

TICS & EaD

em foco

REVISTA DO NÚCLEO DE TECNOLOGIAS
PARA EDUCAÇÃO - UEMANET/UEMA

v.9, n.2, jul./dez., 2023
ISSN 2447-5726



uemagnet
Núcleo de Tecnologias para Educação



TICs & EaD em Foco

Revista científica do Núcleo de Tecnologias para Educação – Uemanet, da Universidade Estadual do Maranhão – Uema.

Equipe Editorial

Editoras-chefes

Prof^ª. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra - Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

Prof^ª. Ma. Eliza Flora Muniz Araújo - Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

Conselho Editorial

António Pedro Costa

Universidade Aberta de Portugal, Portugal

Danielle Martins Leite Fernandes Lima

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Eloisa Maia Vidal

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Ilane Ferreira Cavalcante

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

Jackson Ronie Sá da Silva

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

João Batista Bottentuit Junior

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

José António Marques Moreira

Universidade Aberta, Portugal

Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro

Universidade de Aveiro, Portugal

Manuel Marcos Maciel Formiga

Universidade de Brasília – UNB



Maria Aparecida Crissi Knüppel

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO

Maria Luisa Furlan Costa

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Ronaldo Nunes Linhares

Universidade Tiradentes – UNIT/SE

Teresa Maria Bettencourt da Cruz

Universidade de Aveiro, Portugal

Vani Moreira Kenski

Universidade de São Paulo – USP

Equipe Técnica

Secretaria

Aline Silva Varela

Revisão – Português

Charles Mendes Martins

Luana Kerly Alves Coelho

Lucirene Ferreira Lopes

Revisão – Inglês

Aline Silva Varela

Charles Mendes Martins

Revisão – Espanhol

Anderson Souza Cantanhede

Revisão - Normas da ABNT

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior

Capa

Stefanne Carla Carvalho Portela

Projeto gráfico

Nayana Gatinho Silva

Diagramação

Josimar de Jesus Costa Almeida

APRESENTAÇÃO

No contexto da Revista TICs & EaD em Foco temos considerado o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na contemporaneidade, uma vez que propõem um novo paradigma educacional, dada as possibilidades de mediação e interação. Vivemos em uma sociedade conectada em rede, em um movimento de colaboração, com ampla troca de conteúdos e informações. Portanto, a convergência tecnológica e pedagógica, passa a se constituir um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem, notadamente na pesquisa e na pós-graduação.

Nesse contexto apresentamos a edição n. 2 de 2023 da TICs & EaD em Foco, uma revista científica interdisciplinar do Núcleo de Tecnologias para Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (Uemanet/Uema). Neste ano de 2023, a revista, que tem a classificação B2 no Qualis Capes, completa nove anos de publicação, mantendo o compromisso de difundir pesquisas científicas que tratam da Educação a Distância e das Tecnologias Digitais. A edição atual da TICs & EaD em Foco é composta por artigos que versam sobre formação de professores; mediação pedagógica; ensino híbrido; gamificação do ensino e o uso dos jogos digitais na educação, a partir dos seguintes trabalhos:

- Apontamentos sobre as competências digitais para o desenvolvimento profissional de professores e as possibilidades do metaverso para a educação;
- O uso da plataforma Kahoot como método de avaliação no ensino técnico;
- Ensino Híbrido e Educação Híbrida: Websérie EscutAÇÕES-educação digital em rede em tempos de pandemia;
- TÔ LIGADO: uma ação pedagógica inventiva para o desenvolvimento sustentável na Educação OnLIFE;
- Jogo Jornalizando: um modelo de jogo digital educacional para o ensino do jornalismo;
- A mediação pedagógica e a transposição didática na educação profissional a distância no Brasil: estado do conhecimento;
- Universidade Virtual: Análise dos meios pedagógicos da Univesp por meio da disciplina Projeto Integrador para Licenciatura.

Esperamos que a leitura desta edição inspire novas reflexões sobre o papel das tecnologias digitais como fomentadoras do conhecimento no cenário educacional e seja um relevante instrumento para alavancar as pesquisas na área.

Boa leitura!

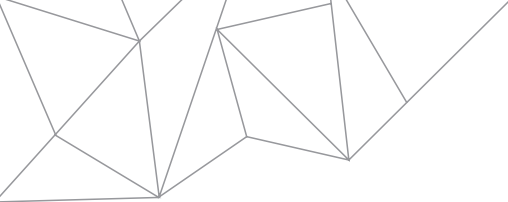
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra

Eliza Flora Muniz Araújo

Editoras-chefes

SUMÁRIO

- 1** **APONTAMENTOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E AS POSSIBILIDADES DO METAVERSO PARA A EDUCAÇÃO**
Wendla Mendes Silva Borges, Ilma Vieira do Nascimento, Sanny Fernanda Nunes Rodrigues 6
- 2** **O USO DA PLATAFORMA KAHOOT! COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO**
Andreza Luana da Silva Barros, Gabriel Pereira Castro, Cleilton Magalhães da Silva, Claudiene Diniz da Silva 24
- 3** **ENSINO HÍBRIDO E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: WebSérie escutAÇÕES — educação digital em rede em tempos de pandemia**
Ana Maria Marques Palagi, João Velasques Paladini 41
- 4** **TÔLIGADO: uma ação pedagógica inventiva para o desenvolvimento sustentável na educação OnLIFE**
Bruna Elisa Schuster, Gláucia Silva da Rosa, Eliane Schlemmer 56
- 5** **JOGO ‘JORNALISTANDO’: avaliação de um modelo de jogo digital educacional para o ensino do jornalismo**
Selma Maria Gonçalves Cavaignac, Luís Borges Gouveia 47
- 6** **AMEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO BRASIL: estado do conhecimento**
Priscila Patrícia Moura Oliveira 87
- 7** **UNIVERSIDADE VIRTUAL: análise dos meios pedagógicos da Univesp por meio da disciplina Projeto Integrador para Licenciatura**
Bruno Tomazela Pasquali; Pedro Henrique Pimenta 104



APONTAMENTOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E AS POSSIBILIDADES DO METAVERSO PARA A EDUCAÇÃO

Wendla Mendes Silva Borges¹

Ilma Vieira do Nascimento²

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues³

RESUMO

O presente texto pretende discutir sobre o trabalho pedagógico de professores, a competência informacional e digital que o professor precisa ter para o seu desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas que desenvolvem. Discute de forma dialética e crítica a relação entre: a competência digital da BNCC que deve ser trabalhada e consolidada até o final da Educação Básica e a competência informacional e digital que o professor precisa ter para o seu desenvolvimento profissional. Demonstra-se o conceito de metaverso e como estas se aplicam às práticas educativas inovadoras. Para isso, realizou-se uma breve revisão sistemática de literatura, analisada numa perspectiva qualitativa, situando metodologias de ensino e possibilidades educacionais nos textos selecionados das bases estudadas. Desta forma, conclui-se ser importante não somente a oferta de formação continuada aos professores, mas a garantia dessa formação, visando habilitá-los para o exercício profissional, alicerçada no uso das tecnologias digitais que proporcione habilidade informacional.

Palavras-chave: competência digital; desenvolvimento profissional de professores; metaverso; revisão sistemática de Literatura.

NOTES ON DIGITAL SKILLS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND THE POSSIBILITIES OF METAVERSE FOR EDUCATION

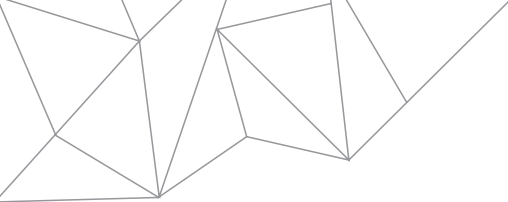
ABSTRACT

This text aims to discuss the pedagogical work of teachers, the informational and digital competence that teachers need for their professional development, and the pedagogical practices they develop. Discusses in a dialectical and critical way the relationship between

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). E-mail: wendlamendes@gmail.com

² Doutora em Educação (USP); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA). E-mail: ilmavieira13@gmail.com.

³ Doutora em Multimídia em Educação (Universidade de Aveiro, Portugal); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). E-mail: rodriguessannya@gmail.com.



the BNCC's digital competence that must be worked on and consolidated until the end of Basic Education and the informational and digital competence that teachers need to have for their professional development. The concept of metaverse is demonstrated and how it adapt to innovative educational practices. To this end, a brief systematic literature review was carried out, analyzed from a qualitative perspective, situating teaching methodologies and educational possibilities in the texts selected from the studied bases. Therefore, it was concluded that it is important not only to offer continuing training to teachers, but to guarantee this training, aiming to qualify them for professional practice, based on the use of digital technologies that provide informational skills.

Keywords: digital competence; teacher training; metaverse; systematic Literature review.

NOTAS SOBRE COMPETENCIAS DIGITALES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES Y LAS POSIBILIDADES DEL METAVERSO PARA LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo discutir el trabajo pedagógico de los docentes, la competencia informacional y digital que los docentes necesitan para su desarrollo profesional y las prácticas pedagógicas que desarrollan. Discute de manera dialéctica y crítica la relación entre: la competencia digital del BNCC que debe ser trabajada y consolidada hasta el final de la Educación Básica y la competencia informacional y digital que debe tener el docente para su desarrollo profesional. Se demuestra el concepto de metaverso y cómo se adaptan a las prácticas educativas innovadoras. Para eso, se realizó una breve revisión sistemática de la literatura, analizada desde una perspectiva cualitativa, situando metodologías de enseñanza y posibilidades educativas en los textos seleccionados de las bases estudiadas. Por lo tanto, se concluye la importancia no sólo ofrecer formación continua a los docentes, sino garantizar esa formación, con el objetivo de capacitarlos para el ejercicio profesional, basado en el uso de tecnologías digitales que proporcionen habilidades informacionales.

Palabras clave: competencia digital; desarrollo profesional docente; metaverso; revisión sistemática de la Literatura.



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende discutir sobre o trabalho pedagógico de professores, a competência informacional e digital que o professor precisa ter para o seu desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas que desenvolvem. É importante que seja garantida a formação continuada de professores, para que possam tratar os aspectos tecnológicos e digitais nas práticas pedagógicas e educativas dos cotidianos formais das escolas do Brasil.

Antes desta discussão, é preciso entender como as tecnologias afetam processos de planejamento escolar, a formação e as práticas que os professores desenvolvem. Por isso, é preciso acessar o vasto aporte teórico sobre os estudos desenvolvidos na área da formação de professores e das tecnologias digitais. Considera-se que essas aproximações não apenas contribuem com o fomento das discussões destas áreas de estudos, como para o desenvolvimento profissional e acadêmico docente. É perceptível que a formação continuada de professores é um elemento indispensável para o trabalho qualitativo do professor. Apesar de a formação continuada não poder promover uma mudança radical nos paradigmas escolares, ela é um elemento que reflete a ação, o currículo e as representações cotidianas que os professores estão construindo.

Aproveita-se a discussão para incluir as possibilidades do metaverso na educação, trazendo o conceito e os desafios para a educação.

Em 2023, após uma pandemia (suspensa no primeiro semestre deste ano), que exigiu mudanças significativas no processo de novas ambientações digitais e suas implicações, é importante discutir o saber fazer e como fazer, compreender as conexões e articulações entre o saber ensinar, o que ensinar e para quem ensinar.

Ainda que a incorporação por grande parte dos ambientes educativos seja quase nula, estamos em plena expansão de conceitos como personalização de ensino, hibridismo e realidade aumentada. É preciso entender do que se trata e a dificuldade da entrada e aderência destes conceitos, assim como a formação continuada de professores se volta para estas questões.

2 A PEDAGOGIA DA COMPETÊNCIA

Nos discursos dos documentos oficiais, a categoria competência desperta muito interesse como se a palavra revelasse, nesse contexto de implementação de políticas curriculares, uma possível saída para a crise que a escolarização enfrenta. Investigar



a epistemologia sobre, para quê, para quem e como são construídas as categorias do currículo do Brasil não é tarefa fácil. Rios (2010, p. 151) destaca que: “[...] é preciso cuidado com o que as palavras querem dizer. Muitas vezes, elas são utilizadas exatamente para não dizer, ou dizer pela metade, disfarçar o que se apresenta”.

A palavra competência não é nada proibido ou inapropriado, mas deve-se ter cautela com a pronúncia. Pronuncia-se numa postura em atendimento técnico ou crítico? A emancipação humana pelo viés da Educação prevê a crítica e a reflexão como meios de libertação de um ensino meramente técnico. É necessário que se realize a crítica para que não se atenda ao viés tecnicista e capitalista utilitarista à Educação. O trabalho pedagógico destinado à aquisição de competências sem a reflexão política e social prima pelo desenvolvimento de competências meramente técnicas.

O resgate do termo competência em Educação é complexo e polissêmico, já que surge da área empresarial. Esse termo é utilizado massivamente na elaboração dos currículos. Sobre esse aspecto, é fortemente naturalizado que o currículo e a diplomação de professores sejam atrelados a esse enfoque. Atualmente, vivencia-se esse fenômeno nas prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltadas aos estudantes da Educação Básica para o desenvolvimento de habilidades necessárias à sua vida profissional.

O conceito de competência, defendido neste trabalho, compreende que a competência é uma construção pessoal, social e coletiva. A competência existe abstratamente enquanto conceito e se materializa no desenvolvimento humano, sendo construída e vivenciada. Ela é social, é inacabada, é aprimorada na atividade que se pratica. O seu conceito é construído na dependência de forças presentes na sociedade, forças que são políticas, econômicas, culturais, sociais, educacionais, dentre outras. Essas forças se enfrentam na dinâmica dos embates de toda natureza — forças das chamadas “direita”, “esquerda”, dos movimentos sociais, das lutas das minorias, por exemplo.

Alguns termos, como qualidade, habilidade, autonomia, reflexão, cidadania, equidade, dentre outros, são marcados nas políticas públicas. Logo, reflete-se: será que os termos, como estes apresentados, “[...] já não dão conta de expressar o que antes expressavam?” (Rios, 2010, p. 162). Os termos podem conservar ideologias, camuflar ideologias e instaurar projetos societários sistematicamente.

Sabendo que a noção de competência é também originária das ciências cognitivas, ela também surge como uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais (Ramos, 2001). Ela pretende estimular o comportamento por trilhas da aprendizagem, por isso, o ensino é voltado para a aquisição de habilidades. Assim, considera-se a Pedagogia da Competência insistentemente ligada à teoria do capital humano, um



terreno propício para organizar as relações de trabalho, da formação e da educação social. Na área da formação de professores, o termo competência garante a responsabilização dos professores pelo fracasso escolar.

Buscando os diferentes conceitos, Depresbiteris (2010) aponta alguns autores que tratam sobre a competência e sua historicidade epistemológica. Por exemplo, Chomsky é um dos pioneiros no uso da palavra competência, tratada mais pelo enfoque biológico, ou seja, do potencial linguístico humano. Ele diferencia competência de desempenho, onde a primeira alcança seus objetivos graças ao seu potencial, enquanto o outro está relacionado à avaliação de um comportamento observável.

A competência é uma substituição do termo qualificação, dominante nas décadas de 70, nos países industrializados, os quais resguardavam esse termo, visando padronizar e conceder certificação do conhecimento escolar para o trabalho fabril. Essa certificação possibilitava ao trabalhador a competitividade empresarial. Para Depresbiteris (2010), competência e competir são noções sinônimas que requerem resultados observáveis e que geram lucros aos seus idealizadores.

Segundo Deluiz (2001), essa noção surge na organização taylorista/fordista pela mundialização econômica e competição do mercado, período pautado na melhoria da qualidade e por meio da flexibilização dos processos e produtos do trabalho. A escolarização de jovens possibilita atender a esse objetivo, no qual a ação e a avaliação das competências têm como foco o resultado observado e o comportamento ideal esperado. Le Boterf (2003, p. 77) vê a competência ligada ao contexto educacional, sendo que a competência é um complexo elemento coordenador na educação e: “[...] a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa”. Para Perrenoud (2002), a competência está ligada à diversidade de recursos cognitivos e afetivos que enfrentam e resolvem um conjunto de situações complexas.

A competência mobiliza-se para o enfrentamento de situações-problema pelo viés da ação prática do sujeito, no qual o comportamento é avaliado. Nesse sentido, a educação é a instituição que molda esse comportamento e certifica as habilidades adquiridas, satisfazendo o perfil do mercado capitalista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fortemente ligada ao trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências. O trabalho com as competências ligadas ao ensino está conectado com a aquisição de habilidades. As habilidades são um conjunto de comportamentos observáveis e avaliáveis que permitem o alcance das competências. A BNCC não é apenas um documento orientador de quais competências os



estudantes da Educação Básica devem adquirir. Ela é parte de um projeto que planeja ser materializado, atrelada ao pedagógico, já que a Educação se tornou setor estratégico para tal consolidação do projeto neoliberal.

As competências, na BNCC, são explicadas como os conceitos e procedimentos que serão usados na vida; as habilidades são aquisições de práticas cognitivas e socioemocionais adquiridas no processo de ensino; a vida cotidiana é interpretada de forma complexa, sendo que o exercício do cidadão e do trabalho devem ter caráter de plenitude, cujos desdobramentos ocorrem nas três etapas da Educação Básica, nos tratamentos didático-pedagógicos, para a construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8, grifos do autor).

Mediante seus próprios discursos, a BNCC seria instrumento fundamental para a garantia plena do ensino. É um texto de mensagem técnica e promotora de aprendizagem escolar, que pretende convencer sobre a sua legitimidade e importância. Há no documento competências muito pertinentes a serem desenvolvidas na Educação Básica, destacando-se, dentre elas, as competências 1, 3 e 6, conforme expostas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 9).

Por esse discurso, as escolas que trabalham sob a perspectiva de ensino historicamente construído promovem a construção de uma sociedade democrática; a valorização das expressões artísticas e culturais mundiais e locais garantem aos estudantes da educação básica a aproximação e expansão do repertório histórico, artístico e cultural; a valorização e respeito aos saberes conduz o alunado para relações de convivência saudável, exercício da cidadania e responsabilidade social. A elaboração da Base Nacional Comum indica ter sido pensada sob os pilares da construção da cidadania, igualdade e liberdade, não devendo esquecer os outros documentos de orientações curriculares importantes para as escolas.



Com a aprovação da BNCC, em 2017, o debate em torno de sua perspectiva não tem sido estanque. Assim, agora, é importante ter clara a contribuição de outros documentos norteadores do currículo para auxiliar o currículo das escolas.

Nas definições das dez competências, a BNCC mostra-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), ou seja, ao ensino voltado à transformação da sociedade e preservação da natureza na perspectiva de atender aos dispositivos de desenvolvimento humano (Brasil, 2018). Em outras palavras, a BNCC informa que a legitimação do ensino por competência pauta-se nos modelos internacionais.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (Brasil, 2018, p. 13).

Se o Brasil atender a certas demandas econômicas, ele se alinha aos indicadores de países desenvolvidos. Logo, a BNCC atende à mercantilização da educação e aos moldes das demandas do mercado capitalista estrangeiro. “Assim, se formam as hegemonias de alcance mundial, os projetos de gestão e problemas e orientação de âmbito mundial” (Ianni, 2010, p. 121). A padronização do currículo é pauta da agenda internacional que prevê maior controle sobre a aprendizagem e a gestão da escola.

Nas notas explicativas da BNCC, o documento diz que foi realizada uma pesquisa pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Nas 16 unidades estudadas, os currículos usam em suas propostas os seguintes termos: competências e habilidades; capacidade; expectativas de aprendizagem; o que os alunos devem aprender. Esses também são termos que já constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde 1997, e agora materializa-se na BNCC. Essa afirmação é uma das razões que explicam a legitimidade, relevância e utilização do termo competência e habilidade ao longo de todo o documento da Base Nacional Comum Curricular.

Os estudos sobre a Pedagogia da Competência mostram dois fortes campos sobre a *episteme* da competência. Didaticamente, a Pedagogia da Competência se insere sob dois grandes polos: técnico e crítico. O desenvolvimento do ensino no enfoque técnico trata o ensino estritamente sobre o controle do comportamento, do resultado e da avaliação. É através do comportamento observado que se acredita que o estudante demonstra sua



aprendizagem ou não. É por meio dos resultados práticos que se avalia se os objetivos traçados naquele momento pontual trouxeram êxito ou a falta dele ao aprendiz.

O processo educativo é visto de um ângulo mais amplo, em que as inferências sobre a aprendizagem derivam de muitos fatores. A Educação nesse enfoque é considerada um terreno complexo, no qual o aprendiz e o professor são sujeitos influentes, e cujos contextos sociais e políticos interferem diretamente no ensino. Ademais, por esse ângulo, a Educação possibilita a formação cidadã, integral, autônoma, reflexiva e emancipatória do ser. Esses termos também são usados no enfoque da competência técnica, porém, com viés de responsabilização dos sujeitos da Educação pelo fracasso ou superação dos desafios postos aos cotidianos das escolas, tratados pelos caminhos da autogestão, do empreendedorismo e da superação das dificuldades.

Ao imergir na essência dos textos prescritivos sobre currículo, percebe-se que o discurso sobre a competência é de enfoque técnico, ora de enfoque crítico. Transfigura-se segundo o projeto de sociedade que se pretende instaurar em determinados momentos históricos.

O ensino por competências, na configuração exposta na BNCC, diz respeito ao atendimento das demandas da Agenda Internacional. Essa é uma contradição do próprio discurso da BNCC sobre uma Educação para todos, heterogênea, cidadã, democrática e emancipadora. No documento, raramente se vê a responsabilidade da relação Estado e Educação, a não ser pelo discurso do regime de colaboração e os investimentos sobre a formação do professor, vale destacar que: “O compromisso com a concepção da BNCC não reconhece as condições precárias de trabalho dos professores nem a necessidade de investimentos voltados ao desenvolvimento profissional docente” (Veiga; Silva, 2018, p. 57).

A seguir liga-se o termo competência digital docente à prática educativa.

3 A PRÁTICA EDUCATIVA E A COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE

Os desafios das aulas remotas trouxeram a reflexão sobre o enfrentamento da crise sanitária do coronavírus (*Sars-CoV-2*). Nessa trama, as habilidades informacionais e de comunicação dos meios digitais exibem e reforçam a necessidade de aquisição da competência digital.

A realidade do ensino público brasileiro levanta a questão central que viabiliza o diálogo nesta seção, a importância da competência digital docente para o desenvolvimento da prática educativa.

Esse discurso, incorporado à atividade educativa — atividade docente desenvolvida pelos diversos sujeitos escolares —, é um posicionamento que nega o utilitarismo sobre a



atividade docente. A prática educativa não nega as faltas de condições materiais ao ensino, nem a falta de investimento sobre a carreira e salário dos professores. Esse é o território da prática educativa, inserido em um contexto complexo, social, histórico e cultural, sendo complexo e historicamente secundarizado.

A ciência da Educação formal, o Currículo educacional brasileiro e a Formação de Professores, como campos de estudos e objetos de análises deste trabalho, entendem a importância da reflexão. É imprescindível que, mediante os vastos campos de estudos, as referências sobre a prática como atividade escolar tendem a tomar diversos rumos em que perspectivas são afirmadas, divergindo-se dos referenciais teóricos e metodológicos.

Por isso, este trabalho compreende a atividade escolar desenvolvida pelos profissionais escolares como prática intencionalmente educativa. Baseando-se em Freire (2013, p. 16, grifo do autor), “a **prática educativa** extrapola o ato de [...] treinar o educando no desempenho de destrezas”. Portanto, quando o profissional da educação se posiciona não apenas como professor, mas como educador, este entende sua prática para além do mero ensino de conteúdos e opta por um fazer ético, especificamente humano e crítico-progressista. Isso quer dizer que o ambiente escolar não é somente um espaço onde se aprende conteúdos, mas onde se apreende a leitura e a intervenção consciente no mundo.

A compreensão sobre a prática se faz em atividade, na ação. Segundo Monteiro (2006, p. 95), “[...] a posição mais segura para compreender a docência é sua prática”. É no desenvolvimento da profissão que se entende os percalços do caminho educativo, do desenvolvimento do currículo como um campo de disputa de forças, que ora convergem, ora divergem dos ideais progressistas. Por isso, sustenta-se “[...] a suspeita de análises sobre a prática do professor realizada por quem não tem como profissão à docência” (Monteiro, 2006b, p. 95). A prática deve ser pensada por quem a desenvolve, deve ser objeto de reflexão pelos que a praticam.

Essa prática é refletida na crítica e na dialética dos aspectos totalizantes e contraditórios dos educadores e da autonomia dos sujeitos. Esses sujeitos se movem para a transformação social, que, constantemente, reflete sobre seus saberes, respeitando a multiplicidade de posicionamentos encontrados nas vivências da profissão.

A prática educativa, ao lado dos saberes, da formação continuada e do desenvolvimento do currículo, é entendida como atividade coletiva, interdisciplinar, que molda identidades. Portanto, pensar esse termo — prática educativa — é identificar o currículo como um campo fértil para o trabalho intelectual, que faz emergir a constante reflexão sobre os conflitos, as disputas e as possibilidades educativas, tão necessárias à continuidade do processo de ensino e aprendizagem escolar.



Na definição sobre o que é competência, a BNCC explicita que a prática escolar está diretamente relacionada à habilidade:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

A expressão para a diversidade e para a prática social são postas no documento através das dez competências gerais que norteiam a aprendizagem em toda a Educação Básica. Cabe aos educadores o posicionamento de sua ação para orientar o que há de significativo na prática educativa, crítica, democrática, laica, cidadã, emancipatória, política, histórica e social. São os conhecimentos e saberes dos profissionais da educação que implementam o que há de significativo na BNCC em suas práticas docentes.

4 O METaverso DA EDUCAÇÃO: conceito, potencialidades e desafios

O conceito por trás de metaverso não é novo, como quando estamos falando da existência de videogames on-line com oferta de ambientes virtuais, onde a experiência do usuário, usando um avatar, vai além de jogar. Os avatares variam dando a possibilidade de refletir características físicas na realidade dos usuários ou de representar personagens fictícios. Na experiência na qual o usuário escolhe um avatar, ele incorpora uma presença virtual, onde pode navegar em vários “universos”, cenários virtuais, permitindo interações e experiências próximas da vida real.

O metaverso é considerado, pelos sites especializados, o próximo passo depois da internet, usando o híbrido, recriando atividades e experiências físicas em ambientes digitais. Assim, o metaverso é uma tecnologia que possibilita uma dinâmica entre o mundo web e a realidade, acessado quando o usuário coloca óculos de realidade virtual, tem um avatar e imerge no cenário escolhido.

Metaverso é a junção de meta (além) e verso (de universo), a partir de tecnologias que produzem versões de universos virtuais, ou recriações virtuais de mundo real⁴, segundo as preferências dos usuários (Marques, 2022). O metaverso une realidade aumentada, interfaces de realidade virtual, estendida e mista, redes sociais, criptomoedas e até mesmo o uso de NFTs (tokens não fungíveis) entre outras tecnologias com o intuito de proporcionar experiências emocionais⁵ (Brito, 2023).

⁴ <https://rubeus.com.br/blog/metaverso-na-educacao/>

⁵ <https://rubeus.com.br/blog/metaverso-na-educacao/>



Na educação, há inúmeras possibilidades quando estamos falando de metaverso, como em levar estudantes em jornadas imersivas guiadas para o passado, em que podem estudar temas históricos, ter elementos de jogos, de realidade aumentada. Como ele é refletor do que passa na realidade, qualquer atividade é possível de ser vivida, será possível ter de maneira virtual as mesmas experiências do mundo físico, como já se via no *Second Life*: reuniões virtuais, compras, festas, visitar um museu. Há tecnologias que proporcionam a experiência de manuseio de objetos com luvas sensoriais, outro exemplo.

Considerando o que a neurociência diz sobre o cérebro emocional de que este aprende mais e de forma mais aprofundada quando emocionado, acredita-se que este tipo de experiência imersiva promova novas relações com conteúdo, dando corporeidade e consistência, saindo do simples consumo de signos e desenvolvendo significados consistentes e duradouros por meio de experiências práticas nestes ambientes.

Da entrada da televisão, do vídeo, da internet, até dos aparelhos celulares, na escola e outros espaços educativos, há um contínuo ajuste destes cenários. A maioria dos professores, em suas aulas, precisa conhecer as suas especificidades técnicas e tecnológicas para compreender como incluir o recurso em suas estratégias didáticas, nos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Com relação ao metaverso, é preciso verificar o que é possível proporcionar em matéria de uma aprendizagem imersiva para a aprendizagem.

A partir de um breve Revisão Sistemática de Literatura, foram analisados artigos e dissertações submetidas nas bibliotecas eletrônicas da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e do Google Scholar (Google Acadêmico). Para realizar o levantamento das produções nas plataformas citadas, foram utilizados os descritores: Metaverso; Tecnologias Digitais; Educação; Educação Superior; Formação continuada. Nesta pesquisa, não foi usado um filtro de tempo. Observam-se alguns métodos de ensino na formação docente com o uso de metaverso nas produções selecionadas para análise, como se vê no quadro 1.

Quadro 1 - Métodos de ensino pontuados nas produções selecionadas

Produções	Métodos de ensino
Proposta de formação continuada para docentes na Educação Superior no Metaverso Second Life	— Metaverso Second Life — Foi construído um objeto de Aprendizagem, denominado EduVirtua (curso piloto)
O desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe a distância com o uso do metaverso Second Life	O método utilizado foi a Design Research e o artefato desenvolvido foi um método de capacitação no metaverso Second Life.

A construção de redes sociais no processo de formação docente em Metaverso, no contexto do Programa Loyola	Espaços de Convivência Digitais Virtuais- ECODIS (espaço de capacitação docente)
Ciência, tecnologia e educação em rede: as significações da ciência nos ambientes virtuais de aprendizagem a distância — AVAS	O Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem (EVA)
Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior	Cenários híbridos de blended (e)learning, plataforma Moodle, o VideoAnt, plataforma de anotação de vídeo baseada na web para dispositivos móveis e desktop ou o serviço de colaboração Web Zoom Colibri.
Metaverso na Educação: Currículo, Desafios e Possibilidades	Mundos Digitais Virtuais em 3D — MDV3D e Roblox: Criação de animações e mundos virtuais; AVA; os ODA (Objetos Digitais de Aprendizagem), os Recursos Educacionais Abertos (REA); Second Life
O processo de aprendizagem em metaverso: formação para emancipação digital	metaverso Eduverse — versão educacional do Active Worlds, o Second Life e, mais recentemente, o OpenSimulator; SLOODLE, módulo que integra funcionalidades do Moodle e do Second Life
Metaverso: Estado da Arte e Estudo de Caso da Plataforma Spatial	“O Metaverso Spatial permite que os designers criem um espaço público para eventos e demonstrações ao vivo, onde até 50 pessoas podem compartilhar a experiência” (p. 7)
Aprendizagem e Virtualidade: Práticas Possíveis na Sociedade do Conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> immersive learning (i-learning); Second Life; Game Based Learning (GBL), as narrativas interativas e a gamificação; plataformas de redes sociais (SNS)

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A plataforma mais destacada entre as produções foi o metaverso Second Life. Sua popularidade evidencia-se diante do que pontua Assumpção (2012, p.19), ao dizer que:

Trata-se de um meio tecnológico digital que favorece uma dinâmica diferenciada e potencialmente rica em possibilidades educacionais. [...] O Metaverso SL possibilita a criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3Ds) que podem permitir o desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao analisar as produções, destacamos abaixo algumas possibilidades educacionais que podem ser desenvolvidas por meio dos novos métodos de ensino com Tecnologias Digitais e Metaversos.

4.1 Possibilidades didáticas aos docentes

Cabe aos educadores adotarem gradualmente novas formas de ensinar e aprender, utilizando tecnologias digitais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Ele continua sendo o design de jornadas de aprendizagens, onde tutoria as experiências vividas no mundo digital pelos estudantes.

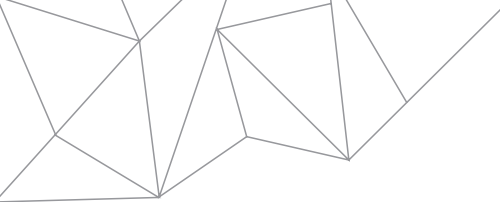


Como, então, o metaverso pode melhorar a qualidade da aprendizagem por meio das experiências vividas pelos estudantes? Os ambientes virtuais e imersivos se conectam a conteúdos da realidade, cumprindo o propósito de uma aprendizagem situada, conectada à realidade, aprendizagens sensoriais e, por isso, mais profundas e enriquecedoras, com experiências diversificadas a partir do contato com a tecnologia, que tende a atrair os mais jovens, já usuários das mesmas.

No quadro 2, são apresentadas algumas possibilidades educacionais com o uso dos recursos explorados nas obras selecionadas para este artigo.

Quadro 2 - Possibilidades educacionais através das tecnologias Digitais e Metaverso destacados das produções analisadas

Produções	Possibilidades educacionais
<p>O desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe a distância com o uso do metaverso <i>Second Life</i>.</p>	<p>— Desenvolve competência de trabalho em equipe;</p> <p>— “[...] inovação para a prática pedagógica: o estímulo ao entrosamento social entre indivíduos e entre indivíduos e objetos; a recriação ou simulação de contextos difíceis, ou impossíveis de serem acessados de forma real; a imersão em um ambiente 3D, onde a sensação de presença e pertencimento facilita o compartilhamento de um propósito e, logo, o processo de ensino e aprendizagem” (Gomes, 2012, p. 347).</p> <p>- “[...] capacidade de fazer coisas que ainda não existam ou não possam ser feitas na vida real, podendo constituir uma aprendizagem autêntica” (Gomes, 2012, p. 346-347).</p>
<p>Educação Online em Metaverso: a mediação pedagógica por meio da telepresença e da presença digital virtual via avatar em Mundos Digitais Virtuais em 3 Dimensões</p>	<p>“[...] o estar junto virtual’ sincronamente com outros sujeitos representados por seus avatares, aumenta o sentimento de ‘comprometimento’ e contribui com o relacionamento entre professores e alunos, tão importante para o estabelecimento do espaço de convivência na biologia do amor” (Pires, 2010, p. 208).</p> <p>“[...] a Utilização das ferramentas interativas de mediação pedagógica pode ampliar a comunicação entre professores e alunos, bem como trazer mais elementos para que o professor perceba o caminho que cada um está fazendo, contribuindo para que ele possa ajudar o aluno durante esta sua caminhada” (Pires, 2010, p. 208).</p>



<p>Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior</p>	<p>“Um ecossistema colaborativo, onde o estudante assumiu o dever de dar sentido à sua experiência educacional, através da negociação de significados com o grupo e onde se construiu conhecimento de forma coletiva, com autonomia e criatividade” (Moreira; Correia; Trindade, 2022, p. 13).</p>
<p>Formação do Educador no Contexto da Cibercultura: Possibilidades Pedagógicas Em Metaversos (Mundos Digitais Virtuais em 3 Dimensões – Mdv3d)</p>	<p>[...] potencializam o processo de interação, tornando-a mais significativa por meio da telepresença” (Backes; Santos, 2012, p. 83).</p> <p>“possibilita diversas simulações e experiências imersivas” (Mantovani; Backes; Schlemmer, 2012, p. 83).</p> <p>[...] o uso de MDV3D acena para as possibilidades de rompimento de um currículo seriado e disciplinar, pois, apresenta outras formas de representar a percepção e de realizar a comunicação nos processos de interação que habitualmente são utilizados no contexto educativo” (Mantovani; Backes; Santos, 2012, p. 84).</p>
<p>Mdv3d: Estratégias para a Formação Docente da Educação Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Estimula, incentiva e articula a construção do conhecimento dos alunos; — Ser criadores de seus ambientes de aprendizagem; — Desenvolvimento do criar coletivo; — Construção colaborativa; — Criatividade, a capacidade de planejar e produzir (Assumpção; Behar; Ebeling, 2010, p. 6-8).
<p>Metaverso na Educação: Currículo, Desafios e Possibilidades</p>	<p>“Interatividade: Habilidade para se comunicar com demais usuários e com o próprio metaverso” (Pereira, 2022, p. 6).</p> <p>“Incorporeidade: metaverso elimina barreiras físicas” (Pereira, 2022, p. 6).</p> <p>“O Roblox permite ao jogador desenvolver seus próprios jogos. Em uma mistura de criação com flexibilidade [...]” (Pereira, 2022, p. 8).</p>
<p>Metaverso no Ensino Superior: Possibilidades e Desafios</p>	<p>[...] ampliam as possibilidades de comunicação, interação, e compartilhamento de saberes” (Jambass, 2023, p. 2)</p> <p>“A utilização do metaverso ajuda na comunicação, interação entre os pares, possibilita compartilhamentos e trocas de experiências” (Jambass, 2023, p. 5).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Dentre os trabalhos, pode-se perceber que a maioria aborda, como possibilidade educacional ao recorrer a tecnologias digitais e metaverso, a interação, comunicação, criação, aprender a aprender, autonomia, pensamento crítico, desenvolvimento de



habilidades, presencialidade, convivência interpessoal, autoria, dentre outras. Assim, a produção e construção do conhecimento passa por explorar e dar relevância a cada interação proporcionada vivida pelo estudante (Sousa; Tonelli, 2012).

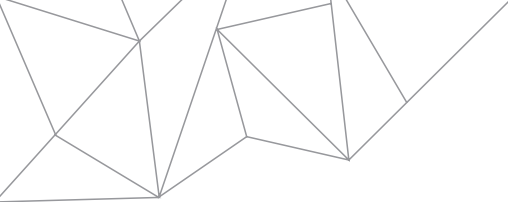
O metaverso pode auxiliar os estudantes a desenvolverem soluções para as questões que permeiam suas vivências, sejam elas físicas ou digitais. Principalmente pelas experiências serem imersivas e com aproximação entre o mundo físico e virtual, onde o estudante vivencia o conteúdo num ambiente onde o usuário experimenta o pertencimento ativo, além de experiências e projetos que faria em laboratório da escola, que ajudam a propor soluções para aplicar na realidade. Este pertencimento ativo supera aulas tradicionais, onde o estudante se remete a uma atuação passiva.

Além da inovação pedagógica com a introdução desta tecnologia, temos o elemento que incentiva o engajamento dos estudantes com os aspectos dos ambientes virtuais ampliados, e que tornam o aprendizado mais dinâmico e divertido (Pires, 2010). Quando se fala de novas aprendizagens, em novas experiências de engajamento dos estudantes, dizemos que o metaverso proporciona protagonismo no processo de aprendizagem: ele escolhe por onde viver suas experiências no ambiente virtual e pode ser estimulado a fazer elaboração de soluções para problemas que encontre nele. Quando se fala de experiências imersivas, ela promove concretização de conteúdos que antes eram muito distantes da realidade do estudante ou até perigosos, como observar vulcões em atividade e manipular substâncias. Assim, a realidade aumentada pode proporcionar segurança que nem sempre pode ser garantida na escola real.

Logo, cabe ao docente pensar em novas metodologias de ensino e recursos, que ajudem a repensar suas estratégias didáticas, que desenvolvam habilidades específicas, por exemplo, que provoque engajamento. Esse é o foco de muitas universidades e escolas que buscam atrair a atenção de seus alunos. Para isso, a tecnologia oferece muitas ferramentas, como inteligência artificial, robótica e até o metaverso. Todas elas prometem causar um grande impacto nas salas de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020, contexto da pandemia da Covid-19, demandou das escolas e das instituições escolares novas habilidades digitais. Tanto alunos quanto professores tiveram que sair do lugar-comum e buscar novas habilidades de manipulação de aparelhos eletrônicos, *smartphones*, *tablets* e computadores. É uma realidade na qual os professores das diversas partes do país tiveram que se adaptar, recorrendo a aulas remotas e on-line. Não foi possível apenas ficar manipulando as mensagens de texto e de áudio, visando à



comunicação com os estudantes e suas famílias. Houve a necessidade real de gravar aulas, *hiperlinkar* sugestões de vídeos, sites, plataformas e conteúdos para agregar interatividade às aulas.

Algo ficou bem claro: as políticas públicas em educação postergam há décadas a garantia da formação inicial e continuada voltadas ao ensino e aprendizagem em linguagens e tecnologias da informação. A competência docente digital que empodera o professor de habilidades digitais em sua prática pedagógica, no contexto da pandemia do novo coronavírus, demarcou o território educacional. Em consequência, marcou escancaradamente um processo de exclusão entre os que sabem e os que pouco sabem, entre os que possuem acesso às redes digitais e os que nelas não estão inclusos.

Os documentos que regem e orientam a Educação ressaltam o desenvolvimento de práticas voltadas à competência digital na formação inicial e continuada de professores, assim como a inserção dos estudantes na cultura digital há bastante tempo. Essa meta majoritariamente foi postergada pelas políticas públicas educacionais.

Ao considerar as demandas para a prática docente e as mudanças necessárias, destaca-se, portanto, as demandas na formação de professores e na forma de ensinar, que requerem o conhecimento e o manuseio de ambiente virtual para a educação, reconhecer o perfil da nova geração — imersiva, zennials (millenials e geração Z), entender de jogos com experiências virtuais, o impacto dos games, simulações, a navegação ampliada para vários ambientes digitais antes não possibilitados pela presencialidade (Gomes, 2012).

Isto acarreta muitas condições, discussões, interseções e transformação na formação inicial e continuada sem descuidar das reações, funções dos alunos diante dos novos métodos, das reações dos docentes na nova jornada de adaptação e linguagem e nas demandas para quem são destinados os espaços de formação, que propiciem diversas interações com diversos formatos de linguagem, identificar, explorar e tratar de problemas do dia a dia e habilidades como pensamento computacional e até competências emocionais, como a empatia e a cidadania digital.

Apesar de não termos nos prolongado, sabemos da dificuldade para implementar tais tecnologias nas escolas, mas buscou-se evidenciar como o metaverso pode proporcionar uma aprendizagem ativa combinando a presença virtual e imersiva, os espaços redimensionados e a tecnologia. O trabalho suscita a necessidade de mais foco no tema para entender outras possibilidades como a presença e a ausência docente na experiência com a realidade aumentada e o metaverso, processos de mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Maria Sandra. **Proposta de formação continuada para docentes da educação superior no metaverso second life**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRITO, Valtair Francisco Nunes de. Metaverso: estado da arte e estudo de caso da plataforma **Spatial**. **Peer Review**, [S.l.], v. 5, 2023. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/196/158>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- DELUIZ, N. Qualificação, competência e certificação: visão do mundo do trabalho. *In*: Ministério da Saúde; Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde; Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. **Formação - Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; PROFAE, 2001.
- DEPRESBITERIS, L. Em busca das competências perdidas: “saber-conviver”. *In*: ROVAI, E. (org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GOMES, Ana Cláudia Bilhão. **O desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe a distância com o uso do metaverso Second Life**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.
- IANNI, O. **Teoria da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.
- JAMBASSI, D. Metaverso no Ensino Superior: possibilidades e desafios. **Painel Metaverso**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, 2023. Disponível em: <https://painelmetaverso.com.br/ojs/index.php/home/article/view/11/10>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARQUES, Walter Rodrigues. Metaverso e educação: uma revisão da literatura. **Revista Científica Multidisciplinar**, São Paulo, v. 3, n. 10, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2064>. Acesso em: 15 mar. 2023.



MONTEIRO, S. B. **Epistemologia da prática e identidade docente**. São Paulo: EdUFMT, 2006.

MOREIRA, J. A.; CORREIA, J.; DIAS-TRINDADE, S. Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. **Sinéctica Tlaquepaque**, n. 58, jun. 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2022000100201&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2023.

MANTOVANI, Ana Margô; BACKES, Luciana; SANTOS, Bettina Steren dos. Formação do educador no contexto da cibercultura: possibilidades pedagógicas em metaversos (Mundos Digitais Virtuais em 3 dimensões – MDV3D). **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Santa Catarina, v. 12, p. 77-86, jan./abr. 2012.

PEREIRA, Soraya Rachel. Metaverse in education: curriculum, challenges and possibilities. **Painel Metaverso**, Florianópolis, SC, v. 1, 2022.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRES, Diana Trein. **Educação Online em metaverso: a mediação pedagógica por meio da telepresença e da presença digital virtual via avatar em mundos digitais virtuais em 3 dimensões**. 2010. São Leopoldo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2006>. Acesso em: 10 set. 2023.

RAMOS, M. N. A. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. *In*: ROVAI, Esméria (org.). **Competência e competências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, C. H, M.; TONELLI, E. O Metaverso no processo de ensino e aprendizagem e a geração digital. **RETEC**, Ourinhos, v. 5, n. 1, p. 40-47, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://www.fatecourinhos.edu.br/retec/index.php/retec/article/view/17>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto-político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. São Paulo: Papyrus, 2018.

Recebido em: 04 de abril de 2023.
Aprovado em: 02 de maio de 2023.



O USO DA PLATAFORMA *KAHOOT!* COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO

Andreza Luana da Silva Barros¹

Gabriel Pereira Castro²

Cleilton Magalhães da Silva³

Claudiene Diniz da Silva⁴

RESUMO

A avaliação educacional, em qualquer nível, foi impactada pelas mudanças tecnológicas. Este artigo objetiva refletir sobre o uso de jogos digitais como ferramentas avaliativas, utilizando o *Kahoot!*. Trata-se de uma plataforma disponível na Internet que possibilita a criação de atividades educativas em forma de jogos digitais. Para embasar nosso estudo quanto à avaliação e as ferramentas tecnológicas associadas à educação, utilizam-se como pressupostos teóricos os autores Demo (2004, 2009), Luckesi (2003), Morán (2015, 2018) e Bottentuit Junior (2017). Para esses autores, as tecnologias digitais modificaram a educação no que tange à disseminação de informação, à relação professor-aluno e às novas formas de aprendizagem. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa com um docente e alunos de uma escola técnica de São Luís do Maranhão. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, exploratória, descritiva e quali-quantitativa. Os resultados mostraram que o *Kahoot!* é um item colaborativo para a construção de atividades avaliativas dinâmicas, contribui para a interação entre professor e aluno, garantindo a construção de conhecimentos mais sólidos. Diante das discussões apresentadas no texto, considera-se que a plataforma *Kahoot!* é uma ferramenta adequada para ser utilizada no processo avaliativo de cursos de nível técnico.

Palavras-chave: avaliação; tecnologia educacional; *Kahoot!*; ensino técnico.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: andrezuluanasb@gmail.com

² Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: castro.gabriel19@outlook.com

³ Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: cleiltonoficial18@gmail.com

⁴ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: claudiennediniz@gmail.com



THE USE OF THE KAHOOT! PLATFORM AS AN EVALUATION METHOD IN TECHNICAL EDUCATION

ABSTRACT

Educational assessment, at any level, has been impacted by technological changes. This article aims to reflect on the use of digital games as evaluation tools, using Kahoot!, which is a platform available on the internet that allows the creation of educational activities in the form of digital games. To support our study about evaluation and technological tools associated with education, the authors Demo (2004, 2009), Luckesi (2003), Morán (2015, 2018) and Bottentuit Junior (2017) are considered as theoretical framework. For these authors, digital technologies have changed education in terms of the dissemination of information, the teacher-student relationship, and new forms of learning. To achieve the proposed objective, it was conducted a research with one teacher and some students from a technical school in São Luís – Maranhão. The methodology used consists of bibliographical, exploratory, descriptive and qualitative-quantitative research. The results showed that Kahoot! is a collaborative item for building dynamic evaluative activities, contributing to interaction between teacher and student, ensuring the construction of more solid knowledge. The discussions presented in this article consider that the Kahoot! platform is a suitable tool to be used in the evaluation process of technical level courses.

Keywords: evaluation; educational technology; Kahoot!; technical education.

EL USO DE LA PLATAFORMA KAHOOT! COMO MÉTODO DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA

RESUMEN

La evaluación educativa, en cualquier nivel, ha sido impactada por los cambios tecnológicos. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el uso de juegos digitales como herramientas de evaluación, utilizando Kahoot!. Se trata de una plataforma disponible en internet que permite la creación de actividades educativas en forma de juegos digitales. Para fundamentar nuestro estudio sobre la evaluación y las herramientas tecnológicas asociadas a la educación, se utilizan como presupuestos teóricos a los autores Demo (2004, 2009), Luckesi (2003), Ferreira (2014), Morán (2015, 2018), y Bottentuit Junior (2017). Según estos autores, las tecnologías digitales han cambiado la educación en lo que respecta a la difusión de la información, la relación profesor-alumno y nuevas formas de aprendizaje.



Para alcançar el objetivo propuesto, se realizó una investigación con profesores y alumnos de una escuela técnica de São Luís, Maranhão. La metodología utilizada consiste en una investigación bibliográfica, exploratoria, descriptiva y cualitativa-cuantitativa. Los resultados mostraron que Kahoot! es un elemento colaborativo para la creación de actividades evaluativas dinámicas, contribuyendo a la interacción entre profesor y alumno y garantizando la construcción de conocimientos más sólidos. Ante las discusiones presentadas en el texto, se considera que la plataforma Kahoot! es una herramienta adecuada para ser utilizada en el proceso evaluativo de cursos de nivel técnico.

Palabras clave: evaluación; tecnología educativa; Kahoot!; enseñanza técnica.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia está estritamente ligada aos jovens, pois eles já nasceram convivendo com o ambiente digital e possuem uma incrível facilidade de manusear aparelhos e aplicativos digitais. Convivendo em sociedade, observa-se nitidamente o crescimento do uso dos recursos tecnológicos em diversos âmbitos da sociedade, incluído o ambiente educacional, algo que se intensificou durante a pandemia do Covid-19.

O crescimento da presença da tecnologia digital no ambiente educacional oportunizou a inserção de novas práticas avaliativas no dia a dia escolar. A aprendizagem pode ocorrer por meio de atividades dinâmicas e interativas, que contam com a utilização de aparelhos tecnológicos, tais como computador e celular. O mesmo pode ser feito em relação à avaliação, responsável por medir o quanto o aluno aprendeu.

Uma das estratégias que relacionam a tecnologia com o ensino, é o uso de jogos virtuais, que podem ser utilizados tanto como ferramentas de ensino, como de avaliação. Destacamos aqui a plataforma Kahoot!, com mais de um bilhão de membros no mundo todo, e com o Brasil ocupando o 3º lugar no número de usuários. Trata-se de uma plataforma que permite a criação de testes de múltipla escolha, ou *quizzes*, desafios e outros passatempos interativos, como também possibilita construir atividades para trabalhar temas diversos.

Partindo do entendimento de que a avaliação também pode ser realizada com a utilização de ferramentas digitais educacionais, surgem os seguintes questionamentos: A plataforma *Kahoot!* é uma ferramenta eficaz para avaliar a aprendizagem dos alunos? Essa forma de avaliação pode ser utilizada no ensino técnico? Se sim, quais são as suas especificidades?



Além dos objetivos de pesquisa, este estudo tem como objetivo geral demonstrar a eficácia da plataforma *Kahoot!* como ferramenta de avaliação da aprendizagem no ensino técnico. Com isso, pretende-se apresentar as características do *Kahoot!*, analisar dados coletados em uma turma de Ensino Técnico em São Luís do Maranhão e demonstrar a importância das avaliações relacionadas ao uso da tecnologia.

Este artigo está dividido em três seções, além da Introdução, Conclusão e Referências. A primeira seção aborda aspectos teóricos sobre critérios de avaliação e a tecnologia em prol da aprendizagem. A segunda seção é dedicada à descrição da plataforma *Kahoot!*. Posteriormente, apresentamos a metodologia e a análise de dados. Concluímos com nossas considerações finais.

2 AVALIAÇÃO E TECNOLOGIA EM PROL DA APRENDIZAGEM

A avaliação escolar é compreendida como uma forma que o docente utiliza para obter informações sobre as melhorias e conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação aos conteúdos ensinados nas aulas. A avaliação proporciona ao professor a oportunidade de planejar os conteúdos a serem ministrados em novas aulas com base nos resultados da atividade avaliativa, buscando assim reforçar seu compromisso com o aprendizado dos alunos. De acordo com Gonçalves e Lima (2018), a avaliação vai além de ser apenas uma ajuda; é vista como essencial para a reflexão dos professores no que diz respeito às práticas, estratégias e metodologias, além de ser uma maneira para os alunos acompanharem seu desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse contexto, o ambiente de avaliação precisa ser preparado pelo professor para que os discentes se comprometam com o aprendizado, pois, como afirmou Demo (2009, p. 5), “o único propósito da avaliação é cuidar da aprendizagem”. Nessa perspectiva, é necessário estar atento às mudanças ocorridas no campo educacional a fim de estabelecer um componente avaliativo adequado à realidade dos discentes. O tempo das avaliações puramente decorativas já passou, pois hoje predominam métodos que estimulam a reflexão crítica e intensificam o aprendizado de forma mais dinâmica e interativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) prevê que é responsabilidade do docente participar integralmente do processo de construção da avaliação dos discentes. Portanto, o professor deve se comprometer a elaborar formas de avaliação que busquem o melhor para os alunos.

Em uma sociedade na qual os alunos têm cada vez mais acesso à tecnologia digital, muitos professores ainda insistem em ser contrários à inserção de tecnologias digitais em suas aulas e, conseqüentemente, em suas avaliações. Muitos optam apenas



por avaliações que colocam o aluno diante de uma atividade escrita na qual ele deve marcar ou transcrever as respostas. Nesse sentido, de acordo com Luckesi (2003, p. 18), “[...] o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Neste cenário, entende-se que as instituições escolares precisam estar atentas às transformações ocorridas no meio social, para que essas inovações estejam presentes no ambiente educacional. Demo (2004) defende que o objetivo das avaliações é que os discentes desenvolvam a capacidade reflexiva e criativa. Portanto, a escola é o local no qual os alunos entram em contato com espaços inventivos, muitas vezes inexistentes no ambiente familiar.

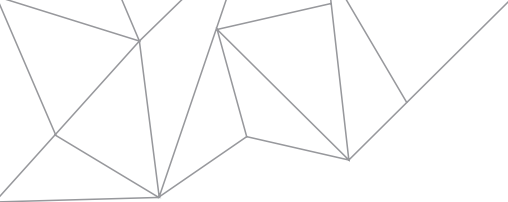
A tecnologia digital pode ser compreendida como uma ferramenta auxiliadora no processo de avaliação, mas, como já mencionado, ainda é vista por muitos professores como prejudicial. No entanto, é necessário compreender essas mudanças e tornar a tecnologia digital uma aliada do componente educacional.

A evolução da tecnologia e a intensa dinamização dos aplicativos conectados à tecnologia levam à incorporação dos meios tecnológicos na educação. Moran (2018) explica que atualmente existe uma grande diversidade de locais e formas de aprendizagem, incluindo espaços físicos e digitais, tanto individuais como em grupo, em contextos formais e informais, abrangendo diversos caminhos, propostas, roteiros, técnicas e aplicativos apoiados em Metodologias Ativas. Essa ampla gama de opções permite que os docentes possam promover uma aprendizagem interativa em sala de aula, permitindo que os alunos também participem da construção do conhecimento, em vez de apenas reproduzirem ideias, vivenciando, assim, uma educação libertadora.

As formas de avaliação por meio de aplicativos digitais proporcionam diversas vantagens, incluindo o estímulo à competitividade e a interação entre os alunos. Avaliar por meio da tecnologia significa considerar o habitat dos alunos, oferecendo oportunidades para interação e dinamismo, ajudando a superar a visão negativa que muitos têm desse processo.

A avaliação deve criar um elo entre professor e aluno, chegando ao objetivo de gerar aprendizagem aos educandos. É dever do docente buscar formas de avaliação alternativas, pois, segundo Hoffmann (2008, p.19), “A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante da compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

As tecnologias digitais trouxeram mudanças para educação, apresentando maneiras diferentes de aprendizado, em que a disseminação de conhecimento e a relação



de professor e aluno foram modificadas. Nesse sentido, as escolas não podem ficar alheias ao processo de desenvolvimento da tecnologia e, assim, perderem-se em meio a reestruturação educacional, pois:

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas complementando essa função, a avaliação desempenha, também, outra: a de feedback ou retroalimentação, pois permite que o aluno conheça seus erros e acertos (Haydt, 1997, p. 27).

Coadunando com a autora supracitada, Perrenoud (1999, p. 173) entende que: “mudar a avaliação significa mudar a escola”. Tal mudança precisa ser vista para além da preocupação com as notas, buscando proporcionar um cenário em que a mudança vá além das questões referentes à nota. A avaliação pode auxiliar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

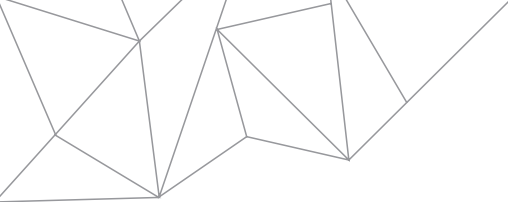
O interesse por avaliações mais dinâmicas e interativas realizadas por meio de aplicativos mediados pela tecnologia digital aumenta o interesse e a participação ativa dos alunos. Com a tecnologia digital, é possível criar diversas práticas educacionais na sala de aula, nas quais a aprendizagem seja desenvolvida por meio da diversão, buscando tornar o aluno mais participativo nas aulas. Gonçalves, Nunes e Souza (2021) partem da ideia de que não há apenas a instrumentalização ou técnica das tecnologias em prol do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Os autores veem a tecnologia como artefatos culturais resultantes do trabalho humano que coexistem na relação humana e cultural que existe no contexto escolar.

Um exemplo de avaliação por meio da tecnologia são os aplicativos que oferecem brincadeiras colaborativas e individuais, apresentando disputa e colaboração, com etapas e habilidades definidas. Esses aplicativos se tornam mais relevantes em diversos campos de conhecimento e níveis de ensino.

Moran (2015, p. 18) sendo que:

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Desta maneira, para as gerações adaptadas à busca de desafios, recompensas e competições, atividades avaliativas digitais que envolvem jogos, por exemplo, se tornam interessantes para os discentes. É preciso frisar que



Não faz sentido simplesmente introduzir tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, e de avaliação, pois não é o simples fato de inseri-las que, automaticamente, elas vão tornar uma educação mais interativa, moderna, prazerosa, ou trarão resultados mais positivos de avaliação. Da mesma forma, não será somente por meio delas que o ensino se tornará melhor ou que o aluno aprenderá mais. Utilizar tecnologias tem a ver também com as concepções de mundo e de educação que se tem e, por isso, também passa pelas questões metodológicas e epistemológicas do conhecimento. (Gonçalves; Nunes; Souza, 2021, p. 502).

Portanto, compreendendo as oportunidades que as tecnologias digitais proporcionam, a aprendizagem e a produção de avaliações dinâmicas devem ser vistas como ações que vão além do sentido meramente quantitativo que as avaliações oferecem ao professor para aferição de notas. Elas envolvem múltiplos aspectos da experiência do indivíduo. Seu uso pode ser relacionado como uma estratégia do professor na hora de elaborar suas avaliações, recorrendo a uma prática interativa, na qual o discente reavalia o que aprendeu por meio de brincadeiras.

Um dos meios para essa prática educacional é a plataforma *Kahoot!*, que possui jogos educativos de diversas modalidades. Quando usada na avaliação escolar, ela permite desenvolver atividades dinâmicas e interativas, além de capacitar os alunos a desenvolverem diferentes habilidades, desde a autonomia até a reflexão. O tópico a seguir destina-se à apresentação das características desta plataforma.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PLATAFORMA *KAHOOT!*

Segundo Bottentuit Junior (2017, p. 1593), “o *Kahoot!* é uma aplicação/plataforma disponível na Internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios”. Ela pode ser acessada por diversos tipos de dispositivos conectados à Internet, tais como computador, celular, notebook e tablet.

Tal plataforma foi organizada por educadores noruegueses em conjunto com a Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia. Ela está disponível para o público desde 2013, podendo ser acessada de maneira gratuita ou paga. A plataforma evoluiu e, atualmente, está presente em diversos países, como também é traduzida para dez idiomas. O português é o terceiro idioma mais usado no aplicativo, e só no Brasil, conta com mais de 22 milhões de jogadores.

Segundo um dos seus criadores, Wang (2015, p. 221), ela pode ser definida da seguinte forma:

Kahoot! É um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o

papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais.

O *Kahoot!* proporciona a criação de atividades práticas, ágeis e de fácil uso, nas quais os professores podem elaborar jogos baseados nos conteúdos ministrados em sala de aula. Esse aplicativo pode ser acessado pelo endereço www.kahoot.com, e para iniciar a edição do jogo, é necessário realizar o cadastro no site da plataforma, no qual serão definidos o perfil, o e-mail e a senha do usuário.

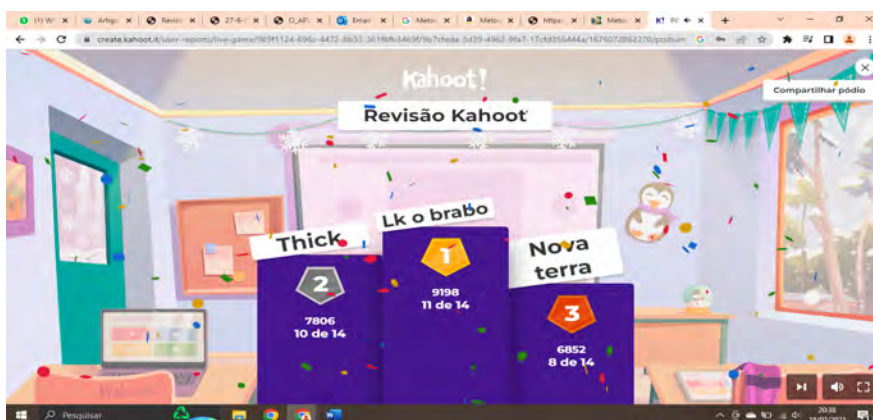
Além disso, o docente deverá escolher o tipo de questão a ser apresentada nas perguntas do jogo, podendo ser de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta curta, controle deslizante e *puzzle*, sendo que apenas as duas primeiras opções estão disponíveis para o modelo gratuito.

Para a realização das atividades com o *Kahoot!*, é primordial que os alunos tenham acesso à Internet. Essa prática pode ocorrer de maneira individual ou em equipe, compreendendo que, para a primeira opção, cada discente deverá ter acesso a um aparelho celular, computador ou outro tipo de dispositivo eletrônico que acesse o site.

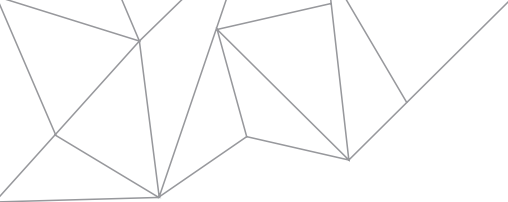
Além disso, para o compartilhamento do jogo com a turma, será gerado um PIN. O aluno, através de seu aparelho tecnológico, acessará o site www.kahoot.com/, onde será inserido o código no campo “game PIN” para o acesso às questões.

O uso do *Kahoot!* pode acontecer mediante a apresentação por slides, em que são mostradas as perguntas no quadro e as opções de resposta na tela do celular dos alunos, sendo possível delimitar um tempo para cada questão. A Figura 1 ilustra o pódio do *Kahoot!* após a realização do jogo.

Figura 1 - Pódio do Kahoot!



Fonte: Kahoot! (2023)



Após a conclusão do jogo, os participantes têm a possibilidade de acessar um relatório contendo os pontos que obtiveram. Esse relatório está disponível para download no formato Excel. No relatório, os usuários e docentes têm acesso a informações como a pontuação, a quantidade de respostas corretas e incorretas, bem como quais questões foram respondidas. Além disso, o relatório registra a média de velocidade das respostas e a pontuação de cada participante ou aluno por questão.

Nesse sentido, Fernandes (2014, p. 34) relata que os ambientes virtuais concedem aos docentes a capacidade de manter contato constante com seus alunos. Ao disponibilizarem questões para os estudantes poderem avaliar seus conhecimentos, os professores recebem um feedback quase que imediatamente sobre o desempenho deles.

Com base nas informações fornecidas pelo *Kahoot!* sobre a atuação dos alunos durante o jogo, o professor poderá identificar em quais conteúdos os estudantes enfrentam mais dificuldades, possibilitando, assim, que os ajude nesses impasses.

3.1 Um exemplo de uso do *Kahoot!* como instrumento de avaliação

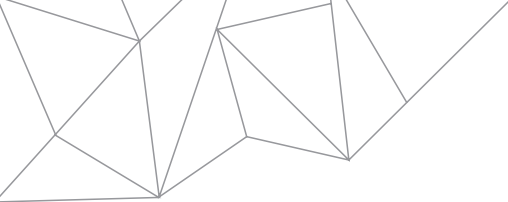
Sobre a aprendizagem com o uso de tecnologias móveis, Barbosa (2019) elaborou uma pesquisa com alunos da disciplina Geometria Analítica e Álgebra do curso superior de Engenharia. O estudo ocorreu mediante três aspectos: observação, grupo e entrevista. Assim, a autora buscou analisar a percepção dos discentes e do professor sobre o uso *Kahoot!* como ferramenta avaliativa.

Dentro desse contexto, Barbosa (2019) observou que esse dispositivo digital possibilita a identificação das principais dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos ministrados nas aulas. Isso permite aos professores, na aula seguinte, fornecer um feedback aos discentes e identificar pontos de atenção para auxiliar na aprendizagem. Assim, a autora concluiu que o *Kahoot!* possibilitou a realização de uma avaliação que fugiu dos aspectos tradicionais, incentivando os alunos a interagirem com o conteúdo da prova.

Esse exemplo mostra a possibilidade de usar o *Kahoot!* como ferramenta de avaliação no ensino superior. A seguir, apresentam-se os dados de uma pesquisa realizada no ensino técnico.

4 ANÁLISE DE DADOS: o *Kahoot!* como instrumento de avaliação

Para responder ao problema de pesquisa e aos objetivos que nortearam este estudo, a análise de dados resultou de alguns procedimentos metodológicos. Portanto,



esta pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica, exploratória, descritiva e quantitativa.

Também pode ser classificada como um estudo de caso, uma vez que os sujeitos envolvidos são um docente e seus discentes da disciplina de Metodologia Científica de um curso técnico em uma instituição de ensino técnico particular, localizada na cidade de São Luís, Maranhão. A turma foi escolhida considerando o acesso de um dos pesquisadores aos alunos, bem como o incentivo da escola técnica em utilizar tecnologias digitais, incluindo o Kahoot!, no processo de avaliação.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, uma destinada ao professor e outra aos 16 alunos que participaram da pesquisa. A análise qualitativa será baseada nas respostas fornecidas pelo docente.

4.1 Percepção do professor sobre o uso do *Kahoot!* como ferramenta de avaliação

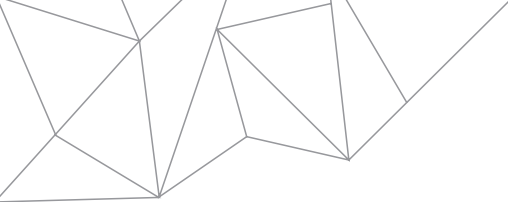
A entrevista aplicada ao professor foi composta por três perguntas, envolvendo as etapas de preparação, aplicação e avaliação dos pontos positivos e negativos de uso da ferramenta *Kahoot!*.

Primeira pergunta feita ao professor: “Explique como ocorre a etapa de preparação para a aplicação de uma atividade avaliativa através do *Kahoot!*.”

“É preciso problematizar alguns pontos sobre o uso do aplicativo como mecanismo de avaliação. Por exemplo, o acesso à Internet deve sempre ser observado, pois é preciso considerar que nem todos os discentes têm acesso à Internet, algumas vezes acontece de nem possuírem um dispositivo móvel. Muitas instituições de ensino, por sua vez, também não dispõem de tablets e notebooks, nem conexão de Internet estável para a realização da atividade, por essa razão, faz-se necessária uma organização prévia do docente pois, no momento da avaliação, todos os alunos devem estar conectados à Internet, para que nenhum estudante seja excluído!”

Nessa primeira resposta, podemos perceber que o professor elenca problemas que ultrapassam a ferramenta Kahoot!, embora seja um pré-requisito para seu uso. Além do acesso à Internet, o uso de aparelhos eletrônicos é essencial. Isso levanta a questão sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos para a aprendizagem. Apesar da turma ser de uma instituição privada, a escassez e falta de material também ocorreram.

Segunda pergunta feita ao professor: “Após esta preparação inicial, qual o próximo passo?”



“Eu costumo recomendar que seja realizada uma rodada experimental do jogo com os alunos da turma [algo descrito no tópico anterior], pois é preciso certificar-se que todos entenderam e que nenhum problema ocorrerá assim que o jogo iniciar. Mas é preciso ficar sempre atento, porque nem sempre as coisas saem como o planejado, mas tomando esses cuidados os riscos são minimizados. Uma outra coisa: é sempre importante verificar o empenho durante a atividade, bem como a concentração e comprometimento, entendendo que, por mais que seja um jogo, também é uma avaliação.”

A segunda resposta do professor resgatou a importância de encarar a atividade com o rigor que uma avaliação exige. Mesmo sendo um jogo, tendo um caráter mais dinâmico e interativo, é preciso lembrar que a função lúdica não é o mote da ação. Saber se os alunos realmente aprenderam é o que importa. Além disso, o docente comentou sobre acompanhar o processo e estar preparado para acontecimentos que fogem ao planejado.

Terceira pergunta feita ao professor: “Comente sobre as reações, os resultados e o processo de correção do quiz.

“Bom, ao fim do jogo, os alunos, mesmo aqueles que não ficaram entre os primeiros, demonstram bastante contentamento com aquele método de avaliação. Não raro, alguns chegam a expressar diretamente a satisfação, por isso, esse tipo de metodologia permite uma avaliação de forma interativa e dinâmica, pois, além da avaliação, o jogo serve como mecanismo de revisão dos conteúdos apresentados ao longo da disciplina de metodologia científica.”

Sobre a percepção do professor no que diz respeito aos resultados, ele apresentou diversos pontos positivos, que abrangem diferentes esferas. Primeiro, a satisfação dos alunos em participar de uma atividade dinâmica, como um jogo digital. Segundo, a possibilidade de usar uma ferramenta digital na sala de aula como método avaliativo agradou os alunos, suavizando a percepção deles sobre o que é avaliar. Terceiro, além de avaliar a aprendizagem dos alunos, é também uma ferramenta de revisão do conteúdo.

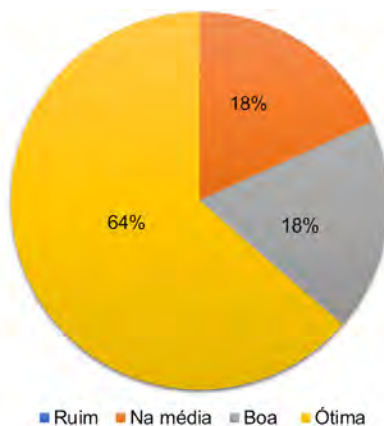
Logo, podemos afirmar que, para o docente participante da nossa pesquisa, o *Kahoot!* foi uma ferramenta eficaz para avaliar seus discentes.

4.2 Percepção dos alunos sobre o uso do *Kahoot!* como ferramenta de avaliação

Após a entrevista com o professor da turma, foi solicitado que os alunos participantes da pesquisa respondessem a um questionário via Google Forms. O questionário era composto por quatro perguntas, duas objetivas e duas subjetivas, que buscavam identificar o grau de satisfação com o método de avaliação.

A primeira pergunta apresentou a seguinte pergunta: “Como você classificaria sua experiência com o Kahoot!?” Para esta pergunta, havia quatro alternativas: (I) Ruim; (II) Na média; (III) Boa; (IV) Ótima. O Gráfico 1 a seguir demonstra o percentual de respostas.

Gráfico 1 - Classificação da experiência com o Kahoot!



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Com base nas respostas dos alunos ao formulário, constata-se, de fato, um alto grau de satisfação por parte dos alunos, com um total de 82% deles considerando a dinâmica boa ou ótima, e 18% considerando a classificação na média. Nenhum dos participantes marcou a opção ruim. Correlaciona-se este resultado com o que pondera Bottentuit Junior (2017, p. 1599) ao afirmar que: “as experiências que fazem uso de uma metodologia mais ativa são sempre mais significativas e os resultados são aprovados pelos alunos”. Coadunando com o autor, destaca-se que durante a pesquisa era visível a empolgação dos alunos com esta opção avaliativa.

Na segunda pergunta, fizemos o seguinte questionamento: “Se você pudesse elencar a melhor coisa de sua experiência, qual seria?” As respostas obtidas foram bem sucintas, restringiram-se apenas a poucas palavras, conforme se apresenta a seguir:

“Experiência ótima” (Participante 1)

“Bem melhor do que fazer uma resenha e um artigo” (Participante 2)

“Facilidade” (Participante 3)

“A necessidade de ter que pensar rápido por que o tempo fica passando” (Participante 4)

“Agilidade, rapidez ao responder”. (Participante 5)

“Possibilidade de relembrar de certos assuntos” (Participante 6)

Pode-se observar, por meio das respostas fornecidas, que, além de aprovarem o método avaliativo, os alunos elencaram seus benefícios. Assim como o professor, eles também descreveram a experiência como satisfatória e como uma forma de revisão do



conteúdo. O pensar rápido e a agilidade, típicos da gamificação, são aspectos exigidos neste jogo, sendo apontados como pontos positivos. Destaca-se que o caráter de jogo os coloca em um ambiente de competitividade presente em jogos. Questões como pensar rápido, relembrar assuntos e agilidade, enfatizadas pelos participantes da pesquisa, tornam o processo de avaliação atrativo e participativo; o aluno se envolve e busca responder ao quiz com celeridade.

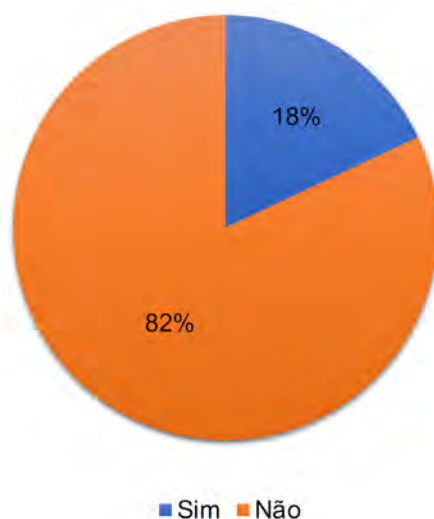
Para Santos *et al.* (2019, p. 5),

Considerando que o processo avaliativo tradicional é um momento crítico e intenso para os alunos, a perspectiva de avaliar por meio de meios não-convencionais trouxe para os alunos um estímulo e um certo encantamento de forma intrínseca, além de possibilitar um processo atrativo para o ensino-aprendizagem.

Um ponto interessante foi a comparação feita pelo participante 2 entre o jogo e a elaboração de resenha ou artigo. A produção de texto escrito é vista por muitos como uma atividade monótona e desgastante, enquanto o jogo é algo dinâmico e satisfatório.

A terceira pergunta do questionário dos alunos enfatizou a inserção do jogo *Kahoot!* como prática avaliativa. Assim, foi feito o seguinte questionamento: “Outros professores já utilizaram o *Kahoot!* como forma de avaliação?” O resultado é apresentado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Utilização do *Kahoot!* por professores



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Observa-se que a maioria, 82% dos participantes, estava tendo o primeiro contato com esta forma avaliativa na disciplina do professor. Enfatiza-se que os participantes da pesquisa são alunos do nível técnico. Todos já terminaram o Ensino Médio, o que nos faz lembrar que, devido à pandemia, muitos alunos concluíram o seu Ensino Médio de forma



remota. Neste cenário, imagina-se que muitas formas avaliativas digitais poderiam ter sido inseridas em sala de aula no contexto da pandemia.

Pensando nisso, destaca-se que, mesmo com a existência de tantas tecnologias digitais à disposição para inseri-las no contexto educacional, esta não é uma prática que esteja sendo utilizada por muitos docentes.

Bottentuit Júnior (2017, p. 1599) esclarece que

[...] a tecnologia, por si só, não irá resolver nenhum problema educacional se o fator humano, ou seja, os professores, não estiverem engajados e envolvidos no processo, refletindo sobre estratégias e metodologias para integrar esses recursos aos seus conteúdos.

A última questão da pesquisa solicitava que os alunos avaliassem como a dinâmica contribuía para a aprendizagem. Eis a questão: “Você acredita que essa plataforma colaborou para a sua aprendizagem na disciplina? Como?” Muitas respostas mencionaram o fato do *Kahoot!* permitir que os alunos testem seus conhecimentos de forma mais lúdica, ajudando-os a lembrar dos conteúdos vistos em sala de aula de uma maneira mais dinâmica e ágil. Dessa forma, o conhecimento intrínseco às perguntas era adquirido com celeridade. Assim, percebe-se que o uso do *Kahoot!* contribui, conforme afirmou Bottentuit Júnior (2017, p. 1600), para “aumentar o interesse do aluno pela aprendizagem e melhorar as práticas pedagógicas”.

Seguem algumas das respostas,

“Sim! Testando meus conhecimentos em raciocínio rápido”. (Participante 1)

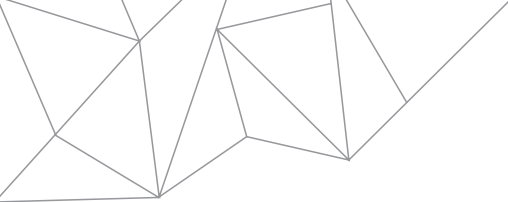
“Sim, me fazendo lembrar das aulas que já foram dadas de uma maneira rápida e divertida”. (Participante 2)

“Sim, para responder certo e rápido”. (Participante 3)

“Sim, lembrando das aulas e dos conteúdos muito mais rápido e ‘brincando’”.⁵ (Participante 4)

Nesse contexto, identificamos, por meio do *Kahoot!*, aqueles assuntos mais claros e também os que mais representam dificuldades aos alunos, pois o jogo, ao fim, bem como mencionamos anteriormente, apresenta um relatório com o percentual de acertos. Fornecendo subsídios para o professor conseguir avaliar o conhecimento dos alunos sobre aqueles assuntos. O fato de ser um jogo digital, sem toda a seriedade de uma avaliação formal, vai ao encontro do que pensa Haydt (1997, p. 28) sobre o processo avaliativo:

⁵ As respostas sofreram cortes, quando necessários, para preservar a identidade dos autores, além de leves ajustes quanto à ortografia, para seguir a norma padrão da língua portuguesa.



Portanto, após uma avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar as respostas certas, sanar as deficiências e corrigir os erros. Dessa forma, a avaliação contribui para a fixação da aprendizagem e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas se preocupar com a nota).

Desse modo, o *Kahoot!* não serve apenas como mecanismo de revisão, mas também como ferramenta de avaliação. O docente pode utilizar o *Kahoot!* e o desempenho dos alunos como parte importante do processo de composição da avaliação. No entanto, é preciso ter sensibilidade para não observar apenas a pontuação final. A partir do relatório, é importante verificar aquelas questões que geraram mais dificuldade. Sobretudo, é essencial identificar os alunos que, mesmo não atingindo as maiores pontuações, conseguiram se sair bem nas perguntas que exigiam mais esforço, atenção e interpretação mais complexa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

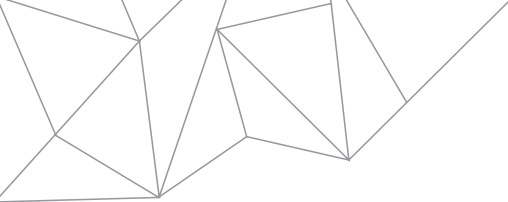
Neste estudo, investigamos a utilização da plataforma *Kahoot!* como uma forma de avaliação no ensino técnico. As perguntas norteadoras deste estudo foram: A plataforma *Kahoot!* é uma ferramenta eficaz para avaliar a aprendizagem dos alunos? Essa forma de avaliação pode ser utilizada no ensino técnico? Se sim, quais são suas especificidades?

Conforme os dados da pesquisa, tanto os docentes como os alunos consideram o uso do *Kahoot!* eficaz no processo avaliativo. Mostrou-se uma opção válida para ser utilizada no ensino técnico, pois os alunos a percebem como uma ferramenta ágil, prática e eficiente. Além disso, eles apreciam a proposta interativa do ambiente de avaliação. Outra especificidade é o espírito de competição vivenciado durante a aplicação do jogo.

O objetivo geral foi demonstrar a eficácia da plataforma *Kahoot!* como ferramenta de avaliação de aprendizagem no ensino técnico. Logo, verificou-se que o *Kahoot!* consegue ampliar a capacidade de percepção e o interesse dos educandos, tornando-os mais participativos no contexto avaliativo. Ele se mostrou como uma ferramenta inovadora e interessante de avaliação.

Por conseguinte, foi comprovado que é possível proporcionar uma avaliação na qual os alunos desenvolvam a curiosidade e o gosto pelo aprendizado, por meio de um ensino voltado para a dinamicidade e interatividade.

Por fim, destaca-se que metodologias como a gamificação podem ser aplicadas naturalmente nas aulas e nas avaliações. Ao tornar os alunos protagonistas do processo, as possibilidades se ampliam, e a taxa de aprendizagem também. Seja como ferramenta



de revisão ou de avaliação, o *Kahoot!* está a serviço da educação, e novos usos podem ser tema de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Leite. WEB 2.0, APP e tecnologias móveis na avaliação da aprendizagem: um estudo sobre o Kahoot!. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **O aplicativo *Kahoot!* na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 10., Braga. Atlas [...]. Braga: Universidade do Minho; Centro de Competência TIC, 2017. Tema: Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, *Learning in the Clouds*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54072>. Acesso em: 10 out. 2023.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.), **40 anos de políticas de educação em Portugal:** a construção do sistema democrático de ensino. Coimbra: Almedina, 2014. p. 231-268.

GONÇALVES, Francisco Miranda; LIMA, Eduardo Franco. A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da educação física. **RPD**, Minas Gerais, v. 18, n. 38, p. 117-127, jan./jun. 2018.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz; NUNES, Klivia de Cássia Silva; SOUZA, Raquel Aparecida. A avaliação da aprendizagem e as tecnologias digitais: apontamentos para a prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 40, p. 491-514, jul./set. 2021.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática: 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem na Escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2003.



MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG; PROEX, 2015.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, E. M. *et al.* Projeto integra: o uso de um jogo educacional para o ensino interdisciplinar. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 37., 2019. Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: PROEX, 2019. p. 1-6.

WANG, A. I. The wear out effect of a game-based student response system. **Computers in Education**, v. 82, p. 217-227, 2015.

Recebido em: 04 de abril de 2023.
Aprovado em: 02 de maio de 2023.

Ana Maria Marques Palagi¹

João Velasques Paladini²

RESUMO

Com a pandemia de Covid-19, os conceitos de Ensino Híbrido e Educação Híbrida ganharam destaque, passando a fazer parte das agendas educacionais nos diferentes níveis de ensino. Recentemente, com a Indicação CNE/CP n.º 1, de 13 de abril de 2022, foram propostas diretrizes nacionais sobre a educação híbrida, resultando no Parecer CNE/CP n.º 14/2022, de 05 de julho de 2022. É nesse contexto que surge o problema que dá origem ao artigo: como gestores, professores e pesquisadores compreendem o Ensino Híbrido e a Educação Híbrida no contexto das EscutAÇÕES? O objetivo é compreender como os conceitos emergem nas falas de gestores, professores e pesquisadores de diferentes estados do Brasil e do Distrito Federal, bem como apresentar literatura sobre o tema. Inspirados no método cartográfico de pesquisa intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2012), foram analisadas 27 lives realizadas no período de maio de 2020 a maio de 2022, as quais compõem a WebSérie “Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: diálogos nacionais e internacionais”, desenvolvida no âmbito do Movimento EscutAÇÕES da Rede Internacional de Educação OnLIFE — RIEOnLIFE. Os resultados, nas verbalizações, apontaram a compreensão do ensino híbrido como processos de ensino oferecidos em diferentes espaços geográficos e tempos.

Palavras-chave: educação digital; pandemia; ensino híbrido; educação híbrida.

HYBRID TEACHING AND HYBRID EDUCATION: WebSeries EscutAÇÕES - networked digital education in pandemic times

ABSTRACT

With the COVID-19 pandemic, the concepts of Hybrid Teaching and Hybrid Education have gained prominence, becoming part of the educational agendas at various levels of education. Recently, with the CNE/CP Recommendation No. 1, dated April 13, 2022, national guidelines on hybrid education were proposed, resulting in the CNE/CP Decision No. 14/2022, dated

¹ Pós Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: marquespalagi@gmail.com.

² Doutorando em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: joao.vpaladini@gmail.com.



July 5, 2022. It is in this context that the problem giving rise to the article emerges: how do managers, teachers, and researchers understand Hybrid Teaching and Hybrid Education in the context of EscutAÇÕES? The objective is to comprehend how these concepts emerge in the discourse of managers, teachers, and researchers from different states in Brazil and the Federal District, as well as to present literature on the subject. Inspired by the cartographic method of intervention research (Passos; Kastrup; Escóssia, 2012), 27 live broadcasts conducted between May 2020 and May 2022 were analyzed, which constitute the WebSeries “Networked Digital Education in pandemic times”, developed as part of the EscutAÇÕES Movement of the International Network for OnLIFE Education - RIEOnLIFE. The results in the verbalizations pointed to an understanding of hybrid teaching as processes of education offered in different geographical spaces and times.

Keywords: digital education; pandemic; hybrid teaching; hybrid education.

ENSEÑANZA HÍBRIDA Y EDUCACIÓN HÍBRIDA: serie web de escucha - educación digital en red en tiempos de pandemia

RESUMEN

Con la pandemia de la Covid-19, los conceptos de Enseñanza Híbrida y Educación Híbrida ganaron prominencia, pasando a formar parte de las agendas educativas en diferentes niveles de enseñanza. Recientemente, con la Indicación CNE/CP nº 1, de 13/04/2022, se propusieron directrices nacionales sobre la enseñanza híbrida, resultando en el Dictamen CNE/CP nº 14/2022, de 05/07/2022. Es en este contexto que surge el problema que da origen a este artículo: ¿Cómo los gestores, profesores e investigadores comprenden la Enseñanza Híbrida y la Educación Híbrida en el contexto de las EscutAÇÕES? El objetivo es comprender cómo surgen los conceptos en las hablas de gestores, profesores e investigadores de diferentes estados de Brasil y del Distrito Federal, así como presentar la literatura sobre el tema. Inspirado en el método cartográfico de pesquisa de intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2012), se analizaron 27 lives realizadas de mayo de 2020 a mayo de 2022, que componen la *WebSérie Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: diálogos nacionais e internacionais*, desarrollada como parte del Movimento EscutAÇÕES da Rede Internacional de Educação OnLIFE - RIEOnLIFE. Los resultados, en las verbalizaciones, apuntaron a una comprensión de la enseñanza híbrida como procesos de enseñanza ofrecidos en diferentes espacios geográficos y temporales.

Palabras clave: educación digital; pandemia; enseñanza híbrida; educación híbrida.



1 INTRODUÇÃO

No contexto da Pandemia do Covid-19, o Ministério da Educação, por meio da Portaria do MEC n.º 343 de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais físicas por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus — COVID-19, o que perdurou até novembro de 2021 (Brasil, 2020).

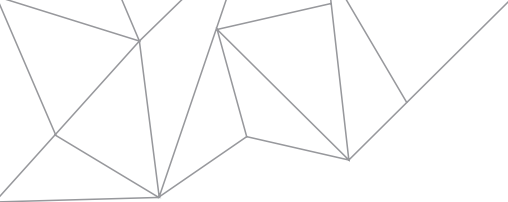
Em maio de 2020, motivado pela necessidade de ouvir, discutir e refletir com pesquisadores, gestores, professores e estudantes de diferentes níveis de ensino, em contextos nacionais e internacionais, sobre as compreensões, ações e proposições relacionadas à educação na contemporaneidade, principalmente instigada pela pandemia, o Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital — GPe-dU Unisinos/CNPq, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal, criou a Rede Internacional de Educação OnLIFE — RIEOnLIFE³.

O objetivo principal da RIEOnLIFE é cocriar uma rede/plataforma de Educação OnLIFE, conectando pesquisadores, gestores, professores e estudantes, pais ou responsáveis para, a partir do conhecimento das diversas realidades educacionais brasileiras e internacionais, configurar um novo ecossistema conectivo de inovação na educação.

Um primeiro movimento realizado pela RIEOnLIFE foi o de EscutAÇÕES⁴, criado com o objetivo de ouvir, por meio de lives nacionais e internacionais, bem como por entrevistas focadas, estudantes, pais, professores, gestores, pesquisadores e elaboradores de políticas públicas. No contexto nacional, cada live foi composta por um representante da Secretaria de Educação do Estado, um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME (contemplando as secretarias municipais de cada estado) e um pesquisador da área da Educação, representando a universidade, para conhecer como a pesquisa estava se conectando com as diferentes realidades. As 27 lives realizadas no contexto nacional deram origem a *WebSérie EscutAÇÕES: Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: diálogos nacionais*.

³ Criada em 2020, no contexto das pesquisas Transformação Digital e Humanidades: Educação e Comunicação em Movimento, financiada pelo CAPES PrInT e Transformação Digital na Educação: Ecossistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal, vinculada à bolsa produtividade em pesquisa do CNPq

⁴ O movimento EscutAÇÕES integra a pesquisa de pós-doc intitulada “*Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia no Brasil: o movimento EscutAÇÕES da RIEOnLIFE*”.



As atividades presenciais físicas, suspensas em março de 2020, foram retomadas apenas em agosto de 2021. Entre a suspensão e o retorno, a educação, neste período, teve inicialmente sua organização totalmente remota (digital ou analógica) e, em seguida, o retorno gradual aos espaços físicos da escola fez com que as instituições tivessem um novo desafio com parte dos estudantes em sala de aula (presencial físico), parte dos estudantes em casa (presencial on-line), e ainda outros com atividades impressas. A essa oferta denominou-se ensino híbrido, modelo híbrido, formato híbrido pelos segmentos ouvidos nesta pesquisa.

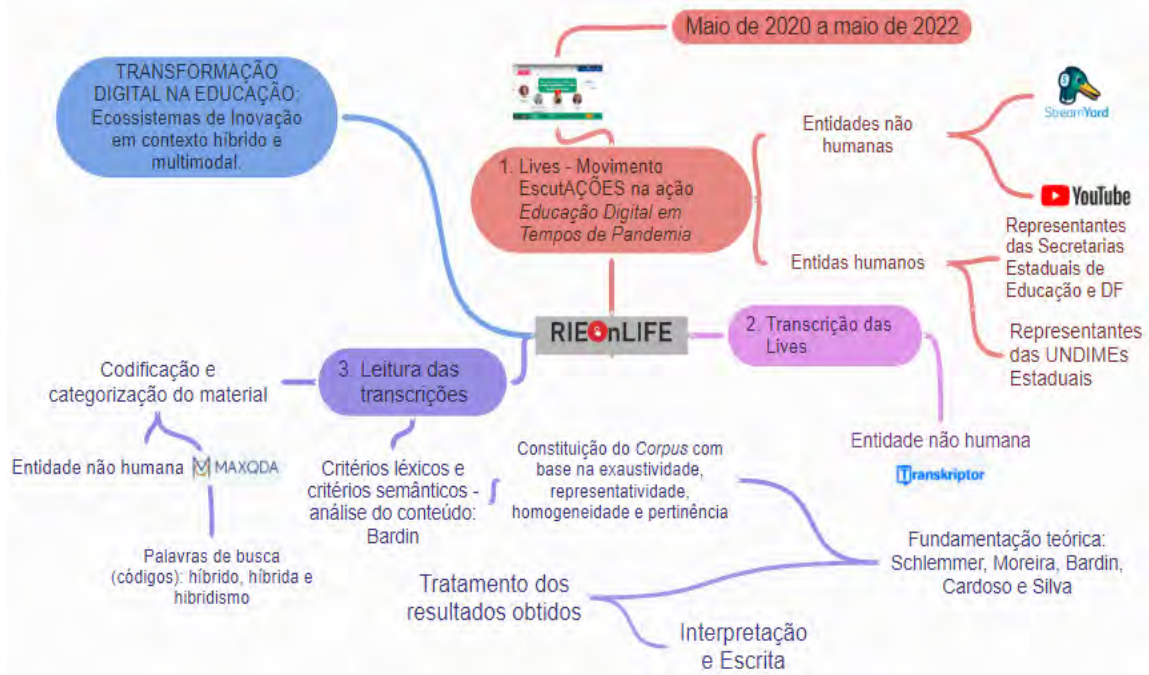
É nesse contexto que emerge o problema que dá origem ao artigo: Como gestores, professores e pesquisadores, ouvidos na WebSérie “*Educação digital em tempos de Pandemia*”, compreendem o Ensino Híbrido e a Educação Híbrida? O objetivo foi compreender como os conceitos de ensino híbrido e educação híbrida se faziam presentes nas falas de gestores, professores e pesquisadores de diferentes estados do Brasil e do Distrito Federal.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com inspiração no método cartográfico de pesquisa-intervenção, buscando produzir dados em um determinado território, com base nos registros realizados durante seu percurso, principalmente por meio de pistas deixadas pelos sujeitos envolvidos. Como um estrangeiro, o pesquisador cartógrafo aproxima-se do território de pesquisa “observando e explorando olhares, gestos e associações, imerso no processo que acompanha, atento aos agenciamentos entre sujeitos, teoria e contexto” (Lacerda, 2019, p. 64).

Os dados foram produzidos a partir das 27 lives, as quais foram transcritas com o software *Transcriptor* e analisadas com o auxílio do software *MAXQDA*. O percurso metodológico é apresentado na Figura 1, com as seguintes etapas:

Figura 1 – Percurso Metodológico



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

O percurso iniciou-se com a criação da Rede Internacional de Educação OnLIFE (maio de 2020). A partir do planejamento da WebSérie “Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia”, iniciou-se o movimento das EscutaÇÕES, por meio de lives, nas quais se buscava compreender como as atividades educacionais estavam sendo desenvolvidas nos diversos estados brasileiros, com a participação da UNDIME, Secretarias Estaduais de Educação e a análise teórica de um pesquisador daquela Unidade Federativa (UF), além das questões levantadas pela comunidade que participava das lives.

Assim, em maio de 2020 ocorre a primeira Live Internacional, com Brasil e Portugal, na qual a Rede foi apresentada, juntamente com as atividades educacionais que estavam sendo desenvolvidas pelos dois países naquele momento. Além disso, em maio de 2020, iniciam-se as EscutaÇÕES com os estados brasileiros, que foram encerradas também, em maio de 2022. As atividades foram desenvolvidas por meio do *StreamYard*, com transmissão simultânea pelo *YouTube*. Isso possibilitou a transcrição das falas, utilizando o software *Transkriptor*, e a categorização pelo MAXQDA com as entradas dos códigos “híbrido”, “híbrida” e “hibridismo”. Por fim, deu-se o tratamento dos resultados obtidos, interpretação e escrita.

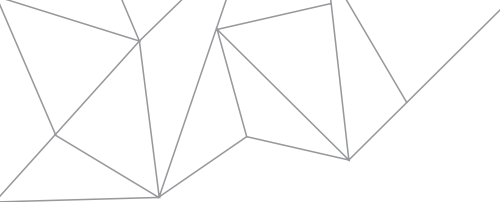


De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2015), esse processo de investigação é acompanhado de quatro movimentos de atenção cartográfica: *rastreio*, *toque*, *pouso* e *reconhecimento atento*. O rastreio é caracterizado por uma varredura de campo, uma primeira exploração do território de investigação. Em seguida, após algo lhe chamar a atenção, ocorre o toque, a identificação de algo relevante para a pesquisa. O terceiro movimento, o pouso, representa a confirmação de que algo precisa ser melhor observado, ocorrendo uma breve pausa na atenção flutuante do cartógrafo. Por fim, o reconhecimento atento se configura como a última etapa deste ciclo de movimentos, a análise propriamente dita. Após esses quatro movimentos, o território se reconfigura, podendo, se necessário, iniciar um novo ciclo de movimentação da atenção cartográfica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o primeiro rastreamento, no contexto da educação no período em questão, visamos entender como o termo “híbrido” foi mencionado por gestores, professores e pesquisadores que representavam a Secretaria Estadual de Educação, as UNDIMEs estaduais e um pesquisador da UF que foi consultado. Isso foi feito conforme o método cartográfico descrito anteriormente. Utilizando o software MAXQDA, definimos “híbrido”, “híbrida” e “hibridismo” como os códigos de entrada para a análise das 27 lives, resultando em 128 ocorrências.

Em 90% (noventa por cento) das verbalizações, a compreensão esteve relacionada ao modo simultâneo de oferta do ensino, ocorrido no período de pandemia, conforme evidencia o Quadro 1.



Quadro 1 - Exemplos de verbalizações dos termos híbrido e híbrida

Semelhanças	Exemplo de verbalizações
Modos de oferta	<i>Agora, pós-pandemia caminhar pra um modelo mais híbrido. Né?</i>
	<i>Então nós tivemos aí um plano de retomada das atividades escolares presenciais e ensino híbrido.</i>
	<i>Mas a gente ainda vem com muitos desafios. Um deles é a retomada das aulas do modelo híbrido [...]</i>
	<i>[...] de julho ali por agosto nós fizemos o planejamento pro retorno às atividades presenciais num formato híbrido</i>
	<i>Como algumas nomenclaturas dizem, talvez uma perspectiva de quando nós retornarmos o ensino de forma presencial perspectiva se abra aí para o ensino híbrido que é a possibilidade de conjugar o ensino presencial com algumas atividades é remota, né?</i>
	<i>Então redes conseguiram implementar o atendimento híbrido, né? Utilizando aí as atividades presenciais e não presenciais</i>
	<i>E a gente não podia deixar simplesmente mesmo com o sistema híbrido alguns municípios já adotaram sistema híbrido foram aperfeiçoando as suas plataformas tendo mais [...].</i>

Fonte: Adaptado de WebSérie “Educação digital em tempos de Pandemia” (2022)

As verbalizações também apontaram a compreensão de ensino/modelo/formato híbrido como a oferta de atividades realizadas de forma presencial física e atividades realizadas remotamente, sejam por meios digitais ou analógicos (atividades impressas).

No Quadro 2, os exemplos de verbalizações indicam outras compreensões e questionamentos sobre o termo híbrido e suas variantes.



Quadro 2 — Exemplos de compreensões e questionamentos de Híbrido e suas variantes

Semelhanças	Exemplo de verbalizações
<p>Compreensão e questionamento sobre o conceito.</p>	<p>[...] Também a gente sabe que no ensino tem os modelos de ensino híbrido.</p>
	<p>[...] a gente tá chamando de ensino não presencial e ensino híbrido.</p>
	<p>[...] Eh tem que se abrir esse leque desse ensino híbrido e entender que nós podemos ampliar esse ensino.</p>
	<p>E, hoje, a gente já pode usar esse termo visto que o próprio é no Conselho Nacional, no onze traz esse conceito HÍBRIDO, que é essa possibilidade de usarmos, né? É estarmos em momentos presenciais e não presenciais. Utilizando as mídias possíveis e, ao mesmo tempo, a possibilidade de chegada de materiais e físicos a todos os alunos e aí termos entradas em rádio e tudo isso é possível ser algo que nós daremos continuidade e entendemos também, que pra esse momento e as indicações que estamos.</p>
	<p>Como algumas nomenclaturas dizem, talvez uma perspectiva de quando nós retornarmos o ensino de forma presencial perspectiva se abra aí para o ensino híbrido que é a possibilidade de conjugar o ensino presencial com algumas atividades eh remotas, né?</p>
	<p>Esse ensino híbrido como que a gente vai fazer, né?</p>
	<p>O planejamento pedagógico para o currículo contínuo e para o atendimento híbrido também, é um desafio porque é algo novo que está sendo ido pra nós,</p>
<p>Eh o ensino híbrido propriamente a gente também fomentou, mas a gente entende que ainda há uma dificuldade de apropriação né? De entender realmente o ensino híbrido. Então, a gente fez e continua, fazendo eh esse momento nessa questão do ensino híbrido.</p>	

Fonte: Adaptado de WebSérie “Educação digital em tempos de Pandemia” (2022)

Enquanto no Quadro 1, o termo híbrido faz referência apenas à oferta, no Quadro 02 é sinalizado que há a compreensão do termo especificando-se para oferta simultânea. Essa compreensão, presente nas verbalizações, encontra respaldo em Horn e Staker (2015, p. 34), que definem o ensino híbrido como: “qualquer programa educacional formal onde um estudante aprende mediante a mistura entre ensino presencial e on-line, no qual os estudantes controlam seu tempo, lugar ou ritmo.” Fica evidente, nas falas, que a preocupação dos gestores vai em direção de como operacionalizar a oferta denominada de ensino híbrido, não havendo registro de questionamentos efetivos de uma base teórica.

Após pousarmos nas verbalizações dos participantes e analisarmos seus conteúdos, observamos que o conceito de Educação Híbrida está muito frágil, pois nas 27 lives não houve ocorrências dessa expressão, conforme alertado anteriormente.



Sendo assim, realizamos uma breve revisão de literatura na base de dados *SciVerse Scopus*⁵ pela *string* de busca *Hybrid Education* para tentar compreender esse fenômeno. A busca resultou em 150 documentos, entre artigos publicados em conferências e em periódicos indexados.

A primeira publicação que apresenta o termo “Educação Híbrida” encontrada na revisão de literatura é de 2005, nos anos subsequentes o número de publicações manteve-se estável, tendo de uma a cinco publicações por ano durante uma década.

Gráfico 1 – Publicações por ano

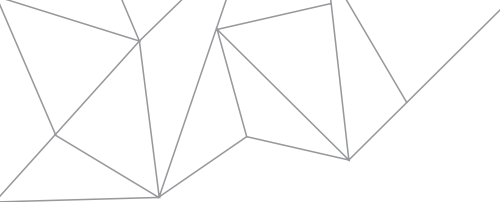


Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Neste primeiro artigo, intitulado “Prepare to be amazed!”⁶ de Wright S. (2005), o termo híbrido emerge em dois contextos: o das tecnologias de impressão, pois de analógicas tornaram-se também digitais; e do formato do programa de extensão, sendo disponibilizado na *web* e por CD. O autor descreve um programa de formação híbrido na área da impressão gráfica, uma área profissional, recentemente, criada por meio da evolução de tecnologias digitais de impressão. O artigo tinha como público-alvo os estudantes que abandonaram a escola, encorajando-os a ingressar nesta área profissional.

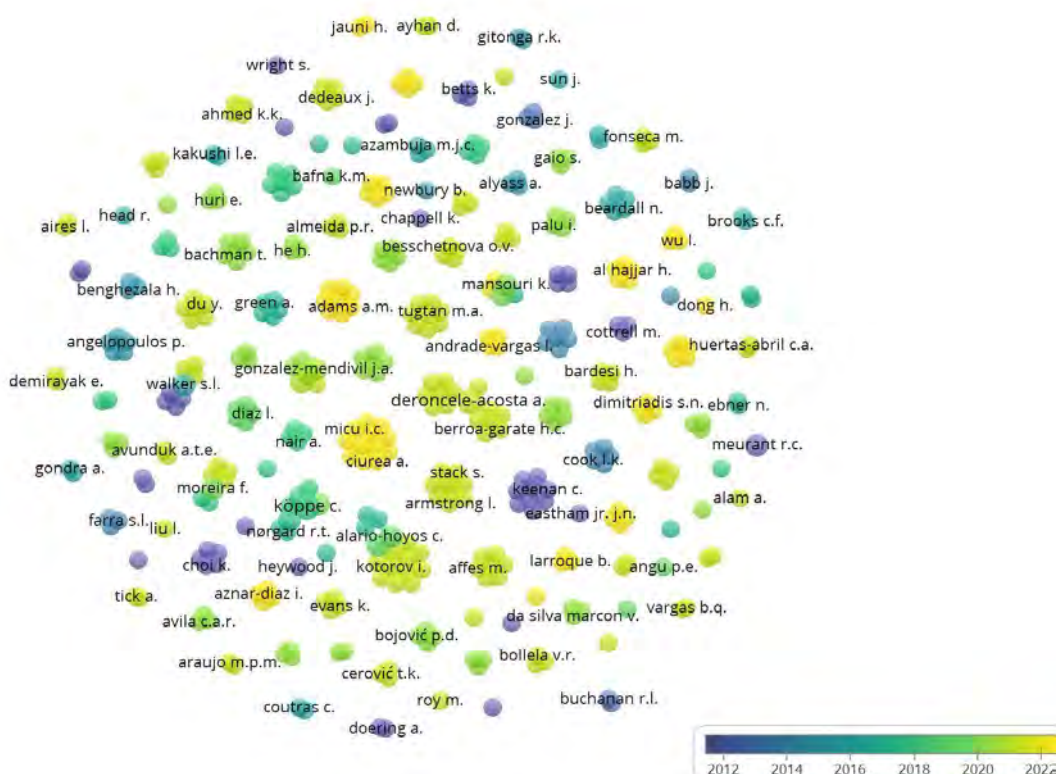
⁵ Base de dados selecionada por possuir cerca de 19,5 mil títulos de mais de 5.000 editoras internacionais, incluindo a cobertura de 16.500 revistas *peer-reviewed* nos mais diversos campos de estudo.

⁶ “Prepare-se para se surpreender!” Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-15844425037&origin=inward&txGid=d07b0dfbb7feb5b449997b760884f263>. Acesso em: 20 out. 2022.



Apesar do ano de 2019 ter sido atípico quando comparamos o número de publicações com os demais anos, é a partir de 2020 que mais publicações com o termo “Educação Híbrida” ganha impacto global (o número de publicações de 2020 é praticamente o mesmo do total da primeira década registrada).

Figura 2 – Autor / ano das publicações



Fonte: Adaptado do software *VOSviewer* (2022)

Para auxiliar na análise dos dados que emergiram da Revisão de Literatura, nos apropriamos do *Software VOSviewer* para a produção da Figura 2, evidenciando que as pesquisas, nesse contexto, desenvolveram-se isoladamente, não havendo nenhum autor que se destaque na produção de pesquisas em Educação Híbrida.

De acordo com nossa revisão de literatura, o Brasil aparece como protagonista nas pesquisas em Educação Híbrida em língua portuguesa, principalmente em consequência do Dossiê Educação Híbrida: Contextos, Aprendizagens, Políticas e Práticas de Pesquisa e Formação⁷, elaborado pela Revista Prâksis.

⁷ <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/issue/view/143>.



Na apresentação do Dossiê *Educação Híbrida: Contextos, Aprendizagens, Políticas e Práticas de Pesquisa e Formação*, as pesquisadoras Santos, Backes e Bassani (2020) enfatizaram que:

- Os conceitos de educação híbrida ou hibridismo para a educação são usados para caracterizar a educação no contexto da cibercultura;
- Há diferentes abordagens para o conceito de hibridismo, atravessadas por várias áreas do conhecimento e diferentes compreensões epistemológicas, demonstrando a emergência do conceito que se encontra em construção;
- Até o momento, o ensino híbrido se efetiva com base em modelos pré-definidos, tais como o modelo de rotação, o modelo flex, o modelo à la carte e o modelo virtual enriquecido.

No artigo, “Práticas Híbridas dos Sujeitos Aprendentes — Uma proposição de modelagem para análise das formas de hibridismo presentes nas Instituições Formativas”, Sales e Albuquerque (2020) defendem que os “sujeitos aprendentes”, também denominados “nativos digitais” (Prensky, 2001) já realizam os processos de construção do conhecimento de forma híbrida, visto que, a inserção tecnológica é realidade inevitável e irrefreável no contexto contemporâneo. O artigo se desenvolve argumentando a tese defendida, com reflexões sobre sociedade, desenvolvimento tecnológico e práticas pedagógicas. Entretanto, não apresentou uma definição sobre Educação híbrida ou hibridismo na educação.

Em “Educação Híbrida e Aprendizagem Ubíqua: os Dispositivos Móveis como Recursos de Mediação”, Cardoso e Silva (2020) assumem que na Educação Híbrida o aluno é o centro do processo, devendo ser o responsável na construção de seu saber. Com isso, as metodologias ativas se tornam as mais apropriadas para esse contexto, principalmente quando associadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Há uma tentativa de definição da Educação Híbrida, partindo do conceito de educação e de híbrido. Destaca-se que, segundo os autores, a educação híbrida propõe mesclar atividades presenciais e a distância (on-line) e pressupõe a autonomia, a personalização e a participação ativa do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem.

O artigo “Uma experiência de Educação Híbrida no interior da Amazônia: entre práticas, aprendizagens e contradições”, de Cordeiro e Lopes (2020) apresenta uma experiência de educação híbrida: um curso de especialização em Territórios Socioeducativos na Transamazônica-Xingu, da Universidade Federal do Pará. Os autores relatam que caracterizar o curso de especialização como Híbrido resultou em uma desconfiança quanto



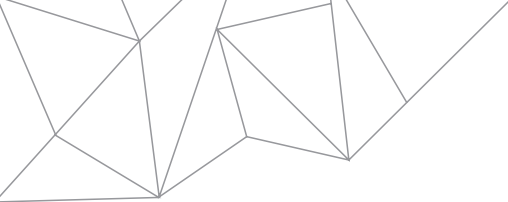
à sua “legitimidade” e ao desconhecimento dos dispositivos utilizados em suas práticas pedagógicas. Reconheceu-se que, embora a Educação Híbrida não tenha alcançado toda a sua potencialidade, isso não significa que ela não seja efetiva. Entretanto, ela precisa ser contextualizada e permanentemente problematizada.

Em “O Dinamismo da Educação a Distância e Híbrida da América Latina e Brasil” (Vitale; Santos; Torres, 2020), os autores iniciam afirmando que as inovações relacionadas às tecnologias da informação e da comunicação fizeram emergir uma necessidade de transformação educacional, na qual os modelos tradicionais já não dão conta das demandas sociais marcadas pela conectividade e pela emergência de novas tecnologias digitais que ampliam o acesso, o compartilhamento e a disseminação do conhecimento. Neste artigo, Educação Híbrida e ensino *blended* são sinônimos, com isso, os autores afirmam que, no Brasil, o ensino *blended* também é conhecido como semipresencial.

Além dos conceitos que emergiram no percurso da revisão de literatura, no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo GPe-dU, o conceito de hibridismo emerge em 2005, vinculado à tecnologia-conceito Espaço de Convivência Digital Virtual — ECODI, o qual foi publicado por Schlemmer, Trein e Soares (2006). No âmbito do ECODI, o conceito de hibridismo estava relacionado ao imbricamento, acoplamento, coengendramento (algo mais forte do que uma simples “mistura”) de diferentes tecnologias digitais, entre elas Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Metaversos e Agentes Comunicativos), as quais favoreciam diferentes formas de comunicação, por meio de diferentes linguagens (textual, oral, gestual e gráfica).

Com a evolução das pesquisas, Schlemmer (2014) identificou que o hibridismo não estava somente relacionado às tecnologias digitais e formas de comunicação, mas também, aos espaços, tempos e formas de estar presente, o que exigiu a busca de novos referenciais a fim de melhor compreender o conceito de hibridismo. Foi a partir de Latour (2012), o qual compreende o híbrido enquanto fenômeno indissociável, uma rede que interliga natureza, técnica e cultura, que a compreensão se amplia, dando origem, então, ao que Schlemmer (2022, p.149) passa a denominar Educação Híbrida e Multimodal, compreendida como o imbricamento/acoplamento/ coengendramento dos,

espaços (geográficos e digitais), incluindo o próprio espaço híbrido; tecnologias (analógicas e digitais) que juntas favoreçam a presença, a comunicação e o ato conectivo entre entidades humanas e não humanas; presenças (física, digital — perfil, personagem, avatar, prop, por webcam ou ainda por holograma), com presenças digitais de entidades não humanas, tais como: autômatos, agentes



comunicativos, NPC, dentre outros, portanto, presenças plurais; linguagens (textual, oral, gestual, gráfica, computacional, metafórica); tempos (síncronos e assíncronos); culturas (digitais, pré-digitais, tribais, eruditas, dentre outras) e; modalidades presencial física e on-line, podendo hibridizar Electronic Learning, Mobile Learning, Pervasive Learning, Ubiquitous Learning, Immersive Learning, Gamification Learning e Game Based Learning. Dessa forma, constitui uma outra forma de pensar e fazer educação (Schlemmer, 2022, p. 149).

Essa construção nos ajuda a compreender que, segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), a Educação Híbrida favorece a constituição de espaços de convivência e de aprendizagem que legitimam não só os professores, os estudantes e os espaços das instituições educacionais, no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, mas podem incluir outros espaços profissionais e da cidade, integrando diferentes entidades humanas e não humanas. Assim, os processos de ensinar e de aprender ocorrem na complexidade dessa ecologia de inteligências diversas que se conectam numa rede de relações que interliga naturezas, técnicas e culturas, atribuindo-lhe sentido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da pandemia trouxe desafios e proporcionou muitas aprendizagens no âmbito da Educação Digital. Sua oferta, equivocadamente confundida com Ensino a Distância e, por vezes, com Educação a Distância, foi denominada Ensino Remoto Emergencial. Com o retorno gradativo dos estudantes, passou a ser chamado ensino/oferta híbrido/a. Essa confusão na nomenclatura e na compreensão do conceito de híbrido/hibridismo, é demonstrada ao longo das verbalizações dos participantes e na revisão da literatura realizada.

Retomando o problema e o objetivo que deram origem a esta escrita, é possível afirmar, a partir dos dados produzidos e analisados, que as compreensões presentes nas verbalizações estão relacionadas ao ensino híbrido como a forma em que o ensino é oferecido, enfatizando o formato simultâneo presente em diversas regiões brasileiras durante o período de enfrentamento da Pandemia da Covid-19.

Enfim, a compreensão das terminologias “ensino híbrido” e “educação híbrida” não são apenas questões semânticas; são conceitos profundos e complexos, construídos por diferentes pesquisadores em âmbito global, necessários para a ciência e relevantes para a elaboração de políticas públicas no contexto da educação digital.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 53, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CARDOSO, Isis Nalba Albuquerque, SILVA, Guilmer Brito. Educação híbrida e aprendizagem ubíqua: os dispositivos móveis como recursos de mediação. **Revista Prâksis**, Rio Grande do Sul, n. 2, p. 121-137. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2161>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revista-praksis/article/view/2161>. Acesso em: 10 out. 2023.

CORDEIRO, L. Z.; LOPES, R. Uma Experiência de Educação Híbrida No Interior Da Amazônia: Entre Práticas, Aprendizagens e Contradições. **Revista Prâksis**, Rio Grande do Sul, v. 2, p. 138–161, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2177>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2177>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LACERDA, M. **Letramento e Emancipação Digital Cidadã**: Cartografias e Rastros na Constituição de Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

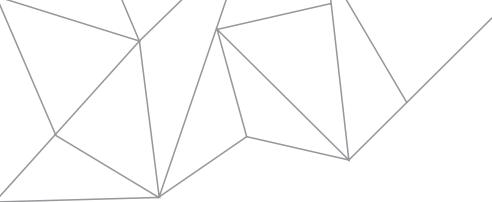
LATOURETTE, B. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SALES, K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. C. M. de. Práticas Híbridas Dos Sujeitos Aprendentes - Uma Proposição De Modelagem Para Análise Das Formas De Hibridismo Presentes Nas Instituições Formativas. **Revista Prâksis**, Rio Grande do Sul, v. 2, p. 162-186, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2193>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2193>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, E.; BACKES, L.; BASSANI, P. S. Apresentação. **Revista Prâksis**, Rio Grande do Sul, v. 2, p. 2-4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2271>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2271>. Acesso em: 19 ago. 2023.



SCHLEMMER, E. O Trabalho do Professor e as Novas Tecnologias. **Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 33-42, 2006.

SCHLEMMER, Eliane; TREIN, Daiana; SOARES; Helena Cristina Martelele. **Espaço de Convivência Digital Virtual (ECODI) Ricesu**: uma experiência em rede com a tecnologia de metaverso second life. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2008.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, J. António. Modalidade da pós-graduação stricto sensu em discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. **Dossiê: Educação em Contextos Híbridos e multimodais**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.18205>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.06>. Acesso em: 20 out. 2023.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; PALAGI, Ana Maria Marques, RIEOnLIFE: uma rede para potencializar a emergência de uma educação ONLIFE. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, Goiás, v. 8, n. 2, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i2.792>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/792>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: **Revista da FAEBA - educação e contemporaneidade**, São Paulo, v. 31, p. 138-155, 2022. DOI <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n65.p138-155>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000100138&script=sci_abstract. Acesso em: 1 nov. 2023.

VITALE, C. R.; SANTOS, K. E. E. dos; TORRES, P. L. O dinamismo da educação a distância e híbrida da América Latina e Brasil. **Revista Prâksis**, Rio Grande do Sul, v. 2, p. 209-228, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2201>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2201>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Recebido em: 20 de setembro de 2023.

Aprovado em: 17 de outubro de 2023.



TÔ LIGADO: uma ação pedagógica inventiva para o desenvolvimento sustentável na educação OnLIFE

Bruna Elisa Schuster¹

Gláucia Silva da Rosa²

Eliane Schlemmer³

RESUMO

O presente artigo propõe-se discutir práticas pedagógicas que promovam a inventividade, a cocriação e a colaboração e tem por objetivo apresentar a ação “Tô Ligado!”, que emergiu da vivência de cidadania digital *MOVEOnCibricity* no contexto do I Festival Internacional de Cidadania Digital, desenvolvida pela Rede Internacional ConectaKaT. A pesquisa se desenvolve a partir do Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção e está fundamentada na perspectiva da Educação OnLIFE. Tem como resultados o desenvolvimento de outras ações, constituindo a característica reticular e conectiva da ConectaKaT, sendo eles: a WebSérie Entrevistas, a Campanha/Jogo Segurança na Internet e nova WebSérie TomKaT nas Escolas. Esta ação apresenta contribuições significativas na construção de práticas pedagógicas inventivas e cocriadas na perspectiva de uma Educação OnLIFE, contribuindo também para um habitar engajado no ensinar e no aprender. Além disso, a ação “Tô Ligado!” se configurou como uma potente prática na construção de conhecimentos em torno de temáticas que se relacionam ao desenvolvimento sustentável. Assim, a ConectaKaT tem se estruturado enquanto uma plataforma viva de interação ecológica, propícia à invenção de novas metodologias e práticas pedagógicas, evidenciando uma nova política cognitiva em Educação.

Palavras-chave: educação OnLIFE; aprendizagem inventiva; cidadania; desenvolvimento sustentável.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Integra o Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/CNPq. E-mail: brunaelisaschuster@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Integra o Grupo Internacional de Pesquisa em Educação Digital - UNISINOS/CNPq (GPedU). E-mail: glauciabert@gmail.com.

³ Doutoranda em Informática na Educação. Integra o Grupo Internacional de Pesquisa em Educação Digital - UNISINOS/CNPq (GPedU). E-mail: elianeschlemmer@gmail.com.



TÔ LIGADO: an inventive pedagogical action for sustainable development in OnLIFE education

ABSTRACT

This article aims to discuss pedagogical practices that promote inventiveness, co-creation, and collaboration, and it aims to present the action “Tô Ligado!” that emerged from the digital citizenship experience MOVEOnCibricity in the context of the 1st International Digital Citizenship Festival, developed by the International Network ConectaKaT. The research is conducted through the Cartographic Method of Research-Intervention and is grounded in the perspective of OnLIFE Education. The results include the development of other actions, constituting the networked and connected characteristic of ConectaKaT, namely: the WebSeries Interviews, the Internet Safety Campaign/Game, and the new WebSeries TomKaT in Schools. This action presents significant contributions to the construction of inventive and co-created pedagogical practices from the perspective of OnLIFE Education, also contributing to an engaged approach to teaching and learning. Furthermore, the “Tô Ligado!” action has emerged as a powerful practice in building knowledge around topics related to sustainable development. Thus, ConectaKaT has been structured as a vibrant platform for ecological interaction, conducive to the invention of new methodologies and pedagogical practices, showcasing a new cognitive policy in Education.

Keywords: OnLIFE education; inventive learning; citizenship; sustainable development.

TÔ LIGADO: una acción pedagógica inventiva para el desarrollo sostenible en la educación OnLIFE

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo discutir prácticas pedagógicas que promuevan la inventividad, la co-creación y la colaboración, y presenta la acción “¡Tô Ligado!”, que surgió de la experiencia de ciudadanía digital MOVEOnCibricity en el contexto del I Festival Internacional de Ciudadanía Digital, desarrollado por la Red Internacional ConectaKaT. La investigación se lleva a cabo utilizando el Método Cartográfico de Investigación-Intervención y está fundamentada en la perspectiva de la Educación OnLIFE. Los resultados incluyen el desarrollo de otras acciones, constituyendo la característica reticular y conectiva de ConectaKaT, como la Serie Web Entrevistas, la Campaña/Juego de Seguridad en Internet y la nueva Serie Web TomKaT en las Escuelas. Esta acción presenta contribuciones



significativas en la construcción de prácticas pedagógicas inventivas y co-creadas desde la perspectiva de la Educación OnLIFE, contribuyendo también a una morada comprometida em la enseñanza y el aprendizaje. Además, la acción “Tô Ligado!” se configuró como una prática poderosa en la construcción de conocimientos em torno a temas relacionados con el desarrollo sostenible. De esta manera, ConectaKaT se estructuró como una plataforma viva de interacción ecológica, propicia a la invención de nuevas metodologías y prácticas pedagógicas, evidenciando una nueva política cognitiva en Educación.

Palabras clave: educación OnLIFE; aprendizaje inventivo; ciudadanía; desarrollo sostenible.

1 INTRODUÇÃO

As transformações digitais, provocadas pelo advento da digitalidade e da conectividade, têm contribuído para a emergência de realidades cada vez mais hiperconectadas (Floridi, 2015; Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020). Essas realidades provocam reflexões sobre como os processos de ensino e aprendizagem estão sendo desenvolvidos, o que nos instiga a buscar novas metodologias e práticas pedagógicas que promovam a inventividade, a cocriação e a colaboração.

É neste contexto que se origina o presente artigo, vinculado à pesquisa “Transformação Digital na Educação: Ecossistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal”, financiada pelo CNPq e desenvolvida pelo Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU) da Unisinos/CNPq, mais especificamente no âmbito da Rede Internacional ConectaKaT, que constitui uma das ações da pesquisa.

O artigo apresenta a ação “Tô Ligado!”, composta por um conjunto de práticas pedagógicas inventivas que emergiram na/da vivência de cidadania digital denominada *MOVEOnCibricity* (Schuster; Rosa; Schlemmer, 2022), realizada pela/na Rede ConectaKaT no contexto do I Festival Internacional de Cidadania Digital, em 2020, promovido pelo Grupo Internacional de Pesquisa Atopos-USP. A proposta do *MOVEOnCibricity* consiste em uma prática pedagógica que promove a o habitar dos espaços da cibricidade, estimulada por uma mobilidade digital pelo *Google Earth* coengendrada com diversas TD, plataformas e MDV3D em rede, o que favorece uma ecologia de presenças (Di Felice; Schlemmer, 2022).

Conforme Schuster, Rosa e Schlemmer (2022, p. 115):

Nesta ação, os KaTs, crianças e adolescente que habitam geograficamente diferentes regiões do Brasil, se encontram e e-coabitam diferentes espaços digitais e conectivos, nos quais se conhecem e aprendem juntos, em rede, numa outra ecologia, compondo um “comundo”.



Nesse movimento, os KaTs, juntamente com outras crianças e adolescentes que participaram do evento, iniciaram uma conversa que envolveu o reconhecimento de semelhanças e diferenças regionais, bem como a problematização sobre questões próprias do mundo/tempo presente que vivem, tais como: direitos dos animais, segurança na rede, variações linguísticas, sotaques, patrimônio histórico, agricultura, preservação do meio ambiente, clima, frutas, vegetação, etc. Foram essas problematizações que deram origem ao “Tô Ligado!”, ação que se desenvolveu, seguindo um percurso próprio, em função das inquietações e curiosidades dos KaTs⁴ sobre o mundo/tempo presente.

Desta forma, com o objetivo de destacar o processo de problematização-reflexão-cocriação em rede no contexto da ação “Tô Ligado!”, o artigo foi organizado em cinco seções: a primeira seção consiste em uma breve introdução sobre a temática; a segunda seção descreve o método que embasa o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Rede ConectaKaT; a terceira seção explora o conceito de Educação OnLIFE; a quarta seção discute e identifica alguns resultados da pesquisa; e, para concluir, a quinta seção apresenta algumas considerações finais.

2 METODOLOGIA

O percurso da ação “Tô Ligado!” se desenvolve no âmbito da pesquisa, fundamentado no Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), e Passos, Kastrup e Tedesco (2015). Seu objetivo é acompanhar o percurso dos movimentos desenvolvidos pela ou na rede.

O método destaca a relação indissociável entre o fazer e o conhecer. O saber emerge do fazer, ou seja, o conhecimento é construído no percurso investigativo, caracterizando a pesquisa como um território a ser habitado, levando o pesquisador-cartógrafo a mergulhar no campo da experiência.

Neste percurso, a atenção do pesquisador-cartógrafo configura-se como flutuante, concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro variedades do funcionamento atencional: *rastreio*, *toque*, *pouso* e *reconhecimento atento*. Com base nesses movimentos, são realizadas intervenções no desenvolvimento desta e de outras ações da ConectaKaT.

Dessa forma, ao acompanhar o percurso da vivência de cidadania digital *MOVEOnCibricity*, na perspectiva da cartografia-intervenção, entendemos a necessidade de retomar as problematizações trazidas pelos KaTs e pelas demais crianças e adolescentes que participaram da vivência, a fim de ampliar e aprofundar o conhecimento.

⁴ Denominação dada às crianças e adolescentes que integram a Rede ConectaKaT.

Foi assim, que o território da pesquisa se configurou e, nesse percurso, envolveu 21 (vinte e um) crianças e adolescentes, 20 (vinte) professores e pesquisadores e 4 (quatro) especialistas das áreas do conhecimento as quais as problematizações trazidas pelos KaTs se vinculavam, a saber: Educação, Medicina Veterinária, Direito, Segurança da Informação, Agronomia e Meteorologia. Os participantes da pesquisa advinham das regiões Sul e Nordeste do Brasil, dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Maranhão e Piauí.

Até o momento, foram desenvolvidos quatro quadros do “Tô Ligado!”, que ocorreram em 13/03/2021, 26/06/2021, 13/11/2021 e 04/06/2022, e tiveram como temáticas: direitos dos animais, segurança na Internet, clima e frutas.

A ação contou com o registro em diários de campo, onde o percurso foi documentado. Foram registradas intervenções e *breakdowns* provocados em diversos momentos, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento da ação. Tais registros aconteceram em texto, áudio, fotos e vídeos.

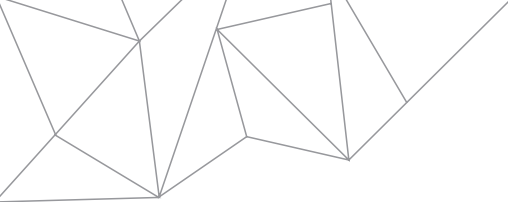
As temáticas surgiram a partir das missões que os KaTs inventaram para a vivência no evento. Delas, foram identificadas algumas características em comum entre as regiões Sul e Nordeste do país. Percebendo as possíveis relações entre as regiões, foi construída uma rede de conexões, que resultou nos *hubs* temáticos de interesse dos KaTs: animais, segurança na internet, frutas e clima.

Assim, os KaTs iniciaram uma CONversAÇÃO sobre as temáticas, fundamentada em pesquisas, ficando acordado que convidariam especialistas em cada temática para auxiliar nas dúvidas e questões levantadas na vivência. Dessa forma, a ação “Tô Ligado!” teve início, conforme se pode observar na Figura 1.

Figura 1 - “Tô Ligados!” desenvolvidos no ano de 2021



Fonte: Arquivos ConectaKaT (2021)



Para o desenvolvimento da ação, foram realizados nove encontros de planejamento e quatro encontros da ação. O percurso de cocriação de cada quadro do “Tô Ligado” envolve as seguintes fases:

1) escolha da temática a ser investigada; 2) pesquisa sobre a temática; 3) discussão e elaboração de questões sobre a temática; 4) convite a um especialista para uma discussão síncrona; 5) elaboração de cards de divulgação do evento; 6) encontro síncrono com o especialista para discutir sobre a temática, sendo a mediação realizada por dois KaTs; 7) organização e realização de uma entrevista dos KaTs mediadores com o especialista para aprofundar questões colocadas por eles e por outras crianças e adolescentes que participaram do encontro síncrono; 8) organização, edição e disponibilização das entrevistas no canal ConectaKaT no YouTube; 9) sistematização dos elementos principais da temática discutida no encontro síncrono e na entrevista, na forma de criação de cards e; 10) socialização dos cards no YouTube e no Instagram, com o objetivo de divulgar a ação e conscientizar as pessoas sobre as temáticas trabalhadas (Schuster; Rosa; Schlemmer, 2022, p. 116–117).

Dentre elas, destaca-se a mediação. Essa atividade também se desdobra em procedimentos elaborados pelos KaTs como preparativos para o evento “Tô Ligado!”.

Num primeiro momento, é aberto espaço para que os KaTs se candidatem à mediação. Após isso, eles se reúnem para organizar um roteiro com as dúvidas e questionamentos surgidos a partir da vivência da cidadania digital *MOVEOnCibricity*, a fim de conduzir a conversa com o especialista.

Em seguida, ocorre o encontro conhecido como “Tô Ligado!”, que inicialmente acontecia durante os encontros síncronos da rede — “*Saturday Morning with TomKaT*”, através da plataforma *Microsoft Teams*. No entanto, após os dois primeiros “Tô Ligado!”, os KaTs sugeriram a troca da plataforma para o *StreamYard* e *YouTube*, a fim de permitir que outras crianças e adolescentes acompanhassem a ação desenvolvida. A partir do terceiro “Tô Ligado!”, a ação começou a ser realizada no formato de live no *StreamYard*, transmitida pelo *YouTube*, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - “Tô Ligados!” desenvolvidos com transmissão pelo *YouTube*



Fonte: Arquivos ConectaKaT (2021-2022).

É importante destacar que, embora os dois primeiros “Tô Ligado!” não tenham sido transmitidos via canal no *YouTube*, os mediadores KaTs organizaram uma entrevista após o bate-papo coletivo, com base nas principais dúvidas e questões que não foram abordadas no encontro. Posteriormente, eles conduziram essa entrevista com um especialista e a disponibilizaram no canal da rede no *YouTube*. Esse movimento foi denominado de *WebSérie Entrevistas*, assim como o conjunto dos diferentes quadros “Tô Ligado!” constitui a *WebSérie “Tô Ligado!”*.

Figura 3 - *WebSérie Entrevistas* publicada no *YouTube*



Fonte: Arquivos ConectaKaT (2021)



Todo o planejamento e desenvolvimento da entrevista, bem como a edição do material produzido, são organizados e executados pelos mediadores KaTs e outros interessados em ajudar. O processo é acompanhado e conta com a intervenção das professoras-pesquisadoras que fazem parte da rede.

Para compreender a teoria que fundamenta o desenvolvimento desta e de outras ações na Rede ConectaKaT, apresentamos a perspectiva da Educação OnLIFE proposta por Schlemmer (2020), Moreira e Schlemmer (2020), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer e Moreira (2020), Schlemmer e Moreira (2022) e Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021).

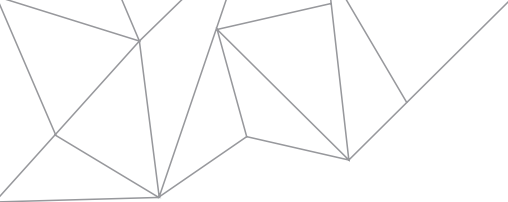
3 EDUCAÇÃO OnLIFE

O conceito de Educação OnLIFE emerge no percurso da pesquisa-desenvolvimento-formação realizado pelo Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital — GPe-dU UNISINOS/CNPq, num movimento que implica interação com outros grupos de pesquisa, no Brasil e no exterior. Segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 11), estamos em uma “realidade marcada por mudanças acentuadas em diferentes setores da sociedade, da vida em sociedade, impulsionando a emergência de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação, formas de se relacionar, de ser e de estar no mundo”.

Deste modo, os modelos tradicionais de ensino já não atendem às necessidades desta geração de crianças e adolescentes, com acesso a uma gama de informações em poucos cliques. Mais do que nunca, é necessário repensar, inovar e inventar a educação da atualidade na perspectiva de uma Educação OnLIFE.

Essa construção conceitual, em desenvolvimento no GPe-dU Unisinos/CNPq, resulta do amadurecimento teórico-metodológico-tecnológico que vem sendo construído desde 2005, partindo da compreensão do hibridismo, inicialmente presente na tecnologia-conceito Espaço de Convivência Digital Virtual — ECODI (Schlemmer et al., 2006, 2007; Schlemmer, 2008, 2009), que posteriormente evoluiu para a tecnologia-conceito Espaço de Convivência Híbrido e Multimodal — ECHiM (Schlemmer, 2014, 2015, 2016, 2018), dando origem ao conceito de Educação Híbrida e Multimodal (Schlemmer, 2013). Isso tem evidenciado, por meio de diferentes metodologias e práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas e validadas nos diferentes níveis de ensino, a necessidade de uma mudança de paradigma na educação⁵.

⁵ Moreira e Schlemmer (2020); Schlemmer e Moreira (2020).



Dessa forma, Schlemmer (2022, p. 143) descreve os elementos que surgiram no desenvolvimento do conceito

O conceito carrega então, as construções anteriores, e vai se diferenciando, a partir da necessidade de novos elementos que surgem no percurso do desenvolvimento das metodologias inventivas e de práticas pedagógicas simpoiéticas, imersivas e gamificadas. Isso nos levou aos conceitos de simbiota e aprendizagem enquanto mestiçagem de Michel Serres (ampliando a compreensão anterior, fundamentada na cognição inventiva), ao aprofundamento da compreensão de ato conectivo transorgânico, transsubstanciação e habitar atópico de Di Felice; sociedade onlife de Luciano Floridi; hipercomplexidade e *simpoiesis* de D. Haraway. Este processo de desenvolvimento teórico-metodológico-tecnológico, associados às experiências educacionais vivenciadas durante a pandemia e os desafios de pensar uma educação num mundo pós-pandêmico, têm contribuído para que possamos melhor compreender os novos habitares do ensinar e do aprender numa realidade hiperconectada, potencializam assim, a emersão do conceito de educação OnLIFE e a sua contínua atualização.

A partir dessa construção, a Educação OnLIFE é compreendida como uma educação ligada, conectada (On), na vida (LIFE), na qual os processos de ensino e aprendizagem ocorrem por meio de atos conectivos transorgânicos, desenvolvidos a partir das problematizações do tempo/mundo presentes, em uma concepção de inovação e transsubstanciação dos desenhos e arquiteturas pedagógicas.

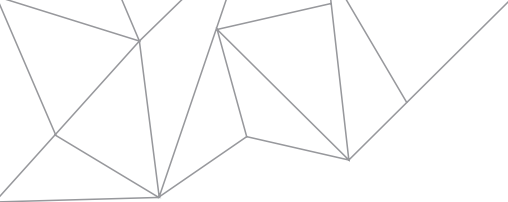
No contexto da Educação OnLIFE, as tecnologias digitais em rede não são apenas entendidas como Tecnologias da Inteligência (Levy, 1994), mas também como forças ambientais (Floridi, 2015). Isso resulta em mudanças significativas nas estruturas educacionais, currículos, metodologias, práticas, conteúdos e pedagogias (Schlemmer; Palagi, 2021).

Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 20) dizem que:

Uma Educação OnLIFE onde não haja dualismo entre o off-line e o on-line, e onde as tecnologias e as redes de comunicação não sejam encaradas como meras ferramentas, instrumentos ou recursos, mas como forças ambientais que possibilitam a emergência de ecologias inteligentes, de ecossistemas educativos que afetam a forma como ensinamos e como aprendemos

De acordo com Schlemmer (2022), uma Educação OnLIFE implica ainda a superação dos binômios sujeito-objeto, *online-offline*, indivíduo-meio ambiente, organismo-meio, baseando-se no desenvolvimento de um pensamento educacional em rede.

Considerando essa perspectiva reticular, onde não há centralidade no aluno, no conteúdo ou no professor, Schlemmer (2020, p. 22) destaca que essas características



apontam para a necessidade de “pedagogias conectivas, em rede, capazes de produzir metodologias e práticas inventivas, num habitar atópico”. A partir deste entendimento, desenvolveu-se a ação “Tô Ligado!”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam para a característica On (ligada, conectada) LIFE (vida) que não apenas configura a ação “Tô Ligado!”, mas também a Rede ConectaKaT em uma perspectiva mais ampla. Isso ocorre porque os processos de ensino e aprendizagem emergem das problematizações do tempo/mundo presente (trazidas pelos KaTs durante a vivência). O conhecimento se desenvolve por meio de atos conectivos entre seres humanos (crianças, adolescentes, professores, pesquisadores e pais) e não humanos (tecnologias digitais, redes, biodiversidade, dados, etc.), tornando-se, assim, transorgânicos⁶ e, enquanto ato, algo inédito e irrepetível.

Isso ocorre em um processo de transubstanciação⁷ (uma vez que altera a natureza da matéria, passando de átomos para bits) e invenção⁸ em um habitar atópico⁹. Esse ambiente é configurado por outra ecologia que emerge na interação entre dispositivos diversos, tecnologias digitais, redes, territorialidades e vidas que se transformam no fluxo de arquiteturas informativas distribuídas em lugares, objetos e corpos, expressando, assim, uma localidade plural e tecnosubjetiva. Isso significa que a aula, a sala de aula, as metodologias, as práticas pedagógicas e os próprios currículos precisam passar por esse processo de transubstanciação e invenção, possibilitando novos habitares do ensinar e do aprender. Isso implica em uma nova política cognitiva¹⁰ em Educação, compreendida como um determinado modo de relação com o mundo, consigo mesmo e com o conhecimento, em uma ecologia de inteligências que constitui as novas realidades hiperconectadas.

Nesse contexto, evidencia-se o conceito de Educação OnLIFE, conforme apresentado por Schlemmer (2020). Durante o percurso que se desenvolveu nesta ecologia conectiva, em um processo de cocriação, foram documentadas as inferências dos KaTs sobre as temáticas, revelando preocupações com os seres vivos e o meio ambiente.

Identificamos, assim, a vinculação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, conseqüentemente, passamos a incorporar esses objetivos nas discussões

⁶ O conceito de ato conectivo transorgânico é desenvolvido por Di Felice (2017).

⁷ O conceito de transubstanciação é desenvolvido por Di Felice (2017).

⁸ O conceito de invenção é desenvolvido por Kastrup (2015).

⁹ O conceito de habitar atópico é desenvolvido por Di Felice (2009).

¹⁰ O conceito de política cognitiva é desenvolvido por Kastrup (2015).



dos quadros. A seguir, apresentam-se as falas dos KaTs que demonstram uma relação com o objetivo ODS 15 — Vida Terrestre, mais especificamente no tópico 15.7, que aborda a necessidade de adotar medidas para combater a caça ilegal e o tráfico de espécies (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018).

“Sobre a criação de animais silvestres no ambiente doméstico. Tem alguma lei que proíbe? O que deveria ser feito sobre isso?” (KaT 1, 10 anos).

“Eu vi uma reportagem que tem uma mulher de São Paulo que tem duas cobras. Ela sai com essas cobras enroladas no pescoço ou então dentro da bolsa e anda pela cidade. A minha opinião sobre isso que eu vi, é que fosse uma exposição desnecessária para a cobra e que também o estresse que pode causar nessas cobras e que outras pessoas pegarem e fazerem a mesma coisa, pois às vezes pessoas que estão andando do lado dessa mulher podem ficar com medo e podem se assustar.” (KaT 2, 11 anos).

“Às vezes as pessoas pegam os animais e adotam quando eles estão bem pequenininhos e fofinhos, só que quando eles nascem, crescem, ficam doentes, eles os abandonam na natureza.” (KaT 3, 10 anos).

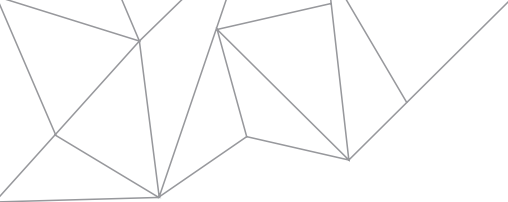
No programa “Tô Ligado! Segurança na Internet”, os KaTs trouxeram questionamentos que demonstram suas preocupações ao habitar as redes, assim como situações que já enfrentaram envolvendo violência nas redes, como discurso de ódio e cyberbullying. Essas questões estão relacionadas ao ODS 16 — Paz, justiça e instituições eficazes, que aborda, no tópico 16.1, a necessidade de redução de todas as formas de violência (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018). Os questionamentos e relatos podem ser conferidos a seguir:

“Eu tenho um canal no YouTube e um dia uma pessoa entrou comentou nos meus vídeos coisas muito ofensivas, fazendo uma prática chamada discurso de ódio. A minha família denunciou os comentários, não apagando eles, assim o YouTube excluiu a conta da pessoa que praticou o discurso de ódio. O cyberbullying, tem algum tipo de lei que proíbe quem pratica?” (KaT 2, 11 anos).

Na ocasião, o especialista explicou que hoje em dia existem leis para a penalização de pessoas que praticam discursos de ódio e *cyberbullying*. Ele salientou a importância de ter *prints* e registros desses episódios. Ressaltou que o conceito de Internet vem de inter-redes, ou seja, redes conectadas. Assim, a Internet segura é feita por pessoas, e nós precisamos trabalhar para as pessoas compreenderem isso. Diante dessa colocação, os KaTs realizaram outros comentários:

“Se não gostamos de um conteúdo é só não assistir, não é preciso atacar as pessoas ou ofender elas, é só não assistir”. (KaT 4, 10 anos).

“Existem jogos que nos ajudam a fazer escolhas seguras na Internet, como o Interland”. (KaT 5, 10 anos).



“O que podemos fazer sobre os jogos que podem forçar as crianças a fazer coisas erradas e que podem incentivar as pessoas a se cortar ou até se matar?” (KaT 6, 7 anos).

Diante dos questionamentos, o especialista ressaltou ser preciso ter cuidado ao falar sobre isso, mas que é necessário falar. Ressaltou que falar sobre segurança na Internet, também é falar sobre a conscientização do uso da tecnologia, como tempo nas redes, exposição às telas, pois estamos diariamente expostos aos crimes.

O espaço de trocas cocriado no “Tô Ligado!” proporcionou a discussão de temáticas sensíveis, porém necessárias. Evidenciou-se a urgência em ampliar a discussão sobre a cidadania para além dos espaços físicos-geográficos, para os espaços das redes, habitado por crianças e adolescentes com considerável liberdade, sem a problematização dos perigos e fatos que ocorrem nestes novos habitares.

Como resultado do programa “Tô Ligado! Segurança na Internet”, os KaTs sentiram a necessidade de compartilhar os conhecimentos discutidos nesse quadro e, assim, desenvolveram o Jogo/Campanha: Segurança na Internet¹¹ (Schuster; Rosa; Schlemmer, 2023). Além de contribuir para o compartilhamento de informações que podem ajudar outras crianças e adolescentes a se protegerem ao habitarem nas redes, o projeto envolveu o uso do pensamento computacional na programação com o *Scratch*, coengendrado com o *Genially*, em um processo inventivo vinculado à narrativa gamificada do TomKaT.

No “Tô Ligado! Clima”, foram discutidas questões como: Qual a influência do clima na produção de frutas nas regiões Nordeste e Sul do país? Por que no Nordeste é quente e no Sul é frio? O clima interfere no sabor das frutas? O que são mudanças climáticas? As mudanças climáticas influenciam no derretimento dos polos? No que o aquecimento global interfere? Quais ações humanas interferem diretamente nas mudanças climáticas? Quais as principais mudanças no clima da Terra resultantes do aquecimento global?

Diante das questões levantadas pelas crianças, identificou-se o ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima, que aborda a necessidade de medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018). Por fim, no “Tô Ligado! Frutas”, o planejamento para a ação envolveu uma nova dinâmica, passando a vincular-se com a narrativa gamificada do TomKaT, a qual lançou uma missão que convidava as crianças a participarem pelas mídias sociais, apresentando os frutos de árvores frutíferas existentes em suas casas ou próximas delas, conforme pode ser observado na Figura 4.

¹¹ <https://conectakat.com/campanha-seguranca-na-internet/>

Figura 4 - Card construído e divulgado nas redes da ConectaKaT

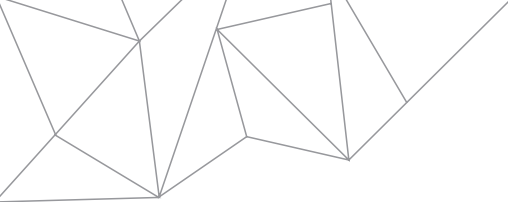


Fonte: Arquivos ConectaKaT (2022)

Desta atualização no planejamento, os KaTs elaboraram novos procedimentos que passaram a incluir: 1) criação de uma *Hashtag* e uma missão para cada “Tô Ligado!” e; 2) recortes da live para *Shorts* no *YouTube*.

Nesta ação, discutiu-se o nome atribuído a diferentes frutas a partir das variações linguísticas entre as regiões Nordeste e Sul, a existência de determinadas frutas apenas em algumas regiões, os fatores que podem interferir para as pessoas poderem plantar determinadas frutíferas em suas casas, os tipos de adubo utilizados em plantações de subsistência, as influências do solo sobre a produção de frutas e a variação de preço das frutas de uma região para outra. Dessa forma, foi abordado também o ODS 2 – Fome zero e agricultura sustentável, que tem como um dos objetivos promover uma agricultura sustentável.”

As tecnologias digitais em rede, compreendidas enquanto forças ambientais, uma vez que questionam quem somos, como nos relacionamos, como percebemos o mundo e como interagimos com ele, potencializaram os processos cocriados pelos KaTs na Rede ConectaKaT. Essa constatação é evidenciada a partir da compreensão dos KaTs em integrar o *StreamYard* com transmissão ao vivo pelo *YouTube* no desenvolvimento da ação “Tô Ligado!”, visando a um maior alcance de público para aprender em rede. Essa proposta está



relacionada às vivências anteriores dos KaTs, que compreenderam a potência de migrar para uma plataforma mais democrática e de acesso mais fácil.

Outra característica identificada no percurso pode estar relacionada a um desconforto das crianças e adolescentes em permanecerem com suas câmeras e áudios ligados, com sua “presença” exposta por vídeo, uma vez que já vivenciam outras formas de visibilização de sua presença, seja por perfil, personagem ou avatar. Ou seja, estão habituados a essa ecologia de presencialidades (Di Felice; Schlemmer, 2022). Optando por não compartilhar suas câmeras, os KaTs participavam pelo *chat* da plataforma *Microsoft Teams*, e assim, a participação permanece garantida com a possibilidade de diálogo pelo *chat* do *YouTube*.

As TDs potencializaram o desenvolvimento da ação, a partir do coengendramento destas no processo de planejamento e cocriação da ação. Além da melhoria na qualidade de acesso durante o desenvolvimento das lives, a última adesão à pré-divulgação nas mídias sociais *Instagram* e *Facebook*, com uma missão lançada a partir da narrativa do TomKaT, convidando novas crianças a integrarem a Rede, qualifica e possibilita que mais crianças e adolescentes possam ter contato com as temáticas debatidas no programa “Tô Ligado!”.

Para além dos espaços digitais habitados, as tecnologias digitais em rede possibilitaram a conexão com especialistas das diferentes áreas do conhecimento (Educação, Medicina Veterinária, Direito, Segurança da Informação, Agronomia e Meteorologia) implicadas nas temáticas abordadas pelos quadros do “Tô Ligado!”. Esses especialistas estavam situados, geograficamente, em cidades e até regiões distintas do Brasil, de forma que sem as TDs e a conectividade, dificilmente essas trocas e parcerias ocorreriam.

Diante dos resultados e discussões realizadas no decorrer das ações, evidencia-se a característica reticular e conectiva que caracteriza a ConectaKaT, uma vez que uma ação vai se conectando a outra e ampliando a rede, tais como a WebSérie Entrevistas, que abordou o direito dos animais e a segurança na Internet; o Jogo/Campanha: Segurança na Internet; bem como o surgimento de uma nova temática: compostagem, que conecta a sustentabilidade, às frutas e ao clima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o artigo evidenciando o percurso da ação “Tô Ligado!” nos anos de 2021 e 2022. Em seguida, apresentamos as ações que se desdobraram no decorrer desse processo de cocriação e colaboração no âmbito da Rede ConectaKaT, sob a perspectiva da Educação OnLIFE, que proporciona um habitar engajado do ensinar e do aprender.



Nesse sentido, percebemos que a ConectaKaT tem se configurado como uma plataforma viva de interação ecológica, propícia à invenção de novas metodologias e práticas pedagógicas, evidenciando uma nova política cognitiva na Educação.

Por fim, é importante mencionar que recentemente, devido ao retorno das crianças e adolescentes às atividades presenciais físicas e geograficamente localizadas, incluindo principalmente as escolas, a narrativa da Rede ConectaKaT, cocriada pelos KaTs e protagonizada pelo personagem TomKaT — o gatinho explorador guerreiro que habita a KaTolândia e se dedica a experienciar viagens intergalácticas — parte para uma nova aventura. Essa aventura consiste em conhecer as escolas das crianças e adolescentes que integram a rede. Assim, a narrativa interativa dá origem a uma nova WebSérie denominada “TomKaT nas Escolas”.

Nessa narrativa, as crianças e adolescentes apresentam suas escolas ao TomKaT e convidam as escolas a conhecer a KaTolândia e a se conectar à rede. Nesse contexto, temos os seguintes objetivos: 1) compreender, a partir do olhar das crianças e dos adolescentes, como entendem a escola, buscando identificar o que é significativo para eles; 2) compartilhar as ações e práticas pedagógicas realizadas pela Rede ConectaKaT; 3) conectar as escolas à Rede ConectaKaT, a fim de provocá-las a uma nova política cognitiva em Educação na perspectiva de uma Educação OnLIFE, sustentável e cidadã.

Concluimos que a ação “Tô Ligado!” se configurou como uma potente prática e promoveu o desenvolvimento da inventividade, da cocriação e da colaboração entre/com seus participantes. Sendo assim, encerramos este texto convidando você e sua escola para conhecer a Rede ConectaKaT¹² e se conectar conosco, para juntos construirmos um novo percurso dessa aventura do “TomKaT nas Escolas” em 2023!

REFERÊNCIAS

CAMPANHA: Segurança na Internet. **Conecta Kat**, GPe-dU Unisinos, 2020. Disponível em: <https://conectakat.com/campanha-seguranca-na-internet/>. Acesso em: 20 set. 2023.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas**: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo**: da Ação Social para o Ato Conectivo. São Paulo: Paulus, 2017.

¹² <https://conectakat.com/>



DI FELICE, Massimo; SCHLEMMER, Eliane. Ecologias dos Metaversos e Formas Comunicativas do Habitar, uma Oportunidade para Repensar a Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1799–1825, out./dez., 2022.

FLORIDI, L. (ed.). **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. Springer Cham Heidelberg New York, Dordrecht London, 2015. 255 p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA — IPEA. **ODS — Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180801_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. **Políticas da Cognição**. [S. l.]: Sulina, 2015. p. 91–110.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo paradigma de Educação Digital ONLIFE. **Ozarfaxinars**, v. 91, p. 1-5, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

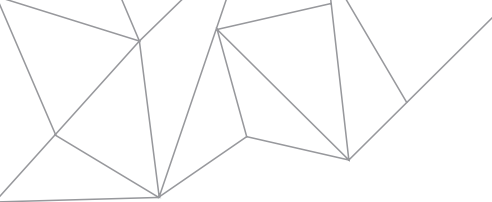
PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. ECODI - A criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em metaverso. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 6, p. 1-32, 2008.

SCHLEMMER, Eliane. Web 3.0, TMSF, Web 3D, ECODIS: Um Futuro Muito Presente na Educação a Distância? *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO - CHALLENGES 2009. 6., Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1-15.

SCHLEMMER, Eliane. Estratégias de Conhecimento e Comunicação da pós-graduação *stricto sensu* à graduação: a didática do futuro na cultura digital. *In*: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo *et al.* (orgs.). **Estilos de aprendizagem, tecnologias e inovações na educação**. 1. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013, p. 109-134.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.



SCHLEMMER, Eliane. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 15, p. 399-421, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. Hibridismo, Multimodalidade e Nomadismo: codeterminação e coexistência para uma Educação em contexto de ubiquidade. *In*: MILL, Daniel; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Educação a distância, qualidade e convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

SCHLEMMER, Eliane. **Ecosistema de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal**. Porto: Relatório de Pesquisa, 2020.

SCHLEMMER, Eliane. A pandemia proporcionou vários aprendizados. **Revista TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 1, p. 5-25, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/download/537/367/1158>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias Inventivas na Educação Híbrida e OnLIFE. *In*: DIAS, Paulo; FREITAS, João Correia de (orgs.). **Educação digital, a distância e em rede**. Lisboa: Universidade Aberta; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022, p. 124-150. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/12160>. Acesso em: 17 jan. 2023.

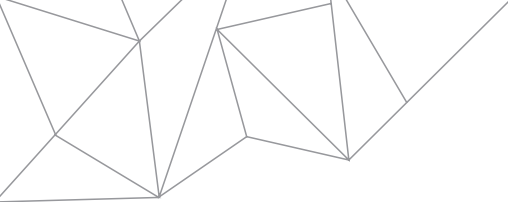
SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; FRANK, Patricia Silva Smurra; SILVA, Frederico Andros da; SENT, Deise Tavares Del. ECoDI: A criação de um Espaço de Convivências Digital Virtual. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17., 2006. Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF: SBIE, 2006.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; SOARES, Helena. C. M.; BANDEIRA, Bruno. F. Espaço de convivência digital virtual na formação de professores: um estudo sobre as representações na interação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais [...]**. São Paulo: ABED, 2007. p. 1-12.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; MENEZES, Janaína; WILDNER, Camila Flor. Ensino e aprendizagem no mundo digital: educação OnLIFE em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - RIE@D**, São Paulo, v. 2, p. 1-28, 2021.

SCHLEMMER, Eliane; MORGADO, Leonel; MOREIRA, José Antônio. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da Educação**, Rio Grande do Sul, v.11, p. 764-790, 2020.



SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Ampliando conceitos para o paradigma de Educação Digital OnLIFE. **Interaccoes**, [S. l.], v. 16, p. 103-122, 2020.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica E Gamificada. **Revista de Educação Pública**, Mato Grosso, v. 31, p. 1-20, 2022a.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César de; MENEZES, Janaína. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma Educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, p. 1-2, 2021.

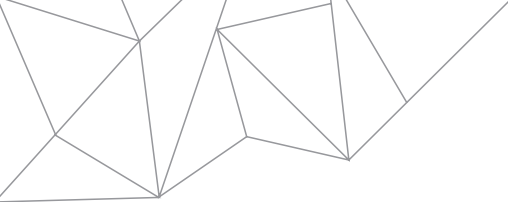
SCHLEMMER, Eliane; PALAGI, Ana Maria Marques. RIEOnLIFE: uma rede para potencializar a emergência de uma educação ONLIFE. **Revista em Rede — revista de educação à distância**, Goiás, v. 8, p. 1-20, 2021.

SCHUSTER, Bruna Elisa; ROSA, Glaucia Silva da; SCHLEMMER, Eliane. COnectaKaT: uma rede em processo de cocriação de vivências de Educação OnLIFE Cidadã. *In*: SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; PALAGI, Ana Maria Marques; GUEDES, Anibal Lopes (orgs.). **O habitar do ensinar e do aprender: desafios para/na/da Educação OnLIFE**. 1. ed. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. p. 109-122.

SCHUSTER, Bruna Elisa; ROSA, Glaucia Silva da; SCHLEMMER, Eliane. Co-criação de Práticas Pedagógicas Inventivas no contexto da Educação OnLIFE: o jogo/campanha segurança na internet. *In*: SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; PALAGI, Ana Maria Marques (orgs.). **O habitar do ensinar e do aprender: as diferentes dimensões da/na educação OnLIFE**. Rio Grande do Sul: Editora Casa Leiria, 2023.

Recebido em: 12 de setembro de 2023.

Aprovado em: 06 de outubro de 2023.



JOGO ‘JORNALISTANDO’: avaliação de um modelo de jogo digital educacional para o ensino do jornalismo

Selma Maria Gonçalves Cavaignac¹

Luís Borges Gouveia²

RESUMO

A sociedade atual exige que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. O cenário de transição/transformação dos saberes, do trabalho e do conhecimento mudou profundamente os processos de educação e formação. Compreende-se que, nesse contexto, educação e tecnologias são indissociáveis. Este estudo está atrelado ao tema da aprendizagem baseada em jogos digitais, focando-se na necessidade de ampliar os estudos sobre o uso de jogos sérios como método de apoio ao ensino, uma vez que as mudanças percebidas no contexto educacional ocorreram com a emergência das Tecnologias Digitais (TD). Dessa maneira, objetiva-se apresentar os resultados da avaliação de uma proposta de jogo educacional digital para o ensino do jornalismo. Parte-se de um estudo de caso realizado com 100 alunos do primeiro e segundo períodos do curso de Jornalismo de uma universidade particular, localizada em São Luís - MA. A partir dos dados coletados, através do questionário, percebeu-se que o jogo atingiu os objetivos inicialmente traçados: promoveu motivação, engajamento e percepção de aprendizagem. Os resultados validaram o jogo educacional digital ‘Jornalizando’ como um método eficaz de ensino de conteúdos curriculares específicos dos cursos de graduação em Jornalismo.

Palavras-chave: jogo digital; ensino; aprendizagem; jornalismo.

THE ‘JOURNALISTANDO’ GAME: evaluation of a digital educational game model for teaching journalism

ABSTRACT

Today's society requires education to prepare students to face new situations every day. The transition/transformation scenario of knowledge and work has profoundly changed education and training processes. It is understood that, in this context, education and technology are inseparable. In this sense, this study is related to the theme of learning based on digital

¹ Doutora em Ciências da Informação pela Universidade Fernando Pessoa/Universidade de Brasília. Professora na Universidade Ceuma (São Luís - MA). E-mail: scavaignac@gmail.com

² Doutor em Ciência da Computação pela Universidade de Lancaster (Inglaterra). Professor Catedrático da Universidade Fernando Pessoa (Porto-Portugal).



games, focusing on the need to expand studies on the use of serious games as a teaching support method, given the changes perceived in the educational context since the emergence of Digital Technologies (DT). The aim is to present the results of the evaluation of a digital educational game proposal for teaching journalism. It is based on a case study carried out with 100 students from the first and second terms of the journalism course at a private university located in São Luís - MA. Based on the data collected through questionnaire, it was found that the game achieved the objectives initially set: it promoted motivation, engagement and the perception of learning. The results validated the digital educational game 'Jornalizando' as an effective method for teaching specific curricular content in undergraduate journalism courses.

Keywords: digital game; teaching; learning; journalism.

EL JUEGO 'JORNALIZANDO': evaluación de un modelo de juego digital educativo para la enseñanza del periodismo

RESUMEN

La sociedad actual exige que la educación prepare a los estudiantes para enfrentarse cada día a nuevas situaciones. El escenario de transición/transformación del saber, del trabajo y del conocimiento ha cambiado profundamente los procesos de educación y formación. Se entiende que, en este contexto, educación y tecnología son inseparables. Este estudio se vincula al tema del aprendizaje basado en juegos digitales, centrándose en la necesidad de ampliar los estudios sobre el uso de juegos serios como método de apoyo a la enseñanza, dado que los cambios percibidos en el contexto educativo se han producido con la aparición de las Tecnologías Digitales (TD). El objetivo aquí es presentar los resultados de la evaluación de una propuesta de juego educativo digital para la enseñanza del periodismo. Se basa en un estudio de caso realizado con 100 alumnos del primer y segundo cuatrimestre del curso de Periodismo de una universidad privada situada en São Luís - MA. A partir de los datos recogidos a través del cuestionario, se constató que el juego alcanzó los objetivos inicialmente previstos: promovió la motivación, el compromiso y la percepción del aprendizaje. Los resultados validaron el juego educativo digital 'Jornalizando' como método eficaz para la enseñanza de contenidos curriculares específicos en cursos de periodismo de pregrado.

Palabras clave: juego digital; enseñanza; aprendizaje; periodismo.



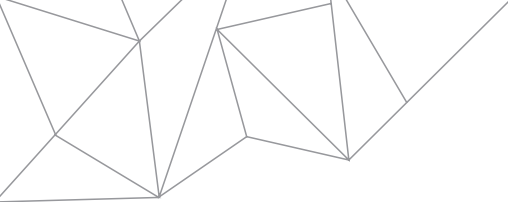
1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que tecnologias não são nada novo na sociedade, visto que o homem, desde os seus primórdios, cria e produz tecnologias para atender suas necessidades. No entanto, observou-se um avanço tecnológico da mídia clássica após a inauguração da prensa de Gutenberg, no século XV. Porém, na segunda metade do século XIX e início do século XX, o jornal, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão e, posteriormente, a internet, avançaram vertiginosamente, configurando uma nova sociedade, novas formas de se comunicar e de pensar.

Lévy (2010) afirma que as novas tecnologias, a exemplo das tecnologias digitais, ampliam, externam e modificam inúmeras funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Em síntese, para o autor, as tecnologias digitais (TD) favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Em vista disso, estruturas sociais consolidadas, como o sistema educacional de ensino, por exemplo, vivem situações limítrofes, sendo questionadas quanto à sua rigidez organizativa. Isso leva, necessariamente, a se pensar na sua ressignificação, sob o risco de tornar-se ultrapassado, diante do uso cada vez mais intenso dos recursos multimidiáticos. Kenski (2003) menciona que é preciso considerar que as novas tecnologias condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas na atualidade, impondo profundas mudanças, tanto na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados quanto na forma como irão se concretizar as aprendizagens.

Nesse contexto, as instituições de ensino e os educadores necessitam de um ambiente de aprendizagem que compreenda diferentes maneiras de ensinar, com práticas alternativas e modelos personalizados, que propiciem uma aprendizagem autônoma e efetiva. Nesta perspectiva, torna-se fundamental a discussão sobre os métodos de ensino, pois um dos desafios do ensino superior é conviver com o moderno, considerando-se o avanço da tecnologia na educação. Portanto, a inserção das TD no ensino superior deve ser compreendida em conjunto com novas oportunidades para se repensar e redesenhar novas práticas de ensino. A educação para o novo milênio confere às TD a função de disseminadoras de conhecimento, enriquecendo o ensino com recursos de multimídia, interação e simulações. É nessa perspectiva que, neste estudo, investigou-se o uso dos jogos educacionais digitais como método auxiliar de ensino na graduação em Jornalismo.



A aprendizagem baseada em jogos é uma abordagem que utiliza o jogo como uma ferramenta para que os alunos se engajem no aprendizado enquanto jogam, e, segundo Prensky (2012), tem como base duas premissas. A primeira é a de que os estudantes mudaram em alguns aspectos de fundamental importância. Já a segunda é a de que esses indivíduos são de uma geração que, pela primeira vez na história, cresceu experimentando uma forma radicalmente nova de jogos (jogos de computador e de vídeo game).

Boller (2018) destaca que os jogos têm alta capacidade para divertir e entreter as pessoas, ao mesmo tempo que incentivam o aprendizado por meio de ambientes interativos e dinâmicos. A autora menciona que os jogos seguem um modelo didático centrado no aluno para deixá-lo em um papel mais ativo com o “aprender fazendo”, ao invés de “aprender ouvindo”.

Moita (2007) ressalta que a utilização de jogos no ensino pode contribuir para alcançar objetivos relacionados à cognição, à socialização e à criatividade. A autora menciona ainda que o jogo também ganha espaço como um instrumento pedagógico que pode levar o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

É importante pontuar que, no contexto digital, os jogos digitais têm uma participação importante. O número de pessoas que jogam aumentou consideravelmente nos últimos anos. O levantamento anual realizado pela Pesquisa Game Brasil (PGB), entre os meses de fevereiro e março de 2022, identificou que o número de brasileiros que se divertem através dos jogos eletrônicos continua crescendo e, em 2022, o país atingiu a marca de 74,5% de sua população que revelou jogar *games*.

Os dados da PGB revelam, ainda, que os jogos eletrônicos são populares em todas as idades, mas a faixa etária de 20 a 24 anos é a predominante no público *gamer* do Brasil, com 25,5% dos usuários. Em seguida, o hábito de jogar *games* é mais comum para os adolescentes de 16 a 19 anos, com 17,7%. Entre os adultos, a divisão é mais equilibrada, com pessoas de 25 a 29 anos, representando 13,6% dos jogadores. Os *gamers* de 30 a 24 anos são 12,9% dos usuários, e os que têm entre 35 e 39 anos compõem 11,2% do público.

Compreende-se que o crescente número de *gamers* também reforça o conceito de *Homo Zappiens*, elaborado por Veen e Vrakking (2009) para descrever essa nova geração que cresce e descobre o mundo através do uso intenso de tecnologia. Segundo os autores, os *Homo Zappiens* são processadores ativos de informação, capazes de solucionar uma variedade de problemas usando estratégias de jogos — aprendem jogando, como em um jogo exploratório. Nessa perspectiva, Alves (2008, p. 34) afirma que “[...] as pessoas aprendem melhor quando não sabem que estão aprendendo. [...] mesmo que seja útil”, sendo está, segundo a autora, uma das características dos *games*: o jogador determina



como aprende, afinal, é livre para descobrir e criar arranjos de aprendizado que funcionem melhor para ele.

É exatamente essa geração que também chega às salas de aula esperando uma dinâmica de aprendizagem diferente, interativa como em um videogame, mas que, ao contrário disso, encontra um ensino maçante e tedioso. Prensky (2012) diz que, do ponto de vista da geração de nativos digitais, seus professores não conseguem fornecer uma educação que valha a pena prestar atenção em comparação com tudo o que experimentam. A educação bancária, assim batizada por Freire (2010), em que os alunos são recipientes vazios que devem ser preenchidos pelo educador através do depósito de conteúdo, é exatamente o modelo de educação na qual os nativos digitais não conseguem encontrar motivação.

Dessa forma, entende-se que a utilização dos jogos digitais como ferramenta auxiliar no ensino pode contribuir para a mudança de paradigmas, uma vez que o ato de ensinar e aprender pode ser prazeroso e divertido. Com o uso do jogo 'Jornalizando', procurou-se despertar o interesse dos alunos a partir de uma metodologia envolvente, lúdica e desafiadora. Além disso, buscou-se abordar o conteúdo de maneira diferente, favorecendo a tomada de decisões, o raciocínio lógico, a análise de resultados e a revisita a conceitos.

2 METODOLOGIA

Para este estudo utilizou-se como estratégia de pesquisa o estudo de caso, definido por Yin (2014, p. 32), como: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Em vista disso, o processo metodológico de avaliação do jogo 'Jornalizando' considerou a reação dos alunos após jogar o jogo, com base em três aspectos: experiência do usuário, motivação e aprendizagem. A partir desses pontos, buscou-se identificar se o jogo 'Jornalizando' foi fácil de entender e usar, se o seu uso se constituiu em uma experiência prazerosa e, por último, se propiciou a aprendizagem dos conteúdos abordados.

Como parâmetro principal para avaliação, utilizou-se o Nível 1 – Reação, do modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick (1994), haja vista focar na resposta dos alunos ao utilizarem um jogo educacional. Para o autor, avaliar a reação é como medir a satisfação, e é importante porque ajuda a indicar o quanto eficaz o jogo foi. Associou-se ao primeiro nível do modelo de Kirkpatrick (1994), o modelo elaborado por Savi (2011) para avaliar a Experiência do Usuário; o modelo ARCS, proposto por Keller (2009), para avaliar a motivação; e, por fim, a Taxonomia de Bloom, para avaliação da aprendizagem.



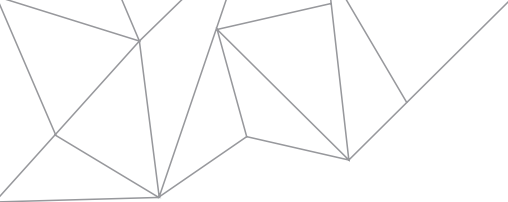
O questionário para coleta de dados foi composto por 15 afirmações avaliativas fechadas. As asserções foram avaliadas e pontuadas de 1 a 5, na escala Likert (julgamento 1 - concordo totalmente, 2 - concordo, 3 - não sei, 4 - discordo, 5 - discordo totalmente). A amostra foi formada por 100 estudantes dos 1º e 2º períodos do curso de Jornalismo de uma universidade particular, localizada em São Luís - MA.

Para o desenvolvimento do jogo ‘Jornalizando’, foi utilizado o arcabouço teórico sobre o uso dos jogos na educação, além dos modelos que orientam a criação de jogos educacionais digitais, considerando-se que esse tipo de jogo precisa, acima de tudo, propiciar a aprendizagem. Para tanto, no processo de desenvolvimento, os objetivos de aprendizagem foram definidos com base na Taxonomia de Bloom. É importante destacar que a taxonomia proposta por Bloom é estruturada em níveis de complexidade crescente — do mais simples ao mais complexo — e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Em vista disso, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado.

Os conteúdos abordados pelo jogo estão relacionados ao processo de produção da notícia, envolvendo as etapas de apuração, classificação e verificação das fontes de informação, seleção de informações e redação da notícia. A trama central das narrativas refere-se a casos fictícios. A ideia é que o estudante possa se deparar com situações cotidianas da cobertura jornalística, tendo uma noção técnica sobre apuração de dados, qualificação de fontes e, posteriormente, sobre a redação de uma matéria jornalística.

Esclarece-se que, nos veículos de comunicação, o processo de produção da notícia inicia-se com a chegada das informações sobre alguma ocorrência às redações. Isso pode acontecer de várias maneiras, dependendo do assunto. No caso de factuais, ocorrências mais comuns na dinâmica diária das cidades, essas informações, hoje, são rastreadas, principalmente, com o monitoramento das modernas ferramentas de comunicação, tais como redes sociais e aplicativos de mensagens.

Dessa forma, para simular uma realidade mais próxima a esse processo, criou-se, no jogo ‘Jornalizando’, a ALANA — Algoritmo de Localização de Acontecimentos e Notícias Avançadas. A ALANA tem como propósito rastrear factuais e repassá-los ao jornalista (jogador) para que ele possa, a partir daí, iniciar o processo de produção da notícia. Em linhas gerais, a ALANA opera como um ‘chefe de reportagem’, enquanto determina os fatos que devem ser cobertos e transformados em notícias.



Para escolha das histórias que compõem a narrativa do *game*, buscou-se fundamentação nos valores-notícia³ utilizados no jornalismo. Nesse sentido, foram aplicados os valores-notícia de construção, propostos por Traquina (2008), considerando, nesse valor, o critério da simplificação, que se baseia na seguinte lógica: quanto mais o acontecimento é desprovido de ambiguidade e de complexidade, mais possibilidades tem a notícia de ser notada e compreendida (Traquina, 2008).

O jogo foi utilizado como estratégia de ensino durante o período de aulas remotas, em decorrência da pandemia de Covid-19. O contato com os alunos participantes se deu através da plataforma Teams, da Microsoft, utilizada pela instituição de ensino para ofertar as aulas remotas. Inicialmente, fez-se uma aula expositiva sobre o processo de produção noticiosa no jornalismo. Em seguida, utilizou-se o jogo ‘Jornalizando’ para propiciar a prática do conteúdo. Disponibilizou-se o *link* para o *download* do jogo, e os alunos utilizaram os seus *smartphones* para jogar. Ao final da atividade, foi disponibilizado o *link* para acesso ao questionário, para que os alunos pudessem fazer a avaliação do jogo.

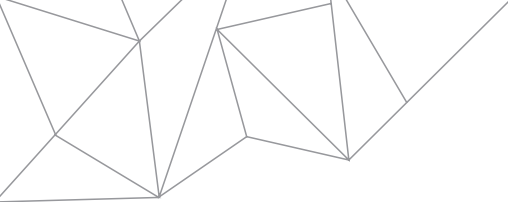
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de avaliação do jogo ‘Jornalizando’, conforme já mencionado, baseou-se na percepção dos alunos sobre a experiência do usuário, motivação e aprendizagem. Destaca-se que, no que se refere aos jogos educacionais digitais, não se considera suficiente que o jogo seja apenas didaticamente adequado e promova a aprendizagem, ele também precisa conseguir motivar os alunos a estudarem, além de proporcionar uma boa experiência. Este diferencial pode não ser atingido se o jogo apresentar uma interface mal elaborada e, conseqüentemente, uma usabilidade ruim, fatores que irão prejudicar a experiência do jogador e, em seqüência, a motivação e o aprendizado.

Segundo a ISO 9426-11, a definição de Experiência do Usuário está associada à interação entre um indivíduo e o jogo, mediada por uma interface, isto é, um elemento posto entre o usuário e uma estrutura interativa, e está ligada às medidas de Eficiência, Eficácia e Satisfação de um usuário ao interagir com um produto em busca de objetivos específicos. O sistema deve ser transparente e o foco deve estar sempre na tarefa e não na forma de executá-la.

Dessa forma, uma das principais preocupações ao se desenvolver jogos é não frustrar o jogador ou impor dificuldades por razões erradas. Quando se fala em jogos educacionais,

³ Critérios que os jornalistas utilizam na seleção dos acontecimentos, isto é, na decisão de escolher um acontecimento como candidato à sua transformação em notícia e esquecer outro acontecimento (Traquina, 2008, p. 78).



essa premissa é ainda mais necessária de ser considerada, e deve se refletir na interface do jogo. Segundo Boller (2018), um jogo vive ou morre pela qualidade de sua interface, sendo o jogador extremamente sensível a seus problemas. Caso o jogador não possa transpor os problemas de usabilidade da interface, não conseguirá realizar as tarefas que deseja, tais como manusear menus, reiniciar rapidamente uma partida, entre outras ações, e o jogo, possivelmente, será descartado sem direito a uma segunda chance.

Os resultados da avaliação da experiência do usuário do jogo 'Jornalizando' mostraram que 99,11% dos estudantes reagiram de forma satisfatória à utilização do jogo, considerando os aspectos de ser fácil de usar e proporcionar uma experiência prazerosa. Esses resultados foram reforçados ao se avaliar a identificação dos alunos com a utilização do *game*. Nesse aspecto, 99,5% dos respondentes afirmaram que gostariam de utilizar jogos para aprender outros conteúdos. Diante desses resultados, considera-se que o 'Jornalizando' atingiu as premissas básicas estabelecidas por Novak (2010, p. 46), "é primordial que o jogo seja fácil de usar, amigável para navegar e, principalmente, atenda às necessidades e os anseios dos usuários na hora de executar suas tarefas".

Ressalta-se que, para garantir a qualidade de um jogo educacional digital, é preciso integrar normas e critérios de usabilidade que gerem um entendimento das necessidades do usuário em potencial, e compará-las com as experiências prévias e habilidades que estes possuem, a fim de se perceber como o usuário pode utilizar o sistema de modo satisfatório. Assim sendo, considera-se os resultados obtidos ótimos, tendo em vista tratar-se de uma primeira versão do jogo. Esses resultados comprovam, ainda, a importância de tratar os testes de usabilidade como etapas necessárias no processo de desenvolvimento de um *game* educacional.

Desse modo, compreende-se que ignorar os estudos sobre a Experiência do Usuário pode resultar em um jogo que leve o jogador à frustração, prejudicando o principal fator que leva os jogos a serem procurados, seu caráter motivacional. Nos jogos educacionais, este comprometimento pode destruir completamente o seu diferencial, comprometendo esse jogo como ferramenta de aprendizado.

A interação é um fator essencial para captar a atenção de estudantes para determinado conteúdo. Logo, se a experiência interativa com o jogo educacional for insatisfatória, é bem provável que os alunos não ficarão motivados a prestar atenção no mesmo. Para Prensky (2012), a motivação deve ser entendida como um processo que ativa e orienta a ação que move o homem, é sua energia, sendo um processo estabelecido por elementos afetivos e emocionais. As metas, o desejo de aprender, são o que motiva a pessoa a atingir os objetivos estabelecidos.



A avaliação da motivação do jogo 'Jornalstando' seguiu o modelo ARCS, proposto por Keller (2009), cujo objetivo é empregar estratégias motivacionais no projeto de materiais educacionais. Essa estratégia está diretamente ligada à motivação para aprender, isto é, o foco é na interação do aluno com o objeto educacional e seu ambiente de aprendizado. O ARCS é o acrônimo de Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. A partir do modelo de Keller (2009), verificou-se se os alunos ficaram atentos durante a utilização do jogo; se notaram que o jogo contribuiu satisfatoriamente para o aprendizado; se a percepção de aprendizado promoveu confiança e incentivo para continuar utilizando o jogo; e se, ao final, ficaram satisfeitos com a forma de apresentação do conteúdo trabalhado pelo jogo.

Em relação a esses pontos, os resultados demonstraram que 95,45% dos alunos conseguiram compreender facilmente a interação proposta pelo 'Jornalstando'. Quando as questões que correlacionavam o conteúdo do jogo à atenção do jogador foram avaliadas, obteve-se um percentual de 100% de opiniões positivas, o que significa que o conteúdo do jogo 'Jornalstando' foi suficientemente relevante e interessante para prender a atenção dos alunos. Nos aspectos de confiança e satisfação, 96,73% dos alunos que jogaram o 'Jornalstando' concordaram totalmente que se sentiram confiantes e satisfeitos com a maneira que puderam interagir com os conteúdos apresentados.

É interessante destacar que a narrativa nos jogos é composta por histórias que existem para atrair o jogador a progredir no jogo. Portanto, quanto mais envolventes forem as narrativas, mais significativo pode tornar-se o elo entre o jogo e o jogador, e, no caso específico dos jogos educativos, tal fato pode contribuir para aprendizagem. Considera-se que o processo de construção de jogos educacionais digitais é complexo, uma vez que envolve várias etapas que precisam ser pensadas e planejadas em níveis de *software* e de *hardware*. Nesse sentido, os dados apresentados também revelam que o jogo 'Jornalstando' não apresentou problemas de construção que compromettesse a experiência do jogador.

Estudos também comprovam que jogos que apresentam, em sua estrutura, regras claras e definidas, *feedbacks* imediatos, equilíbrio entre desafio e habilidades e, sobretudo, sensação de prazer, podem promover a atenção e o interesse do jogador. Nesse sentido, e considerando as opiniões positivas dos respondentes, considera-se que o jogo 'Jornalstando' apresenta as condições necessárias para despertar a atenção e o interesse. A partir dessa constatação, são reforçadas as considerações de que jogos digitais favorecerem a aprendizagem, principalmente, de acordo com Mattar (2010), a aprendizagem tangencial, que está relacionada ao conhecimento adquirido pelo indivíduo quando este consegue atingir um alto nível de envolvimento em determinada atividade que visa proporcionar o conhecimento.



Embora os jogos estejam presentes nas salas de aula há bastante tempo, nunca se questionou tanto os benefícios que eles trazem para a aprendizagem quando se trata da inclusão do jogo digital nesse contexto. Uma das razões pode estar na formação da nossa cultura, em que o jogo está diretamente ligado à diversão, ao lazer, ao entretenimento, ao passo que as instituições de ensino estão culturalmente ligadas à tarefa, à obrigação e ao controle. Ou seja, são dicotômicos, e mesmo quando os jogos, sem serem os digitais, adentravam nas aulas, eram enfatizados na perspectiva de passatempo, afetividade, ludicidade, não como elementos facilitadores da aprendizagem.

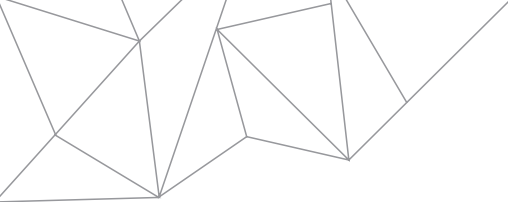
Apesar de não haver um consenso sobre como exatamente as pessoas aprendem, quase todas as teorias reconhecem que os aprendizes devem se envolver no processo. Às vezes, apesar de a aprendizagem em si ser um fator motivador de envolvimento, muitas das coisas que as pessoas necessitam aprender, especialmente em ambientes de ensino, não são motivo de motivação intrínseca para a maioria das pessoas. Pontua-se que, neste estudo, ao se avaliar a aprendizagem proporcionada pelo jogo 'Jornalstando', não se objetivou discutir toda a complexidade que o fenômeno do aprender exige, mas sim como os jogos podem auxiliar no processo de aprender.

Para tanto, a análise dos fatores de aprendizagem do 'Jornalstando' foi baseada na Taxonomia de Bloom, que, conforme já mencionado, também norteou a definição dos objetivos de aprendizagem do jogo. A avaliação foi baseada em três critérios: Compreensão, Conhecimento e Aplicação. Os resultados mostraram que o jogo atingiu os objetivos de aprendizagem estabelecidos, tendo 100% de avaliações positivas. Em síntese, percebeu-se que os alunos concordaram sobre o aprendizado ter sido um benefício do 'Jornalstando', enquanto afirmaram que o conteúdo do jogo auxiliou para um melhor entendimento sobre a prática jornalística de produção da notícia, foco do jogo.

Além disso, buscou-se saber se os alunos se identificaram com o método do jogo e se consideraram um método eficaz para a aprendizagem em comparação com outros métodos conhecidos por eles. Neste aspecto, foi constatada uma taxa elevada de avaliações positivas, 99,87% dos respondentes concordaram com a premissa apresentada.

Dada a identificação dos participantes com o jogo 'Jornalstando', conclui-se que a utilização de jogos como método de ensino para aprendizes pertencentes à geração de nativos digitais proporciona a esses alunos uma forma mais próxima do estilo de aprendizagem deles.

Considerando as qualidades motivacionais que incentivam os jovens a se envolverem com jogos digitais, acredita-se que, ao ensinar e aprender usando essas ferramentas, os estudantes podem ter um aprendizado mais prazeroso e instigante.



Como citam Veen e Vrakking (2009), o sucesso obtido por jogadores em um *game* possibilita um sentimento profundo de confiança e eleva a autoestima, contribuindo para que os jogadores se tornem mais confiantes quando tiverem que resolver um problema que lhes pareça complexo.

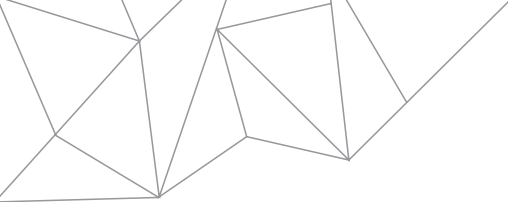
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma proposta de modelo de jogo educacional digital para o ensino do jornalismo. Duas constatações surgiram, sendo a primeira relacionada às necessidades de adaptações e mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, devido ao grande uso das Tecnologias Digitais (TD) e, conseqüentemente, à mudança no perfil dos alunos, que se apresentam como sujeitos imersos no mundo digital. A segunda constatação, que está relacionada à primeira, é a de que a área do jornalismo tem sofrido mudanças significativas e aceleradas nos últimos anos.

Desde a invenção dos computadores pessoais, na década de 1970, a tecnologia digital tem se expandido rapidamente, impondo ao jornalismo novos formatos e possibilidades de comunicação. O hipertexto, a multimídia e a hipermídia passaram a fazer parte da rotina da maioria dos profissionais. Tal realidade também passou a impor às universidades ajustes nas formas de ensinar, a fim de formar profissionais aptos a atenderem às novas exigências do mercado de trabalho.

Dessa maneira, constituiu-se como foco deste estudo a constatação de que é urgente e necessária a inclusão de novos métodos de ensino no contexto da graduação e, de maneira pontual, nos cursos de jornalismo, para aprimorar a formação profissional nessa área diante da complexidade do cenário atual do exercício da atividade. Este cenário em questão exige dos profissionais uma formação consistente em vários aspectos, notadamente naquele considerado um dos alicerces da prática jornalística: a apuração e construção da notícia.

É importante salientar que, ao se falar em jornalistas mais preparados para lidar com o novo universo que cerca a profissão, defende-se que este profissional deve estar preparado, sobretudo, para a edição e filtragem de informações de confiança e de qualidade, diante de um cenário em que qualquer pessoa pode publicar qualquer informação e fazer com que pareça relevante. Assim, um dos focos centrais da formação dos novos jornalistas deverá ser prepará-los para selecionar, na amálgama informativa disponível, a informação mais importante, contribuindo, dessa forma, para reforçar o compromisso principal da atividade jornalística: a verdade. Por isso, é importante criar e usar jogos digitais que mostrem como é a prática jornalística atual. Isso pode ajudar muito nesse processo.



Observa-se que os jogos educacionais digitais podem ser desenvolvidos para o ensino de conteúdos de áreas diversas, e em níveis de formação também diversificados. No entanto, o projeto e desenvolvimento desse tipo de jogo deve ser criterioso, principalmente, na definição dos seus objetivos de aprendizagem. Assim sendo, há uma variedade de maneiras pelas quais o aprendizado pode ser elaborado para esses jogos, incluindo a apresentação de conceitos, ou diferentes visões para conceitos já conhecidos, ou o reforço de conceitos já compreendidos para aumentar a facilidade de lidar com eles. No jogo ‘Jornalizando’, optou-se pelo reforço de conceitos.

A partir deste estudo, considera-se importante um repensar das práticas pedagógicas nos cursos de graduação em Jornalismo. Essa perspectiva é o ponto de partida para serem pensadas e desenvolvidas estratégias de ensino mais alinhadas ao perfil dos alunos da atualidade e ao novo contexto mercadológico do jornalismo, aspectos que devem servir de referência para nortear as práticas educativas. Dessa forma, acredita-se que o modelo de jogo educacional digital desenvolvido — ‘Jornalizando’ — e validado nesta pesquisa, poderá ser utilizado como referência para o desenvolvimento de outros jogos, sejam eles voltados para o ensino do jornalismo ou para outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Relações entre os Jogos Digitais e Aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 1, n. 2, p. 3-10, nov., 2008. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/665/1/Rela%c3%a7%c3%a3o%20entre%20....pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BOLLER, S. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KELLER, J. M. **Motivational design for learning and performance: the ARCS Model Approach**. Nova York: Springer, 2009.

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluating Training Programs: The Four Levels**. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 1994. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4850-4_5. Acesso em: 23 jun. 2023.

KENSKI, M. V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Editora Papyrus, 2003.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.



MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOITA, F. **Game On**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração. Campinas, SP: Alinea, 2007.

NOVAK, J. **Desenvolvimento de games**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cengage Learning, 2010.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

SAVI, R. **Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento**. 2011. 238 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEGC0217-T.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: avaliação e políticas públicas na educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/440>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TRAQUINA, N. **Teorias do Jornalismo**. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2008.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2014.

Recebido em: 25 de setembro de 2023.

Aprovado em: 26 de setembro de 2023.



A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO BRASIL: estado do conhecimento

Priscila Patrícia Moura Oliveira¹

RESUMO

A oferta de cursos de formação profissional na modalidade a distância tem crescido rapidamente no Brasil. Caracterizado pela possibilidade de estudar a qualquer tempo e em qualquer lugar, esse formato é mais procurado principalmente por aqueles que não dispõem de tempo ou dinheiro para frequentar as salas de aula, normalmente, jovens trabalhadores. Aparentemente benéficas, essas ofertas precisam ser acompanhadas e analisadas com cuidado, uma vez que sua característica pedagógica tem impacto direto no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação recebida pelo trabalhador. Este estudo tem o objetivo de descrever e sistematizar o conhecimento acerca da mediação pedagógica e da transposição didática na Educação Profissional a distância no Brasil. Para realizá-lo, selecionamos cinco relevantes periódicos científicos brasileiros das áreas de Educação Profissional e Trabalho e Educação. Neles, foi empreendida uma busca por artigos científicos, publicados entre 2017 e 2021, os quais contivessem as palavras-chave “transposição”, “mediação”, “profissional” e “distância”. Os resumos dos dezenove resultados encontrados foram lidos, de maneira a determinar a real correspondência com o presente objeto de estudo. Os três artigos resultantes foram lidos na íntegra e submetidos à análise quanto aos conceitos delimitados. A realização desse trabalho, ao longo do mês de abril de 2022, trouxe como resultado a percepção de que é necessário fortalecer as pesquisas na área, uma vez que os poucos estudos existentes não permitem uma análise mais precisa sobre como os conceitos de mediação pedagógica e de transposição didática são abordados no âmbito da Educação Profissional a distância.

Palavras-chave: mediação pedagógica; transposição didática; educação profissional a distância.

¹ Doutoranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: priscila.patricia@escolar.ifrn.edu.br



PEDAGOGICAL MEDIATION AND DIDACTIC TRANSPOSITION IN DISTANCE PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: state of knowledge

ABSTRACT

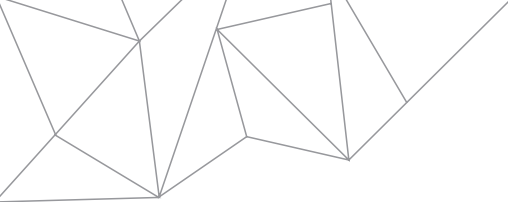
The offering of professional education courses in the distance learning modality has grown rapidly in Brazil. Characterized by the possibility of studying at any time and in any place, this format is mostly sought by those who do not have the time or money to attend classrooms, usually young workers. Apparently beneficial, these offerings need to be monitored and analyzed carefully, since their pedagogical characteristics have a direct impact on the teaching and learning process and, consequently, on the training received by the worker. This study aims to describe and systematize the knowledge about pedagogical mediation and didactic transposition in distance learning professional education in Brazil. To accomplish it, initially five relevant Brazilian scientific journals in the areas of Professional Education and Work, and Education were selected. In them, a search was undertaken for scientific articles, published between 2017 and 2021, which contained the keywords “transposition”, “mediation”, “professional” and “distance”. The abstracts of the nineteen results found were read, in order to determine the real correspondence with the present object of study. The three resulting articles were read in full and submitted to analysis regarding the delimited concepts. The development of this work, throughout the month of April 2022, resulted in the perception that it is necessary to strengthen research in the area, since the few existing studies do not allow for a more precise analysis of how the concepts of pedagogical mediation and didactic transposition are addressed in the scope of Professional Education at distance learning.

Keywords: pedagogical mediation; didactic transposition; professional education at distance learning.

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL A DISTANCIA EN BRASIL: estado del conocimiento

RESUMEN

La oferta de cursos de formación profesional a distancia ha crecido rápidamente en Brasil. Caracterizado por la posibilidad de estudiar en cualquier momento y en cualquier lugar, este formato es el más buscado especialmente por aquellos que no tienen tiempo



o dinero para asistir a las aulas, por lo general los trabajadores jóvenes. Aparentemente beneficiosas, estas ofertas necesitan ser cuidadosamente monitoreadas y analizadas, ya que su característica pedagógica tiene un impacto directo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, en la formación recibida por el trabajador. Este estudio tiene como objetivo describir y sistematizar el conocimiento sobre la mediación pedagógica y la transposición didáctica en la formación profesional a distancia en Brasil. Para ello, se seleccionaron cinco revistas científicas brasileñas relevantes de las áreas de Educación Profesional y Trabajo y Educación. En ellos, se realizó una búsqueda por artículos científicos, publicados entre 2017 y 2021, que contuvieran las palabras clave “transposición”, “mediación”, “profesional” y “distancia”. Los resúmenes de los diecinueve resultados encontrados fueron leídos con el propósito de determinar la real correspondencia con el presente objeto de estudio. Los tres artículos resultantes fueron leídos en su totalidad y analizados de acuerdo con los conceptos definidos. La realización de este trabajo, durante el mes de abril de 2022, trajo como resultado la percepción de que es necesario fortalecer la investigación en el área, ya que los pocos estudios existentes no permiten un análisis más preciso sobre cómo los conceptos de mediación pedagógica y transposición didáctica son abordados en el contexto de la educación profesional a distancia.

Palabras clave: mediación pedagógica; transposición didáctica; formación profesional a distancia.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos um estado do conhecimento acerca da menção aos conceitos relacionados à mediação pedagógica e à transposição didática em artigos científicos sobre Educação Profissional a distância, publicados em periódicos científicos nacionais, do campo de pesquisa em Educação Profissional e em Trabalho e Educação, entre os anos de 2017 e 2021. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 55), este tipo de produção “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

A motivação para a sua construção advém da necessidade de compreender mais profundamente como figuram esses dois importantes conceitos no âmbito da Educação Profissional e da Educação a Distância, duas modalidades de ensino que, devido ao crescimento e ao recente concatenamento, requerem mais estudos.

Para isso, inicialmente, apresentamos alguns pressupostos importantes acerca



da Educação Profissional a distância no Brasil, bem como da mediação pedagógica e da transposição didática em seus cerne e no contexto atual. Isso porque a hodiernidade do assunto faz com que seja necessário estabelecer um embasamento teórico para esta investigação.

Em seguida, demonstramos como se deu a constituição do *corpus* de análise deste artigo, detalhando de que forma foi procedida a busca e que critérios foram adotados na seleção dos trabalhos escolhidos. Logo após, temos a apresentação e análise destes quanto aos conceitos educacionais de interesse anteriormente mencionados.

Por fim, apresentamos algumas considerações acerca do que foi percebido, tanto durante a busca desses trabalhos quanto ao longo das análises. Ressaltamos que a qualidade da análise pode ter sido prejudicada pela pequena quantidade de textos encontrados que atendiam aos critérios estabelecidos. Apesar disso, acreditamos que foi possível contribuir para as discussões empreendidas na área, uma vez que destacamos a necessidade de que esforços sejam envidados para reforçá-las, fortalecê-las e aprofundá-las.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA

Encontramos diversas definições para o termo Educação a Distância, das quais destacamos a seguinte:

[...] família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem [...] de modo que a comunicação entre o professor e o aprendiz deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (Moore, 1973 *apud* Belloni, 2008, p. 25).

A definição acima apresenta o que a autora destaca como os principais parâmetros para se configurar a Educação a Distância: o distanciamento entre professor e aluno, no espaço, e a utilização dos meios de comunicação tecnicamente disponíveis para a reaproximação deles neste espaço. É preciso destacar que a questão da separação entre aluno e professor, no tempo, não é mais um critério para que se defina determinado modo de ensinar e aprender como Educação a Distância, visto que este processo pode acontecer de maneira síncrona ou assíncrona (Mill, 2018).

As primeiras iniciativas de Educação a Distância aconteceram nos Estados Unidos e na Europa, ainda no século XVIII, com o desenvolvimento de cursos de formação por correspondência. No Brasil, ações semelhantes foram observadas a partir do século XIX, mas a modalidade só tomou força na primeira metade do século XX, tendo o ano de 1904 como o marco inicial do ensino por correspondência.



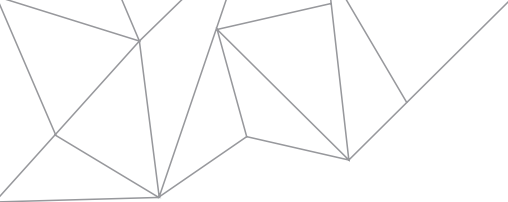
Na década de 1910, já era possível encontrar algumas iniciativas de Educação a Distância por meio do cinema e da radiodifusão. A sua consolidação e reforço se deu a partir de 1923, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), cujo objetivo era incentivar a aplicação sistemática desses dois meios de comunicação de massa nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a principal vertente da EaD no país continuava sendo os cursos profissionalizantes por correspondência que, apesar de utilizarem uma inovadora metodologia de ensino para a época e de integrarem novos suportes tecnológicos, eram vistos como formações de segunda categoria, uma vez que eram normalmente preferidos por indivíduos de baixa renda e que não tiveram oportunidades de ingressar no Ensino Superior (Cortelazoo, 2013).

A regulamentação da Educação a Distância, no Brasil, só se deu em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4.024/1961, cujo art. 25 trazia a previsão de que os cursos supletivos fossem ministrados por meios de comunicação capazes de atingir o maior número possível de alunos (Souza *et al.*, 2018).

A mesma lei tratou também de regulamentar o oferecimento da Educação Profissional, aproximando-a do ensino acadêmico. Entretanto, na prática, esta modalidade, que, para Moura (2007), surgiu em uma perspectiva assistencialista, visando dar aos desamparados a possibilidade de subsistência honesta, continuava figurando como instrumento de formação de mão de obra para o incremento da indústria, tanto durante o período do Estado Novo quanto ao longo da Ditadura Militar.

O período da redemocratização foi marcado por um crescimento das iniciativas a favor da implantação da informática educativa no Brasil, tais como a criação da Secretaria Especial da Informática, em 1980, e o Centro de Educação Aberta Continuada e a Distância, em 1989 (Cortelazoo, 2013). Já a Educação Profissional ganhou destaque no país com o aprofundamento da agenda neoliberal a partir de 1990. Isso porque o investimento na formação e na qualificação técnico-profissional era fundamental para preparar o trabalhador dinâmico e adaptável, necessário e adequado ao regime de produção flexível que se instaurava na época (Grabowski; Ribeiro, 2010).

A publicação da atual LDB, Lei n.º 9.394/1996, por sua vez, refletiu exatamente o que se viu nos anos anteriores, para as duas modalidades. Enquanto para a Educação a Distância se abriam diversas possibilidades através do incentivo ao seu desenvolvimento e vinculação em todos os níveis e modalidades de ensino; para a Educação Profissional, sobrou o descaso, já que, mesmo tendo o texto legal definindo a modalidade como aquela que se destina ao desenvolvimento de habilidades e capacidades para a vida produtiva, não foram definidas as competências e responsabilidades sobre ela (Souza *et al.*, 2018).



Nos anos que se seguiram, as modalidades continuavam seguindo caminhos divergentes. A Educação a Distância se aproveitava da massificação do acesso aos recursos tecnológicos e à internet para se expandir e se consolidar, por conta da criação de núcleos especializados em universidades públicas e do franco crescimento das instituições privadas (Cortelazoo, 2013).

Já a Educação Profissional sofria o desmonte provocado pelo Decreto n.º 2.208/1997, restritivo e fragmentador, que reforçava a dualidade educacional por meio da flexibilização da oferta e da restrição orçamentária para iniciativas públicas, o que abria caminho para a dominação do campo da formação profissional pela iniciativa privada, atendendo, assim, à perspectiva neoliberal dominante. A situação só foi minorada em 2004, por meio do Decreto n.º 5.154, que ampliou a participação do Governo na oferta da modalidade, permitindo que mais alunos pudessem frequentá-la (Grabowski; Ribeiro, 2010).

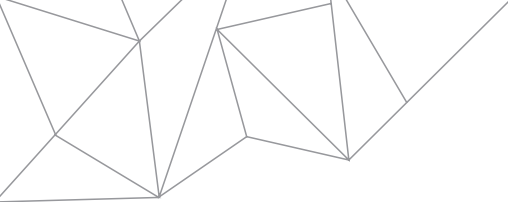
Após as primeiras iniciativas de ensino profissional a distância, ainda informais e por meio de correspondência, a Educação a Distância e a Educação Profissional se concatenaram formalmente através do Decreto n.º 5.622², publicado, em 2005, para regulamentar o art. 80 da LDB. Tal legislação é considerada o marco legal do início da oferta de Educação Profissional a distância, por regulamentar o oferecimento da modalidade no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Além disso, incentiva e fortalece a implantação de cursos técnicos de nível médio subseqüentes na modalidade a distância (Souza *et al.*, 2018).

A ampliação dos níveis e modalidades de ensino aos quais a Educação a Distância pode ser aplicada é uma forma de “[...] democratização do acesso ao conhecimento e à formação por indivíduos que residem em regiões isoladas, com escassas oportunidades educacionais ou que não disponham de tempo ou condições objetivas para estar em cursos presenciais” (Mill, 2018, p. 551).

3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para Libâneo (2013), o processo de ensino e aprendizagem é aquele em que há uma combinação de ações realizadas pelo professor e pelos alunos, sob a direção deste primeiro. É esperado que, através da sucessão planejada e sistematizada dessas ações, os alunos consigam atingir e desenvolver progressivamente as suas capacidades mentais.

² Revogado pelo Decreto n.º 9.057/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm



Dentre essas ações, estão os métodos de ensino, que designam um conjunto de condutas, passos, condições externas e procedimentos realizados no intuito de dirigir e estimular o processo de ensino e aprendizagem.

Ao aplicar tais métodos, o professor pode assumir a postura de mediador, adotando determinados comportamentos e atitudes na apresentação de um conteúdo, que auxiliem o educando a assimilar, compreender e fazer uso dos conhecimentos estabelecidos. Para Masetto (2012 *apud* Cruz, 2018, p. 429), a mediação pedagógica “implica que o professor planeje e execute as condições para que aconteça a aprendizagem, na condição de incentivador, orientador, consultor e colaborador [...] no processo de aprendizagem”.

Martins *et al.* (2006) esclarecem que o princípio da mediação se baseia nas teorias interacionistas, nas quais o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma mediada. Portanto, mesmo que o aprendiz não detenha integralmente alguns conhecimentos, ele pode realizar atividades colaborativas que os tenham como alvo. Os autores informam ainda que a “mediação do professor é um processo relacional, operado pelos sistemas simbólicos de que o sujeito dispõe, portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações e por outros sujeitos [...]” (Martins *et al.*, 2006. p.341).

Essencialmente, a Educação a Distância é considerada uma modalidade de ensino e aprendizagem mediada, ou seja, na qual os conhecimentos já se encontram postos e serão internalizados pelo aluno através da relação educacional a ser construída entre ele, seu professor e os saberes, ocorrida através dos meios de mediação, ou seja, das tecnologias de informação e comunicação aplicáveis.

Para Castelazzo (2013), para que a mediação na EaD ocorra satisfatoriamente, é fundamental existirem também alguns princípios, dentre os quais se destacam:

- **Autonomia:** habilidade de o indivíduo se responsabilizar por sua própria aprendizagem de acordo com um plano de estudos estruturado, através do qual se estabelecem momentos de aprendizado individual e outros em grupo;
- **Ação comunicativa (ou interação):** estabelecimento de relações de comunicação profícuas, ativas e criativas, entre os alunos e entre estes e o professor, de modo a contribuir para a construção e o compartilhamento dos saberes;
- **Colaboração:** necessidade de o indivíduo compartilhar saberes e experiências, tanto para aprender quanto para praticar suas habilidades e competências com os outros, seja para reelaborar o conhecimento existente, seja para produzir novos conhecimentos.



Assim sendo, constatamos que a mediação pedagógica na Educação a Distância depende, prioritariamente, da relação estabelecida entre os seus principais atores: o aluno, o professor e o meio de mediação. Entretanto, com o advento das mídias digitais na EaD, houve a estruturação desta em subsistemas que se concatenam para atingir o objetivo final de aprendizagem do aluno.

Dentre estes, conforme Behr e Mill (2018, p. 307), estão os “subsistemas de aprendizagem, tutoria ou docente, materiais didáticos e conteúdos, comunicação, desenho instrucional, tecnologias, gestão, entre outros [...]”.

No entanto, percebemos um importante crescimento da área relacionada ao desenho ou *design* instrucional, processo por meio do qual se desenvolve uma solução educacional para um problema anteriormente detectado. No meio digital, a resolução deste problema passa pela incorporação aos materiais digitais de boa parte da comunicação didática que acontece ao vivo e oralmente na educação presencial (Filatro, 2018).

Para Cruz (2018, p. 431), é preciso que os profissionais que se dedicam a esse subsistema tenham o devido domínio pedagógico, para “elaborar atividades para os ambientes virtuais e potencializar a presença do professor nos materiais, nas ambiências e nas propostas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem”. Assim, constatamos que um *design* instrucional significativo depende não só da mediação pedagógica, mas também da transposição didática.

Para Perrenoud (1993, p. 25 *apud* Almeida, 2011, p. 9), a transposição didática “é a essência do ensinar, ou seja, é a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”.

Surgido em 1975, o termo foi esmiuçado por Chevallard, que identificou três tipos diferentes de saberes interligados no processo de transposição didática. Neste processo, portanto, o professor transforma o saber elaborado nas esferas científicas em saberes “ensináveis” aos alunos que, por sua vez, os transformam em saberes aprendidos. Por este motivo, o educador francês afirma que, para ser possível ensinar determinado conteúdo, é preciso que este tenha passado por determinadas deformações que o tornem passível de ser ensinado (Almeida, 2011).

Considerando as características intrínsecas da EaD, bem como a aplicação mais intensa das TICs em seu âmbito, observamos a importância crescente da transposição didática. Isso porque, numa infinidade de possibilidades tecnológicas a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, é preciso selecionar cuidadosamente aquelas mais adequadas para “traduzir pedagogicamente” um determinado conteúdo a ser trabalhado. Este processo recebe o nome de transposição digital.



Filatro (2018) destaca algumas importantes particularidades da transposição digital. A primeira delas é a multimídia, visto que a maioria dos recursos educacionais na EaD podem ser registrados em diferentes mídias, sendo veiculados por meio de diferentes tecnologias. Por conta disso, a transposição digital acaba sendo mais complexa, já que demanda a soma de esforços de profissionais de diferentes áreas para a sua realização. Por fim, a autora ressalta que tal processo precisa gerar conteúdos autossuficientes, porque serão utilizados pelos alunos tanto em momentos de estudos colaborativos quanto em situações de aprendizagem autônoma.

Diante do exposto, verificamos a importância que a mediação pedagógica e a transposição didática assumem no contexto da EaD, ao se tornarem componentes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Quando se considera a premissa de uma formação integral na Educação Profissional a distância, essa importância se acentua. Isso porque dentre os seus princípios estão a aplicação do trabalho como princípio educativo e a não dissociação entre teoria e prática³. Nesse contexto, portanto, a mediação pedagógica e a transposição didática devem propiciar também ao aluno a internalização de conhecimentos para além da simples execução da atividade, voltados para a compreensão de suas especificidades históricas, sociais, tecnológicas e produtivas (Moura, 2007).

4 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Objetivando conhecer a produção acadêmica brasileira sobre a transposição didática e a mediação pedagógica na Educação Profissional a distância, inicialmente realizamos uma busca na base indexadora de periódicos científicos nacionais “Sumários de Revistas Brasileiras⁴”. O objetivo foi selecionar publicações voltadas para o campo de pesquisa em Educação Profissional e em Trabalho e Educação, nas quais as palavras-chave pré-selecionadas pudessem ser encontradas. Dessa maneira, foram encontrados os seguintes periódicos:

- **Educação Profissional e Tecnológica em Revista⁵**: periódico vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, oferecido em rede;

³ Vide art. 2º do Decreto 5.154/2004, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

⁴ <https://www.sumarios.org/>

⁵ <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/index>

- **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**⁶: periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte;
- **Trabalho & Educação**⁷: periódico publicado pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais;
- **Trabalho Necessário**⁸: periódico do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense;
- **Revista Trabalho, Política e Sociedade**⁹: periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e ao Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

Com os periódicos já selecionados, procedemos à busca em cada um deles, utilizando as seguintes palavras-chave: “mediação”, “transposição”, “profissional” e “distância”. Como intervalo temporal, definimos o período entre 2017 e 2021, uma vez que o primeiro número da Educação Profissional e Tecnológica em Revista foi publicado em 2017. Com esses parâmetros, os seguintes resultados foram encontrados:

Quadro 1 – Quantidade de publicações encontradas por meio de busca com os primeiros critérios estabelecidos

Revista	Quantidade
Educação Profissional e Tecnológica em Revista	0
Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	0
Trabalho & Educação	0
Trabalho Necessário	0
Revista Trabalho, Política e Sociedade	0

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

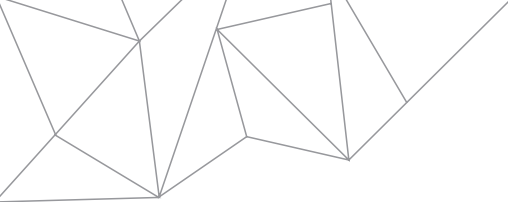
A ausência de resultados levou à realização de uma segunda rodada de pesquisas, desta vez, em duas etapas. Na primeira, buscamos artigos publicados entre 2017 e 2021, que mencionassem as palavras-chave: “transposição”, “profissional” e “distância”. Já na segunda, procuramos textos também publicados no mesmo intervalo temporal, nos quais

⁶ <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT>

⁷ <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu>

⁸ <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/index>

⁹ <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/index>



fosse possível encontrar as palavras-chave: “mediação”, “profissional” e “distância”. Ambas retornaram os seguintes resultados:

Quadro 2 – Quantidade de publicações encontradas por meio de buscas com os critérios estabelecidos na segunda rodada de pesquisa

Revista	1ª etapa	2ª etapa
Educação Profissional e Tecnológica em Revista	0	0
Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	0	0
Trabalho & Educação	1	14
Trabalho Necessário	2	2
Revista Trabalho, Política e Sociedade	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Este resultado preliminar demonstra que, considerando o intervalo de tempo utilizado nos filtros de busca, o número de textos que abordam a mediação pedagógica é muito mais elevado do que a quantidade daqueles que abordam a transposição didática, representando quase 85% do total de trabalhos encontrados.

Em um segundo momento, realizamos a leitura dos resumos dos 19 trabalhos encontrados, no intuito de identificar a real correspondência deles com o tema deste trabalho de Estado do Conhecimento, a saber, mediação pedagógica e transposição didática na Educação Profissional a distância no Brasil. Por meio dessa análise, verificamos que nenhum dos quatro artigos provenientes da revista “Trabalho Necessário” tinha correlação com o referido tema. Já no que tange à revista “Trabalho & Educação”, os seguintes artigos foram selecionados:

Quadro 3 – Artigos selecionados para análise

Artigo	Autor(es)	Ano de publicação
Tutoria na Educação a Distância– contextos de atuação nas redes públicas e privadas ¹⁰	Andréa de Assis Ferreira, Érika Abreu Pereira, Lorena Andrade Costa	2021
Efetividade da formação profissional na educação a distância: uma revisão integrativa da literatura ¹¹	Diego Eller Gomes Dalton Francisco de Andrade Roberto Moraes Cruz Marina Bazzo de Espíndola	2018

¹⁰ <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25104/27072>

¹¹ <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9750/6881>



Docentes de tecnologia da informação e comunicação: o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica ¹²	Álvaro Bubola Possato Patrícia Ortiz Monteiro	2020
--	--	------

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É importante ressaltar que os três textos selecionados não trazem explicitamente os conceitos que aqui se deseja investigar, principalmente no que se refere à transposição didática. No entanto, a leitura deles na íntegra demonstrou correspondência com o tema, fazendo com que fossem eleitos para o *corpus* de análise deste estudo.

5 AS PESQUISAS SOBRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO BRASIL

Inicialmente, destacamos que os três artigos selecionados para esta análise possuem objetivos e características bastante diferentes. Enquanto Ferreira, Pereira e Costa (2021) e Gomes, Andrade e Cruz (2018) apresentam pesquisas bibliográficas, Possato e Monteiro (2020) apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória.

Quanto aos objetivos, observamos que Ferreira, Pereira e Costa (2021, p. 145) pretenderam “discutir o contexto de atuação dos tutores nos cursos em Educação a Distância (EaD), desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamentou a EaD no cenário brasileiro”. Ao fim do estudo, os autores chegaram à conclusão de que:

[...] mesmo em contextos distintos de Educação a Distância, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, os tutores (virtuais ou presenciais) possuem realidades semelhantes no que concerne à ausência de regulamentação da sua profissão e do não reconhecimento das suas atividades profissionais como oriundas da docência (Ferreira; Pereira; Costa, 2021, p. 157).

Gomes, Andrade e Cruz (2018, p. 61), por sua vez, buscaram: “analisar como a comunidade científica tem avaliado a efetividade da formação profissional ofertada na modalidade de educação a distância”. Os autores constataram que:

[...] a literatura científica não apresenta um consenso acerca da definição de efetividade da formação profissional, já que alguns estudos a relacionam com o ganho de conhecimento, avaliado após a intervenção do curso, com os resultados observados na prática, ou mesmo com a satisfação do egresso ao término da formação. [...] a efetividade da formação profissional no contexto da modalidade de educação a distância está relacionada ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e motivação, decorrente da participação no treinamento (Gomes; Andrade; Cruz, 2018, p. 74).

¹² <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9715/17626>



Já Possato e Monteiro (2020, p. 125) visam: “fazer uma análise sobre como os docentes do ensino profissionalizante, da área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TDIC), fazem uso das tecnologias”. Após a análise dos dados coletados, eles verificaram que:

Os docentes da área de Tecnologia da Informação e Comunicação estão em processo constante de atualização, sendo a sua formação realizada através da internet, de livros, de participação em fóruns, de buscas em redes sociais e revistas. [...] Em sala de aula, o docente de TDIC faz uso constante de todo o material tecnológico disponível, a fim de envolver o aluno através da informática educativa [...] (Possato; Monteiro, 2020, p. 136).

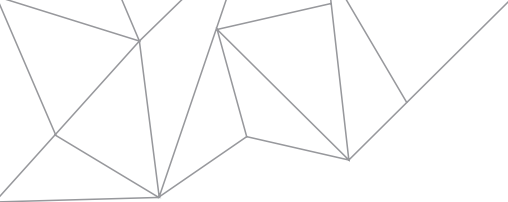
Como em sua discussão, Ferreira, Pereira e Costa (2021) abordam o papel do tutor em instituições públicas e privadas de educação profissional. O termo “mediação pedagógica” é bastante utilizado ao longo do texto, porque os autores informam que esta é uma das responsabilidades do profissional no exercício de sua função. Para eles, o tutor:

[...] é um importante profissional na **mediação pedagógica**, pois promove o intercâmbio entre os estudantes e os demais profissionais da EaD, apoia os discentes na organização dos seus estudos e, muitas vezes, exerce a função docente no que concerne à elucidação de conteúdos e à criação de circunstâncias que auxiliam o aluno na construção do conhecimento (Ferreira; Pereira; Costa, 2021, p. 152, grifo nosso).

Neste excerto, podemos identificar também uma correlação com o que se entende por transposição didática, uma vez que o desenvolvimento de estratégias de aprendizado para o aluno é elencado como uma das atribuições do tutor. Portanto, podemos depreender que, conforme os autores, o exercício da tutoria em iniciativas de Educação Profissional a distância, tanto públicas quanto privadas, enseja a articulação entre a mediação pedagógica e a transposição didática.

Para verificar como a comunidade científica avalia a efetividade da formação profissional ofertada na modalidade EaD, Gomes, Andrade e Cruz (2018) fizeram uma revisão integrativa de literatura em busca de textos que utilizem o modelo de Kirkpatrick, empregado para avaliar a efetividade de cursos de formação profissional. Portanto, no artigo dos autores, a mediação pedagógica e a transposição didática são citadas quando se aborda o segundo nível do referido modelo, denominada aprendizagem, onde “busca-se determinar se a ação educacional possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, habilidades ou atitudes pelos participantes” (Gomes; Andrade; Cruz, 2018, p. 63).

No quadro 3 de seu texto, eles apresentam um conjunto de variáveis encontradas nos textos analisados, consideradas condicionantes para que essa aprendizagem se efetive na Educação Profissional oferecida na modalidade EaD. Dentre estas, algumas podem ser vinculadas à mediação pedagógica, tais como: motivação, apoio e *feedback* do instrutor, níveis de interação do aprendente com o conteúdo, com o professor ou com os



demais estudantes e participação ativa dos participantes e instrutores no curso. Já outras podem ser atreladas à transposição didática, sendo: utilização de estratégias de ensino participativas e interativas, utilização de atividades educacionais que abordem situações profissionais reais e adequação do design visual da plataforma de ensino, esta considerada quando se pensa em design instrucional.

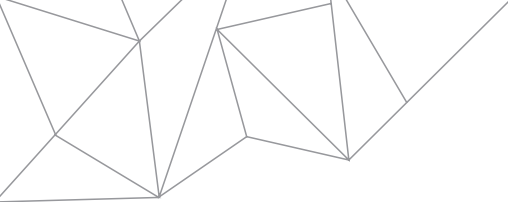
Gomes, Andrade e Cruz (2018) explicam que, no modelo avaliativo de Kirkpatrick, o nível aprendizagem planeja determinar se a ação educacional possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, habilidades ou atitudes pelos participantes, sem, contudo, predizer se tais adendos cognitivos serão transferidos significativamente para a atividade laboral. Dessa maneira, percebemos que a mediação pedagógica e a transposição didática foram identificadas pelos autores como variáveis importantes para o desenvolvimento e consolidação da aprendizagem na Educação Profissional ofertada na modalidade de Educação a Distância.

Para compreender de que maneira os docentes da Educação Profissional a distância, de determinada escola técnica, usa os recursos tecnológicos em suas aulas, Possato e Monteiro (2020) aplicaram um questionário semiestruturado para 16 professores da instituição. Os resultados, submetidos à análise de conteúdo, foram divididos em cinco classes, as quais refletem os principais temas levantados pelos docentes, quais sejam: A utilização das TDICs; Atualização dos docentes; Cotidiano docente; Os desafios dos docentes de TDIC; Os docentes e sua relação com as TDICs.

Em todas elas, podemos perceber menções indiretas à mediação pedagógica e à transposição didática, uma vez que, ao descreverem como aplicam a tecnologia em suas aulas, os professores demonstram que isso é feito tanto para desenvolvê-las quanto para compartilhá-las com os alunos e para manter contato com eles e motivá-los. Portanto, para Possato e Monteiro (2020, p. 128), ao realizar a mediação pedagógica e a transposição didática por meio da tecnologia na Educação Profissional a distância, o docente torna-se “um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em outubro de 2021, realizamos uma pesquisa semelhante, a qual objetivava sistematizar o conhecimento sobre a mediação pedagógica e a transposição didática na Educação Profissional a distância no Brasil, encontrado em dissertações e teses defendidas



entre 2011 e 2020. Foram encontrados apenas dois trabalhos, os quais, apesar de terem enfoques diferentes, mencionavam claramente a mediação pedagógica e, subjetivamente, a transposição didática.

Neste segundo momento, o universo de pesquisa foi ampliado, dessa vez voltando seu lócus para periódicos científicos, especificamente aqueles que se dedicam a divulgar estudos relacionados à Educação Profissional e ao Trabalho e Educação. Por ser este um tipo de trabalho acadêmico mais abrangente, esperávamos encontrar um maior volume de textos, que abordassem o tema de forma mais objetiva, o que não aconteceu. Os pouquíssimos resultados obtidos revelam que a mediação pedagógica e a transposição didática, conceitos tão importantes para a educação e discutidos no âmbito de outras modalidades educacionais, não têm a sua importância considerada quando se trata de Educação Profissional a distância.

Outro ponto que merece destaque é que não foram encontrados artigos dedicados à discussão dos conceitos, tampouco trabalhos que buscaram compreender seu papel e/ou importância no âmbito da modalidade. Os textos encontrados têm objetivos bastante diferentes entre si e abordam a mediação pedagógica e a transposição didática de forma totalmente subjetiva. No entanto, mesmo que não tenham sido claramente mencionados ou didaticamente apresentados, foi possível perceber o seu papel e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Profissional a distância.

Dessa maneira, mais uma vez, fica evidente a necessidade de se pensar, estudar e pesquisar a mediação pedagógica e a transposição didática nos âmbitos digitais, uma vez que o crescimento da EaD no país tende a prosseguir, demandando as adequações necessárias para que se efetivem nessa modalidade. Mais necessário ainda é considerar tais aspectos na Educação Profissional a distância, onde a carência de estudos e pesquisas pode acabar por, mesmo que não intencionalmente, reforçar não só a dualidade educacional que já está posta, mas criar outra, que segregue a Educação Profissional a distância dentro de si mesma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2011.

BEHR, Ariel.; MILL, Daniel. Gestão estratégica da Educação a Distância (verbetes). *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 303-310.



BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Lei 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2366/decreto-n-5.622>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CRUZ, Dulce Márcia. Mediação pedagógica (verbete). *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 429-432.

FERREIRA, Andréa de Assis; PEREIRA, Érika Abreu; COSTA, Lorena Andrade. Tutoria na Educação a Distância: contextos de atuação nas redes públicas e privadas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 145-160, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25104>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdo para EaD**. São Paulo: Saraiva, 2018.

GOMES, Diego Eller; ANDRADE, Dalton Francisco de; CRUZ, Roberto Morais. Efetividade da formação profissional na Educação a Distância: uma revisão integrativa da literatura. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 61-78, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9750>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, Jaqueline (org.).



Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Janae Gonçalves; RODRIGUEZ, Alejandro Martins; BEBER, Bernadette; MACEDO, Claudia Mara Scudelari de; FIALHO, Francisco; ULBRICHT, Vania Ribas. **Perspectivas da mediação pedagógica e da transposição didática em educação a distância.** In: CONFERÊNCIA IADIS IBERO-AMERICANA, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268268662>. Acesso em: 20 maio 2023.

MILL, Daniel. Educação a Distância (verbetes). In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância.** Campinas: Papyrus, 2018. p. 198-203.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 21 maio 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 14 maio 2023.

POSSATO, Álvaro Bubola; MONTEIRO, Patrícia Ortiz. Docentes de tecnologia da informação e comunicação: o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 125–138, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9715>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOUZA, Fernando Roberto Amorim; BALLÃO, Carmen Mazepa; FOFONCA, Eduardo; COLOMBO, Irineu Mario. Por correspondência e pela internet: história da Educação Profissional a distância no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/698/585>. Acesso em: 14 maio 2023.

Recebido em: 07 de julho de 2022.

Aprovado em: 25 de abril de 2023.

Bruno Tomazela Pasquali¹

Pedro Henrique Pimenta²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar a análise dos instrumentos pedagógicos empregados para o desenvolvimento e avaliação das habilidades de escrita acadêmica ofertados aos alunos dos cursos de licenciatura EaD da Univesp. Os questionamentos levantados aqui se justificam pelo contexto de crescimento do número de professores formados por instituições EaD e a necessidade da análise da adequação dos cursos em oferecer estruturas apropriadas para o desenvolvimento das habilidades de redação científica. Tal análise ocorreu por meio da avaliação dos planos de ensino e rubricas de correção da disciplina Projeto Integrador para a Licenciatura, considerando também a participação discente e a seleção de oito relatórios de pesquisa desenvolvidos entre 2020 e 2022 em diferentes polos da universidade. As conclusões evidenciam que, embora haja o predomínio de estratégias pertinentes, são necessárias adequações pedagógicas no uso de rubricas de correção, avaliação de plágio, devolutiva aos discentes, entre outros.

Palavras-chave: universidade virtual; formação de professores; graduação EaD.

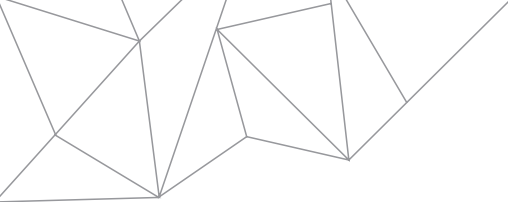
VIRTUAL UNIVERSITY: analysis of Univesp's pedagogic means through the discipline Integrating Project for Degree Courses

ABSTRACT

This article aims to analyze the pedagogical tools used for the development and assessment of academic writing skills offered to students in the distance education (EaD) undergraduate programs at Univesp. The questions raised here are justified by the context of the increasing number of teachers graduated by EaD institutions and the need to analyze the suitability of the courses in providing appropriate structures for the development of scientific writing skills. This analysis was conducted through the evaluation of the teaching plans and correction rubrics of the Integrating Project for Degree Courses, considering student participation and

¹ Doutorando e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: bruno.tomazela@usp.br

² Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro). E-mail: pedro.pimenta@unesp.br



the selection of eight research reports developed between 2020 and 2022 in different centers of the university. The findings highlight that, although there is a predominance of relevant strategies, pedagogical adjustments are needed in the use of grading rubrics, plagiarism assessment, feedback to students, and others.

Keywords: virtual university; teacher training; distance learning degree.

UNIVERSIDAD VIRTUAL: análisis de los medios pedagógicos de la Univesp a través de la disciplina Proyecto Integrador de Licenciatura

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los instrumentos pedagógicos utilizados para el desarrollo y evaluación de las habilidades de escritura académica ofrecidos a los estudiantes de carreras a distancia de la Univesp. Las preguntas planteadas aquí se justifican por el contexto de crecimiento en el número de docentes capacitados por instituciones de educación a distancia y la necesidad de analizar la idoneidad de los cursos para ofrecer estructuras apropiadas para el desarrollo de habilidades de escritura científica. Este análisis se realizó mediante la evaluación de los planes docentes y rúbricas de corrección del Proyecto Integrador de la carrera de Licenciatura, considerando también la participación de los estudiantes y la selección de ocho informes de investigación desarrollados entre 2020 y 2022 en diferentes centros de la universidad. Las conclusiones muestran que, si bien existe predominio de estrategias pertinentes, son necesarios ajustes pedagógicos en el uso de rúbricas de corrección, evaluación de plagio, retroalimentación a los estudiantes, entre otros.

Palabras clave: universidad virtual; formación de profesores; grado a distancia.

1 INTRODUÇÃO

A popularização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, resultante dos avanços significativos no âmbito das políticas afirmativas, implementadas sobretudo nos quinze primeiros anos deste século, possibilitou uma maior democratização da educação universitária, haja vista a histórica exclusão nesse ambiente de determinados grupos socioeconômicos/culturais definidos. Nesse aspecto, sobretudo em consonância com o aumento gradual da inclusão e letramento digital da população, o campo da Educação a Distância (EaD), mediada pela internet, ultrapassou, em 2020, o número absoluto de alunos matriculados em cursos universitários presenciais: observando somente os cursos da área



da Educação entre 2018 e o segundo bimestre de 2020, a porcentagem de ingressantes em instituições EaD passou de 77% para 86%, consolidando-se como o principal meio de formação de professores no Brasil (ABMES, 2022, p. 4).

Nesse contexto, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) se apresenta atualmente como a maior instituição universitária pública na modalidade a distância do país, oferecendo 14.880 vagas anuais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2022), ofertado em 407 polos, distribuídos em 347 municípios do estado de São Paulo. A excepcionalidade deste empreendimento, no entanto, somente é possível dada a estrutura curricular e metodológica adotada nos cursos de licenciatura, pensados a partir da realização de atividades majoritariamente assíncronas, sem o contato direto do discente com o docente responsável pela disciplina ministrada, nela nomeado como “professor-autor”.

Tal relação, contudo, é estabelecida pela figura do facilitador de ensino, selecionado por meio de um edital de chamada aos alunos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das Universidades Estaduais Paulistas (USP, Unicamp e Unesp). Além do acompanhamento dos grupos de graduandos, os facilitadores participam do Programa de “Formação Didático-Pedagógica para Cursos de Modalidade a Distância”, cuja duração máxima é de 24 meses (Galasso; Matuda, 2021). Apesar da figura do facilitador, a postura passiva do aluno da Univesp em relação ao conteúdo assíncrono restringe a prática da escrita acadêmica à obrigatoriedade de realização de uma ou duas questões avaliativas dissertativas por disciplina bimestral e à produção de um trabalho coletivo de Projeto Integrador (PI) de recorrência semestral.

Outra atividade pouco explorada consiste na utilização dos fóruns temáticos e fóruns de dúvidas, de participação opcional. Nesses espaços, moderados pelos facilitadores de ensino, os discentes são convidados a deixar suas dúvidas, expor reflexões sobre os assuntos semanais e compartilhar voluntariamente outros conteúdos pertinentes ao tema proposto.

Com exceção da realização obrigatória do Trabalho de Conclusão de Curso, a tarefa prática e teórica proposta na execução do PI apresenta-se como a única atividade síncrona relacionada ao estímulo e desenvolvimento das habilidades de pesquisa e escrita acadêmica durante a graduação nas áreas de licenciatura da Univesp. Organizado obrigatoriamente em grupos formados entre cinco e sete estudantes, os graduandos ficam sob orientação de um facilitador, que, por sua vez, orienta uma média de dez grupos simultaneamente, delegados pela equipe de supervisão e mediação pedagógica.

Essa dinâmica colaborativa propicia o desenvolvimento de habilidades de autogestão da aprendizagem, de interdisciplinaridade e de independência, mas resulta em alguns



problemas relacionados tanto à forma quanto ao conteúdo dos trabalhos apresentado no final da disciplina, como problemas de metodologia, linguagem, plágio e estrutura.

O artigo se organiza em três momentos distintos: o primeiro embasa a análise no método de análise de conteúdo de Bardin (1977), explicitando o objeto de pesquisa e os meios pelos quais serão fundamentados os passos seguintes. No segundo momento, focalizaremos nossa análise nos aspectos estruturais da Univesp, enfatizando a notável ampliação da oferta de vagas e as características comuns observadas em todos os cursos de licenciatura. Por fim, no terceiro momento, analisamos as particularidades dos métodos avaliativos da disciplina de Projeto Integrador a partir do método explicitado, considerando a contextualização de seus meios.

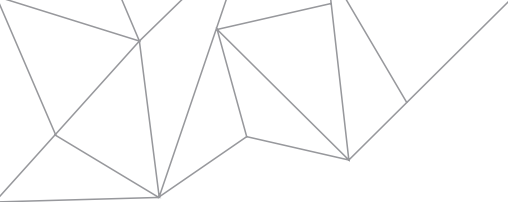
2 METODOLOGIA

O presente trabalho se enquadra como uma pesquisa de modalidade quali-quantitativa descritiva em perspectiva transversal que utiliza o método de análise de conteúdo descrito por Bardin (1977). A investigação se fez fruto da atividade de acompanhamento e orientação realizada entre os anos 2020 e 2022 em diferentes polos localizados nos seguintes municípios: Espírito Santo do Pinhal, Francisco Morato, Franco da Rocha, Jaú, Morungaba, Murutinga do Sul, Narandiba e São Paulo (Capão Redondo).

Em Bardin (1977), as análises são basicamente compostas por uma pesquisa bibliográfica; uma coleta de dados. Fundamentando-se em tal referência, nossa análise abordará os momentos, tratando, respectivamente, da bibliografia e do contexto da Univesp em sua estrutura e sistema de ensino, como uma instituição de ensino superior estadual com caráter virtual. A coleta de dados foi realizada a partir das diretrizes avaliativas, planos de ensino, rubricas de correção, além de oito relatórios mensais de diferentes polos, produzidos por um dos autores deste artigo durante seu papel como facilitador entre os anos de 2020 e 2022. Os relatórios foram selecionados para abranger os diferentes polos e turmas na disciplina de Projetos Integradores para Licenciaturas.

A análise foi realizada a partir da delimitação de indicadores quanto ao seu objetivo. Os indicadores se fundamentaram nas diretrizes institucionais e relatórios de facilitação no que tange o método avaliativo e as relações pedagógicas. Neste sentido, Bardin (1977) ressalta a dimensão subjetiva da análise, sendo sujeita a interpretações balizadas por referenciais diretos ou indiretos por parte do pesquisador. Dessa forma, utilizaremos Bourdieu e Passeron (1975) e Freire (1989) como referências para fundamentar o nosso estudo.

O objeto da pesquisa se fundamenta nos mecanismos e instrumentos pedagógicos voltados para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de escrita acadêmica e



científica ofertados aos graduandos dos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia e Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) da Univesp, sem desconsiderar os meios pelos quais estes são fundamentados e explicitados para os agentes de facilitação e os estudantes.

3 ESTRUTURA ACADÊMICA E SISTEMA DE ENSINO

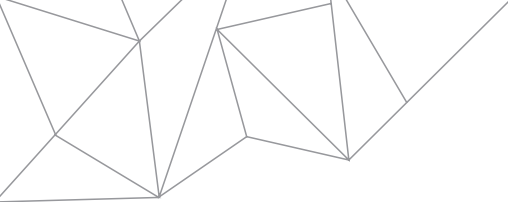
Formalmente instituída em 2008, junto à extinta Secretaria de Ensino Superior do Estado, em parceria com as Faculdades de Tecnologia (FATECs) e a Fundação Padre Anchieta, a Univesp — Universidade Virtual do Estado de São Paulo — teve suas primeiras atividades em 2009, oferecendo cursos de inglês e espanhol básico para os alunos do Centro Paula Souza (CPS).

Em 2010, em convênio firmado com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), o projeto passou a oferecer vagas no curso de Pedagogia e, entre 2011 e 2012, em convênio com a Universidade de São Paulo (USP), ampliou a oferta para os cursos de Licenciatura em Ciências e Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola.

Neste mesmo ano, ocorre a promulgação da lei que decreta a instituição da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo e dispõe, entre suas finalidades:

I — desenvolver ações voltadas à expansão geográfica e à ampliação das vagas do ensino superior; II — ministrar, diretamente ou por intermédio de convênio com outras instituições de ensino, os cursos necessários visando à formação e ao aperfeiçoamento, inclusive em nível de pós-graduação, dos recursos humanos para prover o acesso ao conhecimento como bem público em **todos os municípios do Estado** [...]; VI — **atuar em todas as regiões do Estado** e observar, em suas políticas e ações, o intercâmbio acadêmico-científico e a cooperação com instituições nacionais e estrangeiras que se relacionarem aos seus objetivos; VII — fazer uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação para a **oferta de cursos semipresenciais**, com a utilização de instrumentos, técnicas e métodos que lhe sejam correlatos, observando as diferenças individuais dos alunos, as peculiaridades regionais e as possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa (São Paulo, 2012, grifos nossos).

Desde então, conforme o próprio texto da lei expressa, a Univesp ampliou a oferta de cursos e expandiu significativamente a sua presença nas macrorregiões do estado de São Paulo, saltando de 17 polos em 16 municípios em 2016, para 382 polos em 325 municípios em 2020, e 412 polos em 359 municípios em 2021. Da mesma forma, em 2020, foram constatados 46.551 alunos matriculados em todos os cursos, destes 24.059 nos cursos do eixo de licenciatura, considerando Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras e Ciclo Básico. Já em 2021, o total de alunos matriculados subiu para 48.131, sendo 24.737 aqueles nos cursos do eixo de licenciatura (Univesp, 2020a, 2021). Como é possível



perceber, há uma ênfase na ampliação da capacidade do sistema de educação superior proposta por meio da capilarização da estrutura universitária em localidades isoladas, com poucos recursos ou poucos habitantes.

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Univesp para o quinquênio 2018–2022, os princípios orientadores da ação acadêmica estão dispostos, de modo geral, nos seguintes marcos teóricos: *participação na sociedade*, fundamentada no desenvolvimento e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA); *inteligência coletiva/conectada*, compreendida pelo princípio de interação virtual e constante entre os seus pares, como professores, tutores e alunos; e *metodologias inovadoras e protagonismo discente*, cuja principal característica se concentra no estímulo à independência e na autogestão da aprendizagem (Univesp, 2018, p. 20-22). Ainda no documento, a organização didático-pedagógico dos cursos incorpora três pilares complementares para o desenvolvimento do trabalho acadêmico, a saber:

O primeiro pilar é o de transmissão de conhecimentos consolidados pela humanidade e pelas áreas de conhecimento específicas a que se vinculam os cursos de graduação. O segundo é de aprendizagem colaborativa e cooperativa, que reconhece a importância na contemporaneidade da construção coletiva de conhecimentos, em rede e em equipes multidisciplinares. E o terceiro pilar é o do aprender fazendo — *Learn by doing* —, que busca romper a dicotomia entre teoria e prática, aproximando os estudantes desde o início de sua formação do mundo profissional real (Univesp, 2018, p. 24).

Conforme expressa em suas normas acadêmicas, a maioria da carga horária dos cursos é cumprida pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Cabe destacar que o principal meio de aprendizagem ocorre de forma assíncrona, seja por meio de videoaulas, seja pelo compartilhamento de materiais textuais, ambos de produção própria institucional ou reaproveitados de terceiros, como o uso de entrevistas, músicas, trechos de filmes, material bibliográfico disponibilizado pelo Portal CAPES de Periódicos, entre outros.³

As disciplinas são organizadas bimestralmente em sete módulos semanais de conteúdo, acrescidos de uma semana de revisão e outra para a realização de uma prova regular presencial. Durante este período, como parte integrante do conteúdo semanal, atividades avaliativas obrigatórias são disponibilizadas, no AVA, na forma de questionário de múltipla escolha.

A problemática desta opção pedagógica se manifesta em alguns pontos que nos fazem questionar a efetividade de sua aplicabilidade nos moldes observados, pois, em primeiro lugar, cada bloco de questões referentes às disciplinas em questão fica liberado em um período real que compreende o equivalente a duas semanas do curso (11 dias

³ Tais conteúdos são posteriormente disponibilizados em acesso público por meio da plataforma Integra Univesp, disponível em: <https://apps.univesp.br/integra/>.

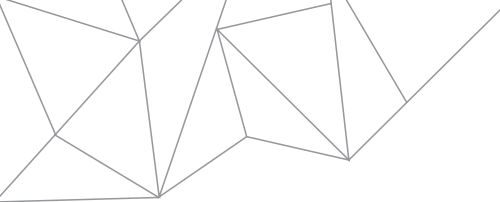


para o vencimento, acrescidos por 4 dias de carência). Por se tratar de um sistema digital unificado e planejado para todos os graduandos que estão cursando a mesma disciplina, esse longo intervalo de tempo entre a publicação das questões e o prazo final para a resolução e entrega das atividades permite o compartilhamento das respostas entre os discentes, além da utilização de redes sociais e demais grupos de trocas de respostas.

Outro ponto a ser considerado é a própria forma de correção das atividades semanais que, além de ser realizada de forma totalmente automática pela plataforma, oferece ao estudante a possibilidade de repetir o envio das respostas incorretas em três tentativas, considerando como definitiva apenas a tentativa de maior pontuação. Nesse caso, observando que as questões são geralmente as mesmas em todas as tentativas, o AVA reorganiza a ordem das atividades e de suas alternativas na ação de dificultar o compartilhamento das respostas e reduzir a possibilidade de fraude ou plágio, algo que se apresenta como totalmente ineficaz em virtude do modo como isso habitualmente ocorre, ou seja, com o aluno transcrevendo a integralidade do enunciado e de suas respectivas alternativas nas plataformas digitais anteriormente mencionadas.

Simultaneamente, ao decorrer dos módulos semanais, para trazer atividades síncronas ao ambiente de aprendizagem, a Univesp oferece aos discentes a participação facultativa em monitorias coletivas, on-line e mediadas pelos facilitadores (Galasso; Matuda, 2021). Com duração média de uma hora, esses encontros são previamente agendados conforme a disponibilidade do facilitador responsável por cada turma e focam em discutir assuntos pertinentes aos conteúdos da semana de aula. Conforme observado no período desta pesquisa, ainda que na ausência de dados precisos, a participação discente nas monitorias dos cursos de licenciatura oscilou em uma média de 5 a 20 estudantes semanais, um número expressivamente diminuto quando comparado com as várias centenas de alunos dispostos em cada turma.

A avaliação do rendimento escolar também ocorre por meio da realização obrigatória de provas presenciais nos polos, ocorridas habitualmente ao final de cada bimestre letivo. O resultado dessas avaliações, com peso de 60%, soma-se ao resultado das atividades avaliativas semanais, com peso de 40%, para compor a média final e definir a aprovação ou reprovação dos estudantes. Nos eixos de licenciatura, conforme observado, as provas presenciais, em geral, são compostas por cinco ou seis atividades, podendo ou não integrarem questões dissertativas que, nesse caso, não ultrapassam o total de duas, cada qual com peso de 2%. Nisso se evidencia uma escolha pedagógica questionável, pois, considerando a situação hipotética onde o estudante não responde ou tem sua avaliação dissertativa zerada por qualquer outro fator, o próprio será consequentemente aprovado caso tenha pontuado nas questões de múltipla escolha.



Do mesmo modo que as atividades avaliativas semanais, as questões objetivas das avaliações presenciais são corrigidas automaticamente pelo sistema de provas. Já as questões dissertativas são enviadas para serem avaliadas pelos facilitadores de ensino de suas respectivas disciplinas. Seguindo rubricas de correção, os facilitadores são orientados a enviarem devolutivas individuais para cada questão avaliada, considerando a aproximação aos critérios previamente definidos. Como padrão de correção das atividades dissertativas (provas, TCC, PI e relatório de estágio), as normas acadêmicas definem reduzir pontos por plágio a partir do percentual de 50% de similaridade encontrada na totalidade do texto apresentado, conforme os seguintes parâmetros:

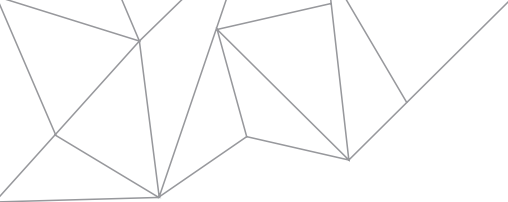
Tabela 1 – Parâmetros de redução da pontuação conforme níveis de semelhança

Semelhança	Redução
50%	1 ponto
60%	2 pontos
70%	3 pontos
80%	4 pontos
90%	5 pontos
100%	Atividade anulada

Fonte: Normas Acadêmicas da Univesp (2019, p. 6)

Vale destacar que os índices referenciados acima dizem respeito somente aos plágios parciais ou integrais, desconsiderando o plágio conceitual ou transliteral, como a apropriação sem devida referência de conceitos e teorias de outrem por meio de paráfrases. Nesse aspecto, observamos uma considerável leniência institucional em virtude do elevado nível de plágio tolerado e das modestas penalidades aplicadas, principalmente se considerarmos os padrões estipulados pela *University Grants Commission* (UGC) que estabelece um limite aceitável de 10% de similaridade do conteúdo em trabalhos acadêmicos (Marques, 2018). Assim sendo, observando o contexto da Univesp e o escasso volume de atividades que estimulem a habilidade de escrita autoral pelos estudantes do eixo de licenciatura, vemos como é preocupante a alta tolerância apresentada, pois, à luz do referencial bourdieusiano e do seu conceito de *hysteresis do habitus*, se os alunos não desenvolverem tais competências em sua formação, dificilmente conseguirão instruir adequadamente seus eventuais alunos (Sampaio, 2009; Bourdieu; Passeron, 1975).

Ainda sobre o sistema de avaliação, para os estudantes que não atingiram a nota média da disciplina no bimestre no valor igual ou superior a 5,0, ou não realizaram a avaliação presencial, poderá ser realizado o exame presencial, cuja nota será posteriormente somada à média obtida na disciplina e seu total dividido por dois. Por possuir uma estrutura avaliativa



diferente, focada na emissão de devolutivas processuais, o mesmo não ocorre na disciplina de Projeto Integrador e no Trabalho de Conclusão de Curso, ambos orientados e avaliados pelos próprios facilitadores.

4 PROJETO INTEGRADOR PARA LICENCIATURA

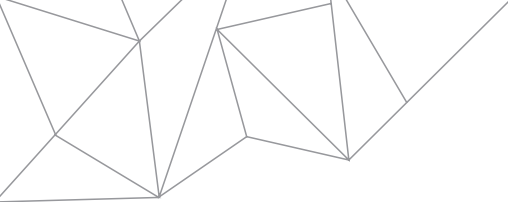
Diferente das disciplinas regulares, o PI possui recorrência semestral e de realização obrigatória, não podendo ser suprimido por aproveitamento de estudos externos em cursos superiores de graduação ou pós-graduação. Do mesmo modo, segundo as orientações institucionais, a disciplina ocorre obrigatoriamente a partir da formação de grupos compostos por uma quantidade aproximada entre cinco e sete estudantes.

No entanto, a depender da aprovação do facilitador responsável, grupos menores ou maiores também podem ser formados. Habitualmente, a alocação inicial dos estudantes ocorre aleatoriamente dentro dos seus respectivos polos, considerando os critérios de equivalência de estudos, ou seja, priorizando aqueles matriculados no mesmo semestre letivo. Após a formação inicial, tais grupos permanecem inalterados até o final da graduação, modificados somente mediante desistência, alocação de alunos transferidos de outros polos ou a critério do facilitador.

Formulado a partir da necessidade de realizar a aproximação do estudante ao campo de trabalho relacionado ao seu curso, a Univesp baseia sua abordagem pedagógica do Projeto Integrador fundamentando-se sobretudo em duas metodologias ativas: a Aprendizagem Baseada em Problema e por Projeto (PBL) (cf. Araújo; Sastre, 2009); e o Design Centrado no Ser Humano, o *Design Thinking* (Plattner; Meinel; Leifer, 2010; Brown, 2010). Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional, essas metodologias contribuem para o exercício e melhoramento das habilidades cognitivas dos estudantes dada a realização de “tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação”, e complementa:

O desenvolvimento do Projeto Integrador é uma atividade de prática curricular. Nesse sentido, os estudantes, a partir de metodologias ativas de aprendizagem como Design Thinking, Pedagogia de Projetos, Aprendizagem baseada em problemas ou outras estratégias, deverão estruturar projetos em consonância com os eixos temáticos e apresentar semestralmente esses projetos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) todo o processo de desenvolvimento é acompanhado pela tutoria e supervisão de tutoria (Univesp, 2018, p. 28).

A partir desse pressuposto, o modelo pedagógico salienta a valorização da aprendizagem significativa dos grupos, respeitando os seus respectivos ritmos e estilos particulares. A utilização das metodologias ativas como fundamento também se apresenta como instrumento motivador para a inserção dos graduandos no contexto da



prática docente, uma vez que incentiva a colaboração multidisciplinar nos processos de identificação de problemas reais, formulação e aplicação de uma solução prototípica e sua eventual reestruturação. Ainda que não declarada, observamos a notória influência freiriana na composição metodológica desta disciplina, sobretudo ao se valer do conceito de “tema gerador” como recurso pedagógico (Freire, 1989). Isso se torna mais evidente quando observamos as ementas das disciplinas mencionadas, a saber.

Quadro 1 – Temas Geradores dos Projetos Integradores para Licenciatura II, III e IV

Disciplina	Ementa
Projeto Integrador para Licenciatura II	Uso de tecnologia na educação; Tecnologia Educacional; Estratégias Pedagógicas; Planejamento em sala de aula; Trabalho em Grupo.
Projeto Integrador para Licenciatura III	Resolução de problemas; Dificuldades de aprendizagem; Sala de aula; Metodologias de ensino.
Projeto Integrador para Licenciatura IV	Desenvolvimento de material didático; práticas pedagógicas inclusivas; Inclusão.

Fonte: Lista de disciplinas da Univesp (2020a, p.6)

Como é possível observar, a amplitude dos temas geradores permite com que os estudantes desenvolvam diferentes projetos partindo da realidade material de seus respectivos contextos socioculturais, pois, conforme postula Freire (1989, p. 29), “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”. Sob essa ótica de investigação temática problematizadora, a metodologia científica empregada no PI enfatiza o intercâmbio de saberes teóricos e práticos anteriormente construídos ao longo da trajetória acadêmica dos discentes, manifestando-se na própria estrutura dos relatórios parcial e final, que serão detalhados adiante.

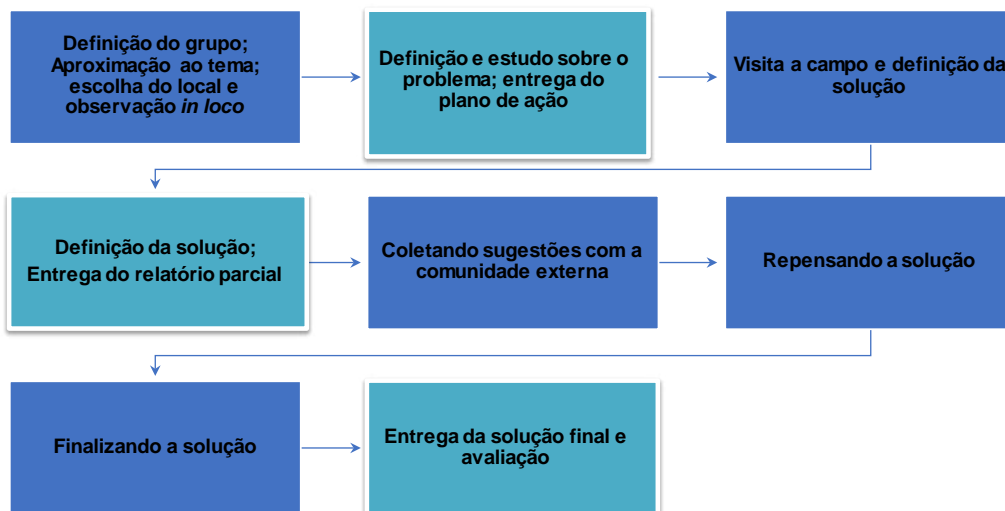
Ainda sobre as ementas, vale destacar que, apesar da manutenção dos tópicos supracitados, o professor-autor de cada disciplina fica responsável por direcionar o tema gerador conforme as referências adotadas no semestre. Por essa razão, ainda que a estrutura se mantenha, anualmente o foco de cada PI se modifica parcialmente em razão da rotatividade dos professores-autores à frente de cada disciplina.

Sistematizando a disposição dos conteúdos programáticos da disciplina, observamos a manutenção da estrutura segmentada em 8 módulos temáticos, porém, em virtude de sua duração semestral, o intervalo de cada um é concebido quinzenalmente. Esse formato, no entanto, precisou ser reformulado a partir do primeiro semestre de 2020 devido às medidas restritivas impostas como instrumento de contenção da pandemia de Covid-19. Dessa forma, a disciplina retirou a obrigatoriedade de quaisquer encontros presenciais para a realização

de trabalho de campo ou reunião de orientação com o mediador de polo, substituindo-os pela produção de um trabalho de revisão bibliográfica orientada pelos facilitadores (Figura 1 e 2).

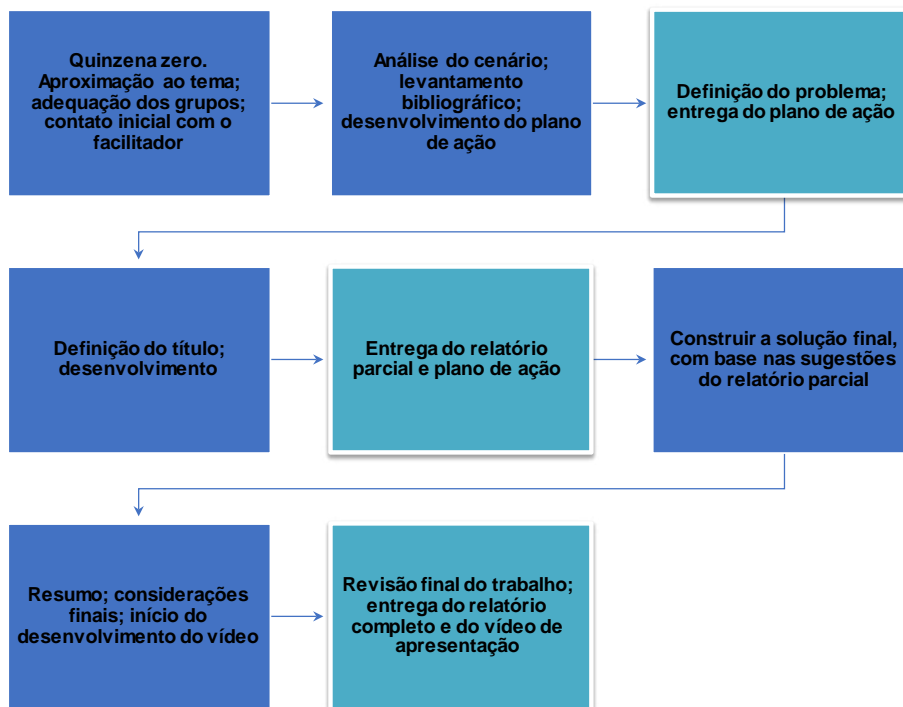
Apesar da adaptação do trabalho híbrido para o formato totalmente a distância, o núcleo da proposta pedagógica permaneceu fundamentado na identificação e análise de um problema factual, tal como a proposição de uma solução igualmente factível.

Figura 1 – Trajetória do Projeto Integrador — modelo tradicional



Fonte: Adaptado da Formação de Orientadores de Projeto Integrador da Univesp (2019)

Figura 2 – Trajetória do Projeto Integrador — modelo Covid-19



Fonte: Adaptado da Formação de Orientadores de Projeto Integrador (2019)

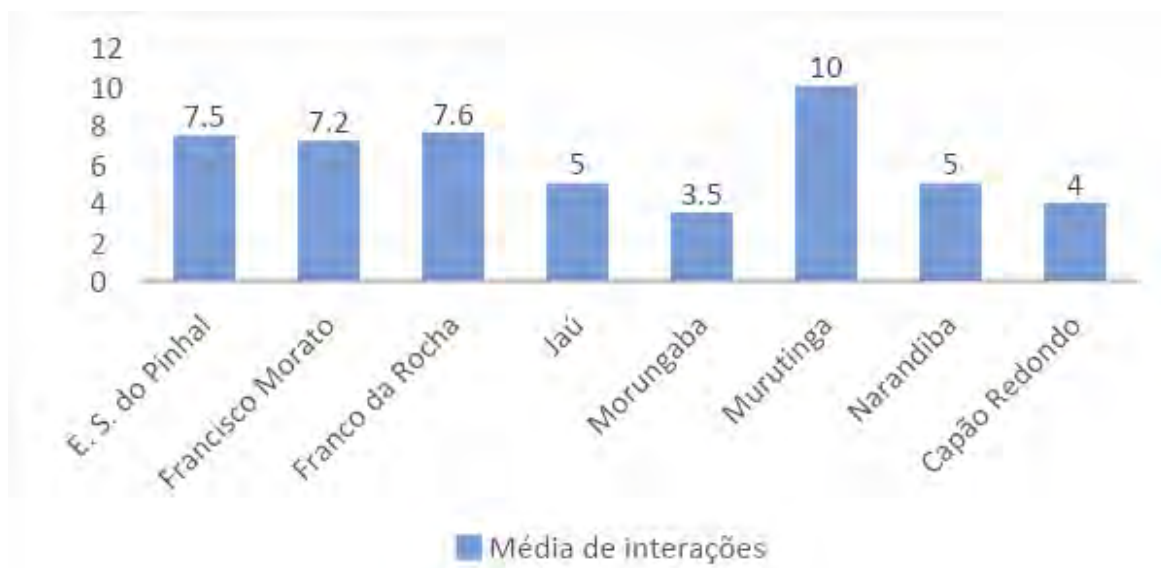


Conforme observado, a reconfiguração na dinâmica do Projeto Integrador, que inclui a remoção das atividades externas, também resultou no adiamento da entrega do plano de ação em duas semanas, criando, assim, uma “quinzena zero” para permitir um maior tempo de aproximação dos discentes, tanto ao tema a ser desenvolvido quanto ao ambiente de estudo. Para isso, de maneira semelhante ao que ocorre nas disciplinas regulares, as orientações institucionais indicam o uso dos canais oficiais de comunicação disponíveis no AVA para estabelecer diálogo, ao longo do semestre, entre os discentes e o facilitador.

Equitativamente, os fóruns resultam ser a principal ferramenta empregada para tirar dúvidas, compartilhar referências, discutir o andamento do projeto, agendar reuniões de orientação com o facilitador etc. Nesse caso, entretanto, os fóruns dos PIs se organizam no formato único e exclusivo para cada grupo, estando separado dos demais existentes no mesmo ou nos demais polos, possibilitando um contato mais direto na relação discente-facilitador e a realização de devolutivas individualizadas.

Como foi possível observar durante o período analisado, a média das interações semestrais, desconsiderando as publicações dos facilitadores, se manteve em índices pouco expressivos em todos os 8 grupos dos 8 polos pesquisados — sendo Espírito Santo do Pinhal, Francisco Morato, Franco da Rocha e Morungaba analisados entre 2020 e 2021, e os demais somente em 2021 —, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Média de publicações semestrais nos fóruns gerais das disciplinas de Projeto Integrador.



Fonte: Elaborado pelo autor com base na monitoração da atividade realizada no AVA (2020-2021)



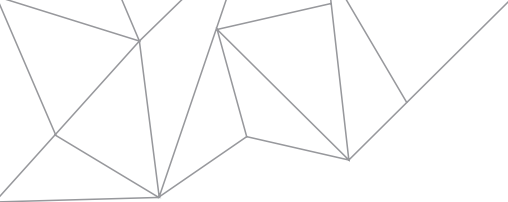
Essa baixa participação, considerando o tempo de curso da disciplina e a média de alunos por grupo (entre 5 e 7 estudantes), é resultado da preferência dos licenciandos pela utilização de canais de comunicação instantâneos, sobretudo o aplicativo *WhatsApp*, empregado em todos os grupos pesquisados. Apesar de ser uma ferramenta dinâmica e facilitar o compartilhamento de informações entre os graduandos, observamos como consequência a dificuldade do facilitador em acompanhar o andamento dos projetos, sendo que este se encontra ausente nos mesmos ou acaba negligenciando determinados aspectos em virtude do elevado número de grupos orientados simultaneamente.

A opção dos estudantes por priorizar aplicativos como o *WhatsApp*, em detrimento do uso dos fóruns, igualmente gera consequências diretas no processo de formação acadêmica e no desenvolvimento da escrita científica. A forma multimodal, com áudios, vídeos, imagens etc., a ausência da norma padrão, a recorrência de abreviações e a estrutura não-sequencial da linguagem, em conjunto com o distanciamento da figura do facilitador, não estimulam a prática e o refinamento do Projeto Integrador.

Entretanto, em concordância com o pensamento exposto por Pinker (2016), ressaltamos que a problemática da escrita acadêmica aqui mencionada não deve ser analisada a partir do viés reducionista que considera como contraproducente o uso e recorrência, por si só, do estilo informal durante a construção colaborativa dos relatórios da disciplina.

Os trabalhos produzidos durante a realização dessas disciplinas estão divididos em três momentos distintos: plano de ação, relatório parcial e relatório final. Conforme o calendário do curso adotado a partir de 2020, a entrega da primeira atividade ocorre na terceira quinzena e consiste na produção de um cronograma detalhado das funções a serem desenvolvidas por cada integrante do grupo ao longo do semestre. Sobre esse aspecto, ressaltamos o protagonismo discente ao organizar e sistematizar as diversas ações, como: definição do problema, local, levantamento bibliográfico, análise dos resultados, preparação dos relatórios e da apresentação, entre outras atividades pertinentes à proposta do tema gerador selecionado para o semestre. Vale ressaltar que a entrega dessa atividade equivale a 15% da nota total do semestre.

Apesar dos aspectos positivos, observamos em nossa pesquisa a recorrência significativa de plágio na elaboração dos planos de ação dos estudantes, sobretudo o autoplágio das atividades de anos anteriores. Cremos que isso possa ser explicado principalmente sobre a concepção que os estudantes carregam da realização de tal atividade como um instrumento burocrático ou de pouca importância. Conforme foi possível observar, os grupos que desenvolveram planos de ação genéricos ou reaproveitados de



anos anteriores, conseqüentemente tiveram mais dificuldades para o desenvolvimento das atividades posteriores, precisando reformular seus objetivos, métodos e soluções. Apesar da relevância dessa problemática, no entanto, a questão do plágio não se manifesta nas rubricas de avaliação, conforme demonstrado no quadro 1, tampouco figura nas *Orientações para a Avaliação do Projeto Integrador* apresentadas aos facilitadores, que, por sua vez, não menciona os parâmetros expressos nas normas acadêmicas. É possível perceber que o desencontro de informações e a simplicidade das rubricas de avaliação tornam o processo de aferição das competências esperadas pouco preciso e homogêneo, o que pode depender da subjetividade de cada avaliador.

Quadro 2 – Rubricas de avaliação do plano de ação do Projeto Integrador

Rubrica de avaliação do plano de ação	Pontuação máxima
Estrutura do plano: O plano de ação seguiu a estrutura indicada na disciplina?	1,0
Indicação das atividades: O grupo indicou com clareza quais são as atividades demandas de cada integrante?	3,0
Organização: O grupo demonstrou organização na elaboração do plano de ação?	4,0
Tempo: O grupo organizou atividades para todos os integrantes, até a finalização do semestre?	2,0
Total	10,0

Fonte: Orientações para a Avaliação do Projeto Integrador da Univesp (2019)

Em conjunto com o plano de ação, a disciplina considera a produção de um relatório parcial para a composição de 25% da nota do semestre. Conforme apontado, os relatórios do Projeto Integrador devem ser traçados para identificação de problemas em contextos reais (por meio da observação empírica ou revisão bibliográfica) e direcionados para a solução destes por meio da elaboração de protótipos experimentais factíveis ao ambiente pesquisado.

Assim, por meio do caráter propositivo, interdisciplinar e imersivo da pesquisa, espera-se que o estudante possa estabelecer relações e refletir sobre o ambiente de sua prática profissional enquanto desenvolve habilidades inerentes à pesquisa científica, tal como o aperfeiçoamento da escrita acadêmica. Esses fatores podem ser observados nas rubricas de avaliação dos relatórios parcial e final, conforme apontado nos quadros 3 e 4:

Quadro 3 – Rubricas de avaliação do relatório parcial do Projeto Integrador

Rubrica de avaliação do Relatório Parcial	Pontuação máxima
Estrutura do relatório: O relatório contemplou a estrutura solicitada? Contém: título, introdução, desenvolvimento e referências?	0,5
Título: O título sintetiza o foco do trabalho?	0,5
Introdução: O grupo indica o assunto tratado, o tema, anuncia a ideia principal, delimita o foco da pesquisa?	1,0
Problema de pesquisa: O grupo delimitou um problema de pesquisa que foi abrangido pelo tema proposto para o PI? O problema da pesquisa foi construído a partir de um contexto real?	1,5
Objetivos: O grupo indicou adequadamente seus objetivos, de modo a convergir com o problema de pesquisa?	1,5
Fundamentação teórica: O grupo inicia o estudo sobre a teoria que suporta as possíveis soluções?	1,5
Metodologia: O grupo indicou adequadamente como a pesquisa ocorrerá? O grupo inclui estratégias como Design Thinking e Brainstorming?	1,5
Linguagem e referências: A linguagem do relatório apresenta coerência e coesão? Ortografia e gramática estão adequadas de acordo às normas da língua portuguesa? As citações e as referências (bibliografia) foram feitas de forma adequada, seguindo as normas da ABNT para trabalhos acadêmicos?	1,0
Organização e participação do grupo: O grupo participou das reuniões com o orientador do PI? Comunicou-se frequentemente via caixa de entrada, fórum e e-mail institucional com o orientador do PI? Organizou-se de acordo com o plano de ação elaborado?	1,0
Total	10,0

Fonte: Orientações para a Avaliação do Projeto Integrador da Univesp (2019)

Quadro 4 – Rubricas de avaliação do relatório final do Projeto Integrador

Rubrica de avaliação do Relatório Final	Pontuação máxima
Adequações: O grupo realizou as correções e melhorias no relatório final conforme as orientações do relatório parcial?	1,0
Estrutura do relatório: O relatório contemplou a estrutura solicitada? Contém: Título, Resumo, Introdução, Desenvolvimento, Resultados, Considerações e Referências?	0,5
Desenvolvimento: Houve clareza na formulação e no desenvolvimento do problema científico e dos objetivos? Houve o apoio da fundamentação teórica?	1,0
Metodologia: O grupo indicou adequadamente como a pesquisa ocorreu destacando os materiais e métodos utilizados para a composição do PI?	1,0
Solução: O grupo apresentou uma solução do problema por meio de solução? Apresenta as etapas do desenvolvimento do protótipo inicial para o final? Apresenta uma solução prática?	2,5
Resultados e considerações: O grupo apresentou uma discussão dos resultados à luz das referências estudadas? Apresentou claramente as contribuições e limitações do trabalho realizado? O grupo apresentou o impacto da solução?	2,0

Linguagem e referências: A linguagem do relatório apresenta coerência e coesão? Ortografia e gramática adequadas de acordo às normas da língua portuguesa? As citações e as referências (bibliografia), foram feitas de forma adequada, seguindo as normas da ABNT para trabalhos acadêmicos?	1,0
Organização e participação do grupo: O grupo participou das reuniões com o orientador do PI? Comunicou-se frequentemente via caixa de entrada, fórum e e-mail institucional com o orientador do PI? Organizou-se de acordo com o plano de ação elaborado?	1,0
Total	10,0

Fonte: Orientações para a Avaliação do Projeto Integrador da Univesp (2019)

Por meio da análise das devolutivas feitas com base nas rubricas anteriormente mencionadas (esquematizadas no Gráfico 3), os principais problemas identificados no processo de correção se relacionam aos critérios de participação dos grupos (conforme exemplificado no Gráfico 2) e desenvolvimento do problema científico, onde se constatou o recorrente desconhecimento discente da abordagem pedagógica manifestada nos documentos norteadores do Projeto Integrador.

Na sequência, a recorrência de diversos problemas de linguagem é perceptível em uma parcela significativa dos relatórios. Destes, destacamos sobretudo a ausência de referências, o uso excessivo de citações diretas, a inadequação às normas da ABNT e, em menor frequência, o uso de coloquialismos. Ademais, se apresentam em índices similares questões de estrutura, como a ausência de seções de texto, de metodologia e da apresentação das etapas de desenvolvimento do protótipo inicial e final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos a estrutura pedagógica da Univesp, procurando identificar e refletir sobre os diversos instrumentos ofertados para o estímulo das habilidades de escrita acadêmica e científica aos alunos dos cursos de licenciatura entre os anos 2020 e 2022. Partindo da análise da estrutura acadêmica e se aprofundando por meio do acompanhamento da disciplina *Projeto Integrador para Licenciatura*, foi possível extrair informações importantes sobre como ocorre o processo de conceituação, ensino-aprendizagem e avaliação dessas habilidades.

Considerando a correlação entre o número de alunos e a quantidade de vagas ofertadas, o primeiro aspecto que nos chama a atenção é o tamanho do empreendimento e a sua notável e constante expansão nos últimos anos. Dado esse fato, a Univesp pôde se consolidar como a maior universidade pública EaD do Brasil, reunindo um corpo discente bastante heterogêneo em diversos aspectos. À vista disso, o próprio decreto de fundação da universidade enfatiza textualmente o objetivo de expansão para todos os



municípios do estado de São Paulo, projeto que tem avançado significativamente e que, por conseguinte, tornou-se referência nesta área de ensino.

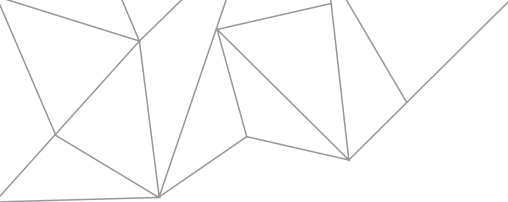
Apesar das mudanças estruturais observadas no período, o PPI da Univesp conserva e reproduz aspectos essenciais formulados de modo bastante abrangente com base em metodologias ativas para a construção de uma educação significativa. A realidade material, no entanto, se apresenta de modo discrepante à teoria defendida e é inclusive ratificada pela percepção dos próprios estudantes. Conforme foi possível observar, os instrumentos avaliativos empregados na disciplina Projeto Integrador para Licenciatura, embora embasados em pressupostos teóricos freirianos e abordagens metodológicas de *design thinking* e PBL, esbarram em problemas que atravancam a apreensão total das habilidades esperadas. Destes, a partir dos oito grupos analisados, destacamos a pouca participação discente nos espaços institucionais e a consequente dificuldade do facilitador-orientador em acompanhar ativamente o desenvolvimento semestral das discussões dos grupos.

Como resultado, observou-se igualmente a recorrência de plágio em maior número na elaboração dos planos de ação, resultando, como efeito, por comprometer o desenvolvimento das etapas posteriores da pesquisa. Nesse aspecto, vale ressaltar que nenhum dos grupos avaliados conseguiu cumprir com todos os critérios estipulados nas rubricas avaliativas em sua totalidade, muitos dos quais se observou a recorrência de problemas de desenvolvimento, metodologia, linguagem e estrutura.

Em resumo, o Projeto Político Institucional da Univesp e seus diversos instrumentos pedagógicos de ensino-aprendizagem e avaliação refletem a lógica de expansão da universidade que, no momento analisado, apresenta instrumentos insuficientes para estimular e desenvolver as habilidades de escrita acadêmica e científica de seus licenciandos. Apesar dos avanços para a popularização do ensino, concluímos que a estrutura universitária necessita ser revista para conseguir incorporar, com a excelência que se propõe, a alta demanda — resultante da alta oferta — a um sistema de ensino que seja efetivamente significativo para os moldes da educação a distância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). Observatório da educação superior: otimização de oferta. **ABMES**, 24 maio 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/50/observatorio-da-educacao-superior-otimizacao-de-oferta-edicao-maio-2022>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia ponderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CANO, Elena. Las rubricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? **Profesorado**, v. 19, n. 2, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GALASSO, Bruno José Betti; MATUDA, Fernanda Guinoza. A Mediação Pedagógica a Distância como Processo de Formação Docente: o Caso da UNIVESP. **EaD em Foco**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2021.

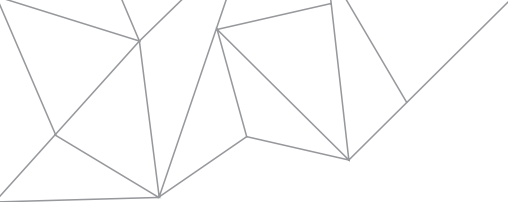
MARQUES, Fabrício. Quatro tons de plágio acadêmico. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 271., set. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/quatro-tons-de-plagio-academico/>. Acesso em: 28 out. 2023.

PINKER, Steven. **Guia de Escrita**: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância. São Paulo: Contexto, 2016.

PLATTNER, Hasso; MEINEL, Christoph; LEIFER, Larry. **Design Thinking**. Nova York: Springer, 2010.

SAMPAIO, Wany Bernardete de Araujo. **O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

SÃO PAULO. **Lei n.º 14.836, de 20 de julho de 2012**. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo — UNIVESP, e dá providências correlatas. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836-20.07.2012.html>. Acesso em: 27 out. 2023.



UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – UNIVESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018–2022**. São Paulo: UNIVESP, 2018. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5d5d93c27c1bd15a5a1803cd/PDI_UNIVESP_2018_2022.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - UNIVESP. **Normas Acadêmicas**. São Paulo: UNIVESP, 2019. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5d7a99757c1bd17f6b4dfe1c/Normas_Academicas__1_.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - UNIVESP. **Anexo I - Lista de disciplinas**. São Paulo: UNIVESP, 2020a. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/62cdaf557c1bd11781e0ab33/Anexo_I_-_Atualiza__o_2023_2024_e_2025_11-07-2022_v3__1_.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – UNIVESP. **Regulamento para o Projeto Integrador (PI)**. São Paulo: UNIVESP, 2020. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e44005c7c1bd1571deb67b0/Regulamento_para_o_Projeto_Integrador_Fev2020.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - UNIVESP. **Univesp em números**. São Paulo: UNIVESP, 2020. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/61a7dec07c1bd106b7bd6a21/Univesp_em_n_mero_2020.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - UNIVESP. **Orientações para alunos de Projeto Integrador: Licenciaturas em Matemática, Letras e Pedagogia. Engenharias de Computação e Produção (Turmas de 2014 a 2018)**. São Paulo: UNIVESP, 2021.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - UNIVESP. **Univesp em números**. São Paulo: UNIVESP, 2021. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/629ebf217c1bd15e8f448881/Univesp_em_N_meros_2021.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

Recebido em: 14 de março de 2023.

Aprovado em: 17 de outubro de 2023.