais e técnicas ao público interno e externo.

Compreender como as redes sociais estão moldando a experiência dos estudantes universitários, e como elas podem ser eficazmente integradas no contexto educacional e social é um papel urgente e necessário a todos os agentes que permeiam esse ambiente.

Percurso metodológico

Para atender ao objetivo proposto neste estudo, foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, complementada com dados quantitativos, mediante levantamento realizado por meio da aplicação de questionário *on-line*, direcionado aos seguidores do perfil do *Instagram* @seliganaufba. O método utilizado inspira-se na netnografia, que Kozinets (2014) aponta como método adequado à compreensão do comportamento do público que se deseja conhecer. Através de meios eletrônicos para a produção e o tratamento de dados, pode-se compreender fenômenos sociais na internet, como é o caso do ambiente em redes sociais virtuais.

O questionário aplicado *on-line* foi estruturado em três blocos, para, além de traçar a percepção dos respondentes sobre o @seliganaufba, apontar um perfil social mínimo desse público. Assim, a primeira seção do questionário apresenta perguntas objetivas, de cunho social e sobre a utilização de redes sociais, que não repercutem, necessariamente, em suas leituras sobre o perfil @seliganaufba, mas ajudam a compreender toda a dinâmica que envolve a reação estabelecida entre seguidores e o perfil em análise.

A segunda seção apresenta uma escala Likert¹⁴, que geralmente é utilizada para medir posturas e opiniões de clientes, de forma escalonada, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Optou-se pela utilização da escala com cinco níveis de respostas, por entender que sua proposta consegue mensurar qualitativamente o nível de satisfação dos seguidores do perfil @seliganaufba, uma vez que as alternativas apresentadas vão do pior ao melhor nível de satisfação, considerando, ainda, a resposta neutra. Dessa forma, a escala permitiu produzir dados padronizados referentes às questões qualitativas.

A produção de dados se deu por meio do *Google Forms*, disponibilizado entre os dias 29/05/23 e 30/07/23. Os respondentes foram convidados a participar da pesquisa através de *stories* no *Instagram* do @seliganaufba e *link* na bio do mesmo perfil. À medida que respondiam, alguns desses voluntários encaminharam *link* de pesquisa para outros possíveis respondentes, que contribuíram na pesquisa, totalizando 154 respondentes, que se constituem na amostra não probabilística do estudo. Toda a pesquisa

14 A escala Likert foi criada por Rensis Likert, professor de Sociologia, Psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. Tem como proposta verificar quanto os clientes concordam ou não com uma afirmação proposta (Silva, 2025).

foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas, pelo Parecer 5.877.860, emitido pela Escola de Enfermagem da UFBA.

Motivações para o engajamento no perfil @seliganaufba

A massiva utilização das redes sociais virtuais revela um público diverso nos mais variados aspectos, já que seu uso se torna, gradativamente, mais frequente ao longo dos anos e se mostra na vanguarda das ferramentas comunicacionais mais democráticas. É notório que essas ferramentas são utilizadas por estudantes de diferentes áreas de conhecimento, seja para se relacionar com grupos mais restritos ou para compartilhamento de informações de comum interesse. Utilizar essas ferramentas para compartilhamento de produções advindas da academia tem sido um meio interessante, em função da facilidade de interlocução, além de ser uma forma de interação mais imediata, e direta, entre indivíduos.

Após a produção de dados em *Google Forms*, estes foram tratados e formatados de modo a permitir análises mais aprofundadas que respondessem às motivações da pesquisa. Na Tabela 1, apresenta-se um perfil social dos respondentes da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil social dos respondentes da pesquisa

Faixa etária	Total	%
18 anos – 24 anos	108	70,13%
25 anos – 31 anos	28	18,18%
32 anos – 38 anos	9	5,84%
39 anos – 45 anos	7	4,55%
46 anos ou mais	2	1,30%
Gênero		
Feminino	105	68,18%
Masculino	45	29,22%
Não binário	4	2,60%
Raça		
Branca	36	23,38%
Indígena	2	1,30%
Não sei	2	1,30%
Parda	52	33,77%
Prefiro não declarar	1	0,65%
Preta	61	39,61%
Tempo de uso de redes sociais		
Até 30 minutos por dia	3	1,95%
Entre 30 minutos e 1 hora por dia	24	15,58%
1 a 3 horas por dia	62	40,26%
3 a 6 horas por dia	52	33,77%
Mais de 6 horas diárias	13	8,44%

Como conheceu o @seliganaufba		
Busca no <i>Instagram</i>	42	27,27%
Indicação de colegas	43	27,92%
Indicação de outro perfil no <i>Instagram</i>	28	18,18%
Outro	11	7,14%
Sugestão do Instagram	30	19,48%

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Conforme apresentado na Tabela 1, a amostra de respondentes da pesquisa é composta majoritariamente por mulheres, com 105 respondentes (68,18%). Destas, 75 respondentes têm idade entre 18 e 24 anos (48,70%). Ao desconsiderar a variável gênero, a amostra da pesquisa segue com maior participação de indivíduos com idade entre 18 e 24 anos, que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), são considerados jovens-jovens. Ao ampliar um pouco mais as variáveis, permite-se entender que a amostra da pesquisa é composta por jovens e adultos-jovens (88,31%); ao recorrer ao recorte de raça, percebe-se uma maior participação entre pessoas negras (pardos + pretos), que compõem 73,38% do total de respondentes.

Ainda no que compete análises a despeito da composição social dos respondentes, observa-se que 59 deles (38,31%) declararam ter acessado o ensino superior por meio do sistema de cotas implementado pela UFBA, a terceira instituição federal brasileira a adotar ações afirmativas. Através da reserva de vagas, que visa combater a desigualdade racial e econômica no Brasil, a UFBA tem ampliado o debate e assegurado medidas para garantir o acesso e a permanência de estudantes em todos os cursos ofertados, o que, desde a sua implementação, tem garantido uma maior e visível diversidade de estudantes, especialmente em cursos tidos como de maior prestígio na sociedade brasileira, onde o número de alunos de escolas públicas era ínfimo (Almeida, 2005).

Sobre a composição da amostra, é importante ressaltar que 116 participantes (75,32%) começaram a seguir o @seliganaufba durante o início da pandemia de Covid-19 (2020-2022), em março/2020, quando as aulas ainda eram presenciais. Nesse mesmo mês, todas as atividades foram suspensas na Universidade, retornando com a implementação de ensino emergencial remoto, em setembro/2020.

Especialmente no hiato entre a suspensão das aulas presenciais e sua retomada, conforme evidenciado na Tabela 2, o perfil apresentou um substancial crescimento, saindo de 2.050 (dois mil e cinquenta) seguidores, em março/2020, para 13.830 (treze mil, oitocentos e trinta) seguidores, em março/2022. Nesse período, os estudantes apresentavam diferentes demandas sobre os procedimentos adotados pela Instituição, que, por sua vez, em função da sua ausência no espaço das redes sociais virtuais, esteve impedida de acompanhar os questionamentos e respondê-los.

Tabela 2 – Acompanhamento de crescimento do perfil @seliganaufba em *Instagram*

Período	Seguidores	Crescimento
Mar./20	2.050	--
Mar./21	6.320	208,4%
Mar./22	13.830	118,8%
Mar./23	14.852	7,38%

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Na amostra da pesquisa, apenas 01 (um) respondente afirmou acessar redes sociais raramente, enquanto os demais sinalizaram o uso diário. Destes, 62 respondentes (40,26%) afirmam utilizar redes sociais entre 1 e 3 horas diárias, enquanto 52 (33,77%) utilizam entre 3 e 6 horas diárias. Esse resultado corrobora pesquisas realizadas no ano de 2022, pela empresa *Sortlist*, especializada na análise de dados na internet, que revelou que os brasileiros passam, em média, 10 horas diárias de navegação na internet, entre diferentes aplicativos. Especificamente em redes sociais virtuais, o consumo médio é de 3:42min diários, o que garante ao país a terceira posição no uso das plataformas de relacionamento (Amaro, 2022).

Ao analisar o ambiente onde acessam as redes sociais virtuais, evidencia-se que a maioria dos respondentes, 132 indivíduos, acessam de suas residências (85,71%), seguido pelos ambientes da Universidade, com 12 respondentes (7,79%). Esses percentuais discrepantes, a respeito do local de acesso, sugerem que estudantes seguem com a lógica de que o ambiente virtual pode ser visto como uma extensão das salas de aula ou grupos de pesquisa, por exemplo. Assim, tal comunicação ubíqua consegue potencializar processos de autoria em rede, permitindo aos indivíduos o protagonismo em determinadas vivências (Santos, 2014), ao tempo em que compartilham conhecimentos e contribuem para processos educacionais mais participativos e conectados.

Questionados sobre outras possibilidades para busca de informações acerca do ambiente acadêmico e suas demandas na vida universitária, todos os respondentes sinalizaram positivamente em conhecer, ao menos, dois mecanismos de comunicação e acesso à informação, a exemplo de *e-mails* e sites de Colegiados e Secretarias. Ainda assim, seguem e dialogam com perfis em redes sociais não institucionalizados, em busca de respostas mais ágeis e sem as exigências de formalidades mais frequentes em outros ambientes. Nesse sentido, 69 respondentes (44,81%) se colocam na posição de espectadores, acompanhando outros perfis que produzem conteúdo; e 75 respondentes (48,70%), além de acompanhar outros perfis, também compartilham frequentemente suas rotinas nas redes sociais, em que papéis de emissor e receptor são facilmente confundidos.

Nesse aspecto, o comportamento dos respondentes coaduna-se com o que Santaella (2021) considera ser a marca da comunicação dos novos tempos: a comunicação em rede, através de uma teia, sem bordas e sem centro, que caminha na velocidade da luz e está alicerçada na interatividade, mesmo que, para o funcionamento dessas engrenagens, não seja necessário conhecer o que está por trás das *interfaces* mostradas em telas, tampouco uma validação mais formalizada daqueles que produzem e oxigenam o ambiente.

Para entender a relação dos participantes da pesquisa com o perfil @seliganaufba, estes foram convidados a pontuar suas percepções por meio de registro em escala Likert, que, ao revelar diferentes pontos de vista de forma padronizada, também possibilita o cruzamento de variáveis, na busca por nuances e tendências dentro do grupo analisado. A escala estabelecida na pesquisa foi configurada da seguinte forma: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

Ao agrupar questões relacionadas aos processos de comunicação em ambientes de redes sociais virtuais, conforme Tabela 3, percebe-se que os respondentes reivindicam um alinhamento nas peças postadas pelos perfis, independente de institucionais ou não. Assim, para 95 (61,69%) dos respondentes, as postagens dos perfis institucionais não lhes permitem um entendimento mais fluido e ágil, tal qual o ambiente de redes sociais sugere. Geralmente, em perfis institucionais, são *posts* mais engessados e alinhados com a comunicação de editais, ofícios e outros documentos formais que visam atender às exigências da comunicação pública.

Por outro lado, os mesmos respondentes sinalizaram que postagens do @seliganaufba permitem uma melhor compreensão sobre as temáticas apresentadas, sendo que a linguagem informal explorada, pautada em respeito e cordialidade, não compromete a credibilidade e seriedade dos temas. Essa percepção acerca dos respondentes está diretamente relacionada aos recursos disponíveis no ambiente *on-line*: informar-se e comunicar-se de uma forma mais leve e divertida permitem, dentre outros benefícios, aumentar a capacidade de aprendizagem (Carvalho, 2007).

Tabela 3 – Questões relacionadas aos processos comunicacionais em redes sociais virtuais

Questão	Discordo total	Discordo parcial	Indiferente	Concordo parcial	Concordo total
As informações postadas pelos perfis institucionais são suficientes e esclarecedoras	31,17%	30,52%	18,83%	9,74%	9,74%
Postagens do @seliganaufba já foram suficientes para me fazer entender algum processo da UFBA	2,60%	0,65%	11,04%	14,29%	71,43%
A linguagem informal do @seliganaufba compromete a credibilidade das informações postadas	85,71%	4,55%	5,19%	0,65%	3,90%
As legendas utilizadas pelo @seliganaufba apresentam textos confusos e dificultam o entendimento	83,12%	8,44%	6,49%	0,65%	1,30%
A interação do @seliganaufba com o público transmite respeito e cordialidade.	0,65%	0	9,09%	18,18%	72,08%

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

O grupo de questões destacadas na Tabela 3 evidencia que, ainda que sejam postadas informações úteis e importantes, sobre determinados assuntos, em redes sociais, caso estas não estejam alinhadas com a dinâmica das redes, serão apenas informações dispostas, sem a efetiva função de comunicar e atender às expectativas de quem segue o perfil. O alinhamento comunicacional das peças favorece a consistência da marca, e auxiliam a construir a identidade naquele ambiente, quando envolve o público-alvo e lhes convida a interagir com o conteúdo, que repercute na principal moeda de troca das redes sociais virtuais: o engajamento (Lima, 2021).

Cada vez mais, o público universitário se alinha e estabelece relação de dependência com ferramentas tecnológicas, a exemplo dos telefones celulares, que são os principais mecanismos de acesso às redes sociais virtuais, e que seguem capazes de cumprir tarefas das mais simples às mais complexas, de forma prática, através de diferentes aplicativos, resultantes do processo de plataformação e seus atravessamentos na performividade algorítmica (Lemos; Pastor, 2020). Desse modo, é interessante a qualquer organização que busque alinhamento com seu público, no que tange à comunicação, revisar seus métodos, de modo a contemplar cada vez mais os ambientes de redes sociais virtuais.

Também foram elencadas algumas questões sobre a confiabilidade e seriedade do perfil, por se tratar de um aspecto crucial em ambientes virtuais. Considerando ser um perfil não institucionalizado, que dissemina informações relacionadas à vida acadêmica, percebe-se a importância em apresentar dados confiáveis e verídicos, sem que haja margem para questionamentos relacionados à integridade das fontes e informações compartilhadas, o que converge com o conceito de inteligência coletiva, isto é, a capacidade das redes sociais virtuais de conectar e permitir a colaboração e a coleta de conhecimento coletivo (Lévy, 1999).

Na Tabela 4, percebe-se que, ainda que intuitivamente, os respondentes acabam por associar o percurso virtual de suas ações em redes sociais com o que Coulon (2017) conceitua como afiliação: um método através do qual alguém adquire status social novo. Embora este trabalho não apresente aprofundamentos sobre a afiliação, é importante destacar que os espaços virtuais em redes sociais, para além de oferecer informações, ao promover integração entre seus participantes, possibilita que esses usuários avancem socialmente, quando saem do ambiente desconhecido para o tempo de aprendizagem e construção de novas práticas, em um contexto, até então, desconhecido.

Tabela 4 – Questões relacionadas à confiabilidade do @seliganaufba

Questão	Discordo total	Discordo parcial	Indiferente	Concordo parcial	Concordo total
Seguir perfis relacionados à UFBA em redes sociais virtuais, me aproxima ainda mais da Instituição.	0	0	4,55%	16,23%	79,22%
Antes de buscar o @seliganaufba, busquei perfis que julguei institucionais	19,48%	11,69%	20,78%	24,03%	24,03%

Costumo salvar algumas publicações do @seliganaufba, para posteriores consultas.	10,39%	5,84%	10,39%	18,83%	54,55%
Acompanho e acredito nos comentários de seguidores, registrados nos posts do @seliganaufba	9,09%	24,68%	33,12%	20,78%	12,34%
Já utilizei postagens do @seliganaufba para confrontar informações equivocadas de colegas, professores ou colegiado.	25,97%	6,49%	16,88%	21,43%	29,22%
Geralmente, verifico as fontes que o @seliganaufba aponta como origem da informação postada.	22,73%	16,23%	19,48%	27,27%	14,29%
Já questioneei a veracidade das informações postadas pelo @seliganaufba.	51,30%	18,18%	18,83%	9,74%	1,95%
O fato de não conhecer os administradores do @seliganaufba me sugere ter menos confiança nas informações postadas.	64,94%	18,18%	12,34%	4,55%	0
Embora configure perfil não oficial pela UFBA, considero o @seliganaufba com o um aliado no compartilhamento de informações sobre a Universidade.	0,65%	0	3,25%	11,04%	85,06%
A eventual descontinuidade do perfil do @seliganaufba no Instagram poderá comprometer o processo de informações sobre a UFBA.	5,84%	3,25%	12,34%	15,58%	62,99%
Sempre que posso, indico o perfil do @seliganaufba aos colegas.	7,14%	5,19%	16,23%	16,88%	54,55%

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Do total de respondentes da pesquisa, 74 pessoas (48,05%) afirmaram buscar informações em perfis que julgaram ser institucionais. Ao cruzar duas variáveis possíveis, esses 74 respondentes estão inseridos no grupo das 95 pessoas que admitem que as informações postadas pelos perfis institucionais não são suficientes para o entendimento (vide Tabela 3).

Para 113 respondentes (73,38%), os conteúdos do @seliganaufba assumem status de importância, ao ponto de salvarem determinadas publicações para posteriores visitas. O salvamento de *post* em redes sociais apresenta-se como uma funcionalidade que permite que o usuário guarde determinado *post* em seu perfil, para facilitar o seu acesso mais tarde, ou sempre que desejar retomar o assunto. O recurso auxilia o usuário em uma espécie de curadoria de conteúdos que encontram nas redes sociais. Estes *posts* geralmente estão associados a questões positivas, e a ação de salvá-los repercute positivamente no desempenho do perfil autor da postagem.

Embora demonstrem confiança e reconheçam a seriedade do perfil @seliganaufaba, os respondentes não aceitam como verdade toda e qualquer interação realizada com o perfil. Em empate técnico na pesquisa, 52 respondentes (33,77%) pensam que comentários de seguidores não se configuram como informações de confiança; 51(33,12%) respondentes ponderam que estas informações têm credibilidade, e outros 51(33,12%) respondentes são indiferentes aos comentários.

Especialmente em tempos de pós-verdade, essa variável consegue sinalizar a importância do letramento digital, da capacidade dos respondentes em atentarem-se à criticidade necessária às informações disponibilizadas em ambientes virtuais (Santaella, 2013). Em se tratando de usuários comuns que não apresentam perfil com relativa notoriedade, tomar como verdade a opinião ou posicionamento de outrem, sem a possibilidade de os responsabilizar pela informação, acaba por contribuir com as práticas de *fake news*, com consequências significativamente negativas.

Os perfis em redes sociais virtuais configuram-se como espaços confiáveis quando conseguem, além de reproduzir informações de fontes sólidas, converter suas publicações em relação alinhada com o que os seguidores carregam como crenças preexistentes e visões de mundo, sem, contudo, impedir que essas novas informações apresentadas sejam facilmente confrontadas em fontes adicionais. Nessa seara, 107 (69,48%) respondentes afirmam nunca terem necessitado confrontar informações do @seliganaufba. Ainda assim, 64 (41,56%) respondentes afirmam preocupar-se com a veracidade das informações postadas pelo @seliganaufba e buscam verificação de fontes utilizadas nas postagens.

Quando questionados sobre a identidade dos administradores e a relação de confiança no perfil, 128 (83,12%) respondentes afirmam que conhecer os indivíduos que geram os conteúdos para a página é algo irrelevante, e que não compromete a credibilidade do que é oferecido.

Mesmo reconhecendo que o @seliganaufba não se configura como um perfil institucional em rede social virtual, 148 respondentes (96,10%) acreditam que ele funciona como um aliado no compartilhamento e disseminação de informações sobre a Universidade. Trata-se de um comportamento esperado entre universitários, visto que essa prática se apresenta como extremamente válida e benéfica ao grupo, corroborando a ideia de comunidade, pautada no recíproco apoio, como espaço complementar à educação formal (Lara; Lima, 2009).

Através do compartilhamento de informações em redes sociais virtuais, a comunidade exercita, ainda mais, a transparência e consegue fornecer informações úteis para outros estudantes, incluindo ações inovadoras e/ou pouco debatidas nos ambientes físicos da Universidade, como o fomento à diver-

sidade cultural, social e geográfica. Isso ajuda a criar um ambiente mais acolhedor e enriquecedor para todos os envolvidos.

Por fim, questionados sobre a permanência do perfil @seliganaufba nas redes sociais virtuais, com foco na troca de informações sobre a UFBA, 121 respondentes (78,57%) entendem que a descontinuidade do perfil comprometeria o processo comunicacional naquele ambiente. Ao descontinuar um perfil voltado para a troca de informações sobre determinada comunidade, perde-se toda a conexão e relacionamentos que foram construídos ao longo do tempo, inclusive entre pessoas que, embora não se sigam mutuamente, utilizam aquele espaço como oportunidade de troca de experiências, como ambiente de acolhimento e orientação.

Considerações finais

A utilização de redes sociais virtuais por universitários tem reconfigurado rotinas e espaços acadêmicos, promovendo processos comunicacionais e conexões mais imediatas, o que permite a troca de informações mais acertadas, com compartilhamento de materiais de forma mais rastreáveis e seguras, repercutindo positivamente nos processos de aprendizado.

A massificação do uso de redes sociais virtuais e outros aplicativos têm se elevado em potências inimagináveis, com o fluxo de informações produzidas e postas em circulação diariamente, impactando diretamente na forma como as pessoas entendem e constroem seus repertórios de conhecimento. Aprender e informar-se em todo instante e lugar, de forma compartilhada, é exemplo da ubiquidade característica da cultura digital.

Com a proposta de conhecer as motivações que levam indivíduos a seguir o @seliganaufba, consumir informações e acreditar no que é postado, ao ponto de promover engajamento em um perfil não institucionalizado, mantido por outros estudantes da Universidade, a pesquisa realizada com seguidores do perfil permitiu identificar elementos, engrenagens e especificidades suficientes que satisfazem aos questionamentos relacionados às motivações de estudantes universitários consumirem e engajarem produções do perfil @seliganaufba.

Verificou-se que, dentre alguns fatores, o desempenho e a aceitação do perfil @seliganaufba está diretamente relacionado ao processo de decodificação de informações institucionais que são coletadas em outros ambientes de informação, e oferecido aos seus seguidores, com uma linguagem mais palatável e adequada às redes sociais virtuais, em detrimento de outros espaços que são igualmente explorados pela Instituição.

O alinhamento do discurso entre o perfil @seliganaufba e os respondentes da pesquisa demonstra a construção de uma relação de confiança, pautada na agilidade e transparência das informações. Evidenciou-se que os respondentes se sentem contemplados em suas expectativas com o que é produzido pelo perfil, ao ponto de pouco ou nada se questionarem em relação à autenticidade e verdade no conteúdo entregue pelo perfil. Isso tem contribuído na permanência e crescimento do perfil em rede social virtual ao longo dos anos e, como reflexo, tem gerado o engajamento genuíno dos seguidores, conforme

exposto nas questões relacionadas ao salvamento, encaminhamento e compartilhamento de *posts* no ambiente da rede social virtual em questão.

Outro fator considerável no desempenho e aceitação do @seliganaufba, que, embora não esteja diretamente relacionado aos esforços do perfil, acabam por repercutir no seu crescimento e popularidade: o processo comunicacional da própria universidade, que não se apresenta de forma a atender às expectativas do seu público-alvo em ambiente de redes sociais virtuais. A energia empregada na construção de *posts* em perfis institucionais, com textos e elementos distanciados da linguagem do universitário, não se apresentam consistentes na cooptação de seguidores. Logo, perfis que atuam na construção desse alinhamento passam a ter notoriedade e destaque frente aos demais perfis de redes sociais virtuais.

Por se tratar de um perfil não institucionalizado, administrado por estudantes, a consistência do discurso utilizado também se destaca na produção das peças, e as mensagens e valores alinham-se cada vez mais aos seguidores, já que, ao tempo em que produzem, os administradores também consomem e elucidam suas dúvidas no exercício da produção da informação, o que é especialmente valoroso no ambiente acadêmico.

Essa democratização explorada pelo ambiente tecnológico das redes sociais virtuais tem proporcionado comunicação mais dinâmica, e se mostrado um grande impulsionador na disseminação e compartilhamento de diferentes informações inerentes ao ambiente acadêmico, possibilitando maior fluidez nos processos, sem a necessidade de atravessamentos e hierarquia, garantindo o protagonismo e independência dos envolvidos.

Assim, a utilização de redes sociais virtuais para divulgação e suporte no fluxo de informações em ambientes acadêmicos transita por diferentes espaços institucionalizados, apontando soluções e dados de cunho informativo para toda a comunidade acadêmica, fomentando a cultura do compartilhamento de informações, acolhimento e conexão entre toda a comunidade acadêmica no contexto da cultura digital.

Referências

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRELO, R.; MATOS, M. L. D. de. Manuais de conduta em mídias sociais e sua contribuição para a democracia digital: um estudo dos manuais brasileiros. **Revista Eptic On-line**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 188-200, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/188/pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

ALMEIDA, N. de. **Ações afirmativas na universidade pública**: o caso da UFBA. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.

AMARO, D. **Brasil é o terceiro país do mundo que mais utiliza as redes sociais**, Edição Brasil, jun.2022. Disponível em: <https://edicaodobrasil.com.br/2022/06/10/brasil-e-o-terceiro-pais-do-mundo-que-mais-utiliza-as-redes-sociais/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2007.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada a vida universitária. **Educ. Pesqui.**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOZINETS, R. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARA, M. L. G.; LIMA, V. M. A. Termos e conceitos sobre redes sociais colaborativas. In: POBLACIÓN, D. A.; MUGNAINI, R.; RAMOS, L. M. S. V. C. (orgs.). **Redes sociais e colaborativas em informação científica**. São Paulo: Angellara, 2009. v. 1. p. 605-653.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, A.; PASTOR, L. Experiência algorítmica: ação e prática de dado na plataforma *Instagram*. **Contra-campo**, Niterói/RJ, v. 39, n. 2, p. 132-146, ago./nov. 2020.

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

LIMA, M. S. da S. Aprendizagem e *WhatsApp*: um estudo de caso com discentes no campus da FATEC Alagoinhas-BA. **Revista FATEC de Tecnologias e Ciências**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://fatecba.edu.br/revista-eletronica/index.php/rftc/article/view/113>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PAULA, L.; SILVA, T. R. S.; BLANCO, Y. A. Pós-verdade e fontes de informação: um estudo sobre *fake news*. **Revista Conhecimento em Ação**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/16764>. Acesso em: 12 maio 2023.

RECUERO, R. **Introdução à análise de redes sociais**. Salvador: Edufba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24759/4/AnaliseDeRedesPDF.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação).

SANTAELLA, L. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2014.

SILVA, D. **Escala Likert**: o que é e como ela ajudará suas pesquisas?, 2025. Disponível em: <https://www.zen-desk.com.br/blog/escala-likert/#:~:text=A%20escala%20Likert%20%C3%A9%20um,%E2%80%9D%20a%20%E2%80%9Cconcordo%20totalmente%E2%80%9D>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CAPÍTULO 10

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: uso da ferramenta *Google*

Formulários na sala de aula

Claudinei Zagui Pareschi

Fernandina Fernandes de Lima Medeiros

Gustavo Carvalho Maurício

Liliane Inácia da Silva

Introdução

Os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), nas últimas décadas, ocasionaram mudanças na vida das pessoas e na sociedade em geral. À vista disso, o uso frequente dos recursos tecnológicos tem transformado os hábitos pessoais, principalmente no contexto escolar, onde dispositivos móveis conectados à internet, sem fio, são usados como apoio ao ensino e à aprendizagem. Dessa forma, novas ferramentas foram surgindo e, para facilitar as atividades pedagógicas, adotaram-se algumas delas, as quais vêm se destacando nas salas de aulas.

As TDIC facilitam a comunicação entre as pessoas e o acesso às informações. As ferramentas do *Google*, por exemplo, são aplicativos desenvolvidos com a pretensão de ajudar no trabalho das pessoas, no entretenimento e no aprendizado. Alguns deles se tornaram mais populares, como o *Gmail* e o *Google* Documentos, entretanto, todos eles apresentam características e funções próprias, que podem potencializar o aprendizado. Assim, este capítulo tem o objetivo de investigar as contribuições e as práticas da ferramenta *Google* Formulários (GF)¹⁵ para a Educação, pontuando alguns benefícios ao processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na leitura e análise de livros e artigos relacionados ao tema das TDIC na Educação, tendo como referência autores como Bacich e Moran (2017), Kenski (2012), e Moran, Masetto e Behrens (2000), entre outros. Destaca-se que, segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é aquela que se baseia na leitura, análise e interpretação de materiais elaborados por outros autores, como livros, jornais, revistas, documentos, artigos de periódicos, imagens, manuscritos, entre outros.

O capítulo está dividido em três partes: a primeira apresenta um breve referencial teórico sobre as contribuições das tecnologias digitais e os desafios enfrentados pelos professores ao utilizá-las em sala de aula; a segunda aborda a importância da ferramenta GF e suas características; e a terceira parte explora algumas possibilidades do uso do GF na educação, constatadas durante a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a seguir, serão destacadas algumas contribuições e desafios das TDIC na Educação.

¹⁵ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

TDIC na Educação: contribuições e desafios aos docentes

A sala de aula é um ambiente fantástico, no qual ocorre o encontro de gerações. Dessa forma, usar as tecnologias digitais emergentes nesse convívio torna-se bastante desafiador, sobretudo para alguns professores que não estão familiarizados com as ferramentas disponíveis. Ademais, o trabalho com tais recursos demanda planejamento, tempo de preparo e atenção ao currículo e às necessidades educacionais dos alunos. Esse processo, embora trabalhoso, pode gerar a possibilidade de novas experiências e aprendizados para todos os envolvidos.

Kenski (2012, p. 22) traz uma definição sobre tecnologia:

[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

No entanto, a autora mostra a dimensão das oportunidades que a Tecnologia proporciona no contexto diário, além dos benefícios e do auxílio nas atividades escolares. Porém, só será eficaz se o professor souber usar e aplicar. Kenski (2012, p. 22) continua seu discurso dizendo que “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”. Portanto, a Tecnologia disparou a velocidade da comunicação e da informação no contexto escolar e tem contribuído com muitas melhorias.

Diante da realidade atual, a escola, sendo um lugar de vivências e de desenvolvimento do sujeito como cidadão participante, também passa por constantes transformações para acompanhar o ritmo acelerado dos estudantes conectados. Por isso, reconhecendo a extrema necessidade dessas mudanças, Moran (2000, p. 11) ressalta que “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas”. Os educadores são desafiados, presentemente, a se desprenderem dos métodos tradicionais que não apresentam êxito e se qualificarem, a fim de atender às novas demandas educacionais.

Segundo Kenski (2012), as TDIC desempenham um papel fundamental, pois facilitam a comunicação na sociedade. Esse papel ficou evidente durante o período pandêmico (2020-2022), quando as interações em massa da população foram amplamente mediadas por essas tecnologias digitais. Na Educação, o impacto foi semelhante, já que os recursos digitais passaram a integrar a prática de professores e estudantes, permitindo a continuidade das atividades pedagógicas e possibilitando novas formas de aprendizagem que ultrapassam os limites dos muros escolares.

Otto (2016) afirma que a utilização das TDIC em sala de aula pode: contribuir para estimular os estudantes; despertar o interesse pelo conteúdo; facilitar o entendimento; diminuir a complexidade dos assuntos; e garantir uma sala de aula mais dinâmica, interativa e interessante, permitindo que os alunos ajam de forma crítica, reflexiva, criativa e ativa na sociedade atual.

Conforme Mello, Almeida Neto e Petrillo (2002), o uso de ferramentas digitais proporciona a inserção de aplicativos motivadores para docentes e estudantes, pois facilita conexões e amplia as atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa motivação leva os alunos a definir e direcionar seu foco para o próprio conhecimento.

Ainda, Fullan e Donnelly (2020) mencionam sobre a importância de os educadores se dedicarem à aquisição de habilidades e de competências digitais para o uso das TDIC, já que, a fim de conviver com os *screenagers* (crianças e jovens da Cultura Digital), os docentes são desafiados a se atualizarem, porque tornam-se curadores desse ensino. Com isso, o êxito da sala e o sucesso na aprendizagem em tais casos estão ligados ao domínio das ferramentas disponíveis.

Silva, Carvalho e Silva (2023) destacam que compreender a geração dos *Screenagers* é essencial para melhor orientá-la. Embora essa geração seja habilidosa na manipulação de telas, os adolescentes ainda não possuem maturidade suficiente para digerir e gerenciar as informações recebidas, especialmente no que diz respeito à sua formação social e intelectual.

Observa-se que presente no contexto sócio-histórico-cultural, as TDIC têm impactado a educação desde a sua concepção, oferecendo novos recursos e estratégias metodológicas. Sendo assim, as mudanças educacionais que antes eram lentas, ocorrem com maior velocidade, devido às mudanças na sociedade.

Diante dessas transformações, novas ferramentas e aplicativos têm sido criados e incorporados na sala de aula, facilitando a comunicação e a conexão em tempo real, além de possibilitar a correção e análise automática de dados, a avaliação e o *feedback* individualizado. Assim, o educador pode acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e oferecer suporte personalizado (Puentedura, 2020).

Moran, Masetto e Behrens (2000) afirmam que, por meio das ferramentas tecnológicas, os docentes também passam por transformações em suas concepções, atitudes e posturas, deixando de ser o centro do processo educativo para se tornarem orientadores e facilitadores da aprendizagem. Isso possibilita a colaboração de todos os envolvidos e promove a criatividade, criticidade, reflexão e autonomia dos estudantes, que agora assumem o centro do processo de aprendizagem. Da mesma forma, Jonassen (2018) destaca que o professor assume o papel fundamental de mediador do processo de aprendizagem, auxiliando os estudantes na construção de seu conhecimento e facilitando a compreensão e a aplicação dos conceitos em situações práticas.

Entretanto, na visão de Iannone, Almeida e Valente (2016), grande parte do mundo, inclusive o Brasil, está distante da universalização do acesso, da democratização da informação e da inclusão da Cultura Digital no ambiente escolar; objetivos esses propostos no final do século XX. Logo, um dos motivos dessa disparidade é a realidade das escolas: umas se apresentam bem estruturadas e outras, não.

Assim, afirma Moran (2015, p. 23) que “um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração, sala de aula e atividades *on-line*, projetos integradores e jogos”. Sabe-se também que a liberação de aplicativos educacionais trouxe novas oportunidades na forma de ensinar e de aprender para atender as gerações, em especial a *Alpha*, que nasceu imersa na era tecnológica. Percebe-se que os aplicativos voltados para a metodologia ativa têm sustentado e direcionado os professores. Portanto, cada metodologia pode ser aplicada individualmente ou em equipe.

Nesse contexto, com a chegada da pandemia da Covid-19, as TDIC se tornaram ainda mais cruciais para a continuidade do processo educacional durante o Ensino Remoto Emergencial, oferecendo a

docentes e estudantes a oportunidade de utilizar ferramentas e metodologias inovadoras. No entanto, a falta de uma formação técnica e pedagógica adequada dificultou a adaptação para alguns, e seria relevante oferecer esse suporte para ajudar a superar as dificuldades encontradas. Em muitos casos, o contexto pandêmico não permitiu essa preparação, levando alguns docentes a recorrerem a tutoriais na internet, vídeos explicativos no *YouTube*, entre outros recursos, e a obterem êxito, mesmo sem formação prévia. “O professor que não tinha essas habilidades teve que pesquisar e aprender por conta própria” (Pareschi; Martini, 2021, p. 316).

Monereo e Pozo (2010) também enfatizam que, na sociedade contemporânea, as TDIC estão presentes em quase todas as atividades cotidianas, modificando o modo de produzir, pensar, comunicar e, principalmente, de como ensinar e de aprender, diante do rompimento dos paradigmas tradicionais de ensino. Diante do contexto, Kenski (2012, p. 25) nos convida a refletir: “Pense como seria a sua vida e a de qualquer pessoa se não tivéssemos as tecnologias nos ajudando a realizar as nossas atividades diárias.” Desse modo, seria quase impossível sobreviver sem os recursos tecnológicos, sobretudo para as crianças e os jovens que nasceram em meio a essa evolução.

Nesse cenário de crescente digitalização e alta conectividade, as pessoas estão cada vez mais ligadas por dispositivos como celulares, *tablets*, *notebooks* e computadores, buscando constantemente melhorias na velocidade de conexão para uma navegação mais fluida no Ciberespaço. Desse modo, a educação não pode se manter alheia a essas transformações da sociedade atual, pois está profundamente interligada a esse contexto tecnológico.

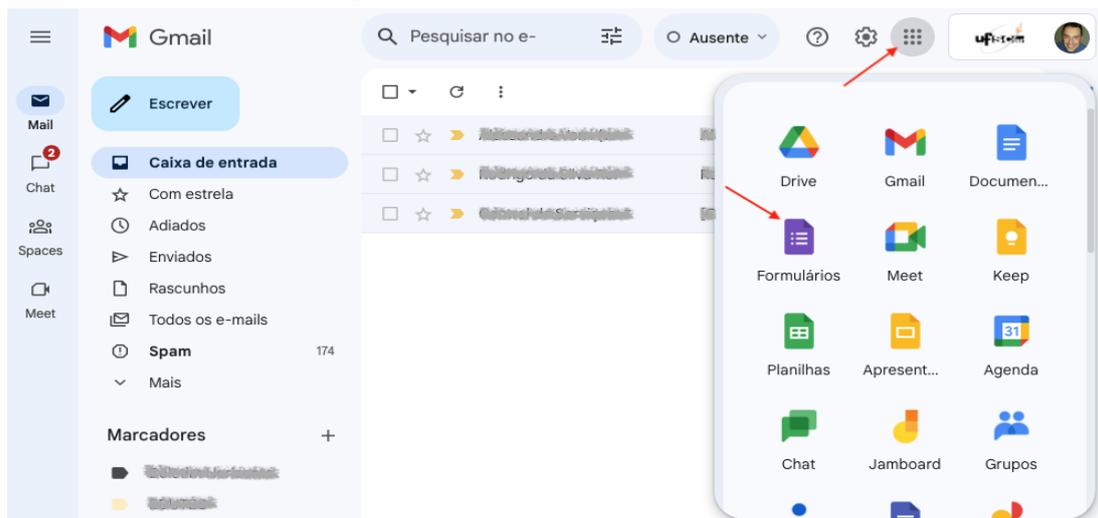
Assim sendo, o uso de ferramentas tecnológicas na educação permite ao professor um ensino híbrido, que flexibiliza e dinamiza suas aulas, falando a mesma língua do aluno contemporâneo, o qual utiliza as tecnologias para diversas atividades cotidianas. Elas também facilitam a gestão da sala de aula, o acompanhamento do desempenho dos alunos, fechamentos de notas, gerenciamento de pesquisas, dentre outras vantagens. A seguir, será descrita a ferramenta GF, objeto de estudo deste capítulo.

A importância da ferramenta *Google* Formulários e suas principais características

Diante das novas tecnologias e da variedade de ferramentas que contribuem na área da educação como suporte no processo de ensino-aprendizagem, temos o GF, que é uma ferramenta gratuita que permite a criação de formulários para a coleta de informações de forma fácil e eficiente. Com isso, proporciona tanto ao professor a possibilidade de aplicar atividades avaliativas aos estudantes, coletar *feedbacks* e avaliar o aprendizado, como para os estudantes coletarem dados para fundamentar suas pesquisas.

A ferramenta GF pode ser acessada através de diversas formas, uma das mais intuitivas é pelo menu de aplicativos disponível em todas as ferramentas *Google*, como podemos verificar na Figura 1. No exemplo é acessado através do *Gmail*, clicando no ícone com nove pontinhos no canto superior direito e localizando o ícone “Formulários” na lista que irá aparecer; observe que essa lista poderá estar diferente, pois é possível personalizar de acordo com sua preferência pessoal.

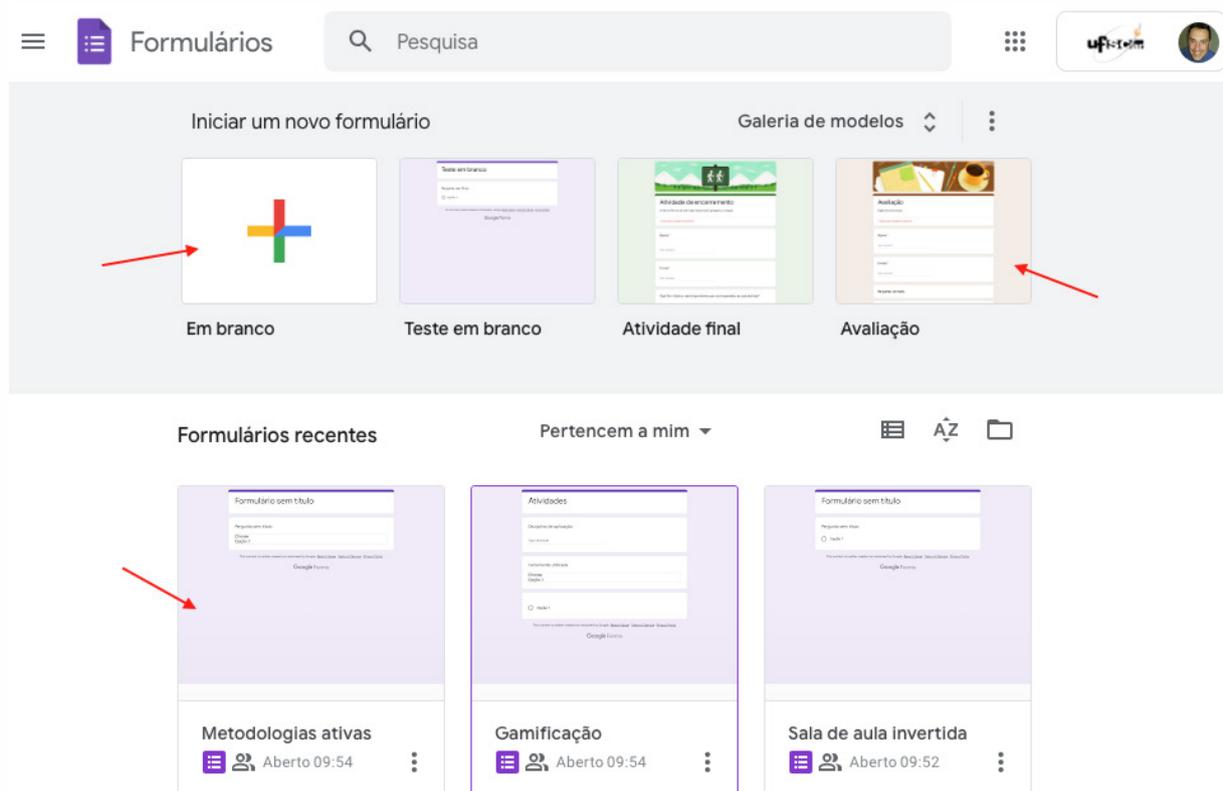
Figura 1 – Acessando o Google Formulários



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao acessar o ícone “Formulários”, é possível iniciar um formulário em branco, utilizar um modelo preestabelecido ou acessar formulários que foram criados anteriormente (Figura 2).

Figura 2 – Criando um novo formulário ou acessando formulários criados anteriormente

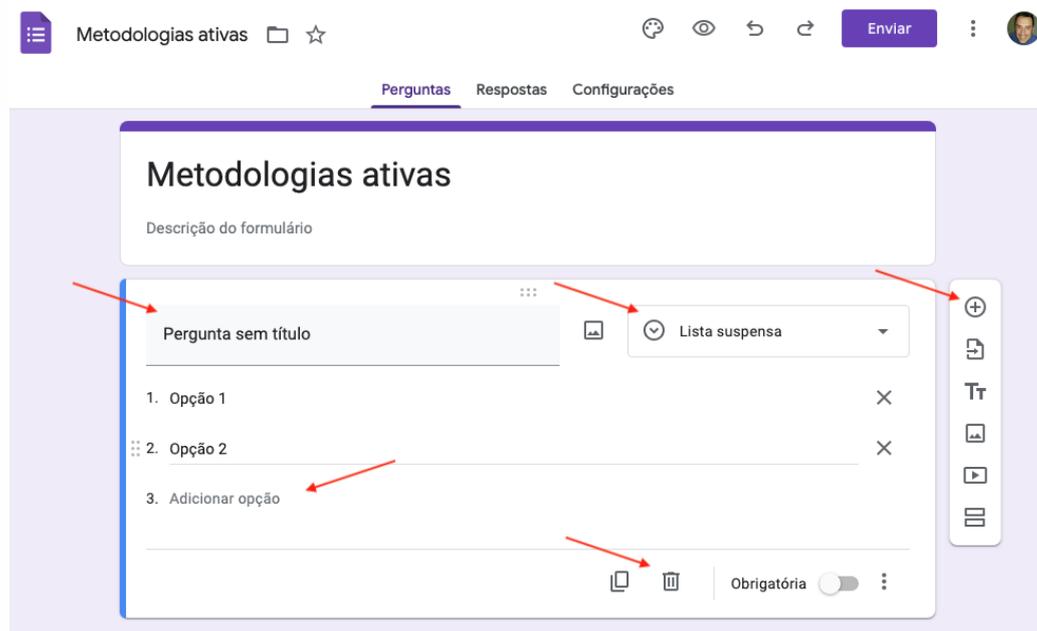


Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Em vista disso, a ferramenta permite a criação de formulários com perguntas e respostas personalizadas, com opções de questões de múltipla escolha, questões discursivas, listas suspensas e escalas lineares. No formulário, é possível ainda anexar imagens e vídeos do *YouTube*. Ele também permite a criação de planilhas, de gráficos e o trabalho em equipe de forma colaborativa. Explorando as opções da

tela de edição, é possível localizar as diversas opções disponíveis na ferramenta, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Tela de criação



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Após finalizar a elaboração da atividade, o professor configura as correções, define o período em que a tarefa ficará disponível, a pontuação e os *feedbacks* de acordo com as respostas escolhidas ao concluir o exercício. Assim, ao terminar a preparação da atividade, é possível gerar um *link* que o docente poderá disponibilizar aos alunos por meio de *e-mail*, *WhatsApp*, entre outros.

O GF é uma ferramenta que se adequa aos diferentes usos e projetos. Contudo, ela permite produzir pequenas atividades, avaliações com perguntas e respostas, testes de múltiplas escolhas e trilha de aprendizagem. Porém, é um recurso que permite criar, personalizar e compartilhar formulários diversificados. Dentre algumas possibilidades que ele oferece, destaca-se a pesquisa e o *feedback* diferenciado, de acordo com a resposta escolhida, de forma rápida e eficaz.

O armazenamento é feito no *Google Drive*, ficando disponível para consulta do professor a qualquer momento. Além disso, a ferramenta atende às necessidades dos docentes em diversos níveis educacionais, tanto de escolas particulares quanto públicas, desde que tenham acesso à internet, aparelhos adequados e os suportes necessários.

Sabe-se que todas as ferramentas são limitadas. Assim, o GF também possui suas limitações. Sua interface, bastante simples e amigável, tem alguns limites para o tamanho de textos, imagens e planilhas usadas nos formulários, mas estes não deverão se tornar empecilhos para a maior parte das atividades. Ainda assim poderão ser ultrapassados com alguma criatividade na elaboração deles. Para acessar é necessário estar conectado à Internet e ter uma conta *Google*, a mesma utilizada no *Gmail*, *YouTube*, *Google Drive* e outros serviços. Os usuários que possuem celulares *Android* também já possuem uma conta *Google*. Deve ser dada uma atenção especial para a segurança da conta *Google* criada; senha forte

e mecanismos de segurança como autenticação em duas etapas são essenciais para a segurança de suas informações no ciberespaço.

O recurso pode ser implantado nas escolas e trabalhado em todas as turmas, devido às diversas funções que ele disponibiliza. Porém, as escolas precisam estar informatizadas para oferecer o suporte tecnológico aos alunos, como computador, celular, *tablet* e outros, a fim de proporcionar ao professor a autonomia de elaborar as atividades conforme a realidade de seus alunos. Somado a isso, a próxima seção apresentará algumas possibilidades quanto ao uso da ferramenta do GF na Educação, bem como alguns dos desafios a serem superados para o sucesso das práticas pedagógicas com TDIC.

Possibilidades do uso do *Google* Formulários na Educação

Diante das inúmeras possibilidades pedagógicas proporcionadas pelo uso do GF, é imprescindível destacar algumas delas no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior. A escolha da ferramenta GF deve-se à sua disponibilidade, versatilidade e fácil manuseio, oferecendo aos educadores diversas alternativas para a elaboração de atividades de forma bastante diversificada.

Mota (2019) frisa a importância do GF nas pesquisas acadêmicas. A ferramenta pode ajudar a despertar o interesse dos acadêmicos pela pesquisa de campo, facilitando a coleta de dados e análise dos resultados. Não obstante, traz a facilidade de acesso em qualquer local e horário, sendo muito útil em diversas atividades acadêmicas. Assim, “a grande vantagem da utilização do *Google Forms* para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar (Mota, 2019, p. 373)”.

Por outro lado, Junior e Porto (2021) apresentam o GF como uma opção para criação de conteúdos avaliativos, na elaboração de atividades escolares e para a análise de desempenho dos alunos. Para eles, a ferramenta possui um grande potencial na educação, principalmente em atividades que docentes e estudantes não se encontram no mesmo espaço, abrangendo várias pessoas de outras localidades simultaneamente.

Já Rodrigues, Aranha e Freitas (2020) apresentam uma experiência exitosa no uso do GF em avaliações formativas, na prática de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O aplicativo foi eficiente, contribuindo para a otimização do tempo dos docentes na correção de avaliações e na diversificação das atividades, além de diminuir gastos com materiais didáticos. Quando utilizado assertivamente, enriquece o trabalho docente e aprimora a aprendizagem dos estudantes.

Com relação a Souza (2022), ao investigar o processo de ensino e aprendizagem de duas escolas estaduais, constatou que as TDIC estão mudando a maneira de os docentes ensinarem, e o GF pode promover inovação ao ensino da língua inglesa em escolas públicas. Entretanto, afirma a necessidade da formação continuada de professores, com o intuito de explorarem as capacidades que os recursos tecnológicos apresentam para melhorar o aprendizado dos estudantes.

Comin e Almeida (2021), ao explorarem as funcionalidades da ferramenta com professores, no período do Ensino Remoto Emergencial numa rede estadual de Educação Básica, privilegiaram práticas colaborativas, obtendo-se resultados positivos e contribuindo para aumentar o interesse dos professores quanto ao uso do GF. “O desenvolvimento da ação formativa propiciou momentos relevantes, visto que os professores tiveram a oportunidade de compartilhar as dificuldades e desafios enfrentados por eles durante a utilização da ferramenta” (Comin; Almeida, 2021, p. 4).

Por fim, o GF demonstrou ser uma ferramenta importante tanto para os docentes quanto para os estudantes. As experiências relatadas pelos autores pesquisados evidenciaram que é possível utilizar as TDIC com o intuito de facilitar as atividades acadêmicas. O GF, por exemplo, pode ser utilizado para apoiar estudantes em suas pesquisas, acompanhar os exercícios realizados por eles e aplicar atividades avaliativas, mostrando, assim, seu grande potencial na educação.

Considerações finais

Neste capítulo, foi apresentada a ferramenta GF como recurso a ser explorado no contexto escolar e alguns de seus benefícios no processo de avaliação e no ensino aprendizagem. Foi dividido em três partes: na primeira expôs-se um breve referencial teórico que versou sobre a importância das TDIC e os desafios do professor ao usá-las na sala de aula; na segunda, evidenciou-se a relevância da ferramenta GF e suas características e diferenciais; e na terceira parte, foram mostradas algumas possibilidades de seu uso na Educação Básica e no Ensino Superior.

Em se tratando de uma pesquisa bibliográfica, pautada na observação qualitativa de relatos referentes ao tema, ela apresenta limitações, como a escassez de fontes sobre o uso do GF na Educação. No entanto, espera-se que este trabalho estimule, cada vez mais, os educadores a utilizarem o GF em suas aulas, explorando e compartilhando seus benefícios.

A pesquisa indica que o GF é uma ferramenta eficaz para o uso na Educação, atendendo a algumas necessidades das escolas e turmas, desde que haja acesso à internet, recursos e suportes necessários. As TDIC vieram para conectar, apoiar e ampliar as interações e o acesso ao conhecimento. Cabe ao docente, portanto, selecionar e adequar essas tecnologias à realidade de seus estudantes, aproveitando suas potencialidades no processo educativo.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. M. (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COMIN, A. R.; ALMEIDA, M. M. de. Relato de experiência: utilização do *Google* Formulários – possibilida-

des para a Educação Básica. *In: Relatos de Experiência – Seminário de Educação*, 29. 2021, Cuiabá. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 745-749.

FULLAN, M.; DONNELLY, K. K. **Alive in the Swamp**: Assessing Digital Innovations in Education. Corwin, Ohio: Editor, 2020.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

IANNONE, L. R.; ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. *In: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. p. 55-68.

JUNIOR, M. C. R.; PORTO, C. M. Utilização de plataforma digital *Google Forms* na educação: práticas, perspectivas e reflexões. *In: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação-SEPED*, n. 1, 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

JONASSEN, D. H. **Learning to solve problems**: A handbook for designing problem-solving learning environments. London: Routledge, 2018.

MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. **Educação 5.0**: Educação para o Futuro. Rio de Janeiro: Processo, 2002.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. *In: COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 97- 99.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com as tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In: MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 11-63.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, O. E. T. (orgs.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. [S. l., s. n. e]*, 2015. v. II. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOTA, J. da S. Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

OTTO, P. A. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I**. Florianópolis, SC. ago. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PARESCHI, C. Z.; MARTINI, C. J. O ensino remoto emergencial na Rede Municipal de Educação de Limeira-SP, no período da pandemia. In: **Congresso Movimentos Docentes**. Ensino híbrido e as novas perspectivas na Educação. 10/2022. Diadema: V & V editora, 2021.

PUENTEDURA, R. **The SAMR model**: Background and exemplars, 2020. Disponível em: http://hippasus.com/resources/sweden2013/samrmodel_background.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

RODRIGUES, J. A. D. R.; ARANHA, S. D. de G.; FREITAS, F. M. de. A ferramenta *Google Forms* em avaliações formativas: a eficácia de tecnologias digitais no Ensino Fundamental. **Revista Leia Escola**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 74-88, 2020.

SILVA, L. I. da; CARVALHO, F. M. da S.; SILVA, F. C. Ciberconvivência *Screenagers*: desafios e possibilidades no contexto educacional. **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 73-81, 2023.

SOUZA, R. da H. **A utilização do Google Formulários na formação de professores de Língua Inglesa – estudo de caso em duas escolas públicas estaduais**. 2022. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2022.

CAPÍTULO 11

Os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 no letramento digital: mediações em um Laboratório de Letramento Acadêmico

Rafaela da Silva Costa
Gabriel Aparecido Bragiatto
Juliana Pimentel Ajala
Luzia Bueno

Introdução

Diante do crescente aumento do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos mais diversos espaços sociais, faz-se imprescindível refletir sobre a introdução dessas ferramentas no contexto educacional. Destarte, sabemos que não são recentes os estudos que demonstram a pertinência da tecnologia à formação e atuação do professor (Veloso; Sestito; Mill, 2023), contudo, percebemos, ainda, a necessidade de refletir sobre as habilidades que devem estar atreladas ao impacto desses instrumentos no cotidiano docente.

Nessa perspectiva, tendo em vista a importância de apropriar-se das TDIC, é fundamental pensarmos acerca das possibilidades de construção desse conhecimento por meio do letramento digital.

O Laboratório de Letramento Acadêmico (doravante LLA), um projeto de extensão da Universidade de São Francisco (USF), tem por objetivo contribuir para as discussões sobre o letramento acadêmico de integrantes das diferentes etapas e modalidades da academia, bem como com as discussões a respeito do letramento digital no que concerne ao ensino e apropriação de gêneros de texto que se materializam por meio digital.

Todavia, indagamos: As ações desse Laboratório dialogam com as prescrições oficiais para a formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)? Essas ações efetivamente trazem contribuições para a apropriação das TDIC? Visando refletir sobre isso e considerando a relevância dessa temática no cenário atual, neste capítulo, apresentaremos os resultados das análises das DCN - Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024) e de uma ação do LLA, na qual, por meio do gênero de texto palestra *on-line* síncrona, buscou-se ensinar o gênero resumo acadêmico para eventos.

Para apresentar a nossa discussão, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, abordaremos o quadro teórico que orienta as nossas análises; na segunda, a metodologia empregada; na terceira, os resultados; encerrando, com as nossas considerações finais.

Fundamentação teórica

Os textos contemporâneos que circulam nas sociedades, cuja leitura é parte fundamental, apresentam-se cada vez mais multissemióticos. Essa realidade ocorre devido a uma série de fatores, no entanto, pressupomos que o mais forte deles seja a inserção e a popularização das TDIC no nosso dia a dia. Tais afirmações merecem algumas explicações pontuais, as quais serão discutidas nos parágrafos a seguir.

Conforme Vigotski (2000a; 2000b; 2007; 2023) e Bronckart (2009; 2023) defendem, o ser humano se desenvolve a partir da linguagem, que, por sua vez, realiza-se nas interações sociais e se materializa em textos empíricos e singulares. Tais textos são organizados a partir de modelos preexistentes, disponíveis naquilo que Bronckart (2009; 2023) chama de “intertexto”. Esses modelos de texto são adaptados e (re)organizados conforme a esfera de atividade humana na qual estão inseridos, bem como segundo as necessidades e objetivos do autor do texto.

Os textos cujas estruturas se assemelham, assim como o conteúdo temático, são denominados atualmente pelo Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) de gêneros de textos, os quais vão se modificando com o passar do tempo, assim como se modificam as sociedades, suas necessidades e os meios pelos quais os textos se materializam, sejam em sua forma gráfica ou oral.

Associada à ideia dos gêneros de texto que se modificam a partir da situação de comunicação e da esfera de atividade humana em que se encontram, temos o conceito de letramento. Conforme Kleiman (2005), letramento é um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que apresentam objetivos específicos em contextos singulares. Dessa forma, Kleiman (2005) ressalta que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Muitas vezes envolve uma série de conhecimentos que não têm necessariamente relação com a leitura em si.

Nesta perspectiva, Street (2014) defende que seja necessário um modelo de letramento ideológico, que considere, também, imbricado à sua constituição, as práticas sociais em que os gêneros de textos estão inseridos. Ou seja, um modelo ideológico de letramento considera que os letramentos são plurais, e, portanto, envolvem gêneros de textos diversos (formais e informais), assim como práticas, saberes e modos de agir relacionados às situações nas quais os textos se realizam.

Para irmos além das práticas de leitura e escrita, propiciadas pelos letramentos (inclusive os digitais), e possamos incluir, também, as diversas multissemioses que se relacionam aos significados (ou *designs*) construídos na sociedade, como é o caso, por exemplo, da influência do visual e do oral na compreensão destes significados, faz-se como importante o emprego dos multiletramentos. Nesse sentido, para a definição desses multiletramentos, convém reconhecermos que a ideia de letramento e a complexidade que é intrínseca ao seu conceito foi também alvo da preocupação de 10 pesquisadores de renome de língua inglesa, sendo eles: Courtney B. Cazden, Bill Cope, Normal Fairclough, James “Jim” Gee, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata e Gunther Kress. No final do século passado, esses autores se reuniram a fim de discutir a respeito dos letramentos não só no que

tange ao seu conceito em si, mas nas consequências sociais que a ele estão embutidas, principalmente no que se refere ao ensino de línguas para a formação de um cidadão ativo, crítico, respeitoso, capaz de circular por diversas esferas de atividades, utilizando-se dos mais diversos recursos.

Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19), os pesquisadores fizeram várias discussões na tentativa de “capturar algumas das enormes mudanças na maneira como as pessoas estavam construindo e participando de significados”. Em meio a esse debate, surge a ideia dos multiletramentos, conceito que envolve, por um lado, questões linguísticas, culturais, sociais, e, por outro, os modos semióticos por meio dos quais a linguagem e a comunicação se realizam e que se complementam nas ações linguageiras.

Um fator que levou mais pontualmente à preocupação com os modos semióticos em que a linguagem se materializa foram as mídias digitais, em particular, as mídias de massa. A partir dessa questão, pesquisadores acabaram por voltar a sua atenção para os todos os elementos que constituem as ações de linguagem, até que chegamos no que chamamos de textos multissemióticos ou multimodais, e assumimos, inclusive, que a multimodalidade não é algo presente apenas nas mídias digitais, mas, sim, uma constante da comunicação muito antes da presença dessas mídias.

Refletindo, então, sobre os aspectos que envolvem os multiletramentos, reconhecemos, nesse espaço, como imprescindíveis, as contribuições do letramento digital para que sejam pensadas as relações entre educação e tecnologia. A esse respeito, somos guiados pelas pesquisas de Souza (2007) e Freitas (2010), que buscam por definir os termos de acordo com um número diverso de pesquisas que os empregam. Souza (2007) apresenta as definições do letramento digital, segundo uma interpretação de Freitas (2010), a partir de duas visões: restrita e ampliada.

Em outro texto, Ribeiro e Freitas (2011) comparam e relacionam essas duas visões de letramento digital ao letramento autônomo e letramento ideológico citados por Kleiman (1995; 2005) e construídos por Street (2014). Assim, Ribeiro e Freitas (2011) advogam que o modelo autônomo de letramento estaria em paralelo com as visões restritas de letramento digital, já que elas veriam o letramento apenas a partir de seus aspectos técnicos e desconectados do contexto social; já o modelo ideológico de letramento estaria em comunhão com as visões amplas de letramentos digitais, por compreenderem a relevância das práticas sociais inseridas a esses letramentos, e sofrendo, portanto, variações a partir do espaços e movimentos da sociedade.

Apoiamo-nos, principalmente, no aporte teórico de uma definição de letramento digital ampla (Freitas, 2010), com as contribuições de Lankshear e Knobel (2005, citado por Souza, 2007) e de Buzato (2006, citado por Souza 2007) para sua definição.

A primeira dessas definições considera que os letramentos digitais não são somente uma idealização de competências e habilidades específicas, mas, sim, “letramentos digitais”, no plural, que constituem diversas formas de prática social que emergem, evoluem e se transformam em novas práticas, podendo, até mesmo, desaparecerem ou serem substituídas por outras (Lankshear; Knobel, 2005, citado por Souza, 2007). Não obstante, dialogamos também com Buzato (2006, p. 16, citado por Souza, 2007), que define os letramentos digitais (também no plural) como um conjunto de letramentos em que são apoiados, apropriados e entrelaçados mútua e continuamente mediados por dispositivos digitais, tendo seus fins específicos, levando em conta os contextos tanto socioculturais geográfica e temporalmente limitados como os que são construídos mediante a interação eletrônica.

Assim, é no cerne dessas tecnologias digitais que os gêneros de textos, frutos de relações entre um meio, um uso e uma linguagem, são modificados pela relação das peculiaridades que o meio eletrônico nos traz (Marcuschi, 2010). É no bojo das tecnologias digitais que são propiciados gêneros digitais emergentes, ou seja, projeções ou transmutações de outros que já existiam antes, mas que agora são modificados graças às TDIC.

Por fim, é pertinente evidenciarmos que, acerca dos letramentos digitais, para que o conhecimento ocorra, é preciso que o professor consiga organizar e adaptar o conteúdo para o ensino por meio das TDIC. Nesse sentido, é importante analisarmos e compreendermos quais são os percursos formativos e oportunidades de letramentos digitais, oferecidos e orientados a esses professores para que eles se sintam aptos a proporcionar aprendizados por meio dos recursos tecnológicos.

Metodologia e análises

Embasados no aporte teórico aqui desenvolvido, neste capítulo, analisamos as DCN, já que elas orientam o que deverá ser trabalhado na formação de professores; os objetivos de um laboratório de letramento; e, por meio de nosso relato de experiência, refletimos acerca de uma das ações desse laboratório, na qual foram mobilizados dois gêneros de textos: o gênero palestra *on-line*, cujo conteúdo temático tratava do gênero resumo acadêmico para eventos.

As DCN e as orientações quanto ao Letramento Digital

Perante o desenvolvimento das TDIC, bem como suas influências e conseqüente necessidade de inserção no cenário educacional, as prescrições e documentos oficiais se mobilizam na tentativa de possibilitar a apropriação de tais recursos de forma contextualizada e significativa no movimento de ensino-aprendizado.

Tendo em vista que as DCN são prescrições que se propõem a guiar a ação docente, assim como contribuir de forma a orientar a criação de cursos e currículos, é ou seria importante que elas também indicassem caminhos possíveis para o desenvolvimento do letramento digital dos professores. Nesse sentido, assim como nas demais profissões, a formação de professores deve estar continuamente aliada às novas necessidades e demandas sociais, conforme explicitado nas DCN de 2024:

[...] reformas curriculares para a formação de professores a ênfase na necessidade de a sociedade brasileira ajustar-se às transformações que vêm se apresentando no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento. Assim, a construção de currículos por competências tem sido defendida como capaz de ajustar a educação às novas exigências do mundo. (Brasil, 2024, p. 3).

Sendo assim, ao pensar sobre a estruturação de um currículo que desenvolva no futuro professor a capacidade de mobilizar conhecimentos e possibilitar a tomadas de decisões no cotidiano escolar, é fundamental que se observe de que forma os cursos de licenciatura estão organizados, bem como de que maneira a formação de professores tem se dedicado à formação para lidar, de forma crítica e reflexiva, com os recursos tecnológicos que permeiam a sociedade.

Nessa ótica, é de grande importância verificar se as Diretrizes orientam e fomentam o trabalho docente em uma perspectiva investigativa e responsável, ou se reproduzem ideias tecnicistas acerca da implementação desses recursos digitais.

Para além desse contexto, é importante enfatizar o abismo existente entre o trabalho prescrito do professor e o trabalho, de fato, realizado, pois sabemos que há uma série de fatores que influenciam a práxis docente, interferem e afetam diretamente o movimento de ensino-aprendizado, tanto na graduação como na atuação do indivíduo como professor. A esse respeito, Machado (2007) evidencia a importância em se reconhecer as múltiplas facetas que compreendem a prática educativa, reconhecendo que estas não se limitam ao ensino de conteúdos e sequência no currículo, mas que existem outros fatores que devem ser levados em consideração ao abordar o trabalho do professor, dentre estes, destacam-se as tecnologias, e é nesse sentido que observamos a ausência de orientação por parte das DCN acerca desse instrumento metodológico.

Sob esse viés, observamos no documento as menções à tecnologia atreladas ao ensino e verificamos que a primeira menção aos recursos digitais aparece no que se refere à Educação a Distância (EaD) e seu crescimento exponencial de 162% das matrículas na modalidade em instituições particulares, assim como suas implicações na formação da licenciatura.

Adiante, ao contemplar que os currículos devem estar alinhados às necessidades educacionais, o documento explicita que o conhecimento sobre tecnologia educacional é a “capacidade de utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente adequada às transformações do mundo contemporâneo” (Brasil, 2024, p.15). Essa competência esperada ao professor permite-nos questionar de que forma se daria essa adequação tecnológica, tal como poderiam ser pensadas e implementadas políticas públicas que tentassem superar o desnível entre o acesso aos recursos tecnológicos, tendo em vista as diferentes realidades sociais em que o ensino se desenvolve. Desse modo, é possível inferir questionamentos acerca de como distanciar a profissão docente de uma concepção tecnicista que reduzisse o uso da tecnologia a simples aplicabilidade.

No que tange à igualdade de condições ao acesso e construção de conhecimento, as Diretrizes colocam sobre o professor a ideia de liberdade de adequação para dar mais significação ao aluno, explicitando que “os professores precisam estar cientes dos contextos sociais em que vivem seus alunos e utilizar conhecimentos relevantes para garantir que a educação seja significativa e contextualizada” (Brasil, 2024, p. 16). Contudo, com um olhar mais realista acerca do contexto educacional, podemos pensar que essa premissa responsabiliza o professor sobre as dificuldades inseridas na sala de aula, sobrelevando entre estas o acesso aos recursos digitais.

Em seguida, no capítulo em que se contemplam o perfil do(a) egresso(a) da formação inicial, no artigo 7º, parágrafos VI, VII e VIII, é abordada a formação com o uso das TDIC, conforme

VI – o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e licenciandos(as);

VII – a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital;

VIII – oportunidades para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (Brasil, 2024, p. 27).

Desse modo, alinhado com as prescrições das DCN, e buscando formas de preencher as lacunas do documento prescritivo no que concerne à prática, ao agir para se concretizar o que é orientado, o LLA acaba por buscar meios de também desenvolver o letramento digital, já que os encontros acontecem, até o momento, por meio de plataformas digitais de interação síncrona e com o uso de ferramentas digitais de aprendizagem individuais e colaborativa, contemplando, assim, também as premissas dos novos multiletramentos de que as pessoas participam simultaneamente da construção de sentidos e significados.

Concomitantemente, além das competências esperadas ao perfil do egresso, o documento destaca que, ao final do curso, os licenciados deverão estar aptos a “XIII - recontextualizar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (Brasil, 2024, p. 30).

Tais considerações reforçam positivamente as ações propostas pelo LLA e indicam a necessidade de ampliação daquilo que já vem sendo realizado. Desse modo, percebemos ainda a pertinência em reconhecer a linguagem multissemiótica, compreendendo, nesta, uma oportunidade de difundir conhecimento e possibilitar o letramento acerca dos gêneros que permeiam o ambiente digital, construindo, assim, pontes entre o que o aluno já conhece, com aquilo que lhe é novo, favorecendo a significação e ressignificação das diferentes linguagens e os meios sociais em que estão implicadas. Nesse sentido, o acesso e conhecimento das tecnologias, juntamente com as linguagens construídas nesses meios, tornam-se um potente instrumento de letramento e, conseqüentemente, de emancipação diante, inclusive, das desigualdades sociais.

Compreendendo a linguagem como forte mecanismo direcionador de modelos de agir e de estruturas sociais (Bronckart, 2022), reconhecemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem a possibilidade de, por meio de projetos de extensão, contribuir para a transformação sobre compreensão dos meios digitais e suas linguagens. Nessa perspectiva, as Diretrizes argumentam que

VII – a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico-epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2024, p. 26).

Portanto, amparada nessa ideia, originou-se o LLA, que objetiva oferecer aos estudantes das licenciaturas a possibilidade de não só desenvolver a habilidade de escrever textos escritos e orais da esfera acadêmica, mas também de refletir, criticar e teorizar em relação aos diferentes e múltiplos letramentos, necessários à formação acadêmica, contribuindo então com a formação e exercício da cidadania. Assim, pensamos que o aluno da graduação, por ter acesso aos diferentes letramentos e linguagens que permeiam tais práticas, ao exercer a docência pode mobilizar os conhecimentos construídos e recontextualizá-los ao seu cotidiano educacional.

Para além, cabe destacar que o Laboratório é uma das formas de contribuir para que o discente não desista do curso, pois, muitas vezes, o estudante se depara com uma série de exigências, produções textuais, apresentações, entre outros eventos que não lhe foram ensinados anteriormente, o que não resulta somente na frustração, mas também na falta de significação que o graduando atribui ao que é vivenciado nas aulas da universidade.

O Laboratório de Letramento Acadêmico e seus objetivos

Nossa pesquisa ocorre pela mediação do LLA, um projeto de extensão da Universidade São Francisco (USF) que é coordenado pelas professoras doutoras Luzia Bueno e Juliana Bacan Zani (Rodrigues *et al.*, 2023).

A extensão universitária, com base no Forext (2013), diz respeito a um conjunto de ações que propõe a articulação entre a vida cotidiana das pessoas e os saberes produzidos na vida acadêmica. Além das professoras coordenadoras, também estão presentes no LLA estudantes de diversas etapas de formação, desde a continuada, com doutorandos e mestrandos em educação, até a formação inicial, com graduandos em Pedagogia e em Letras; no total, temos atualmente 20 integrantes.

A estrutura do LLA, no segundo semestre de 2024, é organizada principalmente a partir de duas frentes: 1) grupo de estudos acerca do letramento; e 2) idealização, produção e apresentação de palestras síncronas *on-line*. Geralmente, no início de cada semestre, costuma-se primeiramente haver a organização tanto das obras que serão lidas nos encontros quinzenais do grupo de estudos quanto a organização das palestras síncronas *on-line* que ocorrerão. De acordo com o artigo 1º do EDITAL DC/IT 4/2024, o LLA possui como objetivo principal

[...] desenvolver, no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e dos Cursos de Pedagogia e Letras da Universidade São Francisco, ações que visem a desenvolver o letramento de professores e de estudantes da comunidade interna e externa da USF (Universidade São Francisco-EDITAL DC/IT 4/2024).

Observamos que o LLA visa desenvolver os multiletramentos no que compete à formação de professores e estudantes pertencentes ao público interno e externo dos IES. Nesse sentido, percebemos que o projeto dialoga com o que é prescrito nas DCN, tendo em vista que, de acordo com o documento, é fomentado como fundamento e princípio que, nas instituições de ensino, ocorram eventos que contribuam para a profissionalização do docente. A esse respeito o parágrafo VII das DCN afirma que

a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teóricoepistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2024, p. 26).

De maneira análoga, é válido destacar que, a despeito dos multiletramentos, o domínio de letramento que envolve o uso das tecnologias na educação é uma das competências prescritas pelas DCN como esperada ao professor. Conforme o documento, dentre as necessidades educacionais, há o “conhecimento sobre tecnologia educacional: Capacidade de utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente adequada às transformações do mundo contemporâneo” (Brasil, 2024, p. 15).

Nesse âmbito, o Laboratório é uma das possibilidades de promover a indissociabilidade entre os conteúdos teóricos e práticos, uma vez que nele se unem os aprendizados vivenciados na academia, compreendidos e relacionados com aqueles que o discente já possui. Dessa forma, acreditamos romper com a fragmentação dos currículos para a formação de professores e, de maneira análoga, desconstruir a incoerência que permeia a realidade educacional com o que as DCN não abordam, ou, por vezes, prescrevem de maneira utópica.

Uma ação do Laboratório de Letramento Acadêmico: o gênero resumo acadêmico para eventos explorado no gênero palestra on-line

Conforme já mencionado, o Laboratório é composto por atores que circulam em várias das esferas acadêmicas, ou seja, temos alunos da graduação, da iniciação científica, da pós-graduação *stricto sensu*, professores da graduação (presencial e EaD) e da pós-graduação e coordenadoras da graduação e da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Assim, tivemos a possibilidade de ouvir pessoas que vivenciam diferentes situações, ou situações semelhantes, mas que devido à posição social que ocupam permitem que se tenham um olhar diferenciado de um mesmo evento de letramento. Desse modo, partimos daquilo que percebemos ser uma necessidade comum entre os estudantes universitários a fim de decidir nossas ações sociais e educacionais.

Como estamos inseridos em um contexto no qual a pesquisa tem fundamental importância, o incentivo à sua realização e divulgação é frequente e intenso. Uma vez que nossa Universidade sediaria um evento de divulgação científica, os alunos foram incentivados a submeter suas propostas de pesquisa, com o intuito de participar ativamente do evento, não apenas como alguém que *vê* e *ouve*, mas também como alguém que *faz*, que busca por soluções para os mais diversos tipos de problemas sociais, e que exigem em maior ou menor grau algum tipo de intervenção e/ou discussão que possa ser realizado pelas propostas que surgem na academia.

Para a participação ativa, com apresentação de trabalho, seja no formato de comunicação oral ou pôster, é necessário que se submeta um resumo, o qual deverá ser avaliado por uma equipe especializada que, por sua vez, dará um parecer que pode ser favorável ou não para que o trabalho seja efetiva-

mente apresentado. Contudo, apesar de se tratar de uma ação corriqueira no meio acadêmico, muitos são aqueles que não sabem como escrever e submeter resumos cujo objetivo é sua apresentação em evento científico.

Notando essa lacuna, professores da graduação e alunos solicitaram ao LLA a realização de um evento que versasse não apenas sobre a produção do texto em si, mas também sobre os modos de agir frente a essa situação.

Cientes de que os eventos de letramento são constituídos fundamentalmente pela mediação direta ou indireta de textos escritos, os integrantes do Laboratório debruçaram-se sobre a análise da situação de produção desse tipo de texto. A exemplo do quadro teórico-metodológico do ISD, analisamos a situação de produção dos textos e a questão dos objetivos que permeiam esse fazer; pensamos nas dimensões ensináveis desse gênero de texto, observando sempre o plano global do texto, os mecanismos textualizadores e os mecanismos enunciativos pertinente ao gênero.

A esses fatores, acrescentamos a discussão da situação de recepção do texto, quer dizer, quem seriam os primeiros leitores (nesse caso, os pareceristas) e o que eles esperavam dos autores dos resumos. Sendo assim, voltamos nossa atenção para a leitura e compreensão das orientações fornecidas pela equipe organizadora do congresso, assim como para o *template* que deveria ser seguido à risca como primeiro requisito para a aprovação da apresentação.

Toda essa discussão e tomadas de decisões foram realizadas em reunião *on-line*, e a ferramenta digital que possibilitou a concretização de nossas reuniões foi o *Google Meet*. Trata-se de uma plataforma de videoconferência que possibilita a integração entre os participantes em tempo real, com o compartilhamento de telas e documentos, criando-se então um ambiente de ensino, aprendizagem e trocas bastante eficiente e produtivo. Acerca desse instrumento, de suas possibilidades e potencialidades, refletiremos, adiante, quando também traremos as potencialidades de eventos que se materializam a partir de meios *on-line*.

Esclarecidos os critérios para escolha do tema a ser desenvolvido na palestra, enquanto professores, discutiremos a seguir sobre os processos formativos referentes ao letramento digital possibilitados a nós, por meio do LLA, em especial em relação às adaptações realizadas para tornar possível o ensino do gênero resumo acadêmico para eventos, por meio da palestra online síncrona.

Nesse viés, entendendo os multiletramentos como um processo que dura a vida toda, nos mais diversos campos de atividade humana, nós, integrantes do Laboratório, podemos afirmar que participar do Laboratório e dos eventos que o integram é uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento bem interessante e promissora.

Como já mencionado, o LLA tem como finalidade fundamental o desenvolvimento do letramento acadêmico; sendo assim, muitas foram as leituras feitas individualmente e discussões no coletivo. As reflexões suscitadas nos levaram a pensar não só em gêneros de textos específicos do mundo acadêmico, mas também em modos de agir nesse espaço, tanto do ponto de vista do aluno quanto do pesquisador e do professor. Em outras palavras, nossa participação e atuação no Laboratório permitem o desenvol-

vimento das habilidades pensadas para a carreira acadêmica: docência, pesquisa e extensão (Soares; Cunha, 2010).

No tocante aos saberes pedagógicos estão focadas as ações que nos levaram ao evento propriamente dito: “Resumo acadêmico para eventos, como fazer?”. Planejá-lo nos oportunizou pensar em modos de ensinar e aprender, formas de didatização do conteúdo, organização do evento em si, e um ponto que talvez não pensaríamos há alguns anos: a produção da palestra *on-line* síncrona.

Com relação à escolha da forma como a palestra se concretizaria, algumas decisões foram tomadas, entre elas: (i) a escolha da plataforma digital na qual haveria interação (*Google Meet*); (ii) a criação de *slides* que contribuíssem para o entendimento do conteúdo a ser transmitido e para a organização da fala; e (iii) os modos de interação (os palestrantes falam e os ouvintes interagem por meio do *chat*). Acerca deste último item, optou-se por mutar os microfones dos ouvintes e desabilitar o compartilhamento de tela; tudo isso para evitar interação indesejada (leia-se: invasão de *hackers* ou de pessoas que tivessem simplesmente a intenção de perturbar e causar constrangimentos, assim como já acontecera em outros eventos). Além disso, como a divulgação foi feita de forma ampla e para todos os cursos da Universidade, esperávamos que muitos seriam os interessados e a interação por voz não seria produtiva nesse momento.

A escolha do tempo foi um outro fator. Não poderíamos nos alongar, pois seria possível que muitos se dispersassem; contudo, também não poderíamos deixar de contemplar tudo aquilo que é importante para a aprendizagem do gênero e as práticas sociais que envolvem a sua produção e recepção.

Ao falarmos em didatização de conteúdo, precisamos pensar no gênero a ser ensinado, no como isso se daria, e depois nas instruções e esclarecimentos de como proceder com a submissão dos resumos, como se portar frente a essa demanda socioacadêmica. Nessa ocasião, aprendemos uns com os outros a respeito de ferramentas digitais de ensino. Optamos pela utilização da plataforma *Canva*, entretanto, antes de defini-la, falamos a respeito de outras possibilidades, como *Powerpoint* e *Google Apresentações*. Levantamos benefícios e dificuldades que poderiam surgir, formas de produção/criação coletiva, ou seja, buscávamos meios democráticos, em que todos pudessem colaborar, dar a sua opinião, criar e contribuir.

Decidida a plataforma, usamos conhecimentos oriundos das multisssemioses no que tange à combinação de cores, tamanho e estilo de fontes, uso de imagens, posição das imagens, sempre de forma que a combinação dos elementos multisssemióticos contribuísse para que nós atingíssemos nossos objetivos: ensinar sobre o gênero resumo, formatação e submissão em eventos científicos.

Na palestra *on-line* síncrona, chegamos a ter 100 participantes simultaneamente, entre eles estavam estudantes de todos os níveis universitários e alguns professores da própria Universidade. No *chat*, durante e ao final do evento, muitos foram os elogios e agradecimentos, de forma que acreditamos termos cumprido com o nosso propósito do dia.

A função do LLA enquanto projeto de extensão é levar o letramento acadêmico ao máximo de pessoas possível e isso se materializa tanto para as pessoas que participam do Laboratório ativamente quanto para aqueles que vêm ele em busca de aprimoramento por meio dos eventos.

Nós que constituímos o LLA temos a oportunidade de aprimorar nosso letramento acadêmico constantemente no que concerne à leitura e produção de textos escritos e orais, aos modos de agir nos ambientes científicos e acadêmicos, e aos letramentos digitais que permeiam todas as nossas ações, sejam elas nos encontros de estudos e discussões, sejam na produção dos eventos, na didatização dos conteúdos a serem ensinados ou nas formas de chegar até nosso público-alvo.

Entendemos também que nosso papel político e social vem se cumprindo, sem deixar de notar a necessidade de ampliar as nossas ações de forma a contribuir mais pontualmente com mais atores da esfera acadêmica no que tange ao desenvolvimento do letramento acadêmico, que por sua vez envolve uma série de saberes, incluindo os saberes presentes nas práticas de letramento digital.

Por fim, conseguimos experienciar uma das orientações das DCN, de que o professor deve possuir a competência para mobilizar os conhecimentos e adequá-los ao seu cotidiano, à medida que “os professores interpretam e adaptam os currículos, conteúdos e metodologias para torná-los relevantes para os alunos e sua realidade cultural, promovendo a aprendizagem significativa” (Brasil, 2024, p.16). Dessa maneira, transpor os conteúdos para ensinar é uma das habilidades que o professor deve desenvolver, seja em âmbito da Educação Básica, seja em âmbito de Ensino Superior.

Ademais, acerca do gênero digital palestra síncrona *on-line*, consideramos que ele propicia que outros gêneros possam ser aprendidos, já que, no nosso caso, ele é utilizado com o intuito de ensinar ou divulgar os gêneros de textos acadêmicos.

Nesse viés, a partir da escolha do conteúdo, realizamos as transformações necessárias para torná-lo um objeto de ensino. A Figura 1 ilustra o recurso visual (elaboração de *slides*) utilizado pelo professor para possibilitar o aprendizado acerca do gênero resumo, por meio da palestra assíncrona.

Figura 1 – Exemplo de recurso visual



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir disso, reconhecemos que a experiência proporcionada por meio do Laboratório possibilitou forte formação para nós, professores, no que concerne ao uso das tecnologias na educação, bem como o conhecimento a respeito do gênero palestra digital *on-line* síncrona. Nesse sentido, a vivência permitiu atingir o que é proposto nas Diretrizes, no artigo 7º, parágrafo VI, onde evidencia-se que “o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e licenciandos(as) (Brasil, 2024, p. 27)”.

Nesse sentido, o Laboratório cumpriu seu objetivo de possibilitar aos estudantes que dele fazem parte as múltiplas formas de conhecimento, a respeito dos diversos gêneros que permeiam o cotidiano da formação inicial e continuada de professores. Concomitantemente, reconhecemos que, em nossa Universidade, tivemos a oportunidade de experienciar o que é contemplado no Capítulo IV das DCN, que aborda como deve ser estruturado e organizado o currículo das licenciaturas, propondo as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares, no parágrafo III, item b, onde explicita-se a importância de se promover “atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade acadêmica, com o objetivo de compreender a complexidade da prática docente” (Brasil, 2024, p. 33), tendo em vista que houve a interação entre os diversos integrantes que compõem a academia.

Por fim, a partir da formação e aprendizados possibilitados por meio dos múltiplos letramentos construídos no Laboratório — destacando-se o estudo dos gêneros de texto digitais, a transposição didática e a possibilidade de uso das TDIC no contexto educacional —, é evidenciada a pertinência desses letramentos, que, por sua vez, está ancorada nas DCN de formação de professores, enquanto prática de letramento que deve ser inserida na formação inicial e pode ser aprimorada na formação continuada.

Considerações finais

Consideramos que o LLA é essencial para a formação docente, pois promove o letramento tanto de professores como de alunos. Dessa forma, os futuros professores terão a destreza para confrontarem saberes e conceber dispositivos didáticos que contemplem uma ampla gama de conteúdos curriculares. Ademais, poderão se distanciar de uma concepção tecnicista e reprodutora de modelos e, assim, ser capazes de analisar o que foi realizado com criticidade, possibilitando, dessa forma, a mobilização de instrumentos para seu agir.

Portanto, ressaltamos a importância de haver maior incentivo por parte das IES, ofertando projetos de extensão, como o LLA, considerando este um potente instrumento que privilegia a aprendizagem sobre o uso das tecnologias na educação, por meio da perspectiva dos multiletramentos. Salientamos, ainda, a importância em se analisar de forma crítica as prescrições dadas pelas DCN, a fim de atender às demandas legais, mas, para além disso, vislumbrar as necessidades sociais e educacionais no que concernem ao uso das TDIC no ensino-aprendizado e formação de professores. Desejamos, por fim, que este capítulo corrobore para a ampliação das ações e de pesquisas mais aprofundadas, tornando possível refletir sobre as potencialidades dos laboratórios.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 188, 4 jan. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192. Acesso em 14 nov. 2024.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J-P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Organização de Lousada, Bueno e Guimarães. Tradução de Lousada, Bueno e Guimarães [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2. ed. Fortaleza: Parole et vie, 2023.

EDITAL DC/IT 4/2024. **Abre inscrições para seleção de estudantes ao projeto de extensão laboratório de letramento acadêmico da Universidade São Francisco – USF**. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/410/525656758217291.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

FOREXT, Extensão nas instituições comunitárias de Ensino Superior: referências para a construção de uma política nacional de extensão das ICES. In: **XX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias**, 2013.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo Cortez, 2010. p. 15-80.

RODRIGUES, A. C. *et al.* Laboratório de Letramento Acadêmico e a formação inicial de professores: ações em 2023. In: **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes 2023**, Volume 4, V&V Editora: Santo André-SP, 2023, p. 1181-1191.

RIBEIRO, M. H.; FREITAS, M. T. A. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 59-73, 2011.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 7, n. 14, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2010.v7.18>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, V. V. S. Letramento Digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, 2007.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VELOSO, B.; SESTITO, C.; MILL, D. Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec. **ECCOS Revista Científica [on-line]**, [S. l.], v. 1, p. e24584-19, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Tradução de Priscila Marques. Organização de Gisele Toassa e Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 2023.

CAPÍTULO 12

Reflexões sobre a prática de leitura e escrita acadêmica: desafios, tendências e perspectivas acadêmicas

Gláucia Maria dos Santos Jorge
Rosângela Márcia Magalhães

A escrita na universidade

O ensino de leitura e escrita está passando por transformações significativas, com a integração cada vez mais frequente de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas educacionais. As relações entre letramento, tecnologias e educação têm sido amplamente discutidas por pesquisadores em diversos contextos, gerando um rico debate e uma vasta produção acadêmica sobre o tema.

Segundo Ribeiro (2014), as tecnologias podem facilitar tanto o processo de ensino quanto de aprendizagem, tornando-as mais eficazes e eficientes. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam utilizadas de forma adequada e alinhadas aos objetivos educacionais estabelecidos, para que sua integração seja realmente significativa e produtiva. De acordo com Ribeiro (2014, p. 152),

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica.

Logo, é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico. Conforme Bakhtin (2000), os gêneros são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. Bronckart (1999) complementa essa ideia ao afirmar que conhecer um gênero textual implica compreender suas condições de uso e sua adequação ao contexto social. Assim, a apropriação dos gêneros textuais é essencial para a socialização e legitimação discursiva.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social (Bakhtin, 2000, p.303).

Este trabalho contribui para a reflexão sobre o uso das TDIC nas práticas pedagógicas, especialmente no contexto das disciplinas que envolvem os gêneros textuais acadêmicos. O relato de experiência compartilha a vivência das autoras como professoras do Curso em Práticas Pedagógicas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP) durante o segundo semestre de 2023, ministrando a disciplina Seminário de Pesquisa em Educação. Diante do processo de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos alunos, o objetivo principal foi desenvolver competências para a leitura e produção dos gêneros textuais acadêmicos, auxiliando-os na construção da autonomia necessária para lidar com esses textos.

A preocupação com as dificuldades dos alunos em ler e produzir textos acadêmicos na universidade é uma questão relevante discutida por vários pesquisadores. Os estudos sobre letramento propõem que as práticas de letramento sejam situadas e tenham significados específicos em diferentes contextos sociais. Assim, o letramento acadêmico refere-se aos usos específicos da escrita no ambiente universitário, exigindo dos alunos habilidades distintas para se adaptarem aos diferentes gêneros textuais e modos de comunicação presentes nesse contexto. Segundo Marinho (2010), o letramento acadêmico não é aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que essas dificuldades sejam resolvidas.

Não diminuindo a importância das habilidades e competências linguísticas à textualidade, aos aspectos e dispositivos formais e da linguagem acadêmica, argumento que nesse nível não estariam as maiores dos nossos estudantes e nem seria muito difícil arregimentar estratégias para melhoria das habilidades desses estudantes. O mais importante seria então convidar esses alunos a interrogar as práticas acadêmicas de letramento das quais eles participam, buscando compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas, mas sobretudo dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica (Marinho, 2010, p. 6).

Segundo Lea e Street (2006), é essencial promover o ensino explícito das mudanças de gêneros e modos de escrita à medida que os alunos transitam entre diferentes atividades acadêmicas. Esse modelo de letramento acadêmico enfatiza a importância da preparação dos alunos para lidarem de forma eficaz com as diversas demandas de comunicação presentes no ambiente universitário. Adotar uma prática pedagógica que leve em conta o letramento acadêmico requer aproximar a universidade do cotidiano discente. A aprendizagem é concebida como um processo de construção de saberes, e para que esse processo seja bem-sucedido, é essencial que as práticas de leitura e escrita façam sentido para os alunos.

O curso de especialização em práticas pedagógicas do CEAD/UFOP

O CEAD/UFOP oferece, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos a distância, de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, que atendem um público amplo, em que se destacam professores da rede pública do Ensino Básico, gestores públicos, interessados advindos de demandas sociais, alunos matriculados nos cursos de graduação presencial, além de outros profissionais da Educação, para formação inicial e formação continuada.

O curso Práticas Pedagógicas, oferecido pelo CEAD/UFOP, representa uma oportunidade significativa para professores portadores de diploma de licenciatura aprimorarem suas práticas educativas e expandirem seus conhecimentos na área da Educação. Por meio de uma abordagem inovadora e flexível, o curso de Práticas Pedagógicas, que integra a modalidade de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade a distância, visa atender às demandas do contexto educacional contemporâneo. Ao oferecer uma carga horária total de 510 horas, distribuídas entre disciplinas do núcleo disciplinar e orientação para escrita do TCC, o programa busca proporcionar uma formação sólida e abrangente aos participantes.

Uma das características importantes do curso é a sua estrutura modular, que permite aos estudantes organizarem seus estudos de acordo com suas próprias disponibilidades e ritmos de aprendizagem. Além disso, a combinação entre atividades presenciais e a distância promove uma experiência de aprendizagem dinâmica e interativa, enriquecendo o processo formativo dos cursistas.

Com uma equipe docente qualificada e experiente, o curso de Práticas Pedagógicas do CEAD/UFOP oferece uma variedade de disciplinas que abordam temas relevantes e atuais da Educação, tais como metodologias de ensino, tecnologias educacionais, avaliação da aprendizagem, gestão escolar, gêneros textuais acadêmicos, entre outros. Essa diversidade de conteúdos permite aos participantes desenvolverem competências e habilidades essenciais para atuarem de forma eficaz e inovadora no contexto escolar.

Ao longo dos 18 meses de duração do curso, os participantes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos, refletir sobre suas práticas pedagógicas e elaborar projetos e intervenções educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas.

Diante do cenário desafiador da Educação contemporânea, o curso de Práticas Pedagógicas do CEAD/UFOP se destaca como uma iniciativa que visa promover a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos educadores, capacitando-os para enfrentar os desafios e demandas do mundo atual.

A matriz curricular do curso está alicerçada em alguns princípios, como: “investigação; construção do conhecimento; relação teoria/prática; autonomia; capacidade de análise crítica e de resolução de problemas; interdisciplinaridade; diversidade, atividades cooperativas” (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, 2023, p. 39).

O objetivo geral do curso é ampliar as perspectivas da atuação profissional na busca de uma melhoria das práticas educacionais. Dentre os objetivos específicos, destacamos:

- a) Promover oportunidades para reflexões sobre os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, cognitivos e sociológicos da educação e da prática pedagógica, além de sólida reflexão acerca da escola como instituição, sobre seu papel, seus impasses e suas possibilidades na realidade brasileira.
- b) Criar espaço para que o(a) cursista se conscientize da importância de exercer uma prática pedagógica na qual o aluno(a) tenha um papel ativo, questionador e reflexivo.
- c) Formar professores(as) crítico-reflexivos, para que possam apresentar os conteúdos em função da realidade dos seus educandos(as), integrando teoria e prática em seu fazer pedagógico.

d) Promover reflexões acerca da prática pedagógica e dos sentidos do processo educativo, contemplando a educação inclusiva (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, 2023. p. 22).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Práticas Pedagógicas (2023), as relações entre a pesquisa educacional e as práticas escolares são marcadas por um distanciamento perceptível entre o conhecimento produzido pelas instituições de Ensino Superior e a realidade vivenciada nas escolas.

Diante desse cenário, o Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) assumiu o desafio de reduzir essa lacuna. O curso tem como uma de suas principais diretrizes a busca pela integração entre a reflexão teórica e metodológica sobre a prática educacional e o cotidiano das relações escolares.

A prática de leitura e escrita acadêmica na disciplina “Seminário de Pesquisa em Educação”

A habilidade de leitura e escrita desempenha um papel crucial não apenas na assimilação de conhecimento, mas também na formação de nossa identidade e na compreensão do ambiente que nos cerca. A disciplina “Seminário de Pesquisa em Educação” do curso em Práticas Pedagógicas do CEAD/UFOP foi ofertada no segundo semestre de 2023 para 50 discentes, sendo professores(as) portadores(as) do diploma de Licenciatura, secretário(a) escolar ou técnico(a) administrativo(a) vinculado a alguma secretaria municipal ou estadual de Educação.

De acordo com Celani (2002, p. 22), a educação continuada é uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado “[...] por exemplo, dominar uma certa técnica, em um momento ou período determinados”.

A carga horária da disciplina foi de 30 horas, totalizando dois créditos e teve como objetivo geral o desenvolvimento de competências para ler e produzir os gêneros textuais acadêmicos e auxiliá-los na construção da autonomia necessária para ler e produzir esses textos. Através de um questionário disponibilizado pelas autoras com o objetivo de conhecer e traçar o perfil da turma, constatou-se que 94,1% eram do sexo feminino e 5,9%, do sexo masculino.

No grupo pesquisado observou-se também que 64,7% possuíam mais de 40 anos de idade, sendo 52,9% eram professores da Educação Básica, 32,4% atuavam na área administrativa da escola, como secretárias ou diretoras, e 14,7% não estavam atuando naquele momento.

Através das respostas coletadas, foi constatado que as dificuldades para produzir textos acadêmicos e o desconhecimento das regras da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) de como fazer citações e referências adequadamente foram as principais queixas apresentadas pelos alunos da disciplina.

De acordo com Freire (1996, p. 43), “[...]na formação permanente dos(as) professores(as), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Para o desenvolvimento da disciplina, as docentes utilizaram a plataforma *Moodle*, o *software StreamYard* para a transmissão dos Webencontros, que, posteriormente foram divulgadas no canal do Programa de Extensão - Pedagogia Diferenciada <https://www.youtube.com/@e.pedagogiadiferenciadaufop>. Além disso, foi criado um grupo de *WhatsApp* que proporcionou de forma rápida e eficaz a comunicação entre os alunos, professoras e coordenação do curso, permitindo a disseminação ágil de informações relevantes, como datas de aulas, alterações de horários e outras informações importantes relacionadas ao curso.

Através da plataforma *Moodle*, as docentes orientaram processualmente a leitura e o debate do material disponibilizado sobre o conteúdo trabalhado na disciplina, preparando os(as) cursistas por meio de estratégias de leitura e escrita do texto acadêmico, como de resumo, fichamento, resenha, produção de artigo científico, escrita e reescrita, revisão, planejamento do TCC e discussão da ética na escrita acadêmica, por meio de fóruns virtuais, videoaulas, Webconferências, e artigos científicos sobre o tema trabalhado.

Tais recursos permitiram a velocidade na troca de informações e o grau de interatividade alcançado entre o professor e alunos.

Neste processo, o conhecimento é visto como um constructo social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a devolução do aprendizado. Portanto, os ambientes de aprendizagem colaborativos devem ser ricos em possibilidades e em propiciar o crescimento do grupo (NOVIKOFF, 2010, p. 5).

Na Educação a Distância (EaD) é primordial a relação harmônica e a busca constante de relação interativa entre os(as) estudantes, docentes e tutores(as). Para que a disciplina fosse desenvolvida através de uma troca de experiências permanente, realizamos quatro Webencontros, nos quais refletimos sobre a prática de leitura e produção de textos.

O primeiro Webencontro teve como título “Vamos conversar sobre plágio acadêmico?” O objetivo foi promover um diálogo sobre o plágio na universidade, além das implicações ético-legais sobre o tema. Ressaltamos com os discentes que os trabalhos científicos precisam de condutas de combate à apropriação indevida das formas de expressão já publicadas por outras pessoas, como conceitos, textos e imagens. Acrescentamos também que o plágio acadêmico se configura quando um aluno retira, seja de livros, publicações científicas, ideias, conceitos ou frases de outro autor que as formulou e as publicou, sem lhe dar o devido crédito, ou seja, sem citá-lo como fonte de pesquisa. No Webencontro discutimos quais são os tipos mais comuns de plágio, exemplos de quando ocorrem e a forma correta de escrever um texto científico. Para assisti-lo basta acessar o link <https://www.youtube.com/watch?v=LAdbGNaeZi0>.

O tema do segundo Webencontro foi “Prática de leitura e produção de textos acadêmicos: os gêneros resumo e resenha e seus usos na academia”; e teve como objetivo conversar sobre a ABNT e como podemos nos valer das suas normas para sermos bem-sucedidos em nossas produções acadêmicas; abordar a Norma Brasileira NBR6028\2021, que estabelece os requisitos para a redação e apresentação de resumos, resenhas e resenhas e perceber como a produção de resumos pode se dar por meio de estratégias de leitura e produção de textos.

Para motivar os alunos a participarem desse debate, os docentes divulgaram na plataforma *Moodle* e no grupo de *WhatsApp* alguns questionamentos que os instigaram a participar e a trocar suas experiências sobre os gêneros resumo e resenha.

Vocês sabem o que é a ABNT? Já precisaram escrever usando essas normas? Compreendem por que a seguimos nos textos acadêmicos? Sabem produzir resumos de acordo com as normas da ABNT? Se vocês sabem, não sabem ou tem dúvidas, então é com vocês que queremos conversar! O gênero textual “resumo” circula no ambiente universitário e podemos nos valer dele de diversas maneiras. Trata-se de um gênero produzido por professores e alunos na academia. Podemos dizer o mesmo sobre a resenha. Na esfera dos estudos acadêmicos o resumo e a resenha têm relação com a formação “geral” dos estudantes. Todavia, a fronteira entre os gêneros textuais que circulam na academia é, por vezes, difícil de ser percebida. Afinal, desenvolver a escrita acadêmica e produzir gêneros textuais necessários aos estudos acadêmicos é relevante para a formação acadêmica e profissional (Jorge; Magalhães).

Durante o terceiro Webencontro, intitulado “O gênero ‘Artigo’ em publicação periódica técnica e científica”, exploramos os diferentes tipos de artigos científicos, desde os originais até os de revisão e relato de experiência. Aprofundamos nosso entendimento sobre os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que compõem esses artigos, permitindo uma compreensão mais abrangente e crítica desses importantes gêneros textuais acadêmicos. O conteúdo desse Webencontro pode ser acessado através do *link* https://www.youtube.com/watch?v=McM_m4SBfII&t=940s.

O tema do quarto Webencontro foi “Letramento acadêmico e ABNT”, no qual demos destaque ao gênero “projeto de pesquisa”, fundamental para aqueles que buscam se envolver em atividades acadêmicas ou científicas. Abordamos a relevância da persistência e dedicação necessárias para desenvolver um projeto de pesquisa consistente, bem como a importância de seguir as normas de publicação da ABNT. Compreendemos que um projeto bem elaborado requer uma lógica interna, em que tema, problema, objetivos e metodologia estejam alinhados de forma coerente. Para alcançar esse objetivo, é fundamental desenvolver habilidades de planejamento e, é claro, investir tempo na leitura e pesquisa. O *link* para assistir esse Webencontro é <https://www.youtube.com/watch?v=qF3rMpiHxqk>.

Esses encontros proporcionaram aos participantes ferramentas valiosas para navegar no universo da produção acadêmica, capacitando-os para enfrentar os desafios e exigências do meio acadêmico e científico com mais segurança e competência. O conhecimento adquirido durante essas atividades certamente contribuirá para o desenvolvimento acadêmico e profissional de cada participante, preparando-os para uma trajetória de sucesso na pesquisa e na produção de conhecimento.

A produção acadêmica e o uso da Inteligência Artificial: uma discussão necessária

Embora não fosse o foco principal das nossas discussões, o uso da Inteligência Artificial (IA), especialmente o CHAT GPT-4 e ferramentas análogas, acabou dominando nossas conversas, tanto nas salas de aula virtuais quanto entre professores e alunos da disciplina. Percebemos que havia muitas dúvidas sobre os limites de uso da ferramenta, do ético ao pedagógico. É sabido que a IA tem sido incorporada a diversas esferas da sociedade, incluindo a educação e a produção acadêmica.

O ChatGPT4, por exemplo, é uma ferramenta que vem transformando a forma como concebemos a produção textual, gerando uma tendência para o que podemos chamar de “produções híbridas”, ou seja, textos que são resultados da interação entre humanos e máquinas. Esse cenário de hibridismo nas produções levanta questões importantes sobre plágio, originalidade e o papel da criatividade no processo de escrita. Além disso, desafia a academia e os professores a reconsiderarem a forma como organizam tarefas de produção textual. Mais do que isso, convida a academia a refletir sobre como a ela respondendo a essa nova realidade e as implicações para o ensino da escrita acadêmica e da forma de ensiná-la.

Com o desenvolvimento de tecnologias de processamento de linguagem natural, como o GPT-4 e outros modelos de IA, é inevitável pensar que cada vez mais receberemos de nossos alunos produções híbridas. Esse hibridismo nasce dos comandos dos alunos: humanos que colaboram com a IA para criar conteúdo – que nesse caso seria um gênero textual acadêmico. Dessa “colaboração” humano-máquina, surgem textos, trechos ou ideias refinadas. Mas de quem são essas ideias?

Segundo Floridi e Chiriatti (2020), a IA tem a capacidade de lidar com grandes quantidades de informações e gerar padrões linguísticos coerentes, mas sua capacidade criativa depende diretamente das instruções fornecidas pelos humanos. Assim, o texto produzido por uma IA não é inteiramente independente; ao contrário, é dependente e moldado por escolhas humanas, o que reforça a natureza híbrida dessas produções. Essa natureza híbrida, associada à questão da originalidade, nos remete a uma outra, ainda mais complexa: como fica a discussão sobre plágio?

Uma das principais questões que surgem no contexto das produções textuais híbridas é a definição de plágio: se tradicionalmente plágio é entendido como o uso não autorizado ou não referenciado de ideias, textos ou trabalhos de outros autores sem a devida atribuição (MORAL, 2020). Quando o texto é produzido por uma IA, outras questões emergem: de quem é a autoria desse texto? E, se o texto gerado pela IA é transformado por um humano, até que ponto pode ser considerado plágio?

Enfim, a IA pode gerar textos que não são cópias literais de outros trabalhos, mas que podem apresentar similaridades com outras fontes de informação. Embora o conteúdo não seja necessariamente “roubado” de outros autores, a questão do plágio se torna extremamente complexa, pois a máquina opera com base em dados que incluem vastas quantidades de textos já publicados. Segundo Dawson e Schleicher (2021), a ética no uso de IA em produções textuais precisa ser mais bem definida, pois o risco de a máquina gerar um conteúdo semelhante ao de outros autores é muito real. Isso leva à necessidade de reavaliar como as instituições educacionais lidam com a originalidade e a autoria no ambiente acadêmico. Ou seja, talvez em pouco tempo seja necessário nos enunciados dos trabalhos que solicitamos aos

nossos alunos, a depender das nossas intenções pedagógicas, precisemos escrever: Produza um texto “original e sem a colaboração da IA”.

Enfim, as ferramentas de IA nos fazem questionar a distinção tradicionalmente estabelecida entre plágio e produção original. Quando um texto é produzido (ou gerado) em colaboração com uma máquina, ele não se encaixa perfeitamente nas nossas definições tradicionais de autoria ou de apropriação indevida de ideias. A academia, então, precisa se perguntar como avaliar tais produções, considerando o papel cada vez mais ativo da tecnologia no processo criativo dos alunos. É possível pensar na introdução da IA como coautora de textos, todavia isso exige que a academia reconsidere a forma como avalia trabalhos e pesquisas acadêmicas.

A tendência é que as instituições reajam com preocupação à crescente popularidade de ferramentas de escrita automatizada (como o ChatGPT4), temendo que isso resulte em plágio, inibição da criatividade e de produções acadêmicas de baixa qualidade (Schleicher, 2022). No entanto, há também uma crescente aceitação de que a IA pode desempenhar um papel positivo na produção acadêmica se utilizada de maneira ética e responsável.

Para tanto, algumas universidades já começaram a reformular suas políticas de plágio e originalidade. Segundo um relatório do MIT Media Lab (2021), o uso de IA na escrita acadêmica é aceitável desde que devidamente citado como fonte, tal como qualquer outro recurso. Esta mudança reflete uma compreensão mais ampla de autoria e colaboração, reconhecendo que a tecnologia pode, de fato, ser uma ferramenta no apoio à pesquisa e à produção de conteúdo. É possível também que haja restrições ao seu uso, quando houver necessidade de uma escrita original.

Há ainda uma crescente ênfase na importância do letramento digital e na capacidade dos estudantes de avaliar criticamente as informações geradas por IA. Como observam Floridi e Chiriatti (2020), é fundamental que os alunos sejam capacitados a utilizar essas ferramentas de maneira ética, compreendendo os limites e as implicações da IA na produção textual acadêmica.

Os professores também precisam reconsiderar a maneira como estruturam as tarefas de escrita para seus alunos. Essa tarefa é urgente e necessária. Tradicionalmente, as atividades de escrita acadêmica eram vistas como exercícios puramente humanos, destinados a desenvolver habilidades de raciocínio crítico e expressão escrita. A introdução da IA muda essa perspectiva. Os professores agora devem ensinar os alunos a trabalharem de forma colaborativa com a IA. Muitos professores precisam aprender a trabalhar de forma colaborativa. Isso inclui o desenvolvimento de competências para aprimorar textos gerados por máquinas, ao invés de simplesmente confiar na produção automatizada. Segundo Dawson e Schleicher (2021), as solicitações de produção escrita devem incentivar o pensamento crítico, desafiando os alunos a usar a IA como uma ferramenta de apoio, e não como um substituto para a criação original.

Outra mudança necessária seria a reformulação de critérios de avaliação da originalidade e da autoria. Ou seja, as rubricas de avaliação precisam, agora, avaliar a capacidade dos alunos de integrar e transformar as contribuições da IA em um texto coerente e crítico.

Análise e discussão dos resultados

A partir da análise da prática pedagógica desenvolvida, foi possível perceber a importância de utilizar as TDIC de forma adequada e alinhada aos objetivos educacionais, garantindo assim uma integração significativa e produtiva dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A experiência de trabalhar com os principais gêneros textuais acadêmicos através das TDIC trouxe à tona não apenas as potencialidades, mas também as limitações desse tipo de ferramenta, destacando a importância do papel do professor na mediação dessa prática pedagógica.

Além disso, o trabalho com os gêneros textuais proporcionou aos alunos do curso de Especialização em Práticas Pedagógicas a oportunidade de refletir criticamente sobre a estrutura e conteúdo dos principais gêneros acadêmicos, bem como sobre a importância da revisão e aprimoramento constante das próprias produções científicas. Com base nas atividades realizadas e nos *feedbacks* recebidos sobre a disciplina, fica evidente que, ao produzirem e analisarem textos acadêmicos, os alunos são estimulados a adotar uma postura reflexiva e crítica em relação ao conhecimento produzido e compartilhado na área da Educação, contribuindo para uma formação mais sólida e embasada.

Diante do trabalho realizado nessa disciplina, as autoras escreveram a obra *Prática de leitura e produção de textos acadêmicos*¹, que foi lançada pela editora Pimenta Cultural. Essa obra convida os leitores a uma jornada enriquecedora pela leitura e escrita acadêmica, e destaca-se por enfatizar não só as técnicas fundamentais, mas também a expressão pessoal e criativa. Voltada para estudantes de graduação e pós-graduação, o livro aborda uma variedade de gêneros textuais acadêmicos, incluindo relatos, monografias e artigos, e oferece recursos audiovisuais indispensáveis para a elaboração de TCC. Além disso, a publicação apresenta orientações precisas sobre os formatos de textos acadêmicos, como resumos, resenhas e fichamentos, e fornece estratégias para conduzir pesquisas em bibliotecas digitais e formular projetos de pesquisa científica.

A obra oferece conteúdos práticos e teóricos valiosos que aprimoram as habilidades de leitura e escrita acadêmicas. A complexidade da leitura e da escrita acadêmicas é ressaltada, com especial ênfase no artigo científico, um gênero textual que exige um alto nível de rigor metodológico. Ao incentivar uma participação ativa na leitura e na escrita e promover uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a pesquisa, essa publicação contribuirá significativamente para o campo da Educação, fornecendo as ferramentas necessárias para a formação de subjetividades livres e autônomas.

Por fim, ressaltamos a importância de promover práticas pedagógicas que favoreçam a integração entre teoria e prática, incentivando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. O curso de Práticas Pedagógicas do CEAD/UFOP se destaca como uma iniciativa que visa contribuir para a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos educadores, preparando-os para enfrentar os desafios e demandas da sociedade contemporânea e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva por meio da educação.

¹ Link para fazer o download gratuitamente da obra <https://www.pimentacultural.com/livro/pratica-leitura-producao/>

Considerações finais

O presente capítulo buscou refletir sobre o uso das TDIC no ensino de leitura e escrita, especialmente no contexto das disciplinas que abordam os gêneros textuais acadêmicos no curso de Práticas Pedagógicas do CEAD/UFOP. A integração dessas tecnologias nas práticas educacionais tem se mostrado cada vez mais presente e relevante, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem e ampliando as possibilidades de interação entre alunos e professores.

O Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas do CEAD/UFOP apresenta-se como uma iniciativa relevante para a formação continuada e o desenvolvimento profissional de educadores. A disciplina “Seminário de Pesquisa em Educação” demonstrou eficácia no desenvolvimento de competências para leitura e escrita acadêmica, contribuindo para a melhoria das práticas educacionais das professoras participantes. A integração entre teoria e prática, aliada ao uso de recursos tecnológicos, proporcionou uma experiência de aprendizagem rica e dinâmica, alinhada às demandas da Educação contemporânea.

Logo, a familiarização com os gêneros textuais não se resume apenas à reprodução de estruturas formais, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Os alunos precisam compreender não apenas como produzir esses textos, mas suas especificidades, como interpretá-los de maneira crítica, questionando pressupostos e avaliando argumentos. Além disso, destacamos a importância de uma abordagem pedagógica que integre teoria e prática no ensino da leitura e escrita acadêmica.

Em suma, os gêneros textuais acadêmicos desempenham um papel crucial na formação acadêmica e profissional dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios e demandas do mundo contemporâneo. Ao investirmos no ensino e na prática desses gêneros, estamos capacitando os alunos a se tornarem cidadãos críticos, reflexivos e capazes de contribuir de forma significativa para a produção e disseminação do conhecimento científico.

No que tange às reflexões sobre a IA., acreditamos que a produção textual híbrida, que envolve a colaboração entre humanos e IA, é uma tendência que está transformando a forma como concebemos a escrita, a originalidade e o plágio. Embora a integração de IA na produção acadêmica levante desafios éticos e metodológicos, também oferece novas oportunidades para aprimorar a prática pedagógica e estimular a criatividade. A academia, por sua vez, precisa se adaptar a essa nova realidade, reformulando suas políticas de plágio e originalidade e promovendo uma abordagem mais crítica e ética no uso de IA. Para os professores, isso significa reavaliar como organizam as tarefas de escrita, incentivando os alunos a usarem a IA como uma ferramenta colaborativa, ao mesmo tempo que desenvolvem suas habilidades de raciocínio crítico e expressão criativa.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.
- CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- DAWSON, R.; SCHLEICHER, A. The Ethics of AI in Education: A Global Perspective. **Educational Review**, [S. l.], v. 73, n. 4, p. 501-518, 2021.
- FLORIDI, L.; CHIRIATTI, M. GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. **Minds & Machines**, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 681-694, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MIT MEDIA LAB. **AI Writing and the Future of Authorship**. Cambridge, MA: MIT Press, 2021.
- MORAL, M. Plagiarism in the Age of Artificial Intelligence: A New Era for Academic Integrity. **Journal of Ethics in Education**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 15-32, 2020.
- NOVIKOFF, C.; GASPAR, J. C. G. **Teoria colaborativa na perspectiva sócio-histórica**: um constructo a ser feito para o ensino da matemática. *In*: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UNIGRANRIO, 2010.
- PROJETO Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas/ Organizadora Márcia Ambrósio. Coordenadora: Márcia Ambrósio. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- RIBEIRO, A. E. F. Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos. **Revista Práticas de Linguagem**, Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Juiz de Fora-MG, v. 4, n. 2, p. 152-158, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem>>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- SCHLEICHER, A. **Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning**: Insights and Recommendations. Paris: OECD, 2022.

CAPÍTULO 13

Educação Midiática: projetos desenvolvidos a partir da Base Nacional Comum Curricular

Carolina Busolin Carettin

Introdução

De cada 10 estudantes brasileiros de 15 anos de idade, cerca de 7 deles não conseguem diferenciar fatos de opinião. Esse dado é de uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizada em 2021, ano em que o mundo todo vivia a pandemia da Covid-19 e os meios digitais eram inundados por informações falsas² (OCDE, 2021).

Com o desenvolvimento cada vez mais acelerado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), assim como das inteligências artificiais, é urgente a formação de estudantes com leitura crítica sobre aquilo que encontram na internet, redes sociais e outros meios de comunicação, uma vez que “a união das áreas Comunicação e Educação tem a capacidade para formar pessoas plenas para o exercício da cidadania, conscientes do espaço, tempo e contexto em que vivem” (Francesco; Leone, 2020, p. 7).

A Educação Midiática é um campo de estudo e prática que visa exatamente a capacitação de indivíduos para analisar, criticar e criar conteúdos midiáticos de forma informada e reflexiva. Essa abordagem busca desenvolver habilidades para compreender as mídias e suas influências na sociedade, bem como para usar os meios de comunicação de maneira ética e responsável, reconhecendo o impacto das mídias na formação de opiniões e na construção de identidades. E, para que os alunos realizem uma leitura crítica do mundo, é necessário que conheçam suas características formais, ou seja, que sejam alfabetizados (Sampio, 2009, p. 63). Por isso, este capítulo se debruça sobre trabalhos que tratam de uma das políticas públicas que norteiam a educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta pesquisa se orienta a partir da seguinte pergunta: Como a educação midiática é trabalhada nas escolas brasileiras, em um momento em que é essencial que este assunto seja tratado com os estudantes? O objetivo é analisar, a partir de levantamento bibliográfico, como professores estão trabalhando o item da BNCC que incluiu, em 2018, o tema Jornalismo-Midiático na grade curricular, na área de Linguagens e suas Tecnologias, além de discutir a presença de jornalistas e profissionais da comunicação dentro da sala de aula.

A ideia aqui é contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que insiram a educação midiática no dia a dia dos profissionais da Educação, abordando a diversidade de tecnologias e mídias que podem ser trabalhadas pensando nos diferentes públicos, desde a Educação Infantil até à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

² Partindo do pressuposto de que toda notícia, como entende-se no jornalismo, é verdadeira e baseada em fatos verificados e comprovados pelo jornalista, a expressão “informação falsa”, ao invés de “notícia falsa” ou “fake news”, se enquadra melhor.

Para isto, apresento, no segundo item, uma breve história do desenvolvimento sobre educação midiática no Brasil; no segundo, a metodologia qualiquantitativa, escolhida para realizar a pesquisa; e, no terceiro item, os resultados obtidos a partir da análise.

Educação midiática no Brasil

Apesar de ser um tema urgente por conta do desenvolvimento acelerado das TDIC, o debate sobre a educação midiática remonta de quase 100 anos atrás. Como explica Soares (2014), historicamente, os programas estabelecidos sobre o tema filiam-se, basicamente, a três protocolos: moral, cultural e midiático. O primeiro apoia-se no “entendimento de que a liberdade de expressão não pode, sob qualquer hipótese, suprimir o direito da infância e da juventude em contar com uma produção midiática de qualidade, elaborada a partir do conceito de responsabilidade social” (Soares, 2014, p. 17), com suporte de diversas religiões.

O protocolo cultural defende que só uma criança ou jovem “que tenha acesso a informações sobre a mídia ficará imune a seus excessos” e efeitos sob sua formação (Soares, 2014, p. 18). O foco dessa vertente é a relação dos estudantes com a mídia. Já o protocolo midiático, que interessa a esta pesquisa, foi estabelecido na América Latina em 1980 com foco no processo comunicativo e no direito à comunicação. Por isso, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações.

O que distingue esse protocolo é a sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educadores (Soares, 2014).

Assim, diversos autores vêm trabalhando a questão da educação ou alfabetização midiática, intensificando-se em meados de 1980, quando “foi outorgado à escola o papel de desenvolver os modos de interpretação e as ferramentas de pensamento que permitissem ao aluno selecionar analisar e dar sentido à informação recebida” (Sampio, 2009, p. 62).

Domingo-Segovia (2003) aponta que os estudantes devem ser alfabetizados criticamente na linguagem dos diversos meios de comunicação. Por isso, devem conhecer as características formais de determinado meio, como a imprensa escrita, por exemplo, desde os critérios de seleção de uma notícia até o espaço físico destinado à sua publicação. Já Area Moreira (1998) destaca a necessidade de haver uma abordagem de caráter socioideológico a fim de os alunos identificarem mensagens difundidas pelos meios de comunicação, indo além da mera percepção dos diferentes gêneros publicados ou do manejo de equipamentos tecnológicos. Complementando essas duas visões, Aparici (1995) defende a importância da incorporação da perspectiva da produção, colocando os alunos em “situação de comunicação”.

Foi a partir do final da década de 1970 que organizações internacionais passaram a olhar para a América Latina para planejar e debater a questão da educação. Em 1979, no México, a Unesco realizou um evento no qual foi produzido o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Dois anos depois, em Quito, líderes dos países se encontraram para especificar ações do uso da comunicação nas escolas (Soares, 2014). Já na década de 1990, acontece em São Paulo o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, no qual o pesquisador indiano Joseph Devadoss (2006) se baseia para produzir sua tese de doutorado em que traz reflexões sobre o assunto.

O termo “educomunicação”³ acaba aparecendo nesse momento e conversa tanto com o campo da Educação quanto com o da Comunicação, buscando transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, “o exercício da expressão, tornando tal prática solidária em fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação” (Soares, 2014, p. 24).

Assim, é possível traçar uma breve história do desenvolvimento da educação midiática ou educomunicação no Brasil até chegarmos à BNCC. No campo jornalístico-midiático são considerados os novos gêneros textuais que aparecem com as redes sociais, como os *posts* e *tweets*, além das novas ações e habilidades que são desenvolvidas: curtir, comentar, compartilhar (BNCC, 2018, p. 479).

Como faz parte da área de Linguagens e suas Tecnologias, na maioria das vezes a disciplina é desenvolvida por professores com competências voltadas para as Ciências Humanas, por isso é importante também pensar na preparação desses profissionais para atuar com o tema e como o profissional do jornalismo pode se inserir no espaço da sala de aula, podendo, por exemplo, auxiliar “professores e alunos a entenderem como funciona a disseminação e o largo acesso de informação/desinformação nas redes sociais digitais” (Francesco; Leone, 2020, p.10).

Portanto, um profissional de Educação (seja um professor ou um oficinairo, como veremos nas notícias encontradas sobre o tema) pode tratar sobre como os meios de comunicação constroem a realidade, as implicações comerciais por trás das notícias, seus posicionamentos ideológicos, a estética utilizada por cada um e, finalmente, como as notícias são produzidas, escolhidas e relatadas.

Na prática

O tema Educação Midiática é um dos eixos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que prevê cinco pontos que devem ser trabalhados para que uma pessoa reconheça seus próprios direitos e perceba os direitos dos outros: Educação Básica, Educação Superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia (PNEDH, 2018, p. 48).

Assim, os agentes políticos têm o desafio de criar políticas públicas que englobam tal aspecto. Neste contexto, a BNCC foi homologada, em 14 de dezembro de 2018, definindo “o conjunto de aprendi-

3 A educomunicação tem como premissas a dialogicidade, a criticidade e a gestão participativa dos processos comunicativos. “[...] tem como foco o processo comunicativo e as interações estabelecidas no ecossistema comunicativo. Pela sua dimensão política e social, os programas educacionais devem resultar em ações de intervenção social para garantir o direito à palavra para todos e o exercício da cidadania” (Pitanga, 2023, p. 35).

zagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Spinelli; Santos, 2019, p. 51), sendo considerada para a produção de propostas pedagógicas materiais didáticos e avaliação de aprendizagem.

Por isso, analisar a aplicação da BNCC é uma forma de entender como os atores da educação brasileira buscam construir a cidadania em um mundo plural, no qual a informação é mercadoria de fácil consumo e baixo rendimento, onde o que era verdade ontem se torna mentira hoje (Guia Neto, 1995, p. 25).

Metodologia

Para realizar a pesquisa, são utilizados métodos de pesquisa quali quantitativa, que permitem uma análise mais abrangente, a partir da interpretação de números e “dados qualitativos mediante a observação” (Knechtel, 2014, p. 106).

O método qualitativo baseia-se na fenomenologia e no marxismo⁴, a fim de compreender e analisar a realidade, com enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural⁵, partindo da “necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (Triviños, 1987, p. 117).

O primeiro passo para realizar a pesquisa qualitativa é a coleta dos dados que serve de base para a análise, ou seja,

[...] um conjunto de conceitos, princípios, significados, que se elevam de baixo para cima. O enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social. A expressão de “baixo para cima” caracteriza-se simultaneamente. (Triviños, 1987, p. 130).

Martino (2018) corrobora a afirmação acima, dizendo que o tamanho da amostra não é o aspecto mais importante, mas suas características. A pergunta que deve reger a fase de coleta dos dados é: “os elementos selecionados representam bem as qualidades, isto é, as características a analisar?” (Martino, 2018, p. 101).

Já o método quantitativo, trabalha com dados estatísticos no “como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (Minayo; Sanches, 1993, p. 247). Combinadas, as abordagens são complementares, uma vez que, sozinhas, podem ser “insuficientes para abarcar toda a realidade observada” (Minayo; Sanches, 1993, p. 240).

Com isso em mente, realiza-se um levantamento de bibliografia sobre o tema e leitura a fim de conhecer trabalhos já realizados sobre o item da BNCC. Algumas pesquisas já se debruçam sobre o tema, como é o caso de Viegas (2022), que analisa a política educacional em comparação com as Diretrizes

4 Uma pesquisa qualitativa baseada no marxismo – considerando seus três aspectos principais: materialismo dialético, histórico e economia política – apresenta uma “concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (Triviños, 1987, p. 73).

5 Segundo Triviños (1987, p. 117), os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural vêm da “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.)”.

para a Formulação de Políticas e Estratégias em Alfabetização Midiática e Informacional da UNESCO. Já Spinelli e Santos (2019) observam os trabalhos desenvolvidos em Portugal, comparando com a BNCC, para discutir como o debate pode avançar no Brasil.

Os artigos e publicações foram pesquisados em bancos de dados acadêmicos *SciELO* e *Scholar Google* com as palavras-chave *educação midiática*, *jornalismo-midiático* e *alfabetização midiática*. Os termos foram citados separadamente e os trabalhos escolhidos para este trabalho são aqueles que citam uma das palavras-chave e/ou o termo “BNCC” – em seu resumo ou corpo do texto –, podendo ser artigos científicos apresentados em congressos ou publicados em revistas, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses.

Após a pesquisa, as publicações foram organizadas em uma planilha com os itens Plataforma/ Agregador, título, autores e resumo, a fim de fazer uma análise de conteúdo crítica sobre como o item é trabalhado em unidades escolares brasileiras e qual o entendimento que professores têm sobre a temática. Foram encontrados 19 trabalhos que tratam sobre o jornalismo midiático na educação, e destes, sete citam a BNCC.

A partir dos resumos, as publicações são separadas em três categorias: Projeto, Percepção e Pesquisa, conforme explicitado no Gráfico 1, a seguir.

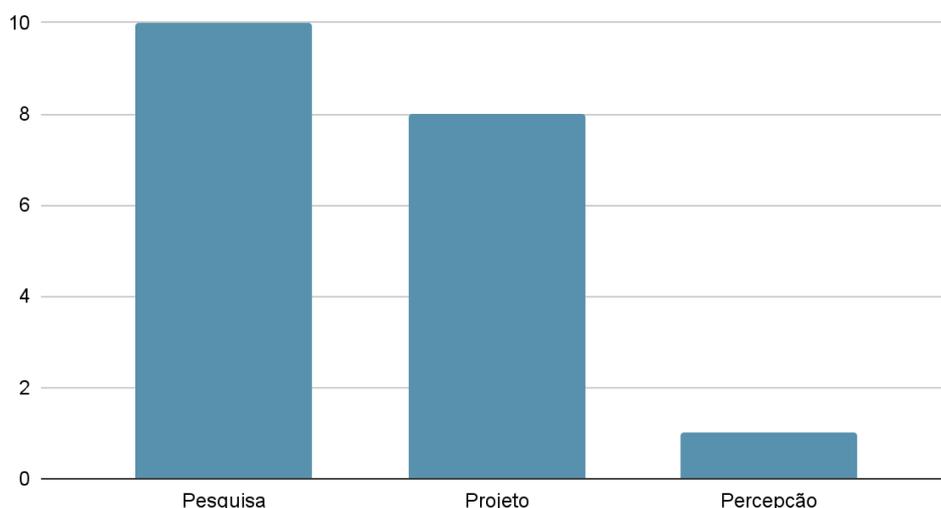
A categoria Pesquisa engloba 10 artigos – 52,63% da seleção feita – que se debruçam sobre a produção sobre o tema com levantamentos bibliográficos, por exemplo, mostrando o que já foi produzido sobre o assunto e que pode ser utilizado para pensar novos caminhos. Como em dois trabalhos nos quais o programa *Imprensa Jovem*, implementado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, é analisado (Saldanha, 2023; Spinelli; Portas, 2022).

Já em Projeto, encaixa-se oito trabalhos, representando 42,10% da seleção, que apresentam práticas ou iniciativas que são desenvolvidas em escolas pelos professores ou pelos autores como, por exemplo, a elaboração de *e-book* para orientação aos educadores sobre educação midiática. A análise dos projetos práticos é importante para entender como estão implantando o tema em sala de aula.

E, por último, com um trabalho – 5,26% – está a categoria Percepção, que traz as pesquisas que tratam de como os professores ou os alunos percebem o jornalismo-midiático, com a aplicação de formulário ou entrevistas.

Gráfico 1 - Artigos e trabalhos selecionados

Artigos selecionados



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Resultados

O Quadro 1 mostra como os trabalhos foram organizados e, a seguir, são apresentadas as análises sobre os resultados obtidos nas categorias “Projeto” e “Percepção”, que têm os menores números de trabalhos. Observar os projetos práticos dá a oportunidade de entender como o item está sendo trabalhado em sala de aula, além de contribuir com ideias e orientações aos professores. Já o baixo número de trabalhos encontrados e que tratam da percepção dos educadores sobre o tema alerta para a importância de manter um diálogo com eles. Nesta seção, também são apresentadas as matérias encontradas na aba “Notícias” do *Google*.

Quadro 1 - Dados obtidos a partir do levantamento bibliográfico

Plataforma	Título	Autores	Resumo	Categoria	Tipo	Ano
<i>Scholar Google</i>	Professor de Língua Portuguesa: divulgador científico por meio do campo jornalístico-midiático	Teresa Pricila Pereira Sanches	Qual lugar ocupa o professor de Língua Portuguesa na interface entre divulgação científica, alfabetização plena e formação de leitores, em consonância com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	Percepção	Monografia	2023
<i>Scholar Google</i>	BNCC e multiletramento: uma análise das práticas de produção textual para o 8º e 9º ano	Cândida Catarina Soares Cavalcanti	Este trabalho objetiva analisar as práticas de produção textual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange ao fenômeno do multiletramentos por intermédio do campo de atuação jornalístico/midiático destinado aos anos finais do ensino fundamental, especificamente o oitavo e o nono ano.	Pesquisa	TCC	2022

Plataforma	Título	Autores	Resumo	Categoria	Tipo	Ano
Scielo	Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação	Daniela Silva; Jussara Borges	O objetivo deste artigo é analisar se existe correlação entre as competências gerais previstas na BNCC e conceitos acadêmicos, nomeadamente no âmbito das competências infocomunicacionais.	Pesquisa	Artigo	2020
Scholar Google	A BNCC e o livro didático do 6º ano: uma análise do campo jornalístico/midiático	Marisa Quevedo Dias	Esta pesquisa tem como objetivo analisar como estão organizadas as práticas de linguagem referentes ao campo jornalístico-midiático no livro didático <i>Tecendo linguagens</i> , de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018), do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais.	Pesquisa	TCC	2020
Scholar Google	Educação midiática no jornalismo infantojuvenil: a contribuição do jornal <i>Joca</i> para o combate à desinformação	Millena Sousa Santos Brasil Barbosa	Este estudo tem como objetivo analisar de que forma a educação midiática é incentivada pelo jornal infantojuvenil <i>Joca</i> e como as iniciativas do veículo contribuem para o combate ao fenômeno da desinformação.	Pesquisa	TCC	2023
Scholar Google	Imprensa Mirim nos Ensinos Fundamental I e II: Aplicação do Campo Jornalístico-Midiático	Marcio Gonçalves; Ana Maria Di Grado Hessel	O artigo apresenta os argumentos de implantação de um projeto com os Ensinos Fundamental I e II envolvendo o campo jornalístico-midiático citado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O modelo da Imprensa Mirim, que é o projeto em questão, serve como inspiração para acontecer em qualquer escola, seja pública ou privada, e, ainda, contribui para atender uma orientação da BNCC que é desenvolver a autoexpressão dos jovens estudantes utilizando criação e produção de conteúdo de mídia.	Projeto	Artigo	2020
Scholar Google	Educação midiática : uma proposta para a escola	Raíza Ismério Roznieski	A presente investigação teve como objetivo posicionar a Educação Midiática no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, por meio de uma análise documental com o objetivo de investigar os cenários nacional e internacional, utilizando a metodologia de Estado do Conhecimento. Desenvolvemos um Guia do Professor, composto por prática pedagógica em Educação Midiática, <i>e-book</i> gratuito e sugestões de rubricas de avaliação.	Projeto	Dissertação	2022
Scholar Google	Jornalismo escolar educ comunicativo: uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo Programa Imprensa Jovem da Rede Municipal de Educação de São Paulo	Felipe Gustavo Guimarães Sal- danha	Como as práticas profissionais do jornalismo influenciam as práticas pedagógicas dos projetos de Educomunicação da Educação Básica? O objeto empírico é o Programa Imprensa Jovem, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	Pesquisa	Tese	2023

Plataforma	Título	Autores	Resumo	Categoria	Tipo	Ano
Scholar Google	Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação	Mônica Chaves; Luísa Melo	Este artigo discute o conceito de educação midiática à luz dos problemas trazidos pela disseminação de conteúdos falsos no ambiente digital. Além disso, apresenta um histórico da educação midiática nos Estados Unidos e um mapeamento de ações no Brasil, e apresenta achados de uma pesquisa realizada com professores/as de Educação Básica.	Pesquisa	Artigo	2019
Scholar Google	Vi no zap, é verdade?: manual de educação midiática para o público 60+	Gabriella Castro Braz Landim	Tendo em vista o déficit educacional da população idosa sobre o uso da mídia, o presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de uma cartilha para orientar pessoas idosas em situação de vulnerabilidade socioeconômica sobre educação midiática, uso das TIC e direito à comunicação.	Projeto	TCC	2023
Scholar Google	A alfabetização midiática de jovens no combate às fake news: uma série de podcasts contra a desinformação	Victor Farias Barbosa	O presente trabalho busca promover a alfabetização midiática de jovens, por meio de uma série de <i>podcasts</i> , sobre <i>fake news</i> , explorando a variedade das formas que essas informações podem ser encontradas, quais são as implicações jurídicas em divulgá-las e qual a relação do jornalismo com o fenômeno.	Projeto	TCC	2021
Scholar Google	Educação Midiática no Ensino de Ciências: levantamento de discussões em periódicos da área	Sidney de Carvalho Torres Filho; Bianca de Barros Silva; Luciene Fernanda da Silva	Com a finalidade de visualizar a presença das discussões na interface entre Educação Midiática e Ensino de Ciências na área, analisamos artigos publicados em periódicos com Qualis A1 e A2.	Pesquisa	Artigo	2021
Scholar Google	O combate à desinformação na América Latina a partir da educação midiática: um estudo de caso da Oficina de Leitura Crítica de Notícias	Octavio Penna Pieranti; Ana Carolina Trindade	Este artigo tem como objetivo analisar a experiência da <i>BBC News Brasil</i> com a Oficina de Leitura Crítica de Notícias, diante das possíveis contribuições para a educação midiática na América Latina e, mais especificamente, no Brasil.	Pesquisa	Artigo	2023
Scholar Google	Educação midiática no contexto da EPT: uma proposta de ensino no IFAL - Campus Marechal Deodoro	Acássia Delié Mendonça Alves	Esta pesquisa objetiva, assim, identificar os impactos da desinformação digital entre estudantes dos cursos técnicos integrados do IFAL – Campus Marechal Deodoro e as possibilidades de Educação Midiática no contexto da EPT.	Projeto	Dissertação	2023

Plataforma	Título	Autores	Resumo	Categoria	Tipo	Ano
Scholar Google	Cibercultura no Ensino Fundamental em tempos de pandemia: a educação midiática como ponte para a construção de narrativas autorais na produção audiovisual	Mayra Fernanda Ferreira; Elisângela Bello Pereira Barcellos	Este artigo busca analisar e caracterizar as contribuições educativas e sociais por meio da produção audiovisual de jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Aimorés, Minas Gerais, ocorrida em 2021, no período das aulas remotas durante a pandemia de Covid-19.	Projeto	Artigo	2023
Scholar Google	Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática entre as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo	Elisângela Rodrigues da Costa	A análise das políticas de educação midiática implementadas por duas secretarias municipais de Educação pertencentes, respectivamente, às cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo.	Pesquisa	Tese	2018
Scholar Google	Produção editorial em educação midiática: “Pare e Pense” – projeto de combate à desinformação para jovens santamarienses	Júlia Bortolin dos Santos; Thainá Gremes Carneiro	O Projeto Pare e Pense consiste na criação de uma cartilha de combate à desinformação para estudantes do 2º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas de Santa Maria-RS, como projeto experimental de conclusão do curso de Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria (RS).	Projeto	TCC	2023
Scholar Google	Educação midiática nos Anos Finais do Ensino Fundamental: exercício de autoria e criticidade através da criação de memes	Rosana Lodi Lourenço Santos	O estudo objetivou compreender a capacidade de autoria, levando em conta aspectos da criatividade e da criticidade, de um grupo de alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, na análise e criação de memes no espaço escolar, tendo por base uma proposta de educação midiática. Tal objetivo se conjuga com o propósito de transformação da prática pedagógica, no sentido de fazer com que as linguagens dos memes se tornem um veículo de conhecimento e reflexão para os alunos.	Projeto	Dissertação	2022
Scholar Google	Imprensa Jovem: educação midiática e cultura digital como via para o fortalecimento da cidadania entre os jovens	Egle Müller Spinelli; Isabela Afonso Portas	Por meio de fundamentação teórica sobre comunicação, educação e cultura digital, este artigo investiga como a educação, atrelada à comunicação e à tecnologia, pode viabilizar ações consistentes de forma a construir jovens cidadãos mais críticos e participativos na escola e em suas comunidades.	Pesquisa	Artigo	2022

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Projetos

Na categoria Projeto, 12 artigos trazem práticas de professores, oficinairos, escolas e publicações no âmbito do jornalismo-midiático. Os projetos abrangem toda a vida escolar, do Ensino Infantil até a EJA, buscando o desenvolvimento dos alunos e, também, a formação dos educadores; e abordam desde a análise da produção audiovisual dos estudantes (Ferreira; Barcellos, 2023) até os memes (Santos, 2022), uma forma mais recente de comunicação característica do ambiente *on-line*, o que mostra a diversidade de temas e ferramentas que podem ser trabalhadas dentro da temática da educação midiática.

Como a BNCC foi homologada em 2018, as publicações encontradas nesta pesquisa partem dessa data em diante e, algumas, se desenvolvem no contexto da pandemia de Covid-19. É o caso de “Cibercultura no Ensino Fundamental em tempos de pandemia: a educação midiática como ponte para a construção de narrativas autorais na produção audiovisual”, de Mayra Fernanda Ferreira e Elisangela Bello Pereira Barcellos (2023), que analisaram microvídeos produzidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Aimorés, Minas Gerais. Segundo as autoras, “há entre o simples fato de reunir imagens, de criar um roteiro, de expressar-se através de um vídeo, não só para o adolescente estudante, mas para todo produtor de conteúdo, muito mais que um simples gerar sentido ou representar” (Ferreira; Barcellos, 2023, p. 4). Com a produção, os alunos puderam exercitar o papel como produtores, em vez de apenas consumidores dos vídeos, desenvolvendo as ideias e sentimentos relacionados às aulas *on-line*, família, atividades que realizaram durante o isolamento social e as perdas que tiveram.

Colocar estudantes como autores é uma orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para “desenvolver a autoexpressão dos jovens estudantes utilizando criação e produção de conteúdo de mídia”, como citam Márcio Gonçalves e Ana Maria Di Grado Hessel (2020, p. 1) em artigo que aborda o projeto “Imprensa Mirim”. Nele, os alunos atuam em papéis conhecidos no ambiente da imprensa, sendo pauteiros, repórteres e editores, ou seja, definem os temas, apuram as informações e finalizam o conteúdo. Assim, conhecem todo o processo de uma redação – seja de jornal impresso, revista, televisão, rádio ou mídias digitais – e passam a “ter um olhar cada vez mais refinado também para a qualidade dos conteúdos que consomem” (Gonçalves; Hessel, 2020, p. 6).

A dissertação *Educação midiática nos Anos Finais do Ensino Fundamental: exercício de autoria e criticidade através da criação de memes*, de Rosana Lodi Lourenço Santos (2022), também foi desenvolvida em contexto pandêmico, com a realização de oficinas *on-line*. O foco foi a “investigação das linguagens líquidas, como a dos memes” (Santos, 2022, p. 5), ou seja, conteúdos efêmeros.

Os alunos tiveram espaços de diálogo em que expuseram o encadeamento de ideias, raciocínios, visões de mundo, confrontaram percepções da sua realidade e da realidade social em que se inserem. Os alunos foram hábeis na composição de produções digitais, em que se tornaram evidentes: as linguagens líquidas, a criatividade e a criticidade. Esses espaços se constituíram em importantes enlaces para o fomento e a revisão da atuação didático-pedagógica (Santos, 2022, p. 213).

A pesquisa de Rosana desenvolveu, aliás, a habilidade de autoria, considerando-se aspectos como criticidade e criatividade de estudantes de 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental (Santos, 2022, p. 215).

A maior parte das publicações encontradas trata de estudantes do Ensino Fundamental, porém a educação midiática pode ser trabalhada em todas as etapas. A pesquisa de Gabriella Landim (2023) chama a atenção por trabalhar com idosos, um projeto que pode ser, inclusive, incorporado à EJA. A autora produziu uma cartilha para “orientar pessoas idosas em situação de vulnerabilidade socioeconômica sobre educação midiática, uso das TICs e direito à comunicação” (Landim, 2023, p. 5), com o objetivo de distribuí-la fisicamente em pontos estratégicos e comunidades, e, também, de forma virtual.

O mote da pesquisa de Landim (2023) é a desinformação e confusão que os idosos têm ao receber informações pelos aplicativos de mensagens, por exemplo. Essa temática – combate à desinformação e informações falsas – é uma das que aparece em diversos trabalhos, sendo uma habilidade específica para ser desenvolvida no 9º ano do Ensino Fundamental (BNCC, 2018, p. 177).

Victor Farias Barbosa (2019) propõe em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a produção de uma série em formato *podcast*, voltada para jovens, para tratar do tema a partir de entrevistas com estudiosos e profissionais da área da Comunicação. Além de informar “o trabalho elaborado cria mais uma ferramenta de ensino midiático sobre o tema” (Barbosa, 2019, p. 28), podendo servir de inspiração para que os adolescentes criem os seus próprios *podcasts*.

Seguindo para estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, Acássia Delié Mendonça Alves (2023) aponta as dificuldades de os alunos discernirem informações falsas de verdadeiras, “principalmente quando estão associadas a veículos tradicionais da imprensa ou produzidas por meio de *deepfake*” (Alves, 2023, p. 9). Além de identificar o problema, a autora propõe uma oficina pedagógica interdisciplinar, contando com a colaboração de professores do campus Marechal Deodoro do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

Nesse sentido, a presença da temática “desinformação” em artigos e pesquisas mostra a importância de debater e instruir os alunos sobre o tema, mas também prepará-los de forma que criem uma postura crítica em relação às notícias em geral, pensando no aspecto da desinformação e em como são produzidas, em quais contextos, agendas e atores que são acionados para que uma reportagem seja feita.

Porém, além dos estudantes, é preciso pensar na comunidade escolar como um todo, principalmente na formação continuada dos educadores. Em sua pesquisa, Raiza Ismério Roznieski (2022) percebeu a falta de preparação dos professores, o que a levou a desenvolver um *e-book* gratuito que funciona como um “Guia do Professor para a prática pedagógica em educação midiática da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I”. A autora destaca que o material pode auxiliar na formação de gerações com “oportunidades qualificadas para desenvolver seu senso crítico, tornando-se cidadãos mais participativos e menos influenciáveis” (Roznieski, 2022, p. 6). Ela também fez um levantamento de publicações sobre educação midiática, com a busca de termos em português e inglês, de 2017 a 2021, dados que complementam esta pesquisa, pois apresentam uma escassez de estudos, apontando a “importância

de se ampliar os estudos sobre Educação Midiática, tanto no contexto da formação docente quanto na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a literatura reafirma essa necessidade e os benefícios” (Roznieski, 2022, p. 28).

Apresentar os projetos práticos auxilia professores e gestores a trabalharem o item Jornalismo Midiático em sala de aula, com o diálogo de ideias e orientações de como o projeto foi feito, seja em formato de texto, cartilha, vídeo, imagens ou áudio.

Aba “Notícias” do Google

Em uma pesquisa na aba “Notícias” do *Google* também foi possível perceber como o item Jornalismo-Midiático pode ser desenvolvido não só no Ensino Médio, mas em toda a educação básica e até na EJA. Em Santos/SP, o projeto “Estudante Repórter” realizou oficinas com estudantes do Fundamental, Médio e EJA, desenvolvendo a “memória individual, coletiva e social” com os alunos atuando como repórteres “que tecem e ressignificam suas histórias afetivas e a de cidadãos comuns na relação direta e indireta com a cidade e seus mais distintos lugares, a começar pela escola” (Profissionais, 2021).

Para realizar as oficinas, são utilizados recursos da comunicação e da tecnologia, além de apresentadas diversas funções do jornalismo como o editor, pauteiro, fotógrafo, produtor e apresentador.

O projeto P2 Territórios da Cultura, Arte e Comunicação também realiza oficinas com estudantes do Ensino Médio, mas com o objetivo de “capacitar estudantes de Ensino Médio a lidar com as *fake news* existentes na internet” (PROJETO..., 2023). Para isso, “são discutidos aspectos amplos da desinformação, desde a questão de estar em uma rede social, produzir conteúdo em uma rede social e ler o conteúdo que está circulando” (PROJETO, 2023).

Nos dois casos encontrados, osicineiros de instituições externas às escolas desenvolvem os projetos com os alunos.

Percepção dos professores

Em *Professor de Língua Portuguesa: divulgador científico por meio do campo jornalístico-midiático*, a pesquisadora Teresa Pricila Pereira Sanches traz uma análise interpretativa das respostas de 17 professores de Língua Portuguesa. Da amostra coletada, 37% dos professores não estão familiarizados com o texto da BNCC sobre jornalismo-midiático. Apesar disso, eles utilizam gêneros textuais discursivos próprios do campo, como notícias, reportagens, artigos, editoriais (Sanches, 2023, p. 40).

Dialogar com professores – e com estudantes – para o desenvolvimento de políticas públicas é de suma importância, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1983, p. 22); e “é na escola que se formam valores, atitudes e práticas de respeito aos direitos humanos” (Zluhan; Raitz, 2014, p. 37).

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, é possível perceber que a educação midiática está inserida no dia a dia dos professores e alunos, uma vez que os educadores recebem orientações – como a da BNCC – para trabalhar o tema em sala de aula e estão inseridos em um contexto social em que a TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) fazem parte do cotidiano. Como visto a partir das publicações encontradas, o esforço coletivo de gestores, professores e comunidade acadêmica vem resultando no desenvolvimento de projetos práticos que abordam diferentes ferramentas e tecnologias, em diversos formatos, porém o item da BNCC poderia ser desenvolvido de forma mais incisiva, com a formação continuada de professores, cursos de capacitação e diálogo entre profissionais e poder público para entender as demandas e lacunas que ainda precisam ser trabalhadas.

Também a partir dos textos pesquisados, foi possível perceber a presença de profissionais da comunicação que oferecem oficinas de educação midiática e acabam trabalhando o tema com os alunos além do horário regular das aulas. Incorporar profissionais do Jornalismo nas escolas pode ser um caminho interessante ou, ainda, oferecer disciplinas de prática pedagógica a estudantes de Comunicação que já na graduação demonstrem interesse em trabalhar com educação.

Assim, este capítulo se propôs a analisar como o item jornalismo midiático da BNCC aparece em publicações sobre o tema, mostrando projetos que funcionam na prática e podem oferecer ideias e orientações a outros profissionais que precisam desenvolver o tema em sala de aula. Além disso, foi perceptível que é preciso ouvir os professores, pensando em políticas públicas que abordem a diversidade de tecnologias e mídias que podem ser trabalhadas pensando nos diferentes públicos, desde a Educação Infantil até a EJA. Com a união de saberes, da educação e da comunicação, é possível formar cidadãos mais conscientes de seus poderes de decisão e direitos.

Referências

ALVES, A. D. M. **Educação midiática no contexto da EPT: uma proposta de ensino no IFAL - Campus Marechal Deodoro**. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Alagoas, Maceió, 2023.

APARICI, R. La enseñanza de los medios. **Cuadernos de Pedagogía**, [S. l.], n. 241, p. 12, 1995.

AREA MOREIRA, M. La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. *In*: BALLESTA, J.; SANCHO, J. M.; AREA MOREIRA, M. **Los medios de comunicación en el currículum**. Murcia: KR, 1998, p. 38-65.

BARBOSA, V. F. **A alfabetização midiática de jovens no combate às fake news: uma série de podcasts contra a desinformação**. 2019. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC. Ministério da Educação. Ensino Médio. 2018.

CHAVES, M.; MELO, L. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Revista Mídia e Cotidiano**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 62-82, 5 dez. 2019. Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - UFF. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/rmc.v13i3.38091>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DEVADOSS, J. S. **Media education, key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms**. Chennai, Índia: Arubu Publications, 2006.

DOMINGO-SEGOVIA, J. Educar ciudadanos críticos con los medios de comunicación (Educar cidadãos críticos com os meios de comunicação), **Comunicar**, [S. l.], n. 21, p. 104, 2003.

FERREIRA, M. F.; BARCELLOS, E. B. P. Cibercultura no Ensino Fundamental em tempos de pandemia: a educação midiática como ponte para a construção de narrativas autorais na produção audiovisual. **Pós-Limiar**, Campinas-SP, v. 6., 21 dez. 2023.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2595-9557v6a2023e7222>. Acesso em: 28 fev. 2025.

FRANCESCO, N. N.; LEONE, S. D. Educação midiática contra “fake news”. **Revista Científica UMC**, Mogi das Cruzes-SP, v. 5, n. 1, fev. 2020. Disponível em: <https://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/955>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GONÇALVES, M.; HESSEL, A. M. di G. Imprensa mirim nos ensinos Fundamental I e II: aplicação do campo jornalístico-midiático. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, Virtual. **Anais [...]**. Virtual: – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2020. p. 1-11.

GUIA NETO, W. S. dos. Educação para a cidadania. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 3, maio/ago. 1995. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4251/3982>. Acesso em: 11 mar. 2024.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014. 193p.

LANDIM, G. C. B. **Vi no zap, é verdade?**: manual de educação midiática para o público 60+. 2023. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MARTINO, L. M. S. **Métodos de pesquisa em comunicação**: projetos, ideias, práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

OCDE. 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. Acesso em: 28 fev. 2025.

PITANGA, C. Relação entre Educomunicação e o jornalismo cidadão. In: SOARES, I. de O. *et al.* (Org.). **Educomunicação e educação midiática nas práticas sociais e tecnológicas pelos direitos humanos e direitos da terra**. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2023. p. 25-42.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-PNEDH. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PROFISSIONAIS de escolas públicas em Santos participam de curso em educomunicação, 2021. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/profissionais-de-escolas-publicas-em-santos-participam-de-curso-em-educomunicacao>. Acesso em: 29 jul. 2024.

PROJETO promove educação midiática em escolas da região, 2023. Disponível em: <https://www.upf.br/ihecc/noticia/projeto-promove-educacao-midiatica-em-escolas-da-regiao>. Acesso em: 01 out. 2024.

ROZNIESKI, R. I. **Educação midiática**: uma proposta para a escola. 2022. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SALDANHA, F. G. G. **Jornalismo escolar educacional**: uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo programa imprensa jovem da rede municipal de educação de São Paulo. 2023. 235f. Tese (Doutorado em Ciências) – Curso de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SAMPIO, D. P. Kapuscinski: guia para uma análise crítica das notícias sobre conflitos internacionais. **Revista ECA** (Escola de Comunicação e Artes). **Comunicação & Educação**, [S. l.], ano XIV, n.2, maio/ago. 2009.

SANCHES, T. P. P. **Professor de língua portuguesa**: divulgador científico por meio do campo jornalístico-midiático. 2023. 60f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/54164>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SANTOS, R. L. L. **Educação midiática nos anos finais do ensino fundamental: exercício de autoria e criticidade através da criação de memes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Vale do Taquari, Lajeado, 2022.

SANTOS, J. B. dos; CARNEIRO, T. G. **Produção editorial em educação midiática**: Pare e Pense - Projeto de combate à desinformação para jovens santamarienses. 2023. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social - Produção Editorial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2023.

SPINELLI, E. M.; PORTAS, I. A. Imprensa Jovem: Educação Midiática e Cultura Digital como via para o fortalecimento da cidadania entre os jovens. **Comunicações**, v. 29, n. 1, p. 185-202, 31 ago. 2022. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v29n1p185-202>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SOARES, I. de O. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA), v. 19, n. 2, p. 15-26, 22 set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>. Acesso em: 28 fev. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VIEGAS, L. S. de C. **Educação midiática na Base Nacional Comum Curricular**: um estudo analítico. 2022. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CAPÍTULO 14

Impacto das telas no desenvolvimento cognitivo infantil

Caroline Vieira Garcia
Marta Inez da Costa Araújo
Israel Aparecido Gonçalves

Introdução

Neste capítulo, nosso foco foi compreender todo o período da infância e o impacto das telas a aspectos cognitivos das crianças na infância. E após essa compreensão desenvolveu-se uma cartilha destinada aos pais para promover um uso mais consciente das telas, tendo em vista que elas já estão inseridas no cotidiano da população como um todo. Em conformidade com esse objetivo, definimos nossos objetivos específicos da seguinte forma: demonstrar como ocorre o desenvolvimento cognitivo infantil; identificar o impacto das telas no desenvolvimento infantil; analisar os malefícios do excesso de exposição às telas e criar uma cartilha de recomendações para pais e/ou responsáveis. O capítulo conta com a questão problema que gira em torno de: Quais os impactos que o uso das telas pode trazer para o desenvolvimento cognitivo infantil?

Sabemos que a exposição a telas em um longo período é prejudicial, podendo acarretar diversos prejuízos no desenvolvimento físico e motor da criança exposta, e conforme Nobre *et al.* (2019), estudos apontam que a média da exposição às telas são superiores ao tempo recomendado, visto que a *American Academy of Pediatrics (AAP)*⁶ recomenda que o tempo de exposição não deve ultrapassar duas horas por dia, com a supervisão de um adulto e acesso a conteúdos educativos e adequados para aquela determinada faixa etária.

A grande exposição ao tempo de tela pode ocasionar diversos fatores de risco relacionados à saúde da criança exposta:

O tempo de exposição à tela é considerado um fator de risco para o comportamento sedentário, para doenças cardiovasculares e metabólicas em adultos. Já em crianças pode causar obesidade, maior pressão arterial e problemas relacionados à saúde mental, além de reduzir o tempo de interação social e familiar e favorecer exposição a conteúdos impróprios. Alguns autores associam a alta exposição à tela a atrasos nos domínios de linguagem e habilidade motora fina (Nobre *et al.*, 2020, p. 1128).

Como justificativa, o presente capítulo se faz importante, uma vez que há o intuito de compreender o impacto do uso da tecnologia desenfreada pelas crianças. Isto se dá, pois os pais usam desse recurso como forma de distração para os filhos, de forma que eles fiquem quietos e comportados, prendendo a atenção deles nas telas; e em sua maioria usam de artifício para controlar as crianças nos locais e momentos em que elas precisam se comportar.

⁶ Trata-se da Academia Americana de Pediatria (AAP) que conta com mais de 60 mil membros nos cuidados primários e áreas especializadas.

A tecnologia vem sendo usada para controlar o comportamento das crianças, sendo que tais comportamentos são considerados “naturais”, e tudo com o intuito de dar aos pais momentos de tranquilidade e relaxamento. Justifica-se, assim, dado o fato de que as crianças são condicionadas a inibir comportamentos normais da infância, ou seja, a interação e a socialização estão ficando cada vez mais presas a um mundo tecnológico, fazendo com que as crianças deixem de viver a infância real para viver uma infância virtual.

A infância é um período de um grande desenvolvimento físico, indo desde o nascimento até o 12º ano de vida, e com isso temos o crescimento da altura e peso da criança de forma gradual, principalmente nos três primeiros anos de vida. Nessa fase ocorre também o desenvolvimento psicológico da criança, tendo graduais mudanças no seu comportamento e aquisição das bases de sua personalidade.

De forma didática, a infância é dividida em três fases, sendo elas: do nascimento aos 2 anos; dos 2 aos 6 anos (período pré-escolar); e dos 6 aos 11/12 anos (período escolar). Cada fase é marcada por características e desenvolvimentos específicos, podendo ser variável de acordo com as experiências e estímulos que cada sujeito recebe. De acordo com essas experiências e estímulos, acontece a evolução no desenvolvimento daquele sujeito, no entanto, cada criança se desenvolve em tempo e forma subjetiva.

No período até os 2 anos ocorre um acelerado desenvolvimento psicomotor que permite à criança sentar-se, engatinhar e andar. Já dos 2 aos 6 anos ocorrem transformações físicas que permitem que a criança realize um conjunto de tarefas, como segurar um lápis e pintar, recortar, se vestir etc. Na última fase da infância, que ocorre dos 6 aos 11/12 anos, diversas atividades são aprimoradas pela criança que permitem a ela conseguir realizar as exigências da vida escolar como, por exemplo, ler e escrever.

Com base em Barreto e Azevedo (2023), a tecnologia surgiu como ferramenta de trabalho durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os computadores desenvolvidos se tornaram cada vez mais tecnológicos e a internet se tornou um meio de comunicação acessível para todos a partir de 1990, assumindo um papel importante na vida da população como um todo. Segundo Pinheiro e Spitz (2007), a tecnologia vem se infiltrando na nossa rotina e sendo utilizada sem grandes esforços, e muitas vezes de forma inconsciente. Na atualidade é inegável que construímos nossa relação com o mundo através das tecnologias, ferramenta que vem crescendo de forma muito rápida e ganhando espaço nas atividades do dia a dia. Com este avanço é cada vez mais comum a presença das telas na nossa rotina, tais como televisão, *notebook*, celular, *tablet* e afins.

A tecnologia se tornou um facilitador das atividades humanas e a maior fonte de comunicação do mundo. Sabemos que os benefícios da automatização e avanços tecnológicos são fatores de suma importância, porém pouco se sabe sobre os impactos negativos do uso constante e excessivo dessas ferramentas, especialmente quando falamos no âmbito do desenvolvimento infantil.

A disseminação das telas tem crescido de forma tão grande que vem atingindo diretamente as crianças, que começam cada vez mais cedo a serem inseridas nesse cenário tecnológico, tendo impacto em vários aspectos do desenvolvimento dessas crianças. Segundo Paiva e Costa (2015), o uso precoce da tecnologia afeta o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças, sendo cada vez mais notório a

troca de brincadeiras que envolvem exercícios físicos e interações sociais por brincadeiras *on-line*, como jogos eletrônicos; e com isso até mesmo as amizades têm se tornado virtuais.

No contexto deste século, que é considerado a era das tecnologias digitais, os pais estão utilizando cada vez mais o celular, televisão, *tablet* e videogame para manter seus filhos “comportados” nas situações que os convém, fazendo com que a criança se exclua do convívio social e aliene-se nas telas, conforme apontam Silva e Santos (2017).

Conforme Barreto e Azevedo (2023), o excesso de exposição às telas na infância pode acarretar uma série de problemas no desenvolvimento neuropsicomotor das crianças. Isso inclui atrasos na fala, na linguagem e nas habilidades motoras, além de dificuldades na interação social e emocional. Esse hábito também está ligado a um aumento da intolerância, da ansiedade e a uma diminuição nas atividades físicas, o que pode levar à obesidade infantil e problemas de saúde associados, como diabetes e hipertensão. Os autores ainda afirmam que o uso excessivo de telas pode causar cansaço extremo, estresse crônico, problemas de comportamento, depressão, dificuldades de concentração, oscilações de humor, baixo rendimento escolar, distúrbios do sono e alimentação irregular. Também pode reduzir o tempo de interação social e familiar e expor as crianças a conteúdos inadequados para sua idade.

Metodologia

Este estudo é caracterizado como uma revisão narrativa de literatura de cunho qualitativo e descritivo, buscando compreender as teorias e perspectivas relacionadas ao desenvolvimento infantil. Essa narrativa possibilita uma maior maleabilidade na seleção da bibliografia a ser utilizada, sem necessariamente seguir um rigor sistemático quanto aos critérios de busca e seleção dos textos. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125), “a revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual”. Para obtenção dos dados, foram utilizadas fontes acadêmicas, como pesquisas bibliográficas, artigos científicos e revistas científicas. Os principais autores consultados incluem Piaget (1964; 1999; 2013), Papalia (2006), Spitz (2008), dentre outros renomados teóricos da Psicologia do Desenvolvimento.

Desenvolvimento

Esta seção está dividida em quatro subseções. A primeira é entender como funciona o desenvolvimento da infância e quais suas etapas. A segunda seção busca apresentar como as telas podem impactar no desenvolvimento infantil. A terceira busca demonstrar os malefícios do uso prolongado de telas no desenvolvimento infantil de forma generalizada. E a última subseção é para a formulação e demonstração do modelo da cartilha destinada aos pais.

Desenvolvimento infantil e suas etapas

O desenvolvimento infantil, mais conhecido como DI, é um processo fundamental para o desenvolvimento humano, e ocorre nos primeiros anos de vida do indivíduo, que vai desde o nascimento até o 12º ano de vida. Nesses primeiros anos, é moldada toda a estrutura cerebral que tem influência da herança genética e pelo meio que o indivíduo está inserido.

Para que ocorra de uma forma sadia e adequada para a saúde da criança é essencial a compreensão das peculiaridades da mesma, promovendo desta forma um ambiente favorável para o seu desenvolvimento. É importante termos em mente que o conhecimento do cuidador sobre as características e necessidades da infância decorrentes desse processo é favorável para que a criança tenha um desenvolvimento integral e pleno, pois os cuidados diários e a rotina da criança são relevantes nesse contexto.

Dado o fato de que o desenvolvimento da aprendizagem está relacionado com o meio em que se está inserido, ao ter contato com novos estímulos, ocorre a necessidade de adaptação, ocasionando um equilíbrio sobre o que supostamente se tem contato, agregando o novo conhecimento e gerando uma nova adaptação do aprendizado.

Qualquer conduta (conduite), tratando-se seja de um ato executado exteriormente, ou interiorizado no pensamento, apresenta-se como uma adaptação ou, melhor dizendo, como uma readaptação. O indivíduo age apenas ao experimentar uma necessidade, ou seja, se o equilíbrio entre o meio e o organismo é rompido momentaneamente; neste caso, a ação tende a restabelecer o equilíbrio, isto é, precisamente a readaptar o organismo (Piaget, 2013, p. 18).

Segundo Piaget (2013), o processo de aprendizagem possui ligação entre adaptação, acomodação e assimilação, por meio de informações adquiridas no meio que se está inserido. Sendo estes os processos de internalização de conteúdos externos, avançando por etapas para que seja possível ocorrer uma compreensão, conforme trecho, “ora assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar “adaptação” ao equilíbrio destas assimilações e acomodações” (Piaget, 1999, p. 17).

A adaptação de determinados conceitos é resultado de uma progressão de conhecimentos, onde ocorre o equilíbrio entre a assimilação e acomodação que resulta na passagem de um estágio para o outro, conforme Piaget (1964). O DI, segundo Piaget (1999), possui quatro estágios, sendo eles: sensório motor (do nascimento até aproximadamente 2 anos), pré-operacional (dos 2 a 7 anos), operacional concreto (dos 7 aos 12 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos).

O primeiro estágio é o sensório motor, que após o nascimento, o bebê é inserido em contato com meio externo e começa a ter uma visão não apenas de si, mas também dos outros objetos presentes nos meios, e isto ocorre de forma gradual, conforme os estímulos que ele recebe. O bebê começa a ter noção do seu corpo fazendo uma análise dos seus membros e adquirindo conhecimento conforme vai percebendo sua movimentação. Quando o bebê percebe sua capacidade de movimentação, ocorre o início da busca por objetos, tentando alcançá-los, e mesmo que não tenha sucesso em sua tentativa, já havia a intenção de??, afirma La Taille *et al.* (1992).

Com o passar do tempo, ocorrerá a objetivação de chegar até os objetos, utilizando como recurso gestos para indicar o que deseja. Com isto, a criança mescla a ação mental com a física, iniciando um pensamento de como irá realizar algo, segundo Pulaski (1980). Ao passar por esse estágio a criança poderá ter noção dos objetos e indivíduos que a cerca, assim como de si própria, avançando, assim, para o estágio pré-operacional, conforme apresenta Papalia, Olds e Feldman (2006).

O período pré-operacional é assim nomeado, pois a criança ainda traz em si as significações do período anterior, com conceitos iniciais confusos, mas em constante construção de ideais lógicos. A criança, nessa fase, ainda é, *grosso modo*, egocêntrica, com a noção de que o mundo é feito para si mesma e voltado para os seus desejos. Assim, ela se limita a realizar trocas intelectuais, tendo em vista que ainda não possui referências para o diálogo, ficando irritada rotineiramente quando contrariada.

Uma característica comum do pensamento egocêntrico da criança é o animismo, que consiste em acreditar que a natureza é viva, agindo juntamente com ela, conforme afirma Piaget (1964). Como, por exemplo, a criança tropeça em uma calçada, para ela a culpada seria a calçada e não ela mesma. “No nível em que a criança anima os corpos exteriores inertes, ela materializa, em compensação, o pensamento e os fenômenos mentais” (Piaget, 1964, p. 325). No entendimento do autor, esses eventos ocorrem devido à falta de noção do eu.

A confusão que ocorre entre o real e o imaginário da criança é explicada pelo egocentrismo, pois a criança, sem a certeza de como certas ações acontecerão, apresenta-se confusa referente aos fatos, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006). Com isto, o pensamento da criança nesse período é estático e muito concreto, tornando-se, desta forma, figurado, pois ela tem foco no objeto, e não em suas transformações. Piaget (1999, p. 32) explica que “[...] toda a casualidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual”; porém pode ser também dinâmico, no aspecto operacional, cujas ações e transformações estão correlacionadas. No período pré-operacional concreto, ocorre a evolução do pensamento egocêntrico para a estruturação da razão, conforme Papalia (2006, p. 365):

Aproximadamente aos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração.

Ou seja, a criança começa a inserir todos os fatores a um questionamento ou conteúdo, ocorrendo a formação de uma estrutura completa, comandada pelo pensamento, formando as operações concentradas. Desta forma, seu intelecto passará a funcionar de forma evolutiva, estimulando o raciocínio alinhado com a realidade, de maneira mais ágil, tendo a capacidade de organizar e coordenar estruturas do pensamento com maior estabilidade; com isto, não somente a maturação irá contribuir, mas o conjunto de estímulos que esta criança recebeu, como demonstra o seguinte trecho:

A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica (Rappaport; Fiori; Davis, 1981, p. 72).

Nesse período, a criança adquire uma compreensão espacial mais eficiente, podendo se localizar de modo mais apropriado em diferentes lugares, tendo a capacidade de relacionar distâncias de um local para o outro, com uma maior facilidade na memorização de trajetos, conforme apontam Papalia, Olds e Feldman (2006). “Esse estágio é acompanhado por um estágio intermediário, em que a descoberta intuitiva da resposta correta surge através de ensaio e erro” (Pulaski, 1980, p. 72), ou seja, a criança acaba aprendendo com o próprio erro, o que ocasiona um aprendizado. Ainda nesse estágio, a criança tem a capacidade de realizar certos tipos de classificações e seriações, ou seja, realizar ligações entre objetos ao seu redor, que Papalia, Olds e Feldman (2006) descrevem como “inferência transitiva”.

Rappaport, Fiori e Davis (1981) afirmam que a criança começa a ter noção de que outros indivíduos têm sentimentos distintos dos seus. E esse pensamento é decorrente da diminuição do seu egocentrismo, no qual a criança depende de ideias concretas para chegar a suas conclusões:

Esta “reflexão” é então um pensamento de segundo grau; o pensamento concreto é a representação de ações possíveis. Não nos devemos espantar, então, se o sistema das operações concretas deva terminar no decorrer dos últimos anos da infância, antes que se torne possível “a reflexão” em operações formais. Quanto a estas, não são outras senão as mesmas operações, mas aplicadas a hipóteses ou proposições (Piaget, 1999, p.60).

No último estágio do DI, denominado de “operações formais”, ocorre o raciocínio hipotético-dedutivo, que é responsável pela capacidade de gerar grandes feitos, como solucionar problemas do cotidiano. Assim:

O pensamento formal é portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto (Piaget, 1999, p. 59).

Nesse estágio, o indivíduo consegue levar em consideração a combinação de fatores, não somente as deduções que partiram de hipóteses. Desta forma, as crianças começam a ter consciência da razão, podendo compreender doutrinas e teorias, conceituar termos e compreender o que realmente significam; “com isso adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)” (Rappaport; Fiori; Davis 1981, p. 74); ou seja, tendo uma reflexão sobre o próprio pensamento, fazendo julgamentos com a tentativa de dar razão ao que acredita e pensa. Em resultado a esse processo, ocorre a busca pela sua identidade, ocasionando conflitos internos pela busca da autonomia pessoal, fazendo com que haja o desenvolvimento da personalidade, que em sua maioria gera contradição de ideias, e segundo Piaget (1999, p. 62):

[...] graças a sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus pais mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. É este o motivo pelo qual os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente.

Com isto, podemos entender a razão por trás de algumas atividades que apoiam ou estão alinhadas aos valores altruístas durante esse estágio. Isso também está ligado ao desenvolvimento da personalidade desses indivíduos, ajudando na construção do conhecimento e na compreensão dos diversos conflitos internos que fazem parte de suas vidas.

Impacto das telas no desenvolvimento infantil

Os fenômenos das mídias digitais são recentes e comuns no cotidiano familiar, com isto, as telas digitais, como televisões, videogames, computadores, *tablets* e *smartphones*, vêm se tornando um fato central na sociedade atual, sendo parte fundamental da rotina, fazendo com que as pessoas estejam constantemente conectadas, como discorre Silva (2017). É notório que após a pandemia de Covid-19, houve mudanças significativas no uso de telas por adultos e crianças, tendo em vista a necessidade de se ficar em casa devido às regras do distanciamento/isolamento social; e com o fechamento das escolas e a implementação da educação *on-line*, as famílias se viram com poucas opções de como distrair suas crianças.

Atualmente, é notório que o impacto das telas é bem mais complexo, não só pelo tempo de uso, mas também pelo conteúdo acessado, cabendo considerar se é um uso mais passivo ou mais ativo, ou se há uma segurança digital e a supervisão de um adulto responsável, conforme discute Silva (2017). Levando em consideração que a tecnologia é um facilitador do funcionamento do ser humano, e atualmente é a maior fonte de comunicação e interação social no âmbito global, é inegável os benefícios dessa ferramenta, porém, ao mesmo tempo se tem pouco conhecimento científico sobre os impactos, tanto benéficos quanto maléficos desse uso, principalmente no desenvolvimento infantil. De acordo com Spitz (2008), o acesso às telas tem se dado cada vez mais de forma prematura no cotidiano das crianças, sendo comum observar até mesmo bebês que nem sequer sabem falar tendo acesso a todos esses estímulos que os meios digitais proporcionam.

Segundo Nobre *et al.* (2020), tendo em vista que o excesso de algo se torna maléfico, principalmente se faz parte do cotidiano do indivíduo desde a infância, ou seja, assim como o excessivo uso da tecnologia, no qual existem diversos riscos associados à saúde mediante as horas de contato, os estímulos que são substituídos pelo uso da tecnologia prejudicam o desenvolvimento e o aprendizado da criança que está sendo exposta.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o Projeto de Lei nº 5.372, de 2019, destaca que crianças com menos de 2 anos não devem ter exposição a telas digitais (como celulares, computadores e *tablets*), especialmente durante as refeições e até 2 horas antes de dormir. A SBP afirma ainda que os primeiros 1.000 dias de vida de uma criança são cruciais para o desenvolvimento cerebral e mental, assim como os primeiros anos, a idade escolar e toda a adolescência. Dado esse fato, no período de 0 aos 6 anos de idade a criança deve desenvolver vínculos afetivos saudáveis, brincadeiras lúdicas e disponibilidade de brinquedos e/ou materiais de aprendizagens, entre outros, conforme Nobre *et al.* (2020).

A AAP, já mencionada anteriormente, em alinhamento com a SBP, recomenda ajustar o tempo de exposição às telas de acordo com a idade, levando em consideração a maturação e o desenvolvimento

cerebral das crianças. Para crianças com menos de 2 anos, é recomendado evitar qualquer exposição às telas, mesmo que de forma passiva. Para crianças de 2 a 5 anos, o tempo de tela deve ser limitado a 1 hora diária, com os pais ou cuidadores supervisionando o conteúdo acessado e verificando a classificação indicativa dos programas. Já para maiores de 6 anos e adolescentes, o tempo de tela deve ser feito sempre com a supervisão de um adulto responsável e limitado a 1-2 horas por dia, salvo em caso de trabalhos acadêmicos, tendo estabelecido intervalos de descanso e atividade física, conforme propõe Postman (1999).

Até então a AAP tinha uma recomendação única e inflexível de que até os 2 anos a criança deveria ter zero contato com as telas, e após essa idade, no máximo 2 horas diárias de exposição. Porém os próprios pediatras da Associação notaram que cada dia mais a tecnologia vem se fazendo presente na vida das crianças.

Nesse sentido, a relação entre tecnologia e infância não se limita apenas a prejuízos. Quando utilizada com supervisão e no tempo adequado, pode se tornar um aliado poderoso para um desenvolvimento aproveitável, saudável e inteligente. Conforme Nobre *et al.* (2020), o acesso à internet abre um mundo de opções e conhecimento atualizado disponível para consulta instantânea. De acordo com Guedes *et al.* (2020), hoje há uma ampla variedade de aplicativos focados no aprendizado infantil, especialmente na fase pré-escolar. Esses aplicativos, como os que ensinam sons de animais junto com suas imagens, podem facilitar o aprendizado da criança de maneira eficaz. Além de estimular a criança a aprender a ler, a utilizar dispositivos tecnológicos, a explorar outros idiomas e a se divertir, a tecnologia se mostra forte aliada, como observado por Guedes *et al.* (2020). Muitos pais têm usado esse recurso com sabedoria, aproveitando os benefícios que a tecnologia oferece.

Ainda conforme Guedes *et al.* (2020), quando a tecnologia e o aprendizado são combinados, é possível integrar o conhecimento escolar ao lazer, proporcionando novas aprendizagens em diferentes fases da vida. É importante notar que a presença generalizada da tecnologia nos ambientes frequentados pelas crianças requer orientação e monitoramento adequados, como sugerido por Tapscott (1999). Para o autor, a autonomia proporcionada pela tecnologia pode beneficiar a criança ao ensinar habilidades de argumentação, desde que acompanhada de ferramentas de monitoramento para garantir acesso seguro e controlado. Em resumo, a tecnologia pode ser uma aliada valiosa para o desenvolvimento infantil quando usada de forma consciente e supervisionada, oferecendo oportunidades educativas e de diversão sem comprometer o bem-estar da criança.

Malefícios do uso prolongado de telas

Os malefícios de tela no desenvolvimento infantil têm sido explorados por diversos estudos recentes. Por exemplo, Mougharbel e Goldfield (2020) analisaram três estudos dos EUA e Inglaterra, revelando que crianças que passam menos de uma hora por dia em frente às telas relatam um melhor bem-estar psicológico em comparação àquelas com exposição prolongada. Além disso, a exposição severa a telas foi associada a sintomas de depressão e ansiedade em crianças mais velhas, conforme descrito na pesquisa desses autores.

Um estudo mencionado por Mougharbel e Goldfield (2020), realizado na China por Zhao *et al.* (2018), indicou que cada hora adicional de tempo de tela estava correlacionada a piores resultados no bem-estar psicossocial entre crianças pré-escolares. Essa Investigação também destacou que o uso excessivo de telas afeta negativamente o envolvimento das crianças em atividades interativas com os pais, um fator de risco para problemas psicossociais e bem-estar psicológico.

Quanto aos efeitos específicos na pré-adolescência, Mougharbel e Goldfield (2020) observaram que meninas com longos períodos de tela tendem a apresentar níveis mais elevados de sintomas depressivos em comparação com meninos. Especula-se que isso possa estar relacionado à pressão por padrões de beleza inatingíveis, intensificado pela exposição a conteúdos na internet. Além dos aspectos psicológicos, o sono também é afetado pelo tempo de tela. Estudos indicam que o uso noturno de telas está associado a uma qualidade de sono reduzido em crianças, interferindo em sua capacidade de regulação emocional e socialização, segundo Hinkley *et al.* (2012).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, comportamento social e brincadeiras, há uma preocupação crescente, visto que as telas podem limitar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, conforme destacado por Madigan *et al.* (2019) e Radesky e Christakis (2016). O brincar ao ar livre, por outro lado, é reconhecido como fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças, segundo Hinkley *et al.* (2012). Um fator como o sedentarismo e a obesidade infantil são preocupações adicionais associadas ao tempo de tela excessivo. Estudos como os de Wachira *et al.* (2018) indicam que crianças com altos tempos de tela são mais propensas a comportamentos sedentários e maus hábitos alimentares.

Em síntese, enquanto a tecnologia pode oferecer benefícios educacionais e de entretenimento, seu uso excessivo e inadequado está associado a uma série de impactos negativos no DI, incluindo bem-estar psicológico, qualidade do sono, habilidades sociais e saúde física.

Cartilha de uso consciente de telas

Com base em nossas pesquisas realizadas por meio de livros, artigos científicos em revistas científicas, constatamos que a tecnologia já está enraizada no cotidiano da sociedade de forma generalizada, e, com isso, o acesso à tela para as crianças tem se tornado inevitável; e com o intuito de minimizar o impacto negativo para essas crianças expostas, decidimos criar uma cartilha de orientação para pais e responsáveis, conforme demonstrada nas figura 1 e 2, visando o uso mais consciente e benéfico das tecnologias para as crianças. A seguir, será explicado o conteúdo presente na cartilha.

Para a faixa etária do 0 aos 2 anos de vida, recomendamos evitar o uso de telas digitais, tais como celulares, *tablets* e até mesmo televisão; é recomendado, inclusive, que evite também a exposição passiva das telas, como por exemplo, “ruído de fundo”, pois esse período é crucial para o desenvolvimento sensorial, motor e emocional da criança.

Para que as telas não sejam utilizadas nessa faixa etária, sugerimos as seguintes atividades:

- brincadeiras face a face;
- brincadeiras físicas para estimular o desenvolvimento;
- leitura de livros;
- brinquedos para estímulos sensoriais;
- músicas para o estímulo dos sentidos da criança.

Para a faixa etária entre 2 e 5 anos, é importante estabelecer limites para o tempo de tempo de tela, sendo limitado a 1 hora por dia, com a supervisão de pais e/ou responsáveis e monitoramento do conteúdo acessado. Como sugestão para a exposição das crianças dessa faixa etária:

- Conteúdos educativos e interativos que incentivem o aprendizado.
- Interação com a criança durante o uso da tela, para a promoção da compreensão e discussão do que está sendo visto.

Para a faixa etária entre 6 e 12 anos, é importante ensinar o uso responsável e equilibrado das tecnologias digitais, estabelecendo horários específicos, equilibrando com outras atividades como: esportes, leituras e brincadeiras ao ar livre. Como sugestão para a exposição desta faixa etária:

- Explique sobre a privacidade *on-line*, segurança digital e comportamento ético na internet;
- Incentive o consumo de vídeos educativos.
- Alerta sobre os riscos que o âmbito virtual oferece.
- Sempre monitore o conteúdo acessado.
- Ainda para os pais e/ou cuidadores, recomendamos que:
- Limite seu próprio tempo de tela e demonstre um uso consciente para o seu filho.
- Assista, jogue ou explore conteúdos digitais juntos para promover discussões e interações significativas.
- Utilize controles parentais para limitar acesso a conteúdos inadequados e monitorar o tempo de uso.

Figura 1 –Capa da cartilha desenvolvida com base na presente pesquisa.

As telas já se tornaram parte do cotidiano da sociedade como um todo, e nesta cartilha você terá recomendações para promover o uso consciente das telas para o seu filho.

O uso consciente e saudável das telas é essencial para o desenvolvimento do seu filho!

Criadora da Cartilha



Marta Inez da Costa Araújo | Acadêmica do curso de Pedagogia | 1º Semestre | Inesa

Com base no artigo científico - o impacto das telas: no desenvolvimento cognitivo infantil, realizado por estudantes do curso de Pedagogia, pela faculdade INESA. Orientadas pelo Professor Mestre Israel Aparecido Gonçalves.



Dados importantes para o uso consciente de telas para crianças.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Figura 2 –Conteúdo interno da cartilha desenvolvida com base na presente pesquisa

OBJETIVO DA CARTILHA

Com base em extensas pesquisas realizadas através de livros, artigos científicos e revistas científicas. Constatamos que a tecnologia encontra-se enraizada em nossa rotina, e com isto, o acesso a tela para as crianças tem se tornado inevitável e com o objetivo de minimizar o impacto negativo para estas crianças expostas, decidimos criar este material de orientação para pais e/ou responsáveis, visando o uso mais consciente e benéfico das tecnologias para as crianças.

RECOMENDAÇÃO: 0-2 ANOS

Para a faixa etária do zero aos dois anos de vida, recomendamos evitar o uso de telas digitais, tais como, celulares, tablets e televisão, é recomendado inclusive que evite também a exposição passiva das telas, como por exemplo "ruído de fundo". Pois este período é crucial para o desenvolvimento sensorial, motor e emocional da criança. Para que as telas não sejam utilizadas nesta faixa etária, sugerimos as seguintes atividades:

- Brincadeiras face a face;
- Brincadeiras físicas para estimular o desenvolvimento;
- Leitura de livros;
- Brinquedos para estímulos sensoriais;
- Músicas para o estímulo dos sentidos da criança.

RECOMENDAÇÃO: 2-5 ANOS

Para a faixa etária entre dois e cinco anos, é importante estabelecer limites para o tempo de tela, sendo limitado a uma hora por dia, com a supervisão de pais/e ou responsáveis e monitoramento do conteúdo acessado. Como sugestão para a exposição das crianças desta faixa etária:

- Conteúdos educativos e interativos que incentivem o aprendizado;
- Interação com a criança durante o uso da tela, para a promoção da compreensão e discussão do que está sendo visto.

RECOMENDAÇÃO: 6-12 ANOS

Para esta faixa etária, é importante ensinar o uso responsável e equilibrado das tecnologias digitais, estabelecendo horários específicos, equilibrando com outras atividades como: esportes, leituras e brincadeiras ao ar livre. Como sugestão para a exposição desta faixa etária:

- Explique sobre a privacidade online, segurança digital e comportamento ético na internet;
- Incentive o consumo de vídeos educativos;
- Alerta sobre os riscos que o âmbito virtual oferece;
- Sempre monitore o conteúdo acessado.

DEMAIS RECOMENDAÇÕES

- Limite seu próprio tempo de tela e demonstre um uso consciente para o seu filho;
- Assista, jogue ou explore conteúdos digitais juntos para promover discussões e interações significativas;
- Utilize controles parentais para limitar acesso a conteúdos inadequados e monitorar o tempo de uso.

LEIA O QR CODE PARA TER ACESSO A JOGOS EDUCATIVOS CRIADO PELA DESENVOLVEDORA DA CARTILHA:

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A presente cartilha teve como base: SBP, AAP, *Children and Screens Institute of Digital Media and Child Development* e Estudos revisados por Mougharbel e Goldfield (2020) e Madigan *et al.* (2019).

Considerações finais

O presente estudo sobre o impacto das telas no desenvolvimento cognitivo infantil demonstra uma interação complexa entre o uso crescente de dispositivos eletrônicos e os efeitos adversos sobre habilidades cognitivas essenciais nas crianças. Buscou entender os aspectos relacionados ao uso excessivo de telas que pode ocasionar às crianças, bem como verificar os principais malefícios do uso exacerbado das tecnologias digitais, com o propósito de promover um uso mais consciente destas tecnologias para as crianças.

Mobilizando nosso objetivo geral, que é compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo infantil de forma generalizada, com o intuito de criar uma cartilha para a promoção do uso consciente de telas para as crianças, ficou evidenciado, por meio dos estudos, que alcançamos o objetivo proposto.

Diante dessas considerações, é fundamental adotar estratégias que promovam um equilíbrio saudável no uso das telas, considerando a importância de limites de tempo, seleção criteriosa de conteúdos e a promoção de atividades físicas e interações sociais. Políticas educacionais e orientações para pais e

educadores são essenciais para proteger o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças em um ambiente digitalizado em constante evolução. Portanto, é necessário um esforço contínuo para entender melhor os impactos das telas e implementar práticas que maximizem os benefícios e minimizem os riscos para o desenvolvimento cognitivo saudável das futuras gerações.

Referências

ACADEMIA AMERICANA DE PEDIATRIA. **Desenvolvimento cognitivo**: criança de dois anos, 2009. Disponível em: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/toddler/Pages/Cognitive-Development-Two-Year-Old.aspx>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BARRETO, M. de J.; AZEVEDO, R. S. Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil. **Revista Saúde Unifan**, Feira de Santana/BA, v. 1, n. 3, p. 58-66, abr. 2023. Disponível em: <https://saudeunifan.com.br/wp-content/uploads/2023/04/OS-IMPACTOS-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

GUEDES, S. da C. *et al.* Children's use of interactive media in early childhood – an epidemiological study. **Revista Paulista de Pediatria**, [S. l.], v. 38, p. 1-7, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2018165>. Acesso em: 28 set. 2024.

HINKLEY, T. *et al.* Preschoolers' Physical Activity, Screen Time, and Compliance with Recommendations. **Medicine & Science In Sports & Exercise**, [S. l.], Ovid Technologies (WoltersKluwer Health), v. 44, n. 3, p. 458-465, mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1249/mss.0b013e318233763b>. Acesso em: 24 set. 2024.

LA TAILLE, Yves *et al.* **Teorias psicogenéticas em discussão**. 26. ed. São Paulo: Summus, 1992. 1v. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6928515/mod_resource/content/1/PIAGET%2C%20VYGOTSKY%20e%20WALLON%20pdf.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

MADIGAN, S. *et al.* Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. **Jama Pediatrics**, [S. l.], v. 173, n. 3, p. 244, 1 mar. 2019. American Medical Association (AMA). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>. Acesso em: 28 set. 2024.

MOUGHARBEL, F.; GOLDFIELD, G. S. Psychological Correlates of Sedentary Screen Time Behaviour Among Children and Adolescents: a narrative review. **Current Obesity Reports**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 493-511, 1 set. 2020. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s13679-020-00401-1>. Acesso em: 15 set. 2024.

NOBRE, J. N. P. *et al.* Psychological Impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: a systematic scoping review. **PlosOne**, [S. l.], Public Library of Science (PLOS), v. 15, n. 9, p. 1-52, 4 set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>. Acesso em: 10 out. 2024.

PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. da S. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?**, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 1v. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-Desenvolvimento-Humano.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1964. 1v.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 1 v. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 1v. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/a-psicologia-da-inteligencia-9788532646804-9782200279196.html>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PINHEIRO, M; SPITZ, R. O design de interação em ambientes de ubiquidade computacional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESIGN DA INFORMAÇÃO, 3., 2007, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBDI, 2007.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ltc, 1980. 1 v. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/526869879/Compreendendo-Piaget-PULASKI>. Acesso em: 14 jun. 2024.

RADESKY, J. S.; CHRISTAKIS, D. A. Increased Screen Time. **Pediatric Clinics Of North America**, [S. l.], v. 63, n. 5, p. 827-839, out. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>. Acesso em: 28 fev. 2025.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Epu, 1981. 1v. Disponível em: <https://tymarillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/355738608-clara-regina-rappaport-teorias-do-desenvolvimento-pdf.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, D. S. da; SANTOS, M. F. R. dos. Os prejuízos dos excessos do uso da tecnologia no desenvolvimento cognitivo dos bebês. **Transformar: Anais das comunicações acadêmicas da III semana da fundação**, Itaperuna, p. 182-193, 31 ago. 2017.

SILVA, P. F. da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: Como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?**. 2017. 232f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Curso de Tecnologias na Educação, Tecnologias Digitais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Pediatra, participe da consulta pública sobre uso de dispositivos digitais por crianças e adolescentes**, 2023. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatra-participe-da-consulta-publica-sobre-uso-de-dispositivos-digitais-por-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SPITZ, R. O uso inconsciente da tecnologia no cotidiano. **Strategic Design Research Journal**, UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 1, n. 1, p. 9-16, 1 dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/sdrj.20081.02>. Acesso em: 28 fev. 2025.

TAPSCOTT, D. **A crescente e irreversível ascensão da geração Net**. São Paulo: Pearson Education, 1999. 1v.

WACHIRA, L.-J. M. *et al.* Screen-based sedentary Behaviour and adiposity among school children: results from international study of childhood obesity, life style and the environment (iscole) - kenya. **PlosOne**, [S. l.], v. 13, n. 6, p. 1-15, 28 jun. 2018. Public Library of Science (PLOS). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0199790>.

ZHAO, J. *et al.* Excessive Screen Time and Psychosocial Well-Being: the mediating role of body mass index, sleep duration, and parent-child interaction. **The Journal Of Pediatrics**, [S. l.], v. 202, p. 157-162, nov. 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Achilles Alves de Oliveira (Org.)

Professor efetivo vinculado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação e Tecnologias: Design Instrucional Universidade de São Carlos (UFSCar), em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e em Psicomotricidade Instituto de Ensino e Pesquisa em Saúde e Educação (IEPSE-DF). É licenciado em Educação Física (UnB), cursou Community Sports Leadership em período sanduíche no Dundalk Institute of Technology (DkIT) (Irlanda), e licenciado em Pedagogia (FACIBRA). Atua como professor e tutor no Curso de Especialização em Educação e Tecnologias da UFSCar e árbitro nacional de basquetebol. Foi professor de educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Tecnologias, Comunicação, Cultura e Linguagem (Grupo ComNectar/Unitins). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte/UFSCar) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação (Ábaco/UnB). Tem experiência na área de Educação e Tecnologias e de Educação Física Escolar, trabalhando principalmente com os temas de: mediação pedagógica; ensino e aprendizagem na cultura digital; educação híbrida; Educação a Distância (EaD); formação de professores; educação inclusiva; educação física escolar; esporte educacional; corpo e movimento; jogos, brincadeiras e ludicidade, dentre outros. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2166879227141655>. E-mail: achilles.ao@unitins.br.



Braian Veloso (Org.)

Professor Adjunto na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Doutor pelo mesmo Programa, com período sanduíche na Universidade Aberta de Portugal (UAb). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGS-UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte) da UFSCar. Também membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas (FORPEDI) da UFLA. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA). Atua em disciplinas na área de Práticas de Ensino, incluindo discussões sobre didática e, especialmente, uso de tecnologias digitais nos processos pedagógicos. Suas pesquisas têm ênfase nas interseções entre educação e tecnologias, incluindo áreas como Educação a Distância (EaD), metodologias ativas, teletrabalho, inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade, formação de professores *para e pelos* recursos tecnológicos digitais, etc. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2537302046587655>. E-mail: braian.veloso@ufla.br.



Claudinei Zagui Pareschi (Org.)

Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Pesquisador pelo grupo Horizonte da UFSCAR. Pesquisador do grupo Movimentos Docentes da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Anhanguera Educacional (Uniderp). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Paulista (UNIP). Especialista em Filosofia pela UNESP (Marília). Especialista em Educação Inclusiva e Libras pela Faculdade São Luís. Especialista em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá. Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano de Rio Claro. Possui Bacharelado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui Graduação em Pedagogia e História pela Faculdade Paulista São José (FPSJ). Possui graduação em Artes Visuais pela Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Atualmente é Diretor de escola na Prefeitura Municipal de Limeira e Facilitador na (UNIVESP), atuando também nos seguintes temas: Filosofia da Educação, Ética, Educação e Tecnologias Digitais, Institucionalização da Educação a Distância, Educação Híbrida, Formação Continuada de Professores e Gestão Democrática. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2613006827700163>. E-mail: claudineizagui@gmail.com.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adson Diogo Ataíde dos Santos

Graduado em Administração de Empresas (UNIFACS - 2006). Bacharel em Humanidades pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2022). Mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (UFBA-2023) e graduando em Direito (UFBA). Como pesquisador, analisa o uso de Redes Sociais como ferramenta informacional para universitários. Criou o perfil @seliganaufba, no *Instagram*, em 2019, por acreditar que a disseminação de informações sobre a Universidade precisa acompanhar a velocidade das transformações sociais vividas em ambientes externos à academia. Entusiasta da educação, acredita profundamente que diferentes formas de conhecimento são válidas e representam as verdadeiras riquezas que um indivíduo pode acumular. Sua trajetória, marcada por passagens em diferentes momentos de aprendizado, reflete essa convicção. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9727152488359743>. E-mail: adson.ataide@ufba.br.

Andreizza Albernaz Vanin Rosado

Especialista em Contabilidade Gerencial (2014) com graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2008. Consultora e mentora empresarial com experiência em negócios liderados por mulheres e gestão empresarial. Atuação como Agente Local de Inovação na área de Ecossistema de Inovação pelo SEBRAE, programa ALI. Bolsista de Inovação e tecnologia da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Professora em cursos técnicos e profissionalizantes. Palestrante em eventos de empreendedorismo e inovação. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7274201568065322>. E-mail: andreizzavanin@gmail.com.

Antônio Carlos Soares Martins

Possui licenciatura em Letras-Português/Inglês (1997) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), especialização em Língua Inglesa (1999) pela Unimontes, mestrado em Estudos Linguísticos (2003) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutorado em Linguística Aplicada (2008) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Professor e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFNMG). Membro do GRPesq/CNPq: Paradigma da Complexidade e Abordagens Ecológicas na UFMG. Seus interesses de pesquisa incluem abordagens ecológicas, complexidade, aprendizagem colaborativa, aprendizagem situada e comunidade de aprendizagem *on-line*, ensino a distância e aprendizagem móvel. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8079754424176587>. E-mail: antonio.martins@ifnmg.edu.br.

Carolina Busolin Carettin

Mestra em Divulgação Científica e Cultural do Labjor/Unicamp. Pesquisadora do Labirinto (Laboratório de Estudos Socioantropológicos sobre Tecnologias da Vida). Especialista em Tecnologias, formação de professores e sociedade pela Unifei (Universidade Federal de Itajubá). Jornalista, graduada pela Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba), com foco em Fotojornalismo. Tem interesse pelas áreas de Comunicação, Gênero, Educação e Tecnologia. Atualmente é jornalista na Prefeitura Municipal de Araras/SP. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6237984987686140>. E-mail: carol.carettin@hotmail.com.

Carolina Paiva de Faria

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Michelangelo. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília (UNB). Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9048591715406339>. E-mail: carolina.paiva.faria@gmail.com.

Caroline Vieira Garcia

Graduanda em Pedagogia no Instituto de Ensino Superior Santo Antônio – INESA. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2864024393313015>.

Carlos Eduardo Corrêa Molina

Doutor em Engenharia Mecânica, na área de Gestão e Otimização, pela Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FEG-UNESP-2015). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI, 2007). Especialista em Educação a Distância pelo SENAC/MG (2006) e graduado em Engenharia Mecânica pela UNIFEI (1997). Atualmente é professor da UNIFEI, tendo atuado como docente e coordenador na especialização em Design Instrucional para EaD Virtual (UAB/UNIFEI). É, também, docente nas disciplinas de Engenharia Econômica e Desenho Técnico Básico para as Engenharias e Introdução à Educação a Distância no curso de Física Licenciatura. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5031932440598920>. E-mail: molinaead@unifei.edu.br.

Eliasf Rodrigues de Assis

Sociólogo, pedagogo e Doutor em educação pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp). É professor da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Não Escolar da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e professor permanente do Mestrado Profissional em Educação. Investiga temas contemporâneos que atravessem a educação popular, tais como marcadores sociais da diferença, o uso de TDIC em ações educativas emancipatórias e a educação não escolar (técnica e profissionalizante) como promotora da autonomia e desenvolvimento comunitário. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7055113277546733>. E-mail: eliasf.assis@ufla.br.

Elisângela dos Santos Clementino

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Caiçaras (2004), em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2008). Pós-graduada em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela UnB (2011), em Orientação Educacional/ Gestão Escolar/ Ensino Especial pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil- FACETEN (2012). Atualmente é professora-Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuou como Coordenadora Pedagógica de quarto e quinto anos. Tem experiência na área de Educação, onde desenvolveu diversas habilidades importantes, tais como: criatividade, assertividade, empatia, comunicação, pensamento crítico, trabalho em equipe, dentre outras. Com foco na docência, seu interesse de estudo está voltado para o desenvolvimento das seguintes temáticas de pesquisas: formação docente, currículo, processo formativo, interdisciplinaridade, avaliação e inteligência artificial. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5609509115927719>. E-mail: eclementino430@gmail.com.

Eloisio Ferreira da Silva Junior

Formado em licenciatura em História (2011) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Licenciatura em Computação (2022) pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, especialização em Educação e Tecnologia: Docência no Ensino Superior (2020) pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, onde é bolsista no programa Bolsa Pesquisador JR. Atuou como professor de História entre 2016 e 2019 e, atualmente, leciona no curso técnico em Informática integrado. Seus interesses de pesquisa incluem abordagens do uso de linguagens verbais e não verbais no processo de ensino e aprendizagem, gamificação e uso de novas tecnologias no ensino e formação integral. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0431714113323302>. E-mail: eloisiojnr@gmail.com.

Eniel do Espírito Santo

Doutor em Educação pela Universidad de La Empresa, UDE, Uruguai, com pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2024) e Flórida Christian University, Estados Unidos (2016). Mestre em Gestão Integrada de Organizações. Bacharel em Administração e Licenciado em Pedagogia. Professor adjunto no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor permanente no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGCID/UFRB) e no curso de mestrado/doutorado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, a saber, Formação e Investigação em Práticas de Ensino (FIPE) e Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), desenvolvendo investigações nas temáticas das tecnologias digitais na educação; inteligência artificial na educação, competências digitais dos professores e formação docente. Desde 2018, pertence ao Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BaSis) para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Integra o Grupo de Trabalho Tecnologias Educacionais da MetaRed TIC Brasil, membro da Associação Universidade em Rede (UniRede) e do Conselho Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6413416664003950>. E-mail: eniel@ufrb.edu.br

Fernandina Fernandes de Lima Medeiros

Professora na Faculdade de Tecnologia de Ribeirão Preto (FATEC), e no Centro Universitário Municipal de Franca (UNI-FACEF). Mestre em Economia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. Graduada em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário Municipal de Franca, Uni-FACEF, Brasil. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Brasil. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil, com formação pedagógica em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL, Brasil. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Experiência na área de Economia, com ênfase em métodos quantitativos, educação a distância, finanças e matemática. Atua na Educação a Distância desde 2009, como professora autora e tutora. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte) da UFSCar. Como pesquisadora, tem um interesse especial na relação entre as seguintes áreas: Economia, educação a distância, tecnologias, metodologias ativas, entre outros temas relacionados. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5138040099205655>. E-mail: fernandina@gmail.com.

Flávia Cristina Zinho

Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) - Divinópolis (2002). Atualmente é professora - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0628734871218676>. E-mail: flavia.zinho@educacao.mg.gov.br.

Gabriel Aparecido Bragiatto

Mestrando em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Especialista em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em filosofia pela PUC Campinas. Participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na mesma instituição. cursou Letras - Língua Portuguesa - na Universidade Estácio de Sá (UNESA). Graduado em Pedagogia pela USF. Especialista em Design Instrucional no Centro Universitário Senac. É tutor no Laboratório de Letramento Acadêmico da USF. Fez Iniciação Científica em Educação na USF, onde pesquisou o uso do *WhatsApp* como recurso educacional para o Letramento Acadêmico, especificamente com o gênero textual artigo científico. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5367028684920176>. E-mail: gabrielbragiatto@gmail.com.

Giovanna Martin-Franchi

Professora Temporária na Universidade Regional de Blumenau (FURB), Departamento de Educação, no Centro de Ciências da Educação, Artes e Letra (CCAL). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência/ Ensino e formação de Educadores. Foi Bolsista CAPES/DS (2019-2022). Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Pedagoga formada pela Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR / FFCLRP/ USP, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GEPPE) da Universidade Estadual de Inhumas Goiás. Líder do Grupo de Investigação em Didática e Educação (GIDED). Desenvolve pesquisas na área de Didática, Gestão de processos Escolares, Ensino Superior, Formação de professores, Ensino de Química, Ensino de Ciências, Metodologia Científica, Mídias na Educação. Estágio pós-doutoral em andamento na UFSC, Linha de pesquisa Educação e Comunicação, PPGC. **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2761670363672275>. E-mail: profa.gfranchi@gmail.com.

Gláucia Maria dos Santos Jorge

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar), onde buscou compreender questões relacionadas à criança, infância e o universo digital. Atuou como avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (CEALE/UFMG); Coordenadora da área de Língua Portuguesa no PROCAP/MG e participou da escrita do CBC-Língua Portuguesa do Estado de MG. Coordenou a tutoria do projeto Veredas Formação de Professores na FAE/UEMG, além de exercer a função de coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil (UFOP) e liderar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFOP). Atualmente, é professora associada IV na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), lotada no Centro de Educação Aberta e a Distância, Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE). Ademais, colabora como professora no PROMESTRE (Mestrado Profissional) da Faculdade de Educação da UFMG. No campo da pesquisa, tem interesses em estudos sobre letramentos, linguagens e tecnologias, criança, infância e cultura digital, sociedades grafocêntricas digitais, redes sociais e mediação tecnológica. É membra ativa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens: HORIZONTE e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas LuminaVerso. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6155717798819837>. E-mail: glaucaijorge@gmail.com.

Gustavo Carvalho Maurício

Mestrando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisador pelo Grupo Horizonte da UFSCar. Possui graduação em Computação - Licenciatura - Claretiano Centro Universitário. Especialista em Desenvolvimento de Software para Web pela UFSCar e Especialista em Gestão Pública pela UFSCar. Atualmente é técnico em tecnologia da informação da Universidade Federal de São Carlos. Como pesquisador tem interesse nas temáticas: Educação, Tecnologias, com especial atenção em educação híbrida, educação a distância, gestão, entre outros assuntos correlatos. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1121415260674004>. E-mail: gcmauricio@ufscar.br.

Israel Aparecido Gonçalves

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Ciência Política na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com ênfase em Sociologia Econômica. Mestre em Ciência Política na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou especialização em Sociologia Política na Universidade Federal do Paraná (UFPR). MBA em Administração e Marketing e MBA em Organização de Campanha eleitoral e Marketing (FACINTER). Graduado em História pela Universidade de Joinville, UNIVILLE, Brasil e Gestão Pública pelo Grupo Educacional UNINTER. Faz parte do Núcleo de estudos em Sociologia Econômica (NUSEC) da (UFSC) e do grupo de pesquisa do Laboratório de História das Interações Políticas e Institucionais, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Organizou mais de 13 livros nas áreas

da educação e ciências humanas. Prof. de Filosofia Geral, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Economia Política e Ciência Política na Faculdade Instituto de Ensino Superior Santo Antônio (INESA). Ministra treinamentos e cursos nas áreas de Política; Políticas Públicas; Eleições e Formação de Professores. Temas de interesse: Educação, Novo Ensino Médio, Política Externa, Sociologia Econômica, História da cultura, Sociologia dos livros e bens simbólicos. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9604222489577177>. E-mail: educa_isra@yahoo.com.br.

Juliana Pimentel Ajala

Doutoranda em Educação, Mestra em Educação pela Universidade São Francisco (USF), possui graduação em Letras - Habilitação Português-Italiano pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-2005) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012), tem Especialização em Gramática e Textos da Língua Portuguesa e Psicopedagogia Clínica e Institucional. É professora de Língua Portuguesa da Prefeitura de Jundiá/SP; em 2020 atuou como diretora (substituta) de escola de Ensino Fundamental I e entre 2021 e novembro de 2023 atuou como Coordenadora Pedagógica do Centro de Línguas e Tecnologia Antônio Houaiss, em Jundiá. Participa como coordenadora do “Grupo de Estudos aberto do Labor - Oralidade, Gêneros Orais e Ensino”, integra o “Laboratório de Letramento Acadêmico”, da USF, e participa do Grupo de Estudos e Pesquisa Alter-Lege. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1392605447613421>. E-mail: jpajala77@gmail.com.

Liliane Inácia da Silva

Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University 2024. Integrante do Grupo de Pesquisa: Cultura Digital e Processos Formativos Docentes em MUST University. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Montes Belos(2010); e em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás UEG (2015). Graduada em Letras (Portugues/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás UEG (2008); e em pedagogia pela FAESPE (2014); Já atuou na Educação de Jovens e Adulto (EJA), por meio do programa Alfabetização Solidária (2002). Tem experiência na Educação infantil e primeira fase do Ensino Fundamental. Atualmente é professora em Escola Pública e Municipal em Itapuranga-GO. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3609629003431114>. E-mail: lilianeinacia20015@gmail.com.

Luiz Eduardo de Azevedo Rossini

Especialista em Gestão Pública. Psicólogo do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5460002942630904>. E-mail: luizeduardorossini@gmail.com.

Luzia Bueno

Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade São Francisco (USF) na cidade de Itatiba-SP. Bolsista produtividade do CNPQ. É doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, líder do grupo ALTER-LEGE, sediado na USF, e vice-líder do grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Aprendizagem, Gêneros textuais e Ensino), sediado na USP-SP. Membro do Comitê de Ética. Editora de seção da Revista Horizontes. Membro dos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos de Letras e de Pedagogia. Representante da USF nos Conselhos de Educação e de Igualdade Racial da cidade de Itatiba. Já exerceu diferentes funções na USF: foi coordenadora institucional do PIBID (2010-2012); coordenadora do PPGSS em Educação da USF (2013-2015), vice-coordenadora (2012 e 2016); representante da pós-graduação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), 2013-2014; representante da USF no Conselho Municipal de Educação (2016); membro da Comissão de Iniciação Científica (2016); Supervisora do Programa Institucional de Formação Geral (PIFG), 2014-2019; Supervisora do Programa Institucional de Temas Atuais e Formação Humana (TAFH), 2018-2019; membro da Comissão de Bolsas do PPGSS em Educação (2017-2018); membro da Câmara de Avaliação da USF (2021). Atualmente, desenvolve pesquisas na linha de educação, linguagens e processos interativos com foco principal nas relações linguagem e gêneros textuais, linguagem e ensino de língua materna e linguagem e trabalho. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1991), graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1994), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2002), fez um estágio de doutorado em Ciências da Educação - Université de Génève (2006), sob a orientação do professor Jean-Paul Bronckart, realizou estudos de pós-doutoramento sobre Letramento na Unicamp, sob a supervisão da profa. Angela Kleiman. Tem experiência nas áreas de Educação e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de gêneros textuais, letramento, leitura e escrita, linguagem e trabalho do professor. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5506304240801811>. E-mail: luzia.bueno@usf.edu.br.

Mariana Bergo Damaso Silva

É psicóloga e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela UFSCar. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), com ênfase em processos psicossociais e socioeducativos. Atualmente desenvolve pesquisa na interface entre educação, psicanálise, estética e corpo e atua como psicóloga clínica com percurso de formação em Psicanálise. **Currículo Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/2135099952877999>. E-mail: marianabergo.d@gmail.com.

Marisa de Souza Cunha Moreira

Doutora em Educação (2023) e Pedagoga (1999) pela Unesp Rio Claro (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”); participante do GEPRALE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Representações, Alfabetização, Leitura e Escrita) e do grupo de pesquisa Linguagem - Experiência - Memória - Formação. Mestra em Educação (2016) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade (UNIFEI, 2024). É professora efetiva na Prefeitura de Limeira. Possui experiência na área educacional, da Educação Básica ao Ensino Superior. Atuou como Orientadora de Estudo do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - de 2013 a 2016) e Diretora de Escola (em caráter de substituição, no ano de 2018, na Prefeitura Municipal de Limeira). Foi Formadora Local do PNAIC (2016-2017), formadora de professores (diretoria pedagógica) da Secretaria Municipal de Educação de Limeira (SME), no período de 2011 a 2018 e coordenou a Equipe de Formação de Educação Infantil da SME Limeira (2019-2021). Atualmente, coordena o Polo de Limeira da Universidade Virtual do Estado de São Paulo e orienta trabalhos acadêmicos (Projeto Integrador) como mediadora municipal. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6784589122251851>. E-mail: marisa.sc.moreira@unesp.br.

Marta Inez da Costa Araújo

Graduanda do curso de Pedagogia no Instituto de Ensino Superior Santo Antônio – INESA. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1145415732549014>.

Patrícia Petitinga Silva

Mulher, mãe e esposa. Possui graduação em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2002), graduação em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB-2015), especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2020), mestrado em Ecologia e Biomonitoramento pela UFRB (2006) e doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (2017). Atualmente sou Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, atuando no curso de Licenciatura em Biologia. Sou líder do grupo de pesquisa CNPq CorVoS - Corpos, Vozes e Ciências. Sou pesquisadora da UFBA, atuando como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA). Tem experiência nas áreas de Ensino e Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Processos de Ensino e Aprendizagem em Ciências, Formação de professoras/es, Estudos sobre narrativas e (des)construções identitárias. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8993755581976011>. E-mail: patpetitinga@ufrb.edu.br.

Rafaela da Silva Costa

Mestranda em Educação na Universidade São Francisco por meio do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, bolsista CAPES. Graduação em Letras- Licenciatura plena em português e inglês pelo Centro Universitário Padre Anchieta (2016). Pós-graduação em Recursos de Mídia na Educação pela UFSCar- Universidade Federal de São Carlos (2021). Atualmente cursa Pedagogia pela UNIVESP- Universidade Virtual do Estado de São Paulo. É professora efetiva na Prefeitura do Município de Itatiba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Práticas de ensino de língua inglesa e língua portuguesa. Integra o “Laboratório de Letramento Acadêmico”, da Universidade São Francisco (USF), e participa do Grupo de Estudos e Pesquisa Alter-Lege. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7039730240482885>. E-mail: rafaelacosta.rsc@gmail.com.

Rosângela Márcia Magalhães

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU-UFOP), linha de pesquisa “Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação PEMETE”, graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), é especialista em Psicopedagogia Institucional e Coordenação Pedagógica. Professora Adjunta na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), lotada no Centro de Educação Aberta e a Distância, Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE). Atualmente é vice-líder do grupo de pesquisa MULTIDICS - Multiletramentos e usos de TDIC na Educação e participa como professora colaboradora dos projetos de extensão “Café com Broa Literatura Boa” e “Carro Biblioteca da UFOP”. Já atuou como professora da Educação Infantil e anos iniciais, e também como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, Alfabetização, (multi)letramentos e letramento literário. É formadora estadual do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) pela UFOP. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8643805136004152>. E-mail: rosangelamagalhaes@uol.com.br.

