

Costa, A.; Barros, D.M.V.; Caeiro, D.; Caetano, J.; Moreira, J. A.; Negas, M.;  
Henriques, S. (2018) Atas I Seminário Internacional Comunidades Digitais em Rede  
( CODIRE) – Resumos Alargados. UAb: Lisboa Portugal.



e-book Atas I CODIRE - Resumos alargados

# **eBook**

Atas I Seminário Internacional Comunidades Digitais em Rede  
(CODIRE) - Resumos alargados

**Lisboa, outubro de 2018**

## **FICHA TÉCNICA**

### **Título**

Atas I Seminário Internacional Comunidades Digitais em Rede (CODIRE) - Resumos alargados

### **Coordenação**

Adelaide Costa. Universidade Aberta - Portugal  
Daniela Melaré. Universidade Aberta - Portugal  
Domingos Caeiro. Universidade Aberta - Portugal  
João Caetano. Universidade Aberta - Portugal  
José António Moreira. Universidade Aberta - Portugal  
Mário Negas. Universidade Aberta - Portugal  
Susana Henriques. Universidade Aberta - Portugal

### **Coordenação Gráfica**

Universidade Aberta

### **Capa**

Universidade Aberta

### **Paginação**

Universidade Aberta

### **Apoio**

UMCLA- Unidade Móvel de Centro Locais de Aprendizagem  
Serviços de Documentação da Universidade Aberta - Madalena Carvalho

### **Editores**

Daniela Melaré & Sandro Jorge

### **Edição**

Universidade Aberta

### **Disponível em:**

ISBN 978-972-674-832-8

### **Data**

Outubro de 2018

### **Licença Creative Commons:**



This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.  
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4>.

## **APRESENTAÇÃO**

O presente Livro de Atas integra textos referentes a comunicações realizados no âmbito do I Seminário Internacional de Comunidades Digitais em Rede – I CODIRE.

Este encontro científico online organizado pela Universidade Aberta, teve o apoio da Unidade Móvel de Centro Locais de Aprendizagem e dos Serviços de Documentação da Universidade Aberta.

O seminário teve lugar na Plataforma Moodle da Universidade Aberta, entre os dias 22 e 24 de outubro/2018.

Esta publicação foi pensada em formato web de forma a proporcionar uma maior visibilidade e acessibilidade aos conteúdos científicos abordados pelos participantes do seminário, oriundos de vários países tanto europeus como americanos.

Os artigos foram realizados em dois idiomas: o português e o castelhano.

### ***COMISSÃO ORGANIZADORA***

Amália Fonseca  
Catarina Lima  
Daniela Melaré  
Dúlnia Paltricas  
Fernanda Mexia  
Joana Correia  
João Barnabé  
Lara Caeiro  
Liliana Vasques  
Manuela Oliveira  
Maria da Graça Nunes  
Sandro Jorge  
Sónia Valente  
Susana Mântua

### ***COMISSÃO CIENTÍFICA***

Adelaide Costa  
Domingos Caeiro  
João Caetano  
José António Moreira  
Mário Negas  
Susana Henriques

# Índice das ATAS

## Índice

### Apresentação

#### Apresentações realizadas no dia 22 de outubro de 2018

Manuela Oliveira – PERSPECTIVA COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E INFORMAL PROMOVIDA PELOS CENTROS / PÓLOS DOS MODELOS IBÉRICOS CONTEMPORÂNEOS DE ENSINO A DISTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO LOCAL .....	9
Jovanny María Rodríguez Cabral M.A & Reyna Hiraldo - CENTRO DE INNOVACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA: UN MODELO DE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA VIRTUAL .....	13
Aparecida De Lourdes Ramos Formiga; Cleberon Vieira De Araújo; Maria Aparecida De Farias Alves & Maria Do Socorro Leite Lopes - O ENSINO COLABORATIVO NO SÉCULO XXI: LIMITES E SUPERAÇÕES .....	15
Dunía Palricas - O CONTRIBUTO DE UM CENTRO LOCAL DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE .....	17
Luiz Artur do Santos da Silva & Ariston de Lima Cardoso - ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE UTILIZAÇÃO DOS AVA COM BASE EM RELATÓRIOS DE ATENDIMENTO .....	20
Madalena Carvalho - PROMOVER A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA UAb: A ESTRATÉGIA DA DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO .....	22
Lauro Roberto Lostada & Dulce Márcia Cruz – NARRATIVA, AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES .....	24
Yanet Y. Jiminián Mata - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EFECTIVAS PARA EL LOGRO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS EN LA MAESTRÍA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MENCIÓN GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA) .....	26
Márcio da Costa Berbat - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM POLO EaD COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA(PIBID) .....	29
Marcos Henrique de Paula Dias da Silva - GAME-RECOVER – UM VIDEOJOGO SOBRE CONSERTAR-SE .....	31
Leonardo Rodrigo Soares - DINÂMICAS DE INTERAÇÃO PROFESSOR- ALUNO EM UM AMBIENTE VIRTUAL: UM ESTUDO DE CASO .....	33
Amália Gonçalves Fonseca - CONTRIBUTO DOS CENTRO LOCAIS DE APRENDIZAGEM DA UNIVERSIDADE ABERTA NA AFIRMAÇÃO DA CULTURA GLOCAL – O CASO DO SABUGAL .....	35

Ana Paula Oliveira & Patrocínia André Mugabe - O PAPEL DE UM CENTRO LOCAL DE APRENDIZAGEM NA COMUNIDADE [G] LOCAL - MOÇAMBIQUE COMO CASO DE ESTUDO .....	38
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Apresentações realizadas no dia 23 de outubro de 2018**

Reyna Hiraldo Trejo - USO DE LAS TIC COMO UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA .....	41
Ernandes Rodrigues do Nascimento - A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR EM RELAÇÃO AO USO DAS NARRATIVAS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM .....	43
Vivian Martins - AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COM APLICATIVOS NA EDUCAÇÃO ONLINE .....	45
Thiago Bernardes Lopes da Costa - USOS E APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	47
Cristiane Marcelino & Shirley Lira - PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: PROJETO APP CLUBE DO LIVRO REAL 1 .....	48
Andréa Villela Mafra da Silva - TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	50
Fernanda de Oliveira Soares Taxa - SALA DE AULA INVERTIDA E ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL: CONSTRUINDO UMA DISCIPLINA COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS .....	52
Édison Trombeta de Oliveira & Mônica Cristina Garbin - DIFERENTES PERCURSOS PARA DIFERENTES ÁREAS DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE VIRTUAL BRASILEIRA .....	54
Josenir Hayne Gomes - PLATAFORMA ANÍSIO TEIXEIRA UM TRABALHO COLABORATIVO MEDIADO .....	56
Maria Veirislene Lavor Sousa; Daniel Valerio Martins & José Benício Silva Nascimento - AS TIC UTILIZADAS POR ESTUDANTES INDÍGENAS COMO FERRAMENTAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL .....	57
Fernanda Cavalcanti de Mello & Angeli Rose Nascimento - ACERVOS BIOGRÁFICOS DIGITAIS EM REDE - MEMÓRIAS DE SI ONTEM E AGORA .....	59
Luana Priscila Wunsch; Sandro Aracheski; José Benedito Caparros Junior & Lucas Benedito Ferreira - IDENTIDADE CULTURAL COMO BASE DA PRÁTICA GLOBAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO .....	62

## Apresentações realizadas no dia 24 de outubro de 2018

Sónia Valente – O ENSINO A DISTÂNCIA CONSOLIDADO NA PRESENCIALIDADE .....	64
Luiz Henrique Alves dos Santos - O USO DE PLATAFORMAS DE APRENDIZAGEM VIRTUAL .....	66
Keite Silva de Melo - A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA MODALIDADE EAD – PRINCIPAIS DESAFIOS .....	67
Angeli Rose & Fernanda Cavalcanti Mello - POR QUE SE ESCREVE? NARRATIVAS ACADÊMICAS EM PESQUISA .....	71
Fernanda Cavalcanti de Mello & Angeli Rose Nascimento - ACERVOS BIOGRÁFICOS DIGITAIS EM REDE - MEMÓRIAS DE SI ONTEM E AGORA PESQUISA .....	73
Carlos Eduardo Ferreira da Silva - EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO: AS MUDANÇAS DA SALA DE AULA .....	76
Édison Trombeta de Oliveira & Stela Conceição Bertholo Piconez - DESAFIOS DE INTERAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE VIRTUAL BRASILEIRA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES .....	78
Axell Donelli Leopoldino Lima - O USO DE MAPAS MENTAIS COMO MATERIAL DE APOIO A UMA AULA DE MESTRADO EM ENSINO E APRENDIZAGEM .....	81
Eniel do Espírito Santo; Ariston de Lima Cardoso & Adilson Gomes dos Santo - PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA VIDA: A CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS ABERTOS MASSIVOS ONLINE UFRB .....	83
Irlaine Cutrim Helal & Rodrigo Machado Cavalcante - O USO DA GAMIFICAÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES .....	86
Jefferson Silva Queiroz - A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO ESCOLAR .....	88
André Martins Moreira - ENSINO PASSADO PRESENTE E FUTURO... PARA ONDE CAMINHA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO MUNDO? .....	90

# **PERSPETIVA COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL PROMOVIDA PELOS CENTROS/POLOS DOS MODELOS IBÉRICOS CONTEMPORÂNEOS DE ENSINO A DISTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Manuela Oliveira  
Universidade Aberta  
[manuelaoliveira1984@gmail.com](mailto:manuelaoliveira1984@gmail.com)

Ao longo das últimas décadas o sistema educativo passou por grandes transformações sobretudo devido ao salto tecnológico que se verificou, levando ao desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. O ensino a distância surgiu como um agente ativo no processo de transformação da nossa sociedade e de acessibilidade ao conhecimento.

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma perspetiva comparativa entre os vários modelos de ensino a distância existentes na península ibérica e o papel atribuído aos seus centros/polos nomeadamente, as dinâmicas não-formais e informais desenvolvidas pelos mesmos. No que diz respeito aos centros/polos das universidades de ensino a distância estas atividades são realizadas no seio de uma comunidade local que tem por público-alvo os estudantes afetos a estes centros/polos mas também a comunidade em geral. Importa refletir de forma comparativa as semelhanças e diferenças entre as funções/atividades destes centros/polos e qual o impacto das mesmas na comunidade local.

A educação do futuro passa por uma estrutura integral, ou seja, que englobe educação formal, não-formal e informal e conseqüentemente uma aprendizagem ao longo da vida (Rodrigues, et al., 2015.). A educação não-formal é promovida fora do âmbito escolar e caracteriza-se pela transmissão de conteúdos através do desenvolvimento de atividades que não se encontram vinculadas a um currículo ou programa oficial e não visa uma qualificação ou graduação. Já no que diz respeito à educação informal esta acontece de forma involuntária como é o caso de atividades de socialização entre pares em que existe uma troca de conhecimentos (*Ibidem*, 2015).

Para efeito de pesquisa selecionamos a Universidade Aberta (UAb) em Portugal, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e a Universidade Oberta da Catalunya (UOC) em Espanha.

Em Portugal, a fundação da Universidade Aberta (UAb) em 1988, referência enquanto instituição de ensino superior público a distância, insere-se num processo de desenvolvimento e criação de estruturas de ensino a distância que ocorreu em quase todo o mundo. Esta instituição assume como missão fundamental formar estudantes que, por várias razões, não puderam, no seu tempo próprio, encetar ou prosseguir estudos; procurar ir ao encontro das expectativas de um público adulto, com experiência de vida e normalmente já empenhado no exercício de uma profissão; criar, transmitir e difundir a cultura, os saberes, as artes, a ciência e a tecnologia, ao serviço da sociedade, através da articulação do estudo, do ensino, da aprendizagem, da investigação e da prestação de serviços. A UAb dispõe de duas delegações, uma no Porto e outra em Coimbra, que são um serviço desconcentrado de coordenação territorial e

competência geral, orientado para a diversificação e otimização das atividades da Universidade. Estas delegações têm como principais funções apoiar e supervisionar atividades de extensão académica que decorram na sua área geográfica de intervenção, bem como atividades de formação de interesse local e regional; apoiar os estudantes nas áreas académica, científica, administrativa e logística, em articulação com os serviços centrais; promover e desenvolver projetos de cooperação nas áreas da formação, da investigação e do serviço à comunidade, no seio da Universidade e com outras Universidades ou entidades de reconhecido mérito<sup>1</sup>. O projeto Centros Locais de Aprendizagem (CLA) da UAb surgiu da responsabilidade de um Grupo de Trabalho criado em 2007, grupo que no ano de 2009 viria a transformar-se na *Unidade de Missão para os CLA* (UMCLA)<sup>2</sup>. Os CLA surgiram com o intuito de garantir um apoio descentralizado aos estudantes da UAb desenvolvendo uma intervenção, a nível cultural e educativo, de acordo com as especificidades locais da região onde se situam. Para além da promoção do desenvolvimento de competências académicas, profissionais, culturais e cívicas, têm também como objetivo proporcionar o acesso das populações à Sociedade da Informação e do Conhecimento. Estes Centros disponibilizam ainda o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de intervenção como o acesso a equipamentos informáticos; a coordenação e organização do processo de avaliação presencial e o atendimento para esclarecimento de dúvidas e prestação de informação. Promovem também uma atitude de proximidade e mediação com os estudantes quer seja a nível não-formal e informal através de conferências, workshops, palestras, formações de curta-duração, encontros/convívios de estudantes.

Em Espanha, na sequência da publicação da Lei Geral da Educação, de 4 de agosto de 1970, foi criada uma comissão encarregada de criar as bases do ensino universitário a distância, e após um ano foi fundada a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Carmo, 1997). O grande objetivo inicial da UNED, foi o de aumentar o número de estudantes e posteriormente descentralizar o seu ensino superior para zonas longe dos grandes centros urbanos. Um dos principais objetivos desta universidade é o do “garantizar la igualdad de oportunidades” e permitir “el acceso a los estudios superiores a personas que no habrían podido conseguirlo por razones de renta, por su lugar de residencia o por cualquier otra dificultad”<sup>3</sup>. Sob influência da United Kingdom Open University (UKOU), cria os Centros Regionais ou Centros Associados que são unidades da estrutura académica da UNED e que segundo o Art.º 67.º do Capítulo V dos Estatutos da UNED “*desarrollan territorialmente las actividades propias de la universidad y contribuyen al progreso sociocultural del entorno donde se ubican*”. Os Centros Associados são o principal canal de comunicação entre os estudantes e a Universidade, e a sua principal função dentro da instituição é a de oferecer aos seus estudantes os serviços necessários para o desenvolvimento de grande parte da sua vida académica. Para este efeito, cada um tem a sua própria estrutura académica e administrativa sob a alçada da Universidade. Entre os serviços prestados por estes Centros podemos destacar os serviços académicos em que o estudante pode obter informações sobre o seu percurso académico; o

---

<sup>1</sup> <http://portal.uab.pt/organizacao/>

<sup>2</sup> <http://www.uab.pt/web/guest/organizacao/umcla/apresentacao>

<sup>3</sup> [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,499271&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,499271&_dad=portal&_schema=PORTAL)

acompanhamento dos estudantes por tutores que fornecem todo o apoio aos estudantes e dão apoio presencial assim como a avaliação contínua dos mesmos; a organização de atividades culturais, seminários, conferências, cursos de verão, reuniões não-formais, etc.; a disponibilização de práticas de laboratório subjacentes aos respetivos cursos; facultam a possibilidade de aquisição de material didático para os estudantes; são um local de realização das provas presenciais; disponibilizam biblioteca e videoteca; permitem realização de videoconferências entre Centros assim como a possibilidade de assistir às transmissões educativas da UNED; permitem ainda aos estudantes fazerem parte dos órgãos de administração do seu Centro assim como participar das eleições para a representação dos estudantes nos órgãos da Universidade<sup>4</sup>.

Ainda em Espanha, encontramos a Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que iniciou a sua atividade no ano letivo de 1995/1996 com 200 estudantes, e que, nos dias de hoje tem um universo 200 mil estudantes. A Fundação para a Universitat Oberta de Catalunya (FUOC), é uma fundação privada sem fins lucrativos, que se rege pelo Código Civil da Catalunha relativo às pessoas coletivas, assim como pelo resto das normas legais e regulamentares que são aplicáveis<sup>5</sup> e na qual participam representantes da sociedade catalã. Conforme o regulamento de organização e funcionamento, a UOC tem por objetivos tornar o conhecimento possível para todos, não só na Catalunha mas no mundo inteiro independentemente do espaço e do tempo; oferecer formação de acordo com a procura; desenvolver uma metodologia ao serviço da aprendizagem; promover a investigação e a inovação na sociedade do conhecimento; impulsionar a cooperação universitária; colaborar com a comunidade envolvente; e empenho num compromisso ético para com a sociedade dentro do âmbito do modelo da Universidade privada complementar às demais universidades do Sistema Universitário da Catalunha. A presença da UOC expandiu-se progressivamente no território catalão e espanhol com uma extensa rede de Sedes e Pontos descentralizando também para a arena internacional, consolidando uma sede no México como um eixo de expansão para o mercado latino-americano<sup>6</sup>. Este modelo dispõe de 5 Sedes Institucionais que são os espaços principais de trabalho da equipa docente, investigadores e gestão da UOC e que não oferecem qualquer serviço ao estudante. Para além destas sedes dispõe também de 14 Sedes Territoriais cuja missão fundamental é oferecer serviços à comunidade da UOC e fortalecer as relações institucionais com entidades e com o tecido socioeconómico e cultural de seu ambiente. Também promove atividades nas várias áreas da UOC e desenvolve ações de cooperação para promover a participação dos membros da comunidade universitária. As Sedes Territoriais UOC são os escritórios da própria universidade com serviços específicos para estudantes e onde podem receber informação sobre a oferta pedagógica da universidade e sobre o seu modelo pedagógico; esclarecer dúvidas relativamente ao ingresso ou gestão académica; entregar documentação relacionada com o percurso académico; empréstimo bibliotecário; realizar reuniões de grupo ou trabalho; participar em eventos académicos e institucionais, workshops, sessões informativas, entre outras. Existem ainda 45 Pontos UOC distribuídos por

---

<sup>4</sup> [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,26882163&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,26882163&_dad=portal&_schema=PORTAL)

<sup>5</sup> [https://seu-electronica.uoc.edu/portal/\\_resources/ES/documents/seu-electronica/FUOC-Estatuts-2014\\_esp.pdf](https://seu-electronica.uoc.edu/portal/_resources/ES/documents/seu-electronica/FUOC-Estatuts-2014_esp.pdf)

<sup>6</sup> [https://www.uoc.edu/opencms\\_portal2/opencms/ES/universitat/memories/list.html](https://www.uoc.edu/opencms_portal2/opencms/ES/universitat/memories/list.html)

Espanha, Andorra e no resto do mundo que têm por objetivo garantir a proximidade aos alunos e facilitar o desenvolvimento de determinados procedimentos. Nos Pontos UOC, os estudantes têm disponíveis serviços como o empréstimo bibliotecário; espaços para realização de reuniões e trabalho, assim como o acesso a equipamentos informáticos; acesso a informação sobre a oferta formativa da universidade<sup>7</sup>.

Comparativamente, verifica-se que os modelos de ensino a distância ibéricos, mais propriamente os seus centros/polos seguem, em parte, todos o mesmo propósito, ou seja, são núcleos vocacionados para o acompanhamento descentralizado dos estudantes ao longo do seu percurso académico e têm presentes também nos seus objetivos o desenvolvimento de atividades de âmbito não-formal e informal.

A educação não-formal e informal desenvolvida pelos CLA/Centros Associados/Pontos UOC em contacto direto com a comunidade local permite aos estudantes do ensino a distância a socialização presencial entre o grupo de pares e a promoção da interculturalidade. No ensino superior, a interculturalidade deve ser vista como um espaço de diálogo, troca e aquisição e difusão de novos saberes. Silva e Carvalho (2015) consideram “a interculturalidade como o grau máximo de relações entre culturas” (s.p.). Considerando as áreas de abrangência dos vários Centros, os estudantes afetos a esses centros detêm identidades bastante variadas que se refletem nas diversas ações promovidas por estes.

A abertura dos CLA da UAb aconteceu em 2008 e passados quase 10 anos, importa refletir sobre o papel desempenhado pelos mesmos no desenvolvimento local não só através do ensino formal mas, igualmente, pelas ações não-formais e informais dinamizadas por estes Centros assim como, refletir comparativamente, sobre o trabalho de outras universidades a distância e dos seus centros nesta área e as suas práticas concretas.

**Palavras-chave:** INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, INFORMAL, ENSINO A DISTÂNCIA.

## Referências

SILVA, A., CARVALHO, M. DE L. (2015). Territórios, interculturalidade e mediação: entre redes e nós. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol. Extr., N. 8. Recuperado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40126/1/2015\\_Revistapsicopedagogia\\_pp\\_048-052.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40126/1/2015_Revistapsicopedagogia_pp_048-052.pdf)

RODRIGUES, A. V., GALVÃO, C., FARIA, C., COSTA, C., CABRITA, I., CHAGAS, I. & JOÃO, P. (2015). Práticas integradas de educação formal e não-formal de ciências nos cursos de formação inicial de professores. In *Ministério da Educação e Ciência - Experiências de inovação didática no ensino superior*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino Superior. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.11/3096>

---

<sup>7</sup> [http://www.uoc.edu/estudiant/portal/guia/es/lauoc/on\\_som/index.html](http://www.uoc.edu/estudiant/portal/guia/es/lauoc/on_som/index.html)

## **CENTRO DE INNOVACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA: UN MODELO DE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA VIRTUAL**

Jovanny María Rodríguez Cabral  
Universidad Abierta Para Adultos, Rep. Dominicana  
[jovannyrodriguez@uapa.edu.do](mailto:jovannyrodriguez@uapa.edu.do)

Reyna Hiraldo  
Universidad Abierta Para Adultos, Rep. Dominicana  
[reynahiraldo@uapa.edu.do](mailto:reynahiraldo@uapa.edu.do)

La virtualización en la UAPA, comprende la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, de investigación y gestión, así como la realización de diversas operaciones a través de Internet. Permite el aprendizaje mediante la interacción con recursos tecnológicos a través matriculaciones de curso, consultar libros o documentos en una biblioteca electrónica, y comunicación efectiva entre participantes y facilitadores.

En el presente trabajo se muestran los resultados y retos del Centro de Innovación y Gestión Pedagógica, CINGEP, de la Universidad Abierta Para Adultos, en República Dominicana, en el cual se ha validado un modelo de gestión que ha incrementado la calidad de los cursos virtuales, tanto en la enseñanza y aprendizaje semipresencial, como virtual.

En el CINGEP trabaja un grupo de docentes llamados gestores de aprendizaje, que son especialistas en contenidos, que tienen bajo su responsabilidad un bloque de asignaturas con contenidos afines y que, en el Plan de Estudio de las Carreras, son las que van formando las especializaciones. Entre sus funciones se encuentran:

1. Generar estrategias efectivas de coordinación entre los facilitadores para la realización de un plan de producción de contenidos y actividades de aprendizajes, conforme con las competencias a desarrollarse en cada asignatura.
2. Elaborar contenidos educativos, (guías didácticas, textos de autoestudio, u otro material), acordes a los programas de las asignaturas y a la modalidad de educación a distancia.
3. Motivar y dar seguimiento a los docentes que facilitan los cursos para que elaboren contenidos educativos para los mismos.
4. Asesorar a los facilitadores-tutores en la producción de contenidos de aprendizaje. Entre otras.

Entre los resultados más medibles del CINGEP se encuentran:

- Elaboración de instructivos, listas de cotejo y rúbricas en base a estándares internacionales (CALED), de obligatoria aplicación tanto al diseño, como al desarrollo, ejecución y evaluación de los cursos virtuales.
- Desarrollo de un sistema de acciones para la formación de un grupo de gestores de aprendizaje, altamente calificados y responsabilizados con la gestión eficaz de todos los cursos en ejecución en la UAPA.
- Monitoreo bimensual de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje de los cursos virtuales, ejecutado por Unidad de Tutoría 24 horas y la

Unidad de Monitoreo y Control, a través de variados instrumentos (encuestas de satisfacción, rúbricas, etc.)

- Desarrollo de una estrategia de superación de los gestores y facilitadores a través de la capacitación constante, para garantizar la calidad del contenido y el desarrollo de los cursos, de acuerdo a los principios del Modelo Educativo Por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA)
- Presentación de informes con los resultados del proceso de monitoreo y control de la calidad, que son socializados con todos los directivos universitarios.
- Aplicación de instrumentos de evaluación (listas de cotejo y rúbricas) a los cursos estandarizados y en ejecución en las aulas virtuales).
- Aplicación de encuestas de satisfacción a facilitadores y participantes.

Principales retos que enfrenta el CINGEP en estos momentos

- Lograr un salto cualitativo con respecto a la calidad de los cursos ya estandarizados.
- Utilizar las pautas y estándares ya establecidos por el Centro, perfeccionando o creando nuevas precisiones en los mismos.
- Crear los bancos de ítems para la estandarización de la evaluación de los cursos virtuales.

El monitoreo y control de sus procesos, según estándares internacionales, ofrece índices superiores de calidad, corroborados en encuestas de satisfacción aplicadas a los facilitadores y participantes de manera sistemática, al concluir cada bimestre de clases

El Modelo de Innovación Pedagógica que se lleva a cabo en el CINGEP pretende la aceleración de los procesos de transformación curricular, contribuyendo de manera efectiva, al desarrollo de competencias de investigación y a la solución de problemas en forma innovadora, sustentado en un paradigma educativo que potencie el desarrollo integral del participante.

**Palabras clave:** CALIDAD, INNOVACIÓN, GESTIÓN, VIRTUAL.

### **Referências:**

ACOSTA, P. M. (2002). *Fundamentos de la Educación a Distancia*. Ediciones UAPA. (Revisado 2008).

CASTRO M. E. & FERNÁNDEZ DE L. I. (2001). *Innovación y Sistemas de Innovación*. Disponible en: [www.imedeia.csic.es/public/cursoid/html/textos/Tema%2001%20ECIFL%20InnovacionySist.pdf](http://www.imedeia.csic.es/public/cursoid/html/textos/Tema%2001%20ECIFL%20InnovacionySist.pdf).

LÓPEZ J. F. (2009) *Concepción teórico metodológica de la tutoría, vía esencial para contribuir a mejorar la calidad en la formación profesional de los estudiantes en la SUM de Bauta de la UNAB*.

MARTÍNEZ, O.L. (2014). *Documentos Oficiales del Centro de Innovación y Gestión Pedagógica*. Instructivo para la Estandarización de los Cursos Virtuales, CINGEP, UAPA.

MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIA CENTRADO EN EL APRENDIZAJE (MECCA), (2009). *Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) Plan Decenal 2008-2018*. República Dominicana.

## O ENSINO COLABORATIVO NO SÉCULO XXI: LIMITES E SUPERAÇÕES

Aparecida de Lourdes Ramos Formiga

Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB/ Universidade Aberta de Portugal (UAb); Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

[aparecidaformiga@hotmail.com](mailto:aparecidaformiga@hotmail.com)

Cleberon Vieira de Araújo

Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB/ Universidade Aberta de Portugal (UAb); Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

[historia-geral@bol.com.br](mailto:historia-geral@bol.com.br)

Maria Aparecida de Farias Alves

Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB/ Universidade Aberta de Portugal (UAb); Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

[aparecidalves1993@gmail.com](mailto:aparecidalves1993@gmail.com)

Maria do Socorro Leite Lopes

Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB/ Universidade Aberta de Portugal (UAb); Instituto Federal da Paraíba – IFPB; Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

[msleitelopes@gmail.com](mailto:msleitelopes@gmail.com)

A educação, desde sua gênese, parte do princípio de pensar o já pensado para, ao mesmo tempo, criar uma nova compreensão que vá de encontro às necessidades humanas de viver em sociedade.

É essa formação para cidadania que norteia todo o processo educacional e aponta para novas necessidades frente às mudanças ocorridas ao passo que faz com que professores e alunos tenham, cada vez mais, que se integrar nesse processo de adaptação a uma sociedade cada vez mais conectada.

E, é nesse contexto que surge o ensino e a aprendizagem colaborativa como um recurso educacional pautado na necessidade de inserir metodologias interativas entre toda a comunidade escolar para que estabeleçam buscas, compreensão e interpretação, onde a tecnologia possa nortear as inovações pedagógicas relacionadas aos muitos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, esse breve trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a educação colaborativa no século XXI. E, pra atingir esse fim tem como objetivos específicos: Entender os muitos significados da educação colaborativa no século XXI; Analisar os problemas enfrentados pela educação colaborativa no século XXI; Verificar os problemas educacionais que foram, e são, superados mediante a educação colaborativa.

Coutinho e Lisboa (2011) mostram que o desenvolvimento da internet e novas tecnologias digitais geraram um novo paradigma social: um mundo com muitas informações e pouco conhecimento. Para os jovens dessa geração não há

barreira física para a comunicação, para formação de novos espaços. Dessa forma, o ambiente escolar não é mais o único lugar onde ele adquire conhecimento de forma colaborativa.

Como exemplo de ambiente colaborativo relacionado às novas tecnologias, pode-se mencionar a educação à distância, de acordo com Morán (2015). O espaço virtual, enquanto ambiente de aprendizagem, nem sempre deixa os profissionais e os alunos confortáveis, muitas vezes existe a ausência de uma disciplina rigorosa para a execução e desenvolvimento de atividades, prazos e fóruns. A ausência de uma interação física entre aluno e professor é outro fator que contribui para essa complicação. Alguns alunos trazem da educação básica um déficit de desempenho e de autonomia nos estudos, necessitando frequentemente do apoio do professor. Através dessa ausência de contato físico, muitos alunos acabam se perdendo nos prazos e sentindo dificuldade em acompanhar o ritmo de estudos e a modalidade do ensino.

Através dessas formas de interação, Silva (2011) afirma que o professor é identificado como grande suporte de fomento e apoio ampliativo, que lhe ajuda a ter uma solução de qualidade, mediante a Educação Colaborativa, na qual depende de um considerável envolvimento humano e tecnológico, para se obter resultado positivo e inovador capaz de transformar a educação, que antes se restringia, basicamente, à professor e livros, em que o aluno desempenhava um papel meramente passivo e restritivo, limitando seu desenvolvimento de forma menos abrangente e eficaz.

Logo, esse trabalho se faz importante por apresentar uma reflexão pautada na atualidade educacional que exige de toda a comunidade educacional maior comprometimento e inovação na busca da educação de qualidade pautada nas necessidades do século XXI onde colaboração se apresenta como alternativa e a tecnologia educacional como importante meio de fomento e promoção.

No tocante a metodologia apresentada, é qualitativa e faz uso da bibliografia disponível mediante autores e autoras que se debruçam sobre temáticas relativas ao ensino e aprendizagem no século XXI e seus muitos percalços, a exemplo de Bender (2005), Coutinho e Lisboa (2011), Morán (2015) e Silva (2011) para fundamentar a análise e as reflexões as quais esse trabalho se propõe.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM COLABORATIVA, AMBIENTES VIRTUAIS.

## **Referências**

- BENDER, W. N. (2015). *Aprendizagem Baseada Em Projetos: Educação Diferenciada Para O Século XXI*. Penso Editora, 2015.
- COUTINHO, C. P. & LISBOA, E. S. (2011). *Sociedade Da Informação, Do Conhecimento E Da Aprendizagem: Desafios Para Educação No Século XXI*. Revista De Educação, V. 18, N. 1, P. 5-22.
- MORAN, J. M. (2014). *A Educação Que Desejamos: Novos Desafios E Como Chegar Lá*. 5. Ed. Campinas: Papirus.
- SILVA, V. DE A. (2011). *Aprendizagem Colaborativa como método de apropriação do conhecimento químico em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Goiás–UFG.

## **O CONTRIBUTO DE UM CENTRO LOCAL DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE**

Dúnia Nunes Palricas

Universidade Aberta – Centro Local de Aprendizagem de Ansião

[Cla.ansiao@uab.pt](mailto:Cla.ansiao@uab.pt)

O presente trabalho teve como ponto de partida três questões, nomeadamente:

- Que recursos são necessários para a implementação de um Centro Local de Aprendizagem Centro Local de Aprendizagem?
- Que papel e funções assume um/a coordenador/a de um Centro Local de Aprendizagem?
- De que forma pode um Centro Local de Aprendizagem e o ensino a distância contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade?

A criação da rede dos Centros Locais de Aprendizagem CLA, em 2008, veio possibilitar à Universidade Aberta, reforçar a sua missão de responsabilidade social e académica, estando ao serviço das populações que se encontram em situação de maior isolamento e afastamento dos grandes centros académicos. Passados dez anos da criação dos primeiros CLA, estes centros encontram-se firmemente consolidados na sua área de abrangência territorial. Assim, desenvolvem uma ação que permite o acesso não só ao ensino superior como também a um conjunto de iniciativas, quer sejam formais, não formais ou informais, que potenciam e elevam a formação da população nas mais diversas áreas, contribuindo deste modo, para a Aprendizagem ao Longo da Vida.

A Aprendizagem ao Longo da Vida, é uma das prioridades estratégicas da Universidade Aberta, que possibilita a construção de uma cidadania mais ativa e participativa e o desenvolvimento de competências que promovem o aumento da empregabilidade.

O dinamismo que é empregue num CLA evidencia a aposta que a Universidade Aberta faz na cooperação e intercâmbio com as mais diversas instituições e organizações da sociedade civil, sejam de âmbito privado ou público. Em termos de organismos públicos, entre os parceiros de maior relevo contam-se as autarquias, que prosseguem a sua missão de aposta na educação e formação da sua população, enquanto fator de desenvolvimento social e económico. O apoio das autarquias na implementação e dinamização de um CLA no seu território, é fundamental, para a concretização dos objetivos de um CLA.

No caso do Município de Ansião, este aderiu ao protocolo de colaboração com a Universidade Aberta, disponibilizando um conjunto de recursos essenciais para a implementação do CLA, nomeadamente: a disponibilização de recursos logísticos (gabinete de atendimento, sala de informática e sala de exames), recursos materiais (mobiliário, material de escritório, fotocopiadora) e recursos humanos (uma técnica superior).

Caeiro, Moreira & Henriques (2016) consideram que “os CLA carecem de recursos mínimos capazes de assegurar a prestação de serviços de qualidade – como infra-estruturas e tecnologias de comunicação e informação; centros de documentação (...) e espaços adequados à realização de eventos de natureza científica, académica e socioculturais e das provas presenciais”.

Para além dos recursos disponibilizados, o contributo do Município faz-se sentir no apoio prestado na organização dos eventos dinamizados pelo CLA, constituindo-se um parceiro fundamental. Simultaneamente, o CLA é chamado a integrar atividades promovidas pela Câmara, como elemento que integra e está implementado na comunidade e que pode constituir-se como uma mais-valia para a concretização das diversas atividades.

A coordenação de um CLA, pressupõe promover atividades que tenham como base o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida, facultar o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de intervenção e garantir um correto processo de avaliação presencial. Neste sentido, ao coordenador de um CLA cabe a função de planificação, organização e dinamização das atividades consubstanciadas num plano de atividades previamente definido e aprovado.

Os CLA devem contribuir para a divulgação e concretização do projeto educativo da UAb, não só divulgando toda a sua oferta educativa, como também, otimizando parcerias com entidades com responsabilidade em áreas educativas, culturais, sociais, económicas, entre outras, sendo para isso fundamental desenvolver uma estratégia de proximidade e descentralização perante o território em que estão inseridos, procurando estreitar relações com as mais diversas entidades.

Entidades como Centros de Formação, Centros Qualifica, Agrupamento de Escolas, Associações Empresarias, Coletividades, IPSS, Empresas, são a título de exemplo algumas das entidades com as quais um CLA poderá estabelecer parcerias, de carácter mais ou menos formal, de modo, a ser um complemento enriquecedor do trabalho a desenvolver.

A missão que a Universidade Aberta assumiu, ao afirmar-se como uma universidade pública de ensino a distância, contribui para o desenvolvimento das regiões onde estão sediados os CLA. Contribuiu também para a qualidade do serviços prestado às populações, que em qualquer lugar do mundo acedem à sua oferta educativa.

“...ensino a distância assume-se também como **produtor de sinergias (...)**

Nos países mais industrializados, para além dos programas formais uma importante contribuição do ensino a distância para o desenvolvimento local tem sido através das acções de formação contínua que permitem a actualização e especialização de grupos situados em áreas geográfica ou funcionalmente periféricas construindo um poderoso factor de democratização da distribuição do Conhecimento (Carmo, H., 1996, p.15).

Neste sentido, a implementação e desenvolvimento de um CLA num território auxilia na promoção do seu desenvolvimento, ao estar ao serviço das necessidades da população, potenciando a aquisição e desenvolvimento de competências nos diversos domínios.

**Palavras-chave:** CLA ANSIÃO, UNIVERSIDADE ABERTA, MISSÃO.

## Referências

CARMO, H. (1999). *Ensino a distância e desenvolvimento comunitário: convergência estratégica para a sustentabilidade do processo de desenvolvimento do Ceará*. "Povo", p. 1-4.

CARMO, H. (2010). *A Universidade Aberta e a aprendizagem ao longo da vida da cidadania*: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) Universidade Aberta (UAb). Lisboa.

DOMINGOS, C., MOREIRA, J. A. & HENRIQUES, S. (2016) *Projeto de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta, 2016-2022*: Universidade Aberta. Lisboa.

## ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE UTILIZAÇÃO DOS AVA COM BASE EM RELATÓRIOS DE ATENDIMENTO

Luiz Artur do Santos da Silva  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
[luiz.atr@ufrb.edu.br](mailto:luiz.atr@ufrb.edu.br)

Ariston de Lima Cardoso  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
[aristonfisica@gmail.com](mailto:aristonfisica@gmail.com)

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem possuem grande importância para transmissão do conhecimento através do ciberespaço (PEREIRA, 2007) e através de diversos princípios pedagógicos, tornam essa difusão de conhecimentos colaborativa, interativa e autônoma (MESSA, 2010). Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a educação digital é dividida entre três Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): Presencial, Acadêmico e Ensino a Distância (EaD) com finalidades destinadas ao suporte aos cursos presenciais e grupos de estudo, extensão através de cursos on-line sem tutoria e para cursos de graduação e pós-graduação a distância (BRASIL, 2016). Observando que as bases tecnológicas que sustentam os AVAs, os conhecimentos prévios por parte dos usuários, os debates acerca da inclusão digital e utilização dos TDICs, evidenciam a necessidade do ensino digital (PASSOS, 2015) e os problemas de uso do meio digital inclusive pelos docentes (BUENO, 2012). Tendo em vista as dificuldades de acesso ao meio digital, este estudo teve como objetivo de elencar os principais problemas na utilização dos AVAs na UFRB no período de 2017. O estudo foi realizado com base nos relatórios de suporte técnico, baseado no sistema Help Desk da HESK. Os chamados se referem ao uso da plataforma Moodle versão 3.4 hospedada nos servidores da UFRB, dispostos como três ambientes: AVA EaD, AVA Presencial e AVA Acadêmico. Todos os três ambientes são Gamificados e possuem versão Mobile, plug-ins de atividades síncronas, como o Bigbluebutton, além da habilitação para recursos interativos H5P. Foram utilizados para esta análise os chamados abertos no ano 2017. Atendendo aproximadamente 60 mil usuários, no ano de 2017. Foram abertos 459 chamados, dos quais 458 foram resolvidos com 505 respostas por parte da equipe. Dentre as categorias abertura de chamado, as mais relevantes são: Problemas acessar o AVA EaD 35,9%, Sanar dúvidas 22,4% e Chave de acesso com 16,8%. Observando apenas os problemas voltados aos AVAs, num total de 238 chamados, 69% decorreram de problemas de acesso ao AVA EaD, 17% AVA presencial e 13% AVA Acadêmico. A proporção de atendimentos relativos ao AVA EaD corresponde as expectativas, tendo em vista o grau de utilização do AVA, em relação aos outros ambientes. Assim como os problemas com a chave de acesso que podem ser relacionados com a frequência de acesso, o comprometimento ou ao simples fato de utilizar sistemas de preenchimento automático, que embora facilitem o acesso, não favorecem o acesso em outros dispositivos. Quanto os chamados acerca de dúvidas, estão relacionados com a falta de instrução acerca das ferramentas e podem ser reduzidos através da realização de cursos, como os disponibilizados no AVA Acadêmico: Moodle para Professores e Tutores e Planejamento, Avaliação e

Fundamentos da EaD. Pode-se concluir que a análise do relatórios permitem classificar os principais problemas na utilização dos AVAs, sendo importante fonte para a gestão dos AVAs, pois possibilitam a adoção de medidas que previnam, redução ou corrijam problemas de uso.

**Palavras-chave:** AVA, EaD, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.

# PROMOVER A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA UAb: A ESTRATÉGIA DA DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

Madalena Carvalho

Universidade Aberta – Direção de Serviços de Documentação

[Maria.Carvalho@uab.pt](mailto:Maria.Carvalho@uab.pt)

## **Problema**

A Direção de Serviços de Documentação (DSD) assume como missão, proporcionar aos estudantes, docentes e investigadores da Universidade Aberta o acesso a recursos e serviços de informação de qualidade para o desenvolvimento das suas atividades académicas e científicas, e colaborar nos processos de criação, transmissão e valorização do conhecimento produzido na UAb.

Para o cumprimento desta missão, atribui-se especial relevância à promoção da utilização, eficiente, dos recursos de informação disponibilizados. Nesse sentido, foi definido como um dos objetivos estratégicos destes Serviços, reafirmar a relevância das competências de literacia da informação na comunidade académica UAb.

Sendo uma instituição que ministra os seus cursos de forma inteiramente virtual, a UAb não tem estudantes em regime presencial. Neste contexto, o objetivo proposto, constitui um enorme desafio. Como promover e fazer acontecer a comunicação com a comunidade de estudantes, essencial para o cumprimento deste objetivo, quando estes se encontram espalhados por todo o mundo?

## **Objetivos**

Pretende-se analisar as dinâmicas implementadas pelos Serviços de Documentação da Universidade Aberta (UAb) para dar cumprimento ao seu objetivo estratégico: “Reafirmar a relevância das competências de literacia da informação na comunidade académica da UAb”.

## **Metodologia**

O digital não tem distância. Numa instituição em que os processos de transferência do conhecimento se estruturam em torno de dinâmicas virtuais, partilham-se os procedimentos desenhados em torno de um espaço e de um tempo que não são reais, fazendo com que a distância se consubstancie, de modo eficiente, em aproximação e em criação de valor.

## **Referencial teórico**

A literacia da informação é, no mundo da biblioteconomia, um conceito sem barreiras geográficas. Por todo o mundo, os Bibliotecários trabalham de modo articulado para que os estudantes possam desenvolver as competências necessárias para reconhecer as suas necessidades de informação, e obter autonomia para localizar, avaliar, selecionar, e utilizar de forma eficaz, e ética, os recursos de informação.

Na *framework* publicada pela Association of College & Research Libraries – ACRL em 2016<sup>8</sup>, a literacia da informação assume um padrão de competências integradas que contemplam a descoberta reflexiva da informação, a

---

<sup>8</sup> Association of College & Research Libraries. (2016). Framework for information literacy for higher education. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>.

compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o seu uso na criação ética e legal do novo conhecimento.

Perante o crescimento exponencial das fontes e do volume da informação, é fundamental que as Bibliotecas adotem novas práticas de gestão e divulgação dessa mesma informação junto das suas comunidades de utilizadores. Numa instituição como a UAb, em que os processos de ensino/aprendizagem e investigação, se baseiam em acessos e interações digitais, é vital que se conceda especial ênfase à divulgação dos mecanismos, serviços e ferramentas virtuais, disponibilizados.

A comunidade UAb tem uma grande diversidade de perfis e encontra-se literalmente em qualquer lugar do mundo. Para corresponder, de modo transversal às reais necessidades de todos, no acesso e gestão da informação, é fundamental que os Serviços de Documentação possam afirmar a sua presença para além do espaço físico e ir ao encontro dos seus utilizadores onde (e como) quer que eles estejam.

O objetivo é garantir uma resposta prospetiva e proactiva, dos Serviços de Documentação, às necessidades da comunidade académica UAb, no desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia nos processos de identificação e seleção dos recursos de informação, de modo a potenciar a maximização dos programas curriculares, bem como a produção e a partilha do conhecimento.

A oferta formativa é diversificada e abrangente, baseada na flexibilidade e na disponibilidade permanente, e ainda no estabelecimento de parcerias, internas e externas, relativas à identificação das necessidades e à disponibilização dos conteúdos.

## **Resultados**

O grau de satisfação dos formandos com as ações de formação, promovidas ou coorganizadas pela DSD no ano de 2017, expresso no resultado da aplicação do questionário relativo à satisfação foi de 98,3%.

Do ponto de vista dos Serviços, o projeto permitiu efetuar uma reflexão informada sobre a adequação dos serviços e recursos disponibilizados, maximizar o seu impacto junto dos estudantes e rentabilizar o investimento realizado pela instituição na aquisição de recursos.

## **Conclusões**

O cruzamento do feedback relativo à avaliação do grau de a satisfação dos formandos, o aumento dos índices de utilização dos recursos e ainda o aumento do número de solicitações rececionadas pelos Serviços, para efetuar ações de formação específicas e orientadas à investigação, indicam que este é o caminho que deveremos continuar a trilhar, numa perspetiva de melhoria contínua e de adaptação às crescentes necessidades da comunidade académica UAb.

Os resultados obtidos reforçam os argumentos que sustentam a proposta de criação de uma unidade curricular na área da literacia da informação, a integrar, do modo transversal, os curricula da UAb.

**Palavras-chave:** DSD UAb, LITERACIA DA INFORMAÇÃO.

## **NARRATIVA, AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

Lauro Roberto Lostada  
Universidade Federal de Santa Catarina  
[lostada25@yahoo.com.br](mailto:lostada25@yahoo.com.br)

Dulce Márcia Cruz  
Universidade Federal de Santa Catarina  
[dulce.marcia@gmail.com](mailto:dulce.marcia@gmail.com)

Este trabalho tem como objetivo principal investigar como se deu a ampliação dos letramentos de egressos da Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD), oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os anos de 2014 a 2016. A ECD tinha como meta “formar educadores para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares” (RAMOS et al., 2013, p.16), de forma que adquirissem letramento multimidiático suficiente para promover mudanças nos espaços educativos nos quais se viam inseridos. Para verificar se os cursistas experimentaram a “multiplicidade de culturas ou multiculturalismo e multiplicidade de linguagens/multissemiótica e de mídias” (ROJO, 2015, p. 135) com as quais convivemos atualmente e, se e como desenvolveram novos letramentos enquanto multiletramentos, realizamos o estudo de abordagem qualitativa num curso oferecido a distância pelos pesquisadores na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no primeiro semestre de 2018. A meta do curso foi a produção de memoriais autobiográficos construídos pelos egressos a respeito de sua formação, inspirados na jornada do herói descrita por Campbell (2007) e Vogler (2012) e na noção de narrativa de Benjamin (2012).

A metodologia adotada para a obtenção dos resultados almejados na pesquisa foi baseada na perspectiva autobiográfica, na qual o sujeito investigado é convidado a referenciar-se enquanto objeto de formação/autoformação. Neste sentido, os egressos da ECD, levantados em uma pesquisa de perfil midiático pós-curso e que demonstraram interesse na proposta, foram convidados e matriculados no curso de formação “Narrativa, Autobiografia e Formação de Educadores”, recebendo acesso à plataforma virtual de aprendizagem Moodle, da UDESC. Os instrumentos de coleta de dados se resumiram, consoante com a abordagem qualitativa adotada, em fóruns de discussão online, possibilitando uma reflexão subjetiva dos percursos de formação, resultando numa elaboração final onde todos os passos da jornada do herói foram analisados: Mundo comum; o chamado à aventura; a recusa do chamado; o encontro com o mentor; a travessia do primeiro limiar; as provas, aliados e inimigos; a aproximação da Caverna Secreta; a provação; a recompensa (empunhando a espada); o caminho de volta; a ressurreição; e o retorno com o elixir.

Os resultados parciais da pesquisa que compõe um projeto de doutoramento indicam, de maneira geral, que as construções narrativas dos egressos apresentam um quadro em que a formação é considerada um verdadeiro campo de batalhas, onde se travam lutas diversas em vista da conquista de algo, seja ele o reconhecimento, uma melhor remuneração, conhecimento ou mesmo a competência para fazer melhor aquilo que lhe cumpre na função docente.

Como conclusões parciais, podemos afirmar até agora que a análise dos produtos resultantes da proposta mostrou que houve uma grande variedade de experiências narrativas multissemióticas por parte dos cursistas e que a proposta constituiu um momento ímpar de reflexão auto referenciada, fundamental para um processo formativo/autoformativo dos profissionais envolvidos. Outra constatação é que os egressos do ECD consideram que suas competências midiáticas foram ampliadas através da formação oferecida no curso, de modo que compreendem com maior amplitude as possibilidades da integração das mídias às suas atividades pedagógicas, inserindo-as com maior constância em suas aulas. Por último, a análise dos memoriais de formação permite compreender que as histórias de vida podem se constituir em um ambiente fértil para a promoção da formação pedagógica de professores.

**Palavras-chave:** NARRATIVA, AUTOBIOGRAFIA, FORMAÇÃO DE EDUCADORES.

### **Referências**

- BENJAMIN, W. (2012). *Magia E Técnica, Arte E Política: Ensaio Sobre Literatura E História Da Cultura*. Col. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense.
- Campbell, J. (2007). *O Herói De Mil Faces*. São Paulo: Pensamento.
- RAMOS, E. & CERNY, R. (2013). *Curso De Especialização Em Educação Na Cultura Digital: Guia De Diretrizes Metodológicas / Edla Maria Faust Ramos ... [Et Al.]*. - 1. Ed. - Brasília : Ministério Da Educação. Recuperado em 16 De Abril De 2018 De [Http://Educacaonaculturadigital.Mec.Gov.Br/Downloads/Diretrizes-Metodologicas.Pdf](http://educacaonaculturadigital.Mec.Gov.Br/Downloads/Diretrizes-Metodologicas.Pdf).
- ROJO, R. & BARBOSA, J. (2015). *Hipermodernidade, Multiletramentos E Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- VOGLER, C. (2015) *A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores*. São Paulo: Aleph.

## **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EFECTIVAS PARA EL LOGRO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA), REPUBLICA DOMINICANA**

Yanet Y. Jiminián Mata  
Universidad Abierta para Adultos (UAPA)  
República Dominicana  
[yanetjiminian@uapa.edu.do](mailto:yanetjiminian@uapa.edu.do)

En la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) se oferta la Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Gestión de Centros Educativos, en la misma se tiene la oportunidad de desarrollar competencias tecnológicas en los participantes para que puedan eficientizar sus procesos académicos y de gestión, para esto tenemos que asegurar que las estrategias de aprendizaje que se implementen contribuyan al logro de aprendizaje significativo.

La competencia tecnológica se refiere al desarrollo de habilidades en el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que hoy es tan importante en el desarrollo de los profesionales y en la actual sociedad del conocimiento. Ya que ha modificado profundamente todos los ámbitos, sin embargo no ha tenido igual impacto a nivel educativo, esto se debe a diferentes factores, entre ellos, está la resistencia del maestro al cambio, a innovar en su práctica educativa, ya sea por comodidad, por falta de motivación o por falta de competencia en el área, por lo que la integración de las TIC en los entornos educativo es un reto, para esto es fundamental la formación y capacitación de los docentes, donde se implementen estrategias de aprendizaje efectivas.

La presente práctica se llevó a cabo en la asignatura de Tecnología de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, con un grupo de 23 alumnos que cursaban su primer cuatrimestre, que tiene como finalidad contribuir al desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de manera que puedan usarla para potencializar su accionar en el ámbito educativo.

Tomando en cuenta lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos para desarrollar la práctica:

- Aplicar estrategias de aprendizajes efectivas para el logro de competencias tecnológicas;
- Utilizar herramientas tecnológicas en la gestión de información para sus prácticas docentes;
- Identificar los medios de comunicación para la eficientización del proceso docente;
- Manejar las herramientas de internet para el acceso a las informaciones educativas;
- Aplicar los conocimientos adquiridos en el desarrollo de proyectos de tecnologías en beneficio de su comunidad.

Se empleó una metodología descriptiva, donde se define y se caracteriza todo el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje. Al final se aplicó una encuesta a los alumnos para que evaluaran el desempeño de la docente. En el cuestionario aplicado se evaluaron 6 aspectos importante que contribuyen a mejorar la calidad del proceso educativo: autorreflexión del participante, planificación,

proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación del aprendizaje y la percepción global del participante (juicio de valor).

Para el desarrollo de la práctica se utilizó una metodología de trabajo activa-participativa, fundamentada en la responsabilidad de los participantes sobre su propio aprendizaje. Se realizaron exposiciones de los equipos conformados, diario de doble entrada en equipo, debates de los temas, y de manera individual realizaron: elaboración de un ensayo, prácticas en el laboratorio, planificación y desarrollo de una práctica educativa utilizando recursos tecnológicos, grabación de un vídeo de su práctica, elaboración de un blog, presentación en prezi, entre otras. Todas las actividades fueron evaluadas, las mismas fueron retroalimentadas y se le hicieron algunos comentarios para la mejora de los trabajos, no solo se le indicaba que debían mejorar sino también las estrategias para hacerlo.

Con la aplicación de las diferentes estrategias de aprendizaje, tales como de elaboración y organización, así como también de planificación y realización de prácticas en el laboratorio y en aula, los participantes se motivaron por el uso de las TIC para mejorar sus procesos educativos, por la utilización de las herramientas tecnológicas en sus prácticas docentes y por el manejo de herramientas de internet para el acceso a informaciones educativas.

Los objetivos de la práctica se consideran cumplidos, ya que, con la aplicación de las diferentes estrategias de aprendizajes, los participantes potenciaron sus habilidades pedagógicas a través del uso de un conjunto herramientas tecnológicas y recursos de aprendizaje que le permitió desarrollar un proceso más interactivo y dinámico en las áreas en que imparten docencia.

Los participantes han aprendido a asumir compromisos personales con su propio aprendizaje, le ha servido de apoyo a su práctica docente, priorizan la búsqueda y consulta de informaciones de diversas fuentes con rigor científico, comunicar de manera clara, analítica y crítica sus conocimientos y han desarrollado algunas habilidades relacionadas con la organización de esos saberes. Manejan y aplican diferentes herramientas tecnológicas para su mejor desempeño profesional y crecimiento personal.

Todos los alumnos, en la encuesta realizada, manifestaron su alto nivel de satisfacción con el trabajo realizado por la docente, consideraron que la formación que recibieron en el curso fue excelente, ya que pudieron desarrollar competencias tecnológicas indispensables en el profesional de la sociedad actual. Estas las evidenciaron en la elaboración de los proyectos educativos integrando las TIC en beneficio de sus Centros Educativos, en la mejora de sus prácticas docentes con el uso de herramientas tecnológicas y aplicación de software educativos. Así como también con la creación de un sitio web (Blog) para publicar sus producciones en el área de su conocimiento.

**Palabras claves:** COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

## Referencias

- REYES GARCÍA, H. (2016). *Estrategias didácticas Implementadas por los docentes en la Mediación pedagógica, para favorecer la construcción de aprendizajes significativos, en las y los estudiantes del Primer año de la carrera de Ingeniería Ambiental, turno matutino de la FAREM Estelí, periodo 2015*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <http://repositorio.unan.edu.ni/3037/1/17485.pdf>
- UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA), (2010). *Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Gestión de Centros Educativos*. Santiago, República Dominicana.
- UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA), (2009). *Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA)*. Santiago, República Dominicana: Ediciones UAPA.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM POLO EAD COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Marcio da Costa Berbat

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

[marcioberbat@yahoo.com.br](mailto:marcioberbat@yahoo.com.br)

O presente trabalho relata atividades construídas coletivamente com bolsistas Ensino a Distância (EAD) no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Um programa presencial funcionando em um curso EAD. Sim, pois os princípios e práticas do curso de licenciatura em pedagogia a distância da Escola de Educação integrada ao PIBID Polo EAD Natividade no Noroeste do Estado do Rio de Janeiro têm sido construídos mediante a análise histórica das contradições e conflitos sociais que marcam o território brasileiro, presentes também na escola e formação de professores na perspectiva da educação do campo, seja no conteúdo, método e forma, refletindo sobre os desafios metodológicos a serem enfrentados para entendimento de que a aprendizagem é uma construção sociocultural. A sistematização metodológica das atividades do cotidiano escolar realizadas pelos bolsistas na análise de processos de aprendizagem e de currículo considera a criança como sujeito sociohistórico, consumidor e produtor de cultura, dentro de um enredo mais amplo, como escola de direitos (BERBAT, 2015), que protagoniza com os outros diversos atores na interface de subjetividades refletidas em práticas pedagógicas emancipatórias de formação humana. A análise trabalha os discursos e narrativas dos sujeitos durante os encontros virtuais e os registros em diário de campo pela plataforma virtual, no processo de cotidiano dos bolsistas com as crianças e professoras da escola, que tem duas turmas e funciona no sistema multisseriada, com crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo do subprojeto “Pedagogia UAB Polo EAD Natividade” é conhecer e integrar as práticas pedagógicas referentes à educação do campo em turmas multisseriadas com a formação de professores para a educação básica. Para isso, com uso de plataforma virtual de aprendizagem, destacamos a intencionalidade crítico-político no processo de formação docente que são baseadas na experiência em andamento do PIBID, no âmbito do curso de licenciatura em pedagogia a distância do Polo de Natividade da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em parceria com a prefeitura de Varre-Sai no Estado do Rio de Janeiro. O eixo central deste trabalho consiste em discutir questões concernentes de formação docente no/do/com a escola do campo em polo EAD, dentro do cenário brasileiro, entrecruzadas com relações territoriais, de caráter histórico e que de alguma forma dialoga com o poder, proporcionando para os bolsistas em EAD o pensar enquanto ator e autor docente, na escola pública, estimulando o uso de tecnologias digitais e questionamentos sobre suas identidades de vida-formação na educação do campo. Sabemos que não são nítidas as fronteiras em entre campo e cidade, o que os diferencia? Territórios? Sujeitos e suas histórias? Contrários a essa prática social em marcha, padronizante, globalizante e doutrinária na contemporaneidade, acreditamos que essa dicotomia cidade x campo encontrada na educação brasileira tem de ser superada quando nos propomos a planejar

ações pedagógicas com os sujeitos do campo. Podemos concluir que é essa sensibilidade ética, estética, política, epistemológica e democrática (FREIRE, 1997) que se considera indispensável aos profissionais da educação do campo e que buscamos garantir como direito no processo de formação de professores a distância (polo EAD) para a educação básica na UNIRIO.

**Palavras-chave:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EAD, FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

## **GAME-RECOVER – UM VIDEOJOGO SOBRE CONSERTAR-SE**

Marcos Henrique de Paula Dias da Silva  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
[calibum@usp.br](mailto:calibum@usp.br)

Vários videogames possuem defeitos. Na verdade, é virtualmente impossível garantir que um *software* não-trivial esteja livre deles (Beizer, 1990; Wazlawick, 2013). Quando o jogador não consegue corrigi-lo sozinho, seja pelas limitações de acesso ou pela complexidade do sistema, deve aguardar um pacote de atualizações dos seus desenvolvedores. Entretanto, videogames com códigos-fonte abertos e de sintaxe simples poderiam ser corrigidos pelos próprios jogadores, desde que estes compreendam alguns conceitos de programação.

Silva (2018, p. 164), durante a elaboração do videogame *Handles in Scratch 2.0* (<[scratch.mit.edu/projects/125825356/](http://scratch.mit.edu/projects/125825356/)> acesso em 12 de junho de 2018) supõe que seus jogadores quando capazes de resolver todos os seus desafios matemáticos e computacionais, estejam aptos a compreender e editar o código-fonte do próprio videogame. Apresentando por intermédio da protagonista, instruções aos jogadores sobre como acessar o interior do sistema e oferecendo, na página oficial do videogame, várias dicas para editá-lo (<[facebook.com/handlesinscratch2.0](https://facebook.com/handlesinscratch2.0)> acesso em 12 de junho de 2018).

Este artigo apresenta o videogame *game-recover*, desenvolvido em *Scratch* com a dinâmica de ser consertado pelo próprio jogador a medida que joga. Consideramos *Scratch* uma linguagem adequada para isso, pois: os projetos compartilhados possuem seus interiores editáveis mesmo por quaisquer usuários; é uma linguagem com sintaxe pré-moldada; o próprio editor da linguagem dispõe informações de ajuda com exemplos de uso para cada sintaxe (<[scratch.mit.edu/](http://scratch.mit.edu/)> acesso em 12 de junho de 2018).

A ideia do *game-recover* é ensinar usuários, com pouca ou nenhuma experiência em programação, o suficiente para que os desafios no sistema possam ser enfrentados. Pois na prática, não há tempo nem disposição de aprendermos tudo sobre uma linguagem de programação quando é preciso lidar com entraves ou defeitos dentro de um *software*. Isto significa, aprender através do estímulo a um modo diferente de pensar, o chamado Pensamento Computacional. Um termo definido por Wing (2006) como o conjunto de habilidades e atitudes que cientistas da computação utilizam no tratamento de problemas para que estes possam ser resolvidos por computadores.

*Game-recover* é baseado em telas de instruções, algumas animadas, outras estáticas, mas sempre referentes ao código-fonte do próprio sistema. Presume-se que o jogador na ocasião tenha seu contato inicial com *Scratch*, dessa forma a primeira tela (figura 1 à esquerda) apresenta uma noção de como o jogo deve ficar após o concerto e a ação básica para iniciar as aplicações em *Scratch* (clique na bandeira verde). No início é realizado um passo a passo sobre a interação com a linguagem, como copiar o projeto, avançar ou retornar as instruções, arrastar (figura 1 à direita), duplicar e criar partes do código-fonte, entre outras mecânicas do processo de programar em *Scratch*. A medida que o videogame avança, o jogador é orientado a buscar determinadas componentes do código-fonte nas categorias de sintaxes pré-moldadas da linguagem de programação e na maneira de configurá-las quando necessário. Para que isto não seja apenas

um tutorial, há também desafios de programação (essenciais para o funcionamento correto do videogame), estas partes embora não apresentem instruções do que fazer, há uma descrição de como o *software* deve funcionar e cabe ao jogador usar dos conceitos aprendidos até a ocasião para criar sozinho estes segmentos do código-fonte.

O intuito nesta proposta, é que no fim o jogador tenha uma versão consertada e própria de um videogame do tipo *Arcade* com o seguinte conceito: Em uma fortaleza há vários acessos abertos por onde os inimigos avançam em direção ao trono, o protagonista precisa eliminar os invasores enquanto fecha todas as rotas de entrada. Já o pesquisador, analisando os códigos-fonte compartilhados, poderá assim averiguar como as habilidades de “*Decomposição de Problemas*”, “*Abstração*” e “*Algoritmos e Procedimentos*” relacionadas ao Pensamento Computacional segundo Barr e Stephenson (2011) aparecem, principalmente na maneira como os jogadores construíram os segmentos que resolvem os desafios de programação propostos no videogame.

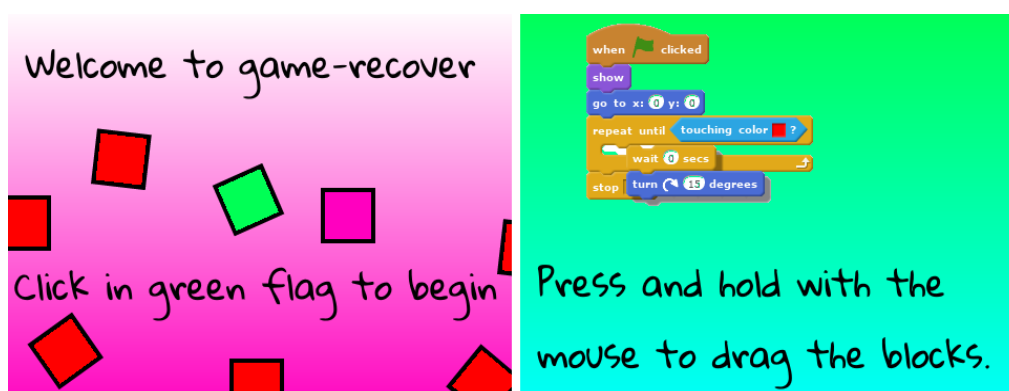


Figura 1: Telas do *game-recover* (fonte própria).

**Palavras-chave:** GAME-RECOVER, DINÂMICAS INTERATIVAS.

## Referências

- BARR, V. & STEPHENSON, C. (2011). *Bringing Computational Thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community?* ACM Inroads, v. 2, n. 1, fev, p. 48-54.
- BEIZER, B. (1990). *Software testing techniques*. Scottsdale: Coriolis Group.
- SILVA, M. H. P. D. (2018). *Handles – a trajetória de desenvolvimento de um jogo digital para ensino de Matemática*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.
- WAZLAWICK, R. S. (2013). *Engenharia de software, conceitos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Wing, J. M. (2006). *Computational thinking*. Commun. ACM, v. 49, n. 3, p. 33–35.

## DINÂMICAS DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM UM AMBIENTE VIRTUAL: UM ESTUDO DE CASO

Leonardo Rodrigo Soares  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
[leonardo.soares@uft.edu.br](mailto:leonardo.soares@uft.edu.br)

Esta pesquisa versa sobre o papel do professor como gestor de interações em uma disciplina ministrada a distância, no segundo semestre letivo de 2013, no Mestrado em Estudos de Linguagens – Posling, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). O objetivo dessa investigação foi o de analisar o gerenciamento das interações utilizadas pelo professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras na disciplina Prática de Letramentos: Identidade e Formação do Professor no Posling. Esta pesquisa se fundamenta na Teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky (1934/2010), onde a formação do indivíduo ocorre em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, ou seja, o indivíduo modifica o seu ambiente e ele modifica o indivíduo. A Teoria Vygotskyana preocupa-se com o papel do ambiente, das pessoas e da cultura na aprendizagem. O professor é um dos mediadores entre o aluno, o conhecimento que este possui e o mundo. Já o aluno exerce um papel ativo na sua aprendizagem e é responsável no processo de construção do seu conhecimento. Neste sentido, o objetivo geral foi discutir com base na teoria sociointeracionista, o gerenciamento das interações feitas pelo professor na disciplina, tendo como fundamentação teórica a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky e a Teoria da Distância Transacional de Michael G. Moore (1993). Para o desenvolvimento da disciplina foi criado um grupo no *Facebook* para inter-relacionar aspectos comunicacionais, pedagógicos, tecnológicos e afetivos, a fim de ajudar no desenvolvimento do conteúdo programático do curso e promover a aprendizagem significativa dos conteúdos abordados.

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é um estudo de caso de caráter descritivo e interpretativo, onde os dados coletados através da interação professor-aluno no *Facebook* foram categorizados baseados na proposta para categorização de interação de Curtis e Lawson (2001), com foco na interação do gerenciamento. Com esse estudo buscou-se resposta para a pergunta de pesquisa, isto é, como o professor gerenciou as interações dos alunos nas práticas colaborativas na disciplina observada; e também se verificou como ele percebeu e avaliou a aprendizagem de seus alunos ao final da disciplina e se esse gerenciamento somado às percepções do professor sobre o seu papel, afetaram o desempenho dos alunos. Diante das ações de gerenciamento adotadas pelo professor, observou-se que elas vêm ao encontro dos preceitos da Teoria da Distância Transacional de Moore que diz que quanto maior o diálogo entre professor e aluno, menor será a lacuna comunicacional e psicológica entre eles, aumentando assim a interação do aluno com o conteúdo e consequentemente, maior será sua autonomia no seu processo de aprendizagem. Em relação aos resultados, pode-se concluir que no que tange a Teoria Sociointeracionista, observou-se a relevância das interações dos alunos dessa disciplina com o meio (o AVA, os recursos disponibilizados e os demais colegas), onde assumiram uma

postura ativa e interativa na construção do seu conhecimento, levando-se em conta o seu conteúdo pessoal histórico e o compartilhamento de informações, através da interação social com os demais colegas e também com o professor, ao longo dos dois ciclos. Outro fato relevante é que a pesquisa por parte dos alunos foi estimulada desde o primeiro momento da disciplina, pois eles tinham que discutir os textos propostos e elaborarem um texto a partir de suas anotações, reflexões e discussões em grupo. Neste sentido, essas dinâmicas de interação promovidas, baseadas nas aulas presenciais do prof. Dr. Heitor Carvalho, professor do CEFET/MG, contribuíram para a evolução da disciplina ao longo dos ciclos e também para desenvolver a autonomia dos alunos no seu processo de construção do conhecimento, seja ele individual ou colaborativo, e o seu processo de aprendizagem acerca dos temas abordados sobre letramento, identidade e formação do professor. Por fim, na questão relacionada às evidências das ações de gerenciamento das interações e a dinâmica adotadas pelo professor, pôde-se verificar através do formulário de autoavaliação e avaliação da disciplina, que elas afetaram positivamente o desempenho dos alunos. 18 alunos responderam o formulário e a maioria dos alunos (71%) afirmou que a aprendizagem deles foi focada em assuntos de seus interesses acadêmicos, tais como: material didático, arte, edição, português como língua estrangeira, jogos, discurso, etc. Outro aspecto mencionado pelos alunos foi a melhora em seu processo de reflexão autocrítica, representando (78%) das opiniões, que foi obtido através do estímulo do professor em os alunos participarem dos debates (94%), em propor atividades colaborativas para desenvolver o compartilhamento de informações e ideias e possibilitar a aprendizagem do conteúdo (100%).

**Palavras-chave:** EaD, AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM, GERENCIAMENTO DE INTERAÇÕES EM EaD, INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

**Perguntas:**

1ª Como são organizadas, em geral, as dinâmicas de interação professor-aluno em ambientes virtuais de cursos EaD?

2ª Como os alunos de uma disciplina a distância podem avaliar as dinâmicas de interação adotadas pelo professor ou tutor?

3ª Como as ações de gerenciamento das interações e a dinâmica adotada pelo professor ou tutor em um determinado Ambiente Virtual podem afetar positivamente o desempenho dos alunos?

## **CONTRIBUTO DOS CENTROS LOCAIS DE APRENDIZAGEM DA UNIVERSIDADE ABERTA NA AFIRMAÇÃO DA CULTURA GLOCAL – O CASO DO SABUGAL**

Amália Gonçalves Fonseca  
Universidade Aberta  
[amalia.fonseca@sapo.pt](mailto:amalia.fonseca@sapo.pt)

No mundo global, a cultura é o que distingue cada povo e cada sociedade. É aquilo que cimenta uma sociedade e permite aos homens viverem juntos, mediante a criação de valores e comportamentos comuns. A cultura constrói-se com base nos seus processos históricos e no contacto com outras culturas, não sendo fixa nem imutável, mas sim sujeita a alterações e evoluções. Longe de afirmar a primazia do global sobre o local, a maioria dos estudiosos prefere ver na globalização um terreno fértil para a afirmação das identidades e das especificidades locais. De facto, como todas as realidades, a globalização e o seu contrário, a exclusão, expressam-se sempre no local; ou como disse o poeta maior da trasmontaneidade Miguel Torga, “o universal é o local sem paredes” (Torga, 1969). Com a massificação dos produtos e a uniformização do consumo, aumenta também a procura pelo que é singular. Assiste-se àquilo que vários analistas chamaram um “regresso ao passado”, sendo este fenómeno mais perceptível no interior rural, uma vez que, aí, os efeitos da globalização sobre as identidades, os hábitos, as tradições e os modos de vida são menos perceptíveis. A revitalização de culturas tradicionais e populares assegura a sobrevivência da diversidade de culturas dentro de cada comunidade, contribuindo para o alcance de um mundo plural.

De acordo com Augusto Santos Silva (2007), com exceção dos municípios portugueses inseridos em áreas mais urbanas ou metropolitanas, os demais parecem inscrever-se num padrão hegemónico de intervenção autárquica bastante uniforme. As tradições locais surgem como um vetor comum da política autárquica nesses municípios. Trata-se de tradições continuamente (re)criadas, num processo de “invenção social” bem definido nos dias de hoje. Ora se é inegável esta “viragem da comunidade para ‘dentro’ de si mesma”, através da exaltação do seu passado, do seu património, do seu território ou ainda dos seus usos e emblemas, Silva garante que é igualmente notória a necessidade de se projetar para fora, a nível regional, nacional ou até mesmo internacional, através, nomeadamente, do turismo ou de grandes eventos culturais.

Esta necessidade de “se virar para dentro de si” e, ao mesmo tempo, de se projetar a nível supralocal é perfeitamente observável no concelho do Sabugal, onde se regista uma permanente oscilação entre polos antagónicos. Ciente do imperativo que lhe é imposto para travar os efeitos da marginalização, a Câmara Municipal do Sabugal tem vindo a desenvolver esforços no sentido de pôr em prática projetos socioculturais que contribuam para a dinamização e a modernização do concelho, isto é, para a sua afirmação externa e para a sua consequente inclusão na chamada Sociedade da Informação ou do conhecimento. Porém, se por um lado esta integração obriga a uma impreterível inclusão no mundo digital, por outro lado o Município aposta também muito na revitalização de elementos culturais tradicionais, a fim de se desmarcar das tendências

homogeneizadoras globais. Não deixar morrer as tradições e manter as memórias do passado vivas é, de facto, uma das preocupações dos autarcas no que à esfera cultural diz respeito. É, portanto, no património natural e edificado, nas gentes, nos lugares de memória, nas tradições e na história do concelho que se focalizam muitas das iniciativas culturais que se têm desenvolvido nos últimos anos.

Uma das apostas na modernização e na abertura do concelho para fora foi a implementação, em 2008, de um Centro Local de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta (UAb), na cidade do Sabugal, que tem como missão principal qualificar adultos, mediante a frequência do ensino superior a distância. Porém, o CLA do Sabugal, tal como os outros 18 que existem no país e além-fronteiras, tem também como função colaborar no desenvolvimento local, dinamizando e participando em atividades educativas e socioculturais, com parceiros locais, que promovam aspetos da cultura tradicional e local, e que contribuam para a sua projeção global. Volvidos 10 anos sobre a sua criação e consolidada a sua presença no terreno, o CLA da Universidade Aberta encontra-se numa fase de expansão, assumindo funções que vão para lá da sua vocação formativa, e tem abraçado projetos que se inscrevem numa perspetiva de cultura *glocal*.

**Palavras-chave:** CLA SABUGAL, UNIVERSIDADE ABERTA, MISSÃO.

## Referências

- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- CANCLINI, N. G. (1997). *Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- CANCLINI, N. G. (2003). *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- CASTELLS, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, vol. II. O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CERTEAU, M. DE (1980). *La culture au pluriel*. Paris: Christian Bourgeois Éditeur.
- DOLLFUS, O. (1999). *A Globalização*. Lisboa: Publicações Europa- América.
- GIDDENS, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HALL, S. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- HUGON, S. (2010). *Circumnavigations. L'imaginaire du voyage et l'expérience Internet*. Paris: CNRS Éditions.
- LÉVY, P. (1996). *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34.
- LÉVY, P. (2000). *Cibercultura – relatório para o Conselho da Europa no quadro do projecto “Novas tecnologias: cooperação cultural e comunicação”*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAFFESOLI, M. (2010A). *Le temps revient. Formes élémentaires de la postmodernité*. Paris: Desclée de Brouwer.
- MAFFESOLI, M. (2010B). *Matrimonium. Petit traité d'écologie*. Paris: CNRS Éditions.

- MARTINS, M. DE L. (1996). *Para uma Inversa Navegação. O Discurso da Identidade*. Porto: Afrontamento.
- MARTINS, M. DE L. (2011). *Crise no Castelo da Cultura. Das Estrelas para os Ecrãs*. Série “Comunicação e Sociedade”, n.º 24. Coimbra: Grácio Editor/CECS.
- RABOT, J. M. (2009). “O que é a pós-modernidade?”, in Coelho, Maria Zahra (Org.) (2009). *Não poupes no semear. Trinta anos de comunicação*, Aníbal Alves. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 79-94.
- ROSA, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris: La Découverte.
- SANTOS, B. DE S. (2005). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, A. S. (2007). “Como abordar as políticas culturais autárquicas?”, in *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 54. Lisboa: CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, pp. 11-33.
- SILVA, A. S. (2010). “O poder, um novo trilho na análise cultural?”, in Pais, José Machado; Santos, Maria de Lourdes Lima dos (org.) (2010). *Novos Trilhos Culturais: Práticas e Políticas*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais de Lisboa - Imprensa de Ciências Sociais, pp. 281-305.
- TORGA, M. (1969). *Traço de União: Temas Portugueses e Brasileiros*, 2ª ed. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- WEBER, M. (1971). *Économie et société*, tome premier. Paris: Plon.
- WOLTON, D. (2007). *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus.
- WOLTON, D. (2010). *L'Autre Mondialisation*. Paris: Flammarion.

## O PAPEL DE UM CENTRO LOCAL DE APRENDIZAGEM NA COMUNIDADE [G] LOCAL - MOÇAMBIQUE COMO CASO DE ESTUDO

Ana Paula da Silva Oliveira

Universidade Aberta

[uamana.paula.oliveira@gmail.com](mailto:uamana.paula.oliveira@gmail.com); [ana.oliveira@uab.pt](mailto:ana.oliveira@uab.pt)

A Educação é um direito universal e “ (...) *deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais*” (DUDH, ponto 2, art.o 26). De 1945 aos dias de hoje, nas décadas daquele período são vários os instrumentos que vão sendo adotados por forma a assegurar e reforçar consistentemente a relevância da educação e de como esta deve ser observada no [e pelo] Mundo, nas esferas local e global. O estudo tem por objetivo identificar como pode um Centro de Aprendizagem posicionar-se no contexto comunitário consideradas as atividades, objetivos e resultados que devem integrar o seu plano de ação. Objetiva identificar a relevância daquele Centro quando observado no seio da comunidade, especificamente colocada a hipótese de localização num país em vias de desenvolvimento onde os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), enquanto chamada universal para a ação, figuram como um desafio. A definição do conhecimento a partir da questão-problema associada à descrição e importância de um Centro de Aprendizagem na comunidade local, num incontornável enquadramento global, resulta na identificação de aspetos que devem constituir acontecimentos em termos da ação do Centro Local de Aprendizagem (CLA). Justifica-se também a investigação por entendermos que para aprender é necessário que se opte por introduzir novos elementos num conceito existente, relacionando novos conhecimentos com aquilo que já se conhece. Cruzando o objeto do estudo com conceitos é importante identificar qual a importância de um CLA na ótica dos seus objetivos e do seu comprometimento com a sociedade e com o mundo objetivando “*sintetizar o conhecimento existente em novas maneiras de pensar e de fazer as coisas*” (in Bandura, 2008, p.19).

Adote-se a definição de um CLA como um espaço no qual é criada uma interação entre fatores e variáveis locais que, apesar de integrar uma comunidade ampla, de caracterização global, o colocam no sistema local em interação com a especificidade do espaço geográfico com o qual interage fisicamente. Ampliando a observação do conceito, seja “*uma nova estrutura que integra o ensino superior a distância (...) enquanto espaço onde o estudante desenvolve as suas responsabilidades de aprendizagem (...) valorizando-se a especificidade do ‘sítio’ com iniciativas de âmbito cultural*” (Caeiro, 2009). Dirigindo o olhar para o estudo sobre o *Impacto dos CLA no Local* em duas das perspetivas futuras apresentadas, concretamente “*Preservar o bom funcionamento da estrutura*” e “*Investigação enquadrada nas dinâmicas locais*” (UMCLA, 2015), é pertinente identificar a importância do Centro de Aprendizagem, enquanto estrutura dependente de uma Universidade, no apoio à comunidade de estudantes e à sociedade civil, na sua função social e cultural, na perspetiva da sua ação transformadora.

Referindo a pobreza como elemento caracterizador do país que serve o caso de estudo, o objetivo da pesquisa também se concretiza na perspetiva da mobilização de recursos, “*inclusive por meio do reforço da cooperação para o*

*desenvolvimento com enquadramentos sólidos ao nível nacional, local e internacional, com base em estratégias de desenvolvimento a favor dos mais pobres e que sejam sensíveis à questão da igualdade do género”* (in ODS 1). Concertado com o mencionado estudo, (UMCLA, 2015), na sua conclusão sobre a relevância do Centro na *“promoção e desenvolvimento de sinergias socioculturais, educativas e cívicas e Abertura, cooperação, responsabilidade social”*, julga-se pertinente a observação da importância daquele núcleo no contexto do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Educação de Qualidade (ODS 4) focado na *“garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, assim como na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”*. O Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 *“aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global”* o compromisso de *“Transformar vidas por meio da educação”* e tem de base uma Agenda *“inspirada por uma visão da educação que transforma a vida de indivíduos, comunidades e sociedades”* (UNESCO, 2015).

Na vertente local do conceito de Centro de Aprendizagem torna-se possível a ligação ao pressuposto de *“fomentar profundas mudanças na educação de Pessoas Adultas”* e da *“intervenção enquadrada nas dinâmicas locais”* (Caeiro, 2009). Articula-se ainda a compreensão sobre o papel do Centro de Aprendizagem com o potencial contributo para o cumprimento do ODS 5: igualdade de género.

O paradigma epistemológico interpretativista é considerado neste estudo na medida em que o mundo social é feito de interpretações na ótica do carácter dual da sociedade, considerados os padrões de relações e significados criados pela interação humana e, mesmo, na observação da organização enquanto manifestação da consciência humana (Pomeda, 2005) (nossa tradução). Em termos metodológicos, a necessidade de realizar um diagnóstico sobre a importância de um Centro Local de Aprendizagem, considerando um país em vias de desenvolvimento como Moçambique, surge da constatação e das práticas abrangidas pelo conceito da Universidade Aberta. Não objetivando o estudo ser o debate em torno de um conceito com significados diferentes, considera-se no entanto que pode o sentido da ação ser diferenciada em função da variante localização, ou seja enquadramento local. Deve então, tal conceito ser observado no contexto do cultural e do local na sua transposição para o global. Numa das suas fases a investigação sustenta-se na atitude de explorar entre atores do ensino superior as necessidades e expectativas relacionadas com a Instituição-Universidade e sobre a sua atuação. Complementarmente conhecer dos vários indivíduos, enquanto elementos que vivem em [e na] comunidade a sua opinião sobre o que deve ser o produto da ação de um CLA. Resultará a observação à credibilidade das construções feitas no estudo e sua confirmação em termos das características dos dados.

Dos resultados objetiva-se a identificação de princípios da boa prática associados a princípios guia que sirvam a caracterização de um Centro Local de Aprendizagem enquanto projeto de intervenção social.

**Palavras-Chave:** COMUNIDADE, CLA, SUSTENTABILIDADE.

## Referências

- ABRANTES, P. (2016). *Resultados do questionário aos percursos laborais e de vida dos licenciados da UAb: relatório síntese*, Lisboa: Universidade Aberta, p. 43. URI: <http://hdl.handle.net/10400.2/4997>
- ALMEIDA, J. F. (2003). *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta.
- BANDURA, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. Bandura, A.; Azzi, RG; Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 15-41.
- CAEIRO, DOMINGOS, MOREIRA, J. ANTÓNIO & HENRIQUES, SUSANA (2016). *Projeto de Desenvolvimento da Rede dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta, UMCLA/ELO*. Universidade Aberta: Lisboa, ISBN: 978-989- 8765-45-1
- CHARLESWORTH, S. J. (2000). *A Phenomenology of Working Class Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSTA, A. F, LOPES, J. T. & CAETANO, A., EDS. (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais.
- DOWDING, K. & JOHN, P. (2012). *Exits, Voices and Social Investment: Citizens' Reaction to Public Services*. Cambridge University Press.
- GALLEGO, D.J., ALONSO, C. M. & BARROS, D. M. V. (2015) *Estilos de Aprendizaje desafiados para una educación inclusiva e innovadora*. Coleção Estudos Pedagógicos. Whitebooks, Santo Tirso. Portugal. Isbn 9789898765239
- GHIGLIONE, R. & BENJAMIN, M. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2011). Censos 2011, [www.gov.mz](http://www.gov.mz)
- MIRANDA, L., ALVES, P. ;MORAIS, C. & BARROS, D. (2016) *Estilos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica*. Santo Tirso: Whitebooks. ISBN 978 9898765352
- POMEDA, J. R. (2005). *Métodos de Investigación en Contabilidad y Organización de Empresas*. Universidad Autonoma de Madrid, Curso 2004-05
- SORCINELLI, M. D. (2002). *Ten Principles of Good Practice in Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers, a Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources*. University of Massachusetts, Amherst.
- VASCONCELOS, C., PRAIA, J. F., & ALMEIDA, L. S. (2003). *Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19
- WORLD BANK, website <http://www.worldbank.org/pt/country/mozambique>.

# USO DE LAS TIC COMO UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA

Reyna Hiraldo Trejo  
Universidad Abierta Para Adultos, UAPA  
República Dominicana  
[reynahiraldo@uapa.edu.do](mailto:reynahiraldo@uapa.edu.do)

La inclusión consiste en materializar la posibilidad de participación igualitaria de todas las personas de una sociedad en todas las dimensiones sociales. En el ámbito educativo se busca que instituciones educativas tanto públicas como privadas brinden una respuesta educativa pertinente a las características y necesidades educativas particulares de cada uno y estén en la capacidad de educar a todos los alumnos en el respeto a sus diferencias.

La problemática de la exclusión educativa se ha transformado en un desafío en la región de América Latina y el Caribe y tiene como meta superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades de los grupos excluidos y sus condiciones de origen.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en lo que las TIC han jugado un papel fundamental.

La UAPA a través de su modelo educativo y mediante el uso de las Tecnologías ha buscado favorecer la inclusión en la población dominicana, brindando educación a los alumnos marginados de las zonas rurales, emigrantes dominicanos, internos de los centros penitenciarios y discapacitados.

En este artículo se presenta una visión general del uso de las TIC como una herramienta inclusiva y la forma en que la UAPA hace inclusión social potencializando el uso de las mismas.

De manera general, buscó analizar el uso de las TIC como estrategia de inclusión social y académica en la UAPA. Los objetivos específicos se centraron en identificar cuáles estrategias o recursos utiliza la Universidad en el proceso de inclusión social; determinar cómo la UAPA realiza la inclusión social a través de las TIC y verificar cuáles retos se presentan en el proceso de inclusión social y académica a través de las TIC.

Como resultado de los esfuerzos que ha venido realizando la UAPA, para garantizar igualdad de oportunidades educativas y acceso equitativo a la educación, se han desarrollado proyectos orientados a cumplir estos principios, tales como: Programa de formación para los privados de libertad, programa de educación virtual/no presencial para los emigrantes extranjeros y personas con necesidades especiales y programas de becas para el acceso equitativo a la educación, todo ello a través de un uso equitativo de las TIC.

**Palabras clave:** INCLUSIÓN SOCIAL Y TIC, EDUCACIÓN VIRTUAL, EXCLUSIÓN SOCIAL.

## **Referências**

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA (2009). *Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA)*. Santiago Rep. Dom. Ediciones UAPA.

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA (2010). *Política de Virtualización*. Santiago, Rep. Dom. Ediciones UAPA.

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA (2014). *Reglamento de los cursos Virtuales*. Santiago Rep. Dom. Ediciones UAPA.

## **A PERCEÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR EM RELAÇÃO AO USO DAS NARRATIVAS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Ernandes Rodrigues do Nascimento  
Faculdade Imaculada Conceição do Recife  
[ernandesrn@gmail.com](mailto:ernandesrn@gmail.com)

Nos últimos anos, buscando desenvolver uma educação que atenda a demanda atual do mercado profissional, muito tem se falado sobre metodologias ativas (Bacich & Moram, 2018), ensino híbrido (Christensen, Horn & Staker, 2013), inovação no ambiente educacional (Moram, 2000), entre outros temas que nos remetem ao processo de ensino e aprendizagem. Mas, na literatura, pouco se encontra sobre a percepção dos estudantes do ensino superior em relação ao uso das metodologias ativas no processo de ensinagem. O estudante do ensino superior no Brasil, em sua maioria, trabalha em parte do dia, cuida da família em outro momento e estuda em determinado turno, possuindo dezenas de ocupações e escassez de tempo. Para ele, deve-se maximizar sua aprendizagem no menor tempo possível, mesclando atividades presenciais e virtuais, mas evitando deixar excesso de atribuições acadêmicas fora do ambiente escolar, pois o mesmo não dará a devida atenção. A partir disso, torna-se importante conhecer a sua percepção sobre o uso de metodologias ativas de ensino, objetivo deste artigo. O presente trabalho buscou conhecer a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais (Alves, Carvalho & Freire, 2016; Carvalho, 2017) para uma aprendizagem significativa. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas individuais, grupo focal, diário de campo e observação, durante a realização de um curso de extensão universitária. Os resultados possibilitaram conhecer a percepção dos estudantes em relação ao uso das narrativas digitais como metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Para eles, utilizar as narrativas digitais, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e recursos audiovisuais participativos, foi interessante e motivador. Quase todos os estudantes estavam extasiados, felizes com o que e como aprenderam. Reforçaram que o trabalho em equipe, a possibilidade de estudarem o que realmente lhes interessavam e no ritmo de cada um foram os grandes diferenciais do método. Entretanto, alguns estudantes apresentaram preocupações que podem dificultar a utilização das narrativas digitais como metodologias inovadoras no processo de ensinagem, tais como: a prática minimizar a importância da teoria; os estudantes encararem as aulas como lazer ou ambiente de estudo com menos rigor, conduzindo-os a uma aprendizagem deficitária; os professores não estarem preparados para testar métodos diferentes sem prejuízo no processo de aprendizagem; os alunos não estarem dispostos a abandonar o modelo tradicional, etc. Para pesquisas futuras, sugerimos que se busque compreender a percepção dos docentes sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior e suas principais dificuldades, desde o planejamento a sua respectiva implantação. Principalmente porque as pesquisas (Bacich & Moran, 2018; Bacich, Neto & Trevisani, 2015; Bender, 2014; Leal, Miranda & Casa Nova, 2018; Munhoz, 2015) que apresentam o uso de métodos inovadores no processo de ensinagem terminam destacando, quase sempre,

unicamente os valores positivos, sem levar em consideração que a mudança cultural não é simples, tão pouco fácil, exigindo muitas vezes, além de investimentos em infraestrutura e recursos tecnológicos, mudança de mentalidade em toda a comunidade acadêmica, desde o porteiro ao diretor geral ou reitor, passando pelos técnicos administrativos, docentes e discentes. Propomos também que se estude sobre as dificuldades encontradas durante a implementação do ensino híbrido, o qual faz uso de ambientes virtuais e físicos, mesclando o momento online e presencial, pois, percebe-se na literatura que apenas os pontos positivos são destacados, deixando algumas lacunas a serem preenchidas, como por exemplo: Quais sentimentos os professores experimentam ao planejar, desenvolver e implementar cursos híbridos? Como resolveram os conflitos durante a implementação de uma metodologia ativa quando os alunos não aceitaram a proposta pedagógica feita pelo docente? O cenário educacional atual demanda mudanças urgentes no processo de ensino e aprendizagem, direcionando-nos a buscar novas alternativas que desenvolvam os estudantes para o mercado de trabalho. Portanto, aprofundar os conhecimentos sobre métodos inovadores para uma aprendizagem significativa é essencial.

**Palavras-chave:** NATARRATIVAS DIGITAIS, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, DINÂMICAS OPERATIVAS.

## Referências

- ALVES, T. P. CARVALHO & A. B. G. FREIRE, R. (2016). *Cultura digital, redes sociais e narrativa transmidiática nos novos filmes de Star Wars*. In: 5ª Conferência Internacional de Cinema de Viana. Viana do Castelo: Associação ao Norte, 2016. Disponível em: <http://www.aonorte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia016.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.
- BACICH, L. & MORAN, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Desafios da Educação.
- BACICH, L. NETO, A. & TREVISANI, F. de M. (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre.
- BENDER, W. N. (2014). *Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. (2018). Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <[http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- LEAL, E.; MIRANDA, G. & CASA NOVA, S. P. C. (2018). *Revolucionando a Sala de Aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- MORAN, J. (2000). *Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. In Revista Interações. São Paulo, Vol. V, p. 5772.
- MUNHOZ, A. S. (2015). *Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning.

## AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COM APLICATIVOS NA EDUCAÇÃO ONLINE

Vivian Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

[vivian.martinst@gmail.com](mailto:vivian.martinst@gmail.com)

Em um depoimento durante o I Seminário Nacional do Vídeo Escola no Rio de Janeiro em outubro de 1989, Paulo Freire afirma: “Em primeiro lugar, nós, enquanto seres históricos, não podemos negar o nosso tempo. Acho que uma das coisas mais tristes que pode ocorrer a um homem é perder-se no tempo. Não é possível negar a tecnologia” (Freire, 2014, p. 216). Concordamos com o Patrono da Educação Brasileira, partindo da premissa de que a cibercultura é a cultura que permeia nossa existência nos tempos atuais, incluindo as salas de aula (presenciais e online). A escola não pode deixar do lado de fora de seus portões as vivências dos que ali adentram. Nesse sentido, os estudos para uma pedagogia que contemple os usos dos aplicativos em seus processos educativos faz-se oportuna e contemporânea, é o tema do estudo de doutorado em educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa é compreender quais práticas educacionais podem emergir na educação online, desenvolvendo, em contexto de pesquisa-formação na cibercultura, produção de atos educativos com aplicativos em hipermobilidade (Santaella, 2013). A metodologia é a pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2014) nos atravessamentos dos estudos com cotidianos (Alves, 2008), tendo em vista a pesquisa ocorrer na prática docente da pesquisadora, em seu cotidiano escolar. O método não separa a docência da discência, considerando que praticantes estejam em interação horizontal, ou seja, na relação em que todos são vistos como potenciais formadores e pesquisadores. As narrativas dos praticantes da pesquisa e os processos delineados ao longo da experiência serão considerados para a compreensão do fenômeno que se apresenta pungente no cotidiano da pesquisa. O estudo traz algumas formulações de base teórica para o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas a partir dos usos feitos pelos professores praticantes ciberculturais com aplicativos (Santos, 2016) no âmbito educacional. Com a proposta de construção de uma Pedagogia para a hipermobilidade, pensando em estratégias de *aprendizagemensino* que possibilitem usos (Certeau, 1994) mais variados, em conexão, em diferentes contextos, atividades e disciplinas. O contexto da pesquisa ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em um projeto de extensão denominado Formação de Docentes para a Educação Online. O projeto completa dois anos, conta com um curso com temporalidade semestral, caminhando para a sua 5ª edição. O foco no desenvolvimento de práticas com aplicativos iniciou-se em 2017, mais especificamente com o módulo “Educação e hipermobilidade ubíqua”, todavia, transversaliza todo o desenho didático do percurso formativo planejado. Os aplicativos educacionais utilizados durante o projeto foram: Moodle, Google Classroom, Hangouts, Edmodo, Symbaloo, Seesaw Class, GoConqr, Steller, Padlet, Animoto e Pearltress, em grande parte aplicativos para o desenvolvimento de cursos online, mas com propostas relacionadas à produção docente, interfaces multimídia e edição audiovisual. O dispositivo (Ardoino, 2003) de pesquisa buscou acionar ambiências formativas com usos de

aplicativos em diferentes interfaces da educação online no Moodle: Fóruns de Conversação para contribuir para a compreensão dos fundamentos da educação em mobilidade ubíqua, Glossário para o compartilhamento de aplicativos e possíveis práticas pedagógicas, Videoconferência para desenvolver com a turma o projeto sobre criação de desenhos didáticos em ambientes virtuais de aprendizagem em aplicativos, avaliação dos aplicativos educacionais utilizados ao longo do curso (Andrade et al., 2017), Wiki de escrita colaborativa para desenvolver o conceito de Pedagogia da Hiper mobilidade, entre outros. “Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação (Santos, 2015, p. 40). A partir dessas vivências foi possível apreender que novas ambiências formativas com aplicativos são necessárias para que os docentes vivenciem experiências, compartilhem suas práticas pedagógicas e possam ressignificar os usos feitos pelos aplicativos em seus cotidianos. Desta forma, inventividades artesanais (CERTEAU, 1994) com aplicativos são instauradas nos diversos ambientes online, sendo necessário que se reflita sobre uma pedagogia que considere tais fatores. As narrativas dos praticantes durante as ambiências formativas serão primordiais para o desenvolvimento da pesquisa, através de seus relatos e dos rastros deixados nas interfaces online utilizadas ao longo do curso será possível entender como ocorre o processo de produção do conhecimento a partir das práticas pedagógicas com aplicativos na interface *cidadeciberespaço*.

**Palavras-chave:** PRÁTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO ONLINE, CONTEXTO PESQUISA-FORMAÇÃO.

## Referências

- ANDRADE, M.; ARAÚJO JR., SILVEIRA, F. & FRANGO, I. (2017). *Estabelecimento de critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (M-Learning)*. *EAD em foco*, v. 7, p. 262.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- COUTO, E., PORTO, C. & SANTOS, E. (2016). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da tolerância*. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. - [3ª ed.]. - São Paulo: Paz e Terra.
- OLIVEIRA, I. & ALVES, N. (orgs.). (2008) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3ª ed. Petrópolis: DP&A.
- SANTAELLA, Lúcia. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.
- SANTOS, E. (2014). *Pesquisa-formação na cibercultura*. 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks.
- SANTOS, R. (2015). *Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook*. 183 f. *Tese de Doutorado em Educação* – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

# USOS E APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Thiago Bernardes Lopes da Costa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
[bernardeslopes@gmail.com](mailto:bernardeslopes@gmail.com)

O uso das TICs na atualidade tem sido defendido através de propostas governamentais que vislumbram a resolução de todos os problemas escolares a partir da utilização das tecnologias. Em nossa sociedade atual o emprego das tecnologias tem se tornado constante para a maioria da população em seu dia a dia. Dentro das políticas educacionais temos apontamentos que visam sua obrigatória inserção e utilização através de investimentos na compra de equipamentos, *softwares* e sistemas de gestão educacionais. Apesar de tais investimentos não observamos a preocupação direta dos gestores públicos em formação para professores e alunos. Esta monografia apresentada busca mostrar que usos e apropriações docentes e discentes fazem das TICs na EJA que vão para além do uso imposto pelo Estado. Na atualidade para que um aluno realize sua matrícula nas escolas públicas da Rede Estadual do Rio de Janeiro é preciso acessar um *site* e ter um *e-mail* válido, este sistema tem gerado muitas dificuldades para alunos da EJA em ingressar no ensino público. Aos professores, secretário escolares e diretores é obrigatório o uso de um sistema de gestão escolar para inserção de todos os dados referentes aos alunos, e para tal uso não é ofertado por parte do Estado cursos de capacitação. Através de pesquisa de campo buscamos apresentar os usos e apropriações das TICs dentro do ambiente escolar vivenciado por alunos e professores da EJA no Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto. A organização do trabalho se dá a partir da exposição do problema, objetivos e hipótese, trazendo no primeiro capítulo um breve histórico da educação brasileira com direcionamento a EJA. No segundo capítulo foram discutidas as tecnologias na/para educação bem como seus usos e acessos na EJA de forma crítica, baseados em autores de referência como Pretto, Barreto, Leher, Magalhães e outros. No terceiro capítulo apresento os resultados obtidos na pesquisa de campo fundamentados no que foi apresentado e discutido nos capítulos anteriores. Como considerações finais apontamos as necessidades reais de uso das TICs, a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

**Palavras-chave:** APROPRIAÇÕES TIC, DOCENTES, DISCENTES.

## **PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: PROJETO APP CLUBE DO LIVRO REAL**

Cristiane Marcelino, Shirley Lira  
Colégio Pedro II  
[crika158@gmail.com](mailto:crika158@gmail.com); [shirley27lira@gmail.com](mailto:shirley27lira@gmail.com)

Atualmente a maioria da população, incluindo crianças e jovens, é membro de alguma rede social. Constata-se tal fato pela simples observação cotidiana nos mais diferentes espaços sociais. As pessoas estão conectadas, interagindo, visualizando, curtindo e compartilhando. Em termos educacionais, é tangível que o volume de dados e a velocidade da informação, que são compartilhados pelas redes, extrapolam os limites do espaço físico da escola. Nossos alunos estão a todo momento recebendo e compartilhando informações. Lourenzo (2013) aponta que, com sua notável expansão, as redes sociais passaram a ter um papel significativo na educação, dessa forma, assim como outras ferramentas tecnológicas, é importante pensarmos estratégias que possibilitem a utilização das redes sociais como um recurso pedagógico, que favoreça a comunicação e interação entre os alunos. Para Moran (2012, p.9) “alunos sem acesso contínuo às redes digitais são excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual”. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é potencializar as práticas do projeto de leitura chamado “Clube do Livro” e oportunizar aos alunos a possibilidade de utilizar toda força interativa e comunicacional do digital em rede, associando o mesmo às atividades de leitura, escrita e pesquisa propostas pela escola, mais especificamente nas áreas de língua portuguesa, ciências e informática educativa.

### **Metodologia**

Anualmente cada turma da escola constrói o seu Clube do Livro. Este processo de construção conta com a participação e envolvimento dos alunos durante todo seu desenvolvimento. Os alunos escolhem o nome do Clube e os títulos que desejam ter em seu acervo. Os mesmos também se responsabilizam - em parceria com os pais - pela doação desses títulos, que após a inauguração do clube são semanalmente emprestados para leitura, em sistema de rodízio. A cada novo empréstimo os alunos são convidados a socializar e compartilhar com a turma informações e impressões acerca do livro que leram. O app não apenas torna as práticas de leitura mais atrativas, como também facilita a dinâmica do projeto.

### **Referencial teórico**

Com o advento da cultura contemporânea mediada pelo digital em rede (Rocha, 2012, p.31), pensar em sequências didáticas que atendam a esse tempo é pensar em práticas autorais em uma escola que se vê frente a quebras de paradigmas relacionados ao aprender e ensinar, hoje não mais dicotomizados. Isto se deve à plasticidade do digital que possibilita, graças a liberação do pólo de emissão, a construção coletiva do conhecimento.

A proposta do projeto Clube do Livro aponta para a necessidade de ressignificar as práticas de leitura e escrita sobre a perspectiva das interações sociais no meio digital, considerando que os alunos, atualmente participantes do projeto, são de fato “nativos digitais” (Prensky, 2001), florescendo então a ideia de inserir o

clube do livro em um contexto digital, possibilitando, dessa forma, uma prática voltada para pedagogia dos multiletramentos, defendida por Rojo (2012), que se refere a compreensão e produção de textos que podem alternar linguagem escrita, imagens, imagens animadas, vídeos e links.

### **Conclusões**

Esperamos que esse aplicativo seja, primeiramente, uma maneira contemporânea de dinamizar nossas aulas e estudos, estimulando nossos alunos a aprender e valorizar as práticas de conhecimento nas quais estamos inseridos, servindo não somente como banco de dados mas também como fonte histórica e de pesquisa; depois, esperamos que esse espaço seja mais uma forma de legitimar uma educação que busca interligar o conhecimento produzido na escola com as práticas sociais dos nativos digitais - nossos alunos - e dos imigrantes digitais - os responsáveis dos nossos alunos - para que estes sejam influenciados por aqueles através das experiências expostas nessa rede social, numa perspectiva de consciência global e efeito local. Enxergamos como outra contribuição dessa proposta a possibilidade de envolvimento dos pais/responsáveis nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, uma vez que estes também poderão participar das discussões do grupo, podendo realizar leituras para/com os filhos, assim como pensar acerca de diferentes questões socioambientais por meio das discussões ocorridas no ícone Projeto Consciência. Dessa forma, entendemos que, além da finalidade pedagógica, o aplicativo também poderá contribuir para o estreitamento dos laços entre família e escola.

**Palavras-chave:** PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, CLUBE LEITURA, INTERAÇÕES DIGITAIS

### **Referências**

- LOURENZO, E. (2013). *A Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação*. 3 ed. São Paulo: Clube de Autor ES: 2013.126p.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Native immigrants*. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5.
- ROCHA, A. (2012). *Educação e Cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ROJO, R. & MOURA, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.
- MORAN, J. (2012). *A Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus.

## TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Andréa Villela Mafra da Silva  
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro  
[av.mafra@hotmail.com](mailto:av.mafra@hotmail.com)

Este trabalho problematiza as contribuições e as limitações que o material didático impresso pode acarretar no processo de ensino e aprendizagem a distância, bem como discorre sobre essas evidências com base no comportamento do aluno autônomo. Justifico a opção pelo material didático impresso e não o material didático digital, por ser este o recurso mais utilizado no processo pedagógico (seja na educação presencial ou na educação a distância) pelo histórico de afinidade, facilidade de acesso e de usabilidade. Nessa medida, o objetivo geral desse trabalho é analisar as potencialidades do material didático impresso, a forma de elaboração e especificidades, em contraposição ao conceito de *Tecnofilia* que representa um comportamento de adesão, geralmente acrítico, às inovações tecnológicas (Sancho, 1998). Metodologicamente este estudo tem como suporte o documento intitulado Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (2007) elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, no Brasil. Como referencial teórico da investigação, utilizo autores como Belisário (2003), Sancho (1998), Moore e Kearsley (2010) que me auxiliam a problematizar as contribuições e as limitações do material didático impresso no processo de ensino e aprendizagem a distância. Historicamente, no Brasil os materiais didáticos impressos têm sido estruturados para atender a uma diversidade de alunos, tanto no aspecto social, econômico e cultural, quanto no alcance do público alvo. É o elemento essencial para o processo de ensino e aprendizagem a distância, principalmente porque é o responsável pela comunicação professor/aluno e, portanto, deve ser caracterizado por um texto simples, claro e motivador, sem fragmentações (Belisário, 2003). Como uma das principais vias de acesso ao conhecimento, na elaboração do material impresso, as características culturais, didáticas e pedagógicas e, sobretudo motivacionais, devem ser consideradas para que o público alvo, ao qual o recurso se destina, seja atendido em suas especificidades. Considerado como elemento fundamental na *produção, circulação e apropriação de conhecimentos*, de que modo o material didático indica a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do curso a distância? O processo de elaboração do material didático impresso opera uma ruptura radical no sistema tradicional emissor-mensagem-receptor, pois o emissor não emite apenas, como se entende tradicionalmente, mas oferece um leque de elementos e possibilidades para a manipulação do receptor (BELISÁRIO, 2003). Para o autor dentre os diversos problemas que se identificam no desenvolvimento de programas de educação a distância, um dos mais importantes é o que diz respeito a elaboração do material didático (idem). Belisário (2003), assinala que a fragilidade do material didático impresso está representada pela confecção de manuais, tutoriais, apostilas elaboradas por profissionais sem aderência às perspectivas curriculares dos cursos a distância. Para o autor, a elaboração do material é uma tarefa complexa a ser realizada por uma equipe formada por profissionais diversos que são os professores conteudistas, designers (gráficos e web designers), revisores, ilustradores, entre outros. A articulação entre as diversas áreas relativas à elaboração de material

didático dá-se através do design instrucional, que também é responsável, nesse contexto específico, pela concepção e desenvolvimento de materiais, assumindo nesse processo diversas funções, como criação de roteiros, seleção de conteúdos e recursos gráficos. A relevância do profissional responsável pelo design instrucional é facilmente compreendida quando Moore e Kearsley (2010, p. 116) afirmam que “uma das razões pela qual uma pessoa se matricula em um curso de aprendizado à distância em vez de simplesmente pesquisar somente a matéria” é que o curso proporciona uma estrutura do conteúdo e do processo de aprendizado. No Brasil, o Ministério da Educação estabeleceu os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância* em 2007 prevendo o material didático impresso como um recurso para desenvolver competências e habilidades específicas relacionadas ao contexto socioeconômico do público alvo. O documento sublinha a necessidade de se compreender a diferença entre material didático concebido para cursos presenciais e para cursos a distância. Os materiais didáticos, ainda segundo o documento, devem “ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento” (BRASIL, 2007, p. 15). Assim, questiono: Quais são as dificuldades no momento da elaboração do material didático impresso podem influenciar de maneira negativa no processo de aprendizagem do aluno? Como um elemento mediador da prática pedagógica, quais os propósitos e intencionalidades do material didático impresso possibilitaria a promoção da autonomia do aluno? Concluo, que os cursos a distância, em vista de suas peculiaridades requerem material próprio elaborado por uma equipe multidisciplinar, como sublinha o documento do Ministério da Educação no Brasil sobre os referenciais de qualidade. A educação a distância é uma modalidade de ensino em crescente desenvolvimento no Brasil e, portanto, se faz necessário criar estratégias eficazes na elaboração do material didático impresso que deve partir de um modelo pedagógico que promova a autonomia, a colaboração e a interatividade no ensino.

**Palavras-chave:** MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES.

## Referências

- BELISÁRIO, A. (2003). *O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas*. In: SILVA, Marco (org). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, p. 137-148.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2007). *Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância*. Recuperado em 29 de junho, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>
- MOORE, M. & KEARSLEY, G. (2010). *Educação Distância: Uma visão Integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- SANCHO, J. M. (1998). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed.

## **SALA DE AULA INVERTIDA E ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL: CONSTRUINDO UMA DISCIPLINA COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Fernanda de Oliveira Soares Taxa

Pontifícia Universidade Católica de Campinas Instituição

[fernanda.amaro@puc-campinas.edu.br](mailto:fernanda.amaro@puc-campinas.edu.br); [fernanda.taxa@hotmail.com](mailto:fernanda.taxa@hotmail.com)

Solucionar problemas que afetam a docência, em especial, do ensino superior, requer que o professor universitário ponha em marcha uma série de saberes que emergem das múltiplas formas de interação que possui, do mergulho às diferentes fontes que envolvem seu saberes (Taxa et al.,2017). A pertinência da ideia do professor como um ator competente e um sujeito ativo; significa dizer que é um profissional envolto de saberes e estes por sua vez, relacionados à sua experiência de vida, história profissional e demais variáveis que envolvem o trabalho docente (Tardif, 2002). Tanto em nível da docência quanto no da formação universitária, é imprescindível que ambos sejam implicados em um processo ativo de ensinar e de aprender. A sala de aula invertida acena como uma metodologia ativa que tende a contribuir para potencializar o enfrentamento aos desafios da prática docente impostos pela era digital e seu referencial teórico coaduna, nesta investigação, com os estudos de Barros (2009; 2010), com foco nos estilos de uso do espaço virtual. Barros (2009) identificou a existência de quatro tendências de uso do espaço virtual: a) Estilo A - estilo de uso participativo no espaço virtual; b) Estilo B - busca e investigação no espaço virtual; c) Estilo C - estruturação e planificação no espaço virtual; d) Estilo D - ação concreta e de produção no espaço virtual. O problema da investigação está circunscrito na seguinte problematização: “Quais os estilos de uso do espaço virtual de alunos do último ano do curso de Pedagogia quando submetidos à metodologia da sala de aula invertida?” Objetiva-se analisar os dados obtidos quanto aos estilos de uso do espaço virtual de 12 estudantes do curso de pedagogia de uma universidade particular do Estado de São Paulo/Brasil que participaram da metodologia da sala de aula invertida na disciplina de Educação Especial. A investigação está ancorada na abordagem qualitativa (Ludke; André, 1986), do tipo exploratória; e os dados foram analisados a partir de métodos mistos (quanti-qualis). As alunas compõe um dos subgrupos da classe, e foram solicitadas, a partir de etapas da sala de aula invertida, elaborarem um seminário final a fim de apresentar seus saberes com relação aos temas: deficiências visual, auditiva e física, autismo, superdotação, distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Elaboraram, ainda o conteúdo para armazenar no site <http://includuca.wixsite.com/includuca>. Os dados mostraram que para o Estilo A, 5 alunos apresentaram predomínio e para o Estilo B, 5 alunos. Não foram encontrados alunos com predominância nos estilos C e D. Quanto a concomitância, um sujeito (estilos A e B) e outro (estilos B e C). Os dados indicaram que dos 12 participantes, houve predominância dos estilos A (uso participativo) e B (busca e investigação); e ambos implicam habilidades necessárias para participar efetivamente da metodologia ativa da sala de aula invertida, tanto que nas atividades ao longo da disciplina cursada, os estudantes buscavam novas páginas *web* frequentemente e participavam de listas de discussão no decurso das tarefas, características próprias do estilo A. Os

estudantes também demonstravam analisar constantemente a qualidade dos *sites* consultados e buscaram textos e documentos em vários formatos e fontes de busca, característicos do estilo B. Concluímos que, ainda que se pese a necessidade de maior distribuição dos estilos de uso do espaço virtual a fim de que os estudantes possam desenvolver estilos distintos de uso no virtual, os resultados indicaram que o grupo investigado atuou com bom desempenho na sala de aula invertida, pois ampliaram saberes específicos sobre as deficiências abordadas na disciplina e produziram um material escrito de qualidade para a divulgação no site.

**Palavras-chave:** ESTILOS DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL, SALA DE AULA INVERTIDA, EDUCAÇÃO ESPECIAL

### Referências

BARROS, D. (2009). *Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual?* Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação, UFG, 34 (1): pp. 51-74. Recuperado em 25 de março de [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2052/1/artigo%20Daniel a.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2052/1/artigo%20Daniel%20a.pdf).

BARROS, D. (2010). *Estilos de uso do espaço virtual: novas perspectivas para os ambientes de aprendizagem online*. Revista Estilos de Aprendizaje, 6(6), pp. 1-32. Recuperado em 10 março em [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_6/articulos/lsr\\_6\\_articulo\\_8.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_8.pdf)

LUDKÉ, M., & ANDRÉ, M.(1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

TARDIF, M. (2002). *Saberes Docentes e a Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

Taxa, F. (2017). *Recorrido docente por los senderos de aprendizaje: estilos de uso del espacio virtual entrelazando com metodologias activas*. Actas IV Congreso Iberoamericano Estilos de Aprendizaje: libro de actas. Chile.

## DIFERENTES PERCURSOS PARA DIFERENTES ÁREAS DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE VIRTUAL BRASILEIRA

Mônica Cristina Garbin

Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP

[monica.garbin@univesp.br](mailto:monica.garbin@univesp.br)

Édison Trombeta de Oliveira

Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP

[edison.trombeta@univesp.br](mailto:edison.trombeta@univesp.br)

Desde as teorizações de Shulman (1986; 1987), na década de 1980, sabe-se que o conhecimento influencia na forma de ensiná-lo. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem de química não pode utilizar as mesmas estratégias que obtêm sucesso para a filosofia. Já nos anos 2000, Koehler e Mishra (2005; 2008) consideraram que a tecnologia também influencia e é influenciada pelos conteúdos específicos e pelas bases pedagógicas do processo educacional. Em suma, na educação com tecnologias, ao menos cada área do conhecimento demanda um uso pedagógico distinto da tecnologia (Oliveira & Piconez, 2016). Especialmente na Educação a Distância (EaD) brasileira, trata-se de um contrassenso, uma vez que processos, metodologias e materiais costumam ser bastante padronizados, por questões de tempo e custos de produção. Partindo dessa fundamentação teórica, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP -, primeira instituição pública gratuita brasileira voltada unicamente a EaD, iniciou um projeto de pesquisa que embasa este trabalho, cujo problema principal é: como promover o processo de ensino-aprendizagem de áreas específicas do conhecimento, a partir do uso intencional pedagógico das tecnologias? Como objetivo geral, destaca-se a criação e a implementação de modelos de oferta de disciplinas baseados nas áreas de conhecimentos, sem perder de vista o Modelo Pedagógico da instituição (que parte de cinco pilares, a saber: Ampliação do acesso à Educação Superior, Foco no estudante, Interação, Inclusão digital e Formação para o exercício profissional) e as características da sua população atendida. Em termos de metodologia, será utilizado o processo de Design Centrado em Humanos (HCD - *Human Centered Design*), que possui características baseadas nas correntes teóricas do *Design Thinking* (Brown, 2008; Meinel & Leifer, 2011), do Movimento *Maker* (Blikstein, 2013), da Aprendizagem baseada em problemas (Barrows, 1996) e do Ensino híbrido (Bacich, Tanzi Neto & Trevisani, 2015), entre outros. Tais procedimentos preveem passos sequenciais e cíclicos que trazem o usuário para o centro do processo: ouvir (contato com o público-alvo com foco na geração de dados que embasam o projeto), criar (análise dos dados a fim de criar soluções para o problema apresentado), modelar (pensar e prototipar soluções) e entregar (implementação do protótipo e verificação da sua efetividade). Não são etapas lineares, de forma que o percurso entre as quatro fases é iterativo. Os procedimentos de pesquisa previstos são: organização das disciplinas dos cursos em oferta (Engenharia de Produção, Engenharia da Computação, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia e Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública) de acordo com as áreas de conhecimento definidas pelos órgãos de pesquisa brasileiros (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências

Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar); elaboração e aplicação de um questionário para avaliação de habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o curso; realização de grupos focais; análise de todos os dados obtidos e a consequente construção de um protótipo de modelo de cada disciplina; entrevistas para coleta de *feedback* junto aos estudantes e definição do modelo que será aplicado; aplicação dos modelos definidos e análise de impacto. Com o envolvimento de uma equipe multidisciplinar (professores, *designers* instrucionais, profissionais de Tecnologia da Informação etc), o projeto tem previsão de ocorrer durante um ano, com início de junho de 2018. Como resultados esperados, podem ser citados a criação de modelos de disciplinas mais adequados a cada área do conhecimento, a construção de modelos básicos que sirvam de parâmetro inclusive para outras instituições, a melhoria na organização interna da instituição e, ao fim e ao cabo, a melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO-APRENDIZAGEM, OFERTA PEDAGÓGICA.

## Referências

- BACICH L., TANZI N., A., TREVISANI, F. (ORGS.) (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso. 270p.
- BARROWS, H. S. (1996). *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*. In: Wilkerson, L. & Gijsselaers, W. H. *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 3-12.
- BLIKSTEIN, P. (2013). *Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention*. Stanford: Stanford University, 2013.
- BROWN, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), pp. 84-92.
- KOEHLER, M. J. & MISHRA, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), pp. 131-152.
- KOEHLER, M. J. & MISHRA, P. (2008). *Introducing TPCK*. In AACTE. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. Routledge: New York and London, pp. 3-30.
- MEINEL, C. & LEIFER, L. (2011). *Design Thinking Research – Studying Co-Creation in Practice*. Springer.
- OLIVEIRA, É. T. & PICONEZ, S. C. B. (2016). *Balanço da publicação acadêmica sobre TPACK no Brasil (2008-2015) e suas correlações com os estilos de aprendizagem*. In: Miranda, L. et al. *Estilos de aprendizagem e inovações pedagógicas*. Santo Tirso: White Books. pp. 105-119.
- SHULMAN, L. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Research*, 15(2), pp. 4-14.
- SHULMAN, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

# **PLATAFORMA ANÍSIO TEIXEIRA UM TRABALHO COLABORATIVO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - UM OLHAR VOLTADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE MATERIAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM**

Josenir Hayne Gomes  
Instituto Anísio Teixeira/IAT/SEC/BA/Brasil  
[johayne47@gmail.com](mailto:johayne47@gmail.com)

Os debates sobre o papel da Educação e principalmente sobre a Educação a Distância, na formação dos aprendentes permitiram estabelecer novos cânones e meios, definindo pistas para pesquisa, orientações e metas políticas. Visando dar um suporte a estas necessidades, surgem na modernidade, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que utilizam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), contemplando pedagogicamente estas necessidades. Desta forma, a exemplo, a Plataforma Anísio Teixeira – PAT, desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira (IAT), integra um conjunto de serviços, softwares livres e Recursos Educacionais Abertos (REA) com práticas pedagógicas e gestão de acervos on-line, voltados para a Educação Básica e para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação, das redes públicas de ensino do Estado da Bahia. A referida Plataforma Educacional voltada para as escolas públicas baianas, estudantes e professores tem acesso a novas formas de aprender, ensinar, construir e compartilhar conhecimentos em rede, configuradas com o uso da tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Colaborando também com a comunidade educativa por meio de formações aos docentes através da Educação a Distância, na transformação da informação em conhecimento, seguindo padrões de flexibilidade e interatividade, e ainda refletindo no desenvolvimento da comunidade social e política, viabilizando a participação dos envolvidos. Tudo isto contribui para a construção da cidadania, conseqüentemente a transformação das comunidades escolares nos diversos “cantos e recantos” da Bahia.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, FORMAÇÃO, PLATAFORMA ANÍSIO TEIXEIRA, AVA, APRENDENTES

## **AS TIC UTILIZADAS POR ESTUDANTES INDÍGENAS COMO FERRAMENTAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL**

Maria Veirislene Lavor Sousa  
Doutoranda do Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade de Salamanca – USAL  
[veirislene@gmail.com](mailto:veirislene@gmail.com)

Daniel Valerio Martins  
Professor Doutor do Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade de Salamanca – USAL  
[danielvalerio@usal.es](mailto:danielvalerio@usal.es)

José Benício Silva Nascimento  
Graduando de Geografia da Universidade Federal do Ceará – UFC  
[beniciopitaguary@gmail.com](mailto:beniciopitaguary@gmail.com)

O presente trabalho tem como objetivo geral promover uma análise refletiva sobre o uso das TIC, especialmente por jovens estudantes indígenas, como ferramenta para a valorização da identidade cultural e do autoreconhecimento. Apresenta como objetivos específicos: elencar as tecnologias utilizadas por jovens indígenas para valorização da identidade; identificar jovens indígenas autores deste trabalho com as TIC e suas ferramentas mais utilizadas no município de Fortaleza ou outras cidades do Estado do Ceará, Brasil; e descrever sobre temas abordados que envolvam conceitos interculturais. Nos processos interculturais, as TIC revelam-se como importantes ferramentas que fortalecem as relações educacionais, políticas, sociais e culturais no âmbito das comunidades indígenas, com potencial de ir além deste contexto, embora muitos jovens e crianças ainda não tenham acesso na atual sociedade brasileira, principalmente as minorias étnicas, pois além das dificuldades socioeconômicas, muitas aldeias são localizadas em cidades distantes, com caminhos e circulação difíceis e por vezes sem acesso a Internet ou mesmo rede telefônica móvel e fixa. A partir do estudo, leitura e trabalho de campo sobre o tema aqui proposto, que envolve as TIC, interculturalidade, identidade e autoreconhecimento dos povos indígenas, surgiram as seguintes questões: como as TIC são utilizadas pelos jovens estudantes indígenas visando fortalecer a cultura dos povos originários? Quais as ferramentas ou plataformas utilizadas por jovens indígenas para valorização da identidade e autoreconhecimento? Qual o papel das TIC no trabalho desenvolvido por estes jovens estudantes indígenas? Para desenvolvimento da investigação, concentramos o referencial teórico, principalmente nas leituras dos seguintes pensadores: Hall (2005), Freire (1979/1983), Fleuri (2005), Levy (1999), Castells (1999/2005), Aires (2009), Mundukuru (2012) e Carmo (2008). A metodologia adotada foi a pesquisa etnográfica, além da pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Realizou-se ainda uma entrevista com um jovem estudante indígena, liderança nas aldeia Pitaguary, respectivamente situada no município de Pacatuba, no Estado do Ceará, Brasil. Os resultados e conclusões nos levam a refletir sobre a interculturalidade com dados positivos, pois os jovens indígenas se apropriam e utilizam conhecimentos das TIC para valorização da sua

própria cultura, suas origens, sua história e herança nativa, além de promoverem e contribuírem com o processo ensino aprendizagem formal e informal.

Este resumo está focado no Tema 3 (três) do I Seminário Internacional Comunidades Digitais em Rede (CODIRE): “Sociedade e Cultura Glocal: aspectos relacionados com a função social, cultura e política em âmbito local e global”.

As três perguntas sobre o conteúdo são: 1. Como as TIC são utilizadas pelos jovens estudantes indígenas visando fortalecer a cultura dos povos originários? 2. Quais as ferramentas ou plataformas utilizadas por jovens indígenas para valorização da identidade e autoreconhecimento? 3. Qual o papel das TIC no trabalho desenvolvido por estes jovens estudantes indígenas?

**Palavras-Chave:** TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, INTERCULTURALIDADE, POVOS INDÍGENAS, IDENTIDADE, AUTORECONHECIMENTO.

## ACERVOS BIOGRÁFICOS DIGITAIS EM REDE – MEMÓRIAS DE SI, ONTEM E AGORA E AMANHÃ

Fernanda Cavalcanti de Mello;  
CEDERJ/UNIRIO/UAB  
[diart.fernanda@gmail.com](mailto:diart.fernanda@gmail.com)

Angeli Rose Nascimento  
CEDERJ/UNIRIO/UAB  
[proftutoraangelirose@gmail.com](mailto:proftutoraangelirose@gmail.com)

Museus virtuais se multiplicam, inclusive, em redes sociais. Assim, percepção, memória, mimeses, histórias, políticas, identidades, experiências, aprendizagens são mediadas pelas tecnologias contemporâneas. Essas práticas midiáticas, ao se tornarem também educativas, criam novas possibilidades de usos e de performances do Ser. Na atualidade, as redes sociais são canais/suportes e veículos para dar visibilidade e voz para pessoas comuns, anônimas, que vêm praticando, mesmo que utilizando apenas o senso comum, as narrativas pessoais nessas redes. Um lugar de fala e de escuta, conforme problematiza Sibilia (2010). Em função dessas questões, empreendemos uma pesquisa-ação intitulada **Biografar-se**, e chegou-se à conclusão que mais que falar (postar, curtir, compartilhar). A leitura e escrita sobre si mesmo possibilita tomar consciência/conhecimento de si, saber valorizar suas origens, saber-se quem é. Esse é um dos legados de Freire (1983), sobre a importância da leitura de mundo, reconhecer-se nesse mundo, para modificá-lo. Esse é um direito que todos têm de entrar em contato com essas experiências de narrativa de si. Assim, o objetivo da pesquisa foi proporcionar um grupo de mulheres participantes de um projeto comunidade escola, a construírem narrativas de si, circulando-as em rede e no Museu da Pessoa. A metodologia da pesquisa-ação contou com 3 oficinas- com atividades presenciais e virtuais. A oficina 1 se dirigiu a um grupo de mulheres adultas e foi realizado artesanato para confecção de porta-retratos, sessões de foto e construção coletiva de uma instalação com esses artefatos, inserindo a divulgação dessas ações no *facebook*. A Oficina 2, com o mesmo grupo, com Rodas de Conversas e os relatos de vida foram captados em vídeos para serem veiculados no Museu da Pessoa. O respeito mútuo muitas vezes aflora nesse centrar-se, desse conhecimento sobre si para entender e respeitar as diferenças. Neste sentido, é importante compreender a relação entre o conceito de museu e a configuração das redes sociais para a proposta que estamos implementando. Os museus, conforme Bauer (2006) passou a trabalhar referências patrimoniais na internet. A proposta visa à participação dos sujeitos através de interações performáticas: no dizer de si, no fazer-se, ouvir-se e dar-se a ver. Pensando nas imagens em ambientes digitais e sua relação com o presente, Braga (2005), inspira esse trabalho também, pois traz reflexões para se compreender como as imagens compartilhadas, outrora importantes para retratar momentos solenes passaram a assumir uma função de registrar um presente fugaz, como adverte Braga (Idem) sobre lembrar um passado que não volta mais. Ou volta? O projeto Biografar-se experimentou também se as redes sociais são espaços promissores à curadorias sobre experiências e permanências de vidas e de humanidades, cada vez mais digitais. A Oficina 3 se concentrou suas pesquisas em eventos do Facebook que se dedicam à

biografia de “si” e também dos vestígios de lugares, espaços da cidade sobre o que teria sido cada pessoa, a partir de seus arquivos pessoais. Essa atividade foi realizada a distância com alunos do curso de Pedagogia em EaD do Consórcio CEDERJ/UNIRIO/UAB, nas disciplinas Práticas Educativas em Contextos Não Escolares e na disciplina Imagem e Educação. Os alunos selecionaram acervos reunidos em um Portal de Memórias Brasileiras- plataforma que abriga diferentes páginas do Facebook relacionados à imagens, foto e vídeo, de diferentes épocas do cotidiano. Essas páginas feitas por diferentes administradores objetivam o compartilhamento. As principais discussões traçadas nas mesmas dizem respeito às memórias que vão se tornando legados, o que se deixa de herança às futuras gerações, partir de páginas dedicadas à memórias coletivas. A atividade realizada com os alunos integrou os Eventos da Segunda Semana Nacional de Arquivos, realizada pelo Arquivo Nacional- Instituição de Memória oficial do Brasil. Assim as memórias dos alunos de diferentes Polos do Estado do Rio de Janeiro, dialogaram com outras páginas. A oficina 3 intitulada “Minhas Memórias Tuas”, possibilitou reunir na página do facebook fascinantes publicações de diversos grupos que atuam nessas redes sociais justamente com temáticas sobre imagens de paisagens urbanas e rurais; disseminando ações culturais e educativas sobre herança documental e imagéticos de cidades; ruas; profissões, meios de comunicação (história do rádio e da imprensa, TV, da publicidade, etc); de transporte; cartões postais; álbum de famílias brasileiras; brinquedos da infância e muito mais. As três experiências demonstram, tanto no *facebook*, quanto no Museu da Pessoa, o papel das redes para a governança dos arquivos digitais em rede. Essa governança, curadoria e exibição de narrativas de si, que se dá por conexões e participação coletiva, está alinhada à proposta expressa na 38ª Conferência Geral da UNESCO, de 2015, que em seu § 4.4 indivíduos têm o direito de “fomentar o desenvolvimento de novas formas e ferramentas de educação e pesquisa sobre herança documental e sua presença no domínio público”. Fizemos também contraposições dessas páginas abertas às páginas que convidam a opinar e “refletir-se”- “este sou eu”, estou aqui, é isso que penso. Ou seja, páginas que não circulam diferentes biografias, a não ser a sua própria. Assim, como análise das performances dos participantes da pesquisa termos como resultado, dois grandes movimentos em rede em relação às biografias. Visualizam-se narrativas feitas como um diário, sem intenção de trocar, dialogar, mas apenas expor-se, uma vez que bloqueiam publicações em suas linhas de tempo, selecionam o que veicular e quem terá acesso as suas narrativas como em memoriais pessoais dispostos no *facebook*, como por exemplo, a página “Memorial Dialogicx”. Outras histórias “únicas” se tornam universais, como as vidas exemplificadas no Museu da Pessoa. Em todos os casos analisados, as Histórias universais se individualizam no momento em que cada pessoa faz uma curadoria, coleta, coleciona e compartilha sua coleção de memórias, para não esquecer-las, e testemunhá-las, pois mesmos as páginas com pouca opção de diálogo querem também expor o seu testemunho. Para os alunos da Pedagogia a Distância, foi bastante produtivo observar maneiras de trabalhar com Imagens e Textos, e Biografias imaginadas.

**Palavras-chave:** ACERVOS BIOGRÁFICOS, REDES DIGITAIS, CURADORIA, CEDERJ/UNIRIO/UAB

## **Referências:**

- ARFUCH, L. (2013). *O espaço autobiográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea.*
- BARBOSA, A. (2005). *Arte/Educação Contemporânea Consonâncias internacionais.* Editora Cortez.
- BAUER, L. (2003). *Acervos orais, acervos virtuais: museus, pessoas e História de vida,* 2003.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- Teirxeira. (2012) *Gêneros Orais na Escola/Baktiniana,* são Paulo.

## IDENTIDADE CULTURAL COMO BASE DA PRÁTICA GLOBAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Luana Priscila Wunsch  
UNINTER, Brasil  
[luana.w@uninter.com](mailto:luana.w@uninter.com)

José Benedito Caparros Junior  
UNINTER, Brasil  
[jose.ca@uninter.com](mailto:jose.ca@uninter.com)

Lucas Benedito Ferreira  
UNINTER, Brasil  
[lucasbenegr@gmail.com](mailto:lucasbenegr@gmail.com)

Sandro Aracheski  
UNINTER, Brasil  
[sandro\\_aracheski@hotmail.com](mailto:sandro_aracheski@hotmail.com)

Ao levar em consideração como a questão da identidade cultural de uma região é, ou deveria ser, a base primária para pensar a movimentação educacional dos que ali vivem e atuam, é de fundamental importância refletir sobre como os professores da atualidade estão sendo formados para atuar em localidades que são tão distintas entre si, especificamente no cenário brasileiro, que envolve características rurais, urbanas, quilombolas, ribeirinhas e indígenas. Assim, ao tomar a realidade universitária, nível de ensino que, mesmo enfrentando uma das maiores crises financeiras dos últimos 20 anos, em 2016, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ofertou 34.366 cursos de graduação em 2.407 instituições de educação superior no Brasil, a presente comunicação visa expor uma parcela das pesquisas realizadas em âmbito do projeto “formação do docente no contexto da sua prática: integração significativas das tecnologias na Educação Superior”. Com uma abordagem qualitativa, o que aqui apresentar-se-á é uma vista de como estão sendo formados continuamente os professores que atuarão na formação inicial dos futuros profissionais, visando verificar se as tecnologias *on line* podem apoiar a criação de novos fenômenos culturais de locais com as especificações sociais citadas, perspectivando a sua função maior de encurtamento de distâncias, em prol de um conhecimento que vá do regional para o contexto global, e vice-versa. Para tal, a metodologia utilizada foi a de revisão sistemática da literatura e documental na plataforma “*Scielo*” sobre as seguintes relações temáticas entre “integração das tecnologias na educação superior”, “formação do professor universitário no século XXI” e “contexto do trabalho do professor universitário no Brasil”, por meio da verificação das publicações a partir do ano de 2014, época de homologação do Plano Nacional de Educação, sob a lei 13005. Com os resultados obtidos com esta base, foi possível verificar que a graduação teve mais de 8 milhões de estudantes no país (INEP, 2016) e é, portanto, urgentemente necessário refletir como pode se dar a aprendizagem docente de forma mais significativa sobre outros espaços, por outras regiões, por outros pontos de vista culturais, fazendo da troca, da movimentação de ideias e temas a razão para o surgimento de outros processos de

criação – reunindo, assim, o próprio e o alheio (SANTOS, 2008, p. 07). O estudo está focado no domínio da formação contextualizada em prol do apoio às novas práticas que atendam às necessidades dos alunos do século XXI e, com isto, melhorar a qualidade geral da educação. Estas estratégias adaptadas para processo de aprendizagem tiveram como norte os estudos de António Nóvoa, David Ausubel e George Siemens. Em um cenário com pontos em comum, foi possível pensar sobre as condições para potencializar a prática do docente universitário e como as tecnologias *on line* podem servir como estímulo de forma a fazer uso da intencionalidade pedagógica do que as instituições já possuem e que o docente já tem acesso, deflagrando as vantagens comunicativas, colaborativas, criativas e críticas que a educação a distância pode oferecer neste pressuposto.

**Palavras-chave:** IDENTIDADE CULTURAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

### Referências

- AUSUBEL, P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- INEP. (2016). *Censo da Educação Superior*. Brasília: INEP.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A (1999). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2002). *Espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*. Em: *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, Setembro de 2007. Acedido em Janeiro de 2018 através de <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>.
- NÓVOA, A. (2009). *Para una formación de profesores construída dentro de la profesión*. *Revista de Educación*. 350, 203-2018.
- NÓVOA, A. (2010). *A importância de rever a formação dos professores*. Acedido em Janeiro de 2018 através de <http://www.inclusive.org.br/?p=13881>.
- SIEMENS, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (10).

## **O ENSINO A DISTÂNCIA CONSOLIDADO NA PRESENCIALIDADE**

### **- O CONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS E A PROXIMIDADE AOS ESTUDANTES -**

Sónia Valente  
Universidade Aberta  
[CLA.Cantanhede@uab.pt](mailto:CLA.Cantanhede@uab.pt)

Esta intervenção visa uma reflexão sobre o papel dos Centros Locais de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta (UAb) – Portugal, na promoção da proximidade entre a Universidade Aberta - única Instituição de Ensino Superior público a distância em Portugal, e: a) a comunidade local, b) o tecido económico e, c) os estudantes. A análise parte da contextualização geral dos CLA e foca a sua reflexão na realidade do CLA em Cantanhede.

Os CLA surgem da estreita parceria entre a UAb e os Municípios “procurando desenvolver uma intervenção, em termos culturais e educativos, enquadrada nas dinâmicas locais e de acordo com as especificidades da respetiva área de influência.”

[1] Para os Municípios que acolhem os CLA a presença de uma entidade de ensino superior no seu território é vista como um fator desenvolvimento local (UMCLA, 2015). Cantanhede elencou como pontos fortes desta parceria: “Intervenção enquadrada na dinâmica concelhia; participação ativa; oferta formativa e de oportunidades de aprendizagem” [2]

Graças a rede dos CLA, a UAb enriquece o seu conhecimento das realidades locais, diversificando e ajustando a sua oferta formativa de aprendizagem ao longo da vida, às necessidades sentidas pela população e às demandas do tecido económico.

O modelo pedagógico virtual da UAb assenta em quatro pilares (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra (2007). Vejamos um paralelismo entre estes e a dinâmica dos CLA: 1º aprendizagem centrada no estudante – eventos de cariz educativo que vão ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes; atendimento, acompanhamento e motivação; Centro de Documentação. 2º primado da flexibilidade – horário flexível de atendimento, do funcionamento do Centro de Documentação, na definição de eventos.[1] Informação disponível no site da UAb - <http://portal.uab.pt/cla/> [2] Documento interno “Inquérito: O impacto dos CLA no local – Cantanhede”, não publicado 3º primado da interação – são criados vários espaços e momentos de interação entre o estudante e: a coordenadora; os membros da reitoria e professores; os colegas; o município e as entidades locais. 4º primado da inclusão digital – apoio em processos administrativos no portal da UAb; esclarecimento de dúvidas sobre a plataforma elearning e as bibliotecas digitais; organização e divulgação de ações de formação.

Tendo por base esta dinâmica foi criado um questionário online para aferir a perceção dos graduados sobre a influência do CLA no seu percurso académico. O questionário, de resposta anónima, foi enviado aos 38 indivíduos, com local de exame em Cantanhede, que concluíram a licenciatura na UAb entre 2013 e 2017. Foi realizada a análise de conteúdo às 8 respostas rececionadas. O questionário era constituído por três questões: 1- De que maneira a existência do CLA em Cantanhede (Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta) influenciou o seu percurso académico na Universidade Aberta? (Tenha em consideração três

eixos de análise: a) estrutura de apoio aos estudantes - atendimento ao estudante, provas presenciais, centro de documentação; b) organização de eventos educativos e culturais; c) promoção de iniciativas entre estudantes da UAb). 2 - De que forma a relação presencial estabelecida com colegas da Universidade Aberta contribuiu para o seu percurso académico? 3 - Quais as medidas que o CLA em Cantanhede poderia tomar para melhorar/innovar o serviço prestado aos Estudantes e antigos Estudantes da Universidade Aberta? Através da análise documental e das respostas aferidas conclui-se que a presencialidade da UAb, através dos CLA, contribui para a consolidação do EaD, graças à aproximação da Universidade aos territórios - conhecendo e intervindo nestes -, e aos seus estudantes - construindo para um percurso mais sustentado (na resposta às necessidades dos estudantes), partilhado (com outros estudantes, graduados, família e comunidade) e acompanhado (por colegas, graduados e o coordenador do CLA).

**Palavras-chave:** CLA CANTANHEDE, UNIVERSIDADE ABERTA, AVALIAÇÃO AOS ESTUDANTES

### **Referências**

PEREIRA, A, MENDES, A., MORGADO, L., AMANTE, L. & BIDARRA, J. (2007) *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Recuperado em 20 de julho de 2018 de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagógico%20Virtual.pdf>

TOMÉ, I. & POMBO, C. (N.D.) *O Aluno do Ensino a Distância em Linha*. Recuperado em 25 de julho de 2018 de <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/282.pdf>

UMCLA - UNIDADE DE DESENVOLVIMENTO DOS CENTROS LOCAIS E APRENDIZAGEM (2015). "O impacto dos CLA no local". Recuperado em 20 de julho de 2018 de <https://drive.google.com/file/d/1PmwSEosUzleIN5Dt6bZcMJYLc8EmGqYp/vie>.

## O USO DE PLATAFORMAS DE APRENDIZAGEM VIRTUAL

Luiz Henrique Alves dos Santos  
Universidade Norte do Paraná  
[luiz.fenis@gmail.com](mailto:luiz.fenis@gmail.com)

Nesse resumo é possível analisar a importância da interação do aluno e professor na plataforma de educação a distância com base em revisão bibliográfica. O uso de plataforma de aprendizagem virtual tem uma importância significativa, sendo um método de aprendizagem utilizado pelo professor em algumas escolas. Uma inovação nos ensinamentos múltiplos para os alunos, e influenciando-os na formação da autonomia em sua aprendizagem. É considerado um grande desafio educar, principalmente, sendo a distância, as instituições têm como dever, trabalhar projetos que estimulam os alunos a criarem o hábito de navegar nas plataformas. Esse desafio advém desde a formação da educação do aluno no início de sua aprendizagem, pois não lhe foi ensinado.

No meio desse ambiente, é possível notar a educação se tornando relevante para a construção de uma comunidade baseada em conhecimentos adquiridos e mecanizados através das tecnologias. Diante disso, se faz necessário a apresentação das mídias sociais que estão inseridas nesse universo de plataformas de aprendizagem a distância, como os *blogs*, *podcasts*, mensagens instantâneas e redes de relacionamentos, são ferramentas gratuitas que podem produzir bons trabalhos.

Além de ensinar, as plataformas têm um papel muito importante no que tange a interação social, pois os alunos podem se interagir entre si, até mesmo fazendo o papel do professor, pois é possível, trocar experiências e conhecimentos, contribuindo para a aprendizagem de todos. É importante destacar que, para influenciar o participante na plataforma, é necessário aperfeiçoar o design da plataforma, tornando mais flexível e acessível, quebrando as barreiras e gerando mais inclusões para o acesso, como destaca Ehlers (2007).

Como podemos promover acesso a todos, melhorar o uso de habilidades e promover qualidade na usabilidade? Uma sociedade que promove inovações e desenvolve-se por meio de estudo deve ter todos (todo mundo) juntos. Nós não podemos perder as mentes criativas daqueles que não têm acesso à educação, à tecnologia, ao estudo e a infraestrutura do conhecimento. E-learning para todos requer romper, derrubar as barreiras para aqueles que não têm acesso às novas infraestruturas do conhecimento. E abrir a aproximação à inclusão envolve abrir um convite a todos os grupos (*stakeholder groups*) em direção ao diálogo de como as barreiras da motivação, tecnologia, da pedagogia e de acesso podem ser vencidas (Ehlers, 2007, p. 17).

No tocante, as plataformas de aprendizagem à distância conduzem a um caminho favorecedor, para aqueles que se dedicam a esta ferramenta, contemplando um conhecimento construtivo, no qual se incorpora em um universo intelectual. Conclui-se que o ensino através das plataformas, tem como objetivo, tornar os estudos mais fáceis e melhor, além da construção da sua autonomia de aprendizagem, e para isso é fundamental tornar dependente dessa nova tecnologia, pois não há volta.

**Palavras-chave:** PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL, INTERAÇÃO.

## A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA MODALIDADE EAD – PRINCIPAIS DESAFIOS

Keite Silva de Melo  
PUC-Rio e ISERJ/FAETEC  
[keitemelo@gmail.com](mailto:keitemelo@gmail.com)

A divulgação da produção do conhecimento científico (reconhecidos aqui os demais tipos de conhecimento<sup>9</sup>, como válidos e legítimos), tem sido uma das formas com a qual os pesquisadores vêm tornando mais acessíveis as suas pesquisas, aproximando a sociedade destes saberes. A publicação do conhecimento científico é uma ação importante para a comunidade científica, pois desta forma, é possível esclarecer os avanços e limites encontrados, inaugurando canais de diálogo que impulsionam os percursos da pesquisa, agregando-lhe ainda maior legitimidade. Essa ação deve ser estimulada desde o início da formação do pesquisador iniciante, em seus primeiros trabalhos científicos.

Partindo desse pressuposto, a importância da escrita supervisionada se fortalece e se legitima. Ela ocorre por meio da interação entre o aluno-autor e seu orientador durante a produção do trabalho de conclusão de curso (TCC), como ocorre em cursos de especialização, oferecidos via modalidade da Educação a distância (EaD). Este trabalho possui por objetivo apresentar quais os principais desafios que o aluno vivencia durante a atividade de orientação de TCC, na modalidade EaD. Foi realizada uma pesquisa com 235 ex-alunos de cursos de especialização oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma política pública de formação na modalidade EaD. O referencial adotado é a teoria da atividade de Leontiev (2004), que compreende a atividade como a necessidade interior, que mobiliza e dirige nossas ações.

Em pesquisa anterior (Melo & Campos, 2018) foi apresentada a seguinte sistematização dos principais desafios que interferem na redação do TCC, de acordo com cada segmento do Ensino Superior:

### Desafios para a orientação - por segmento da Educação Superior

Graduação (10 trabalhos analisados)	Pós <i>lato sensu</i> (8 trabalhos analisados)	Pós <i>stricto sensu</i> (6 trabalhos analisados)
Pouca afinidade com o tutor ou orientador.	Relacionamento com o tutor ou orientador.	Relacionamento com orientador.
Pouca disponibilidade dos orientadores.	Demora no recebimento do <i>feedback</i> .	Pouca disponibilidade dos orientadores
	Falta de esclarecimentos quanto ao que precisava ser mudado.	Distanciamento pode levar a evasão.
	Tensões relacionais.	Autonomia não é deixar sozinho.
	O rigor e a redação científica não são apresentados nas disciplinas anteriores.	Informalidade nos encontros gera insegurança quanto ao trabalho.
	Alguns alunos sentem falta da orientação presencial.	

Fonte: Melo e Campos (2018).

<sup>9</sup> Tipos de conhecimento: senso comum, filosófico, religioso ou teleológico e o científico.

Embora a referida pesquisa não tenha se restringido a uma modalidade ou segmento, é possível concordar que há desafios semelhantes nas modalidades, no que tange à realização do TCC. As autoras (Melo & Campos, 2018) sistematizaram ainda, em um gráfico, os desafios que localizaram em sua pesquisa bibliográfica, e que assolam os alunos que estão engajados com a atividade de produção do TCC.

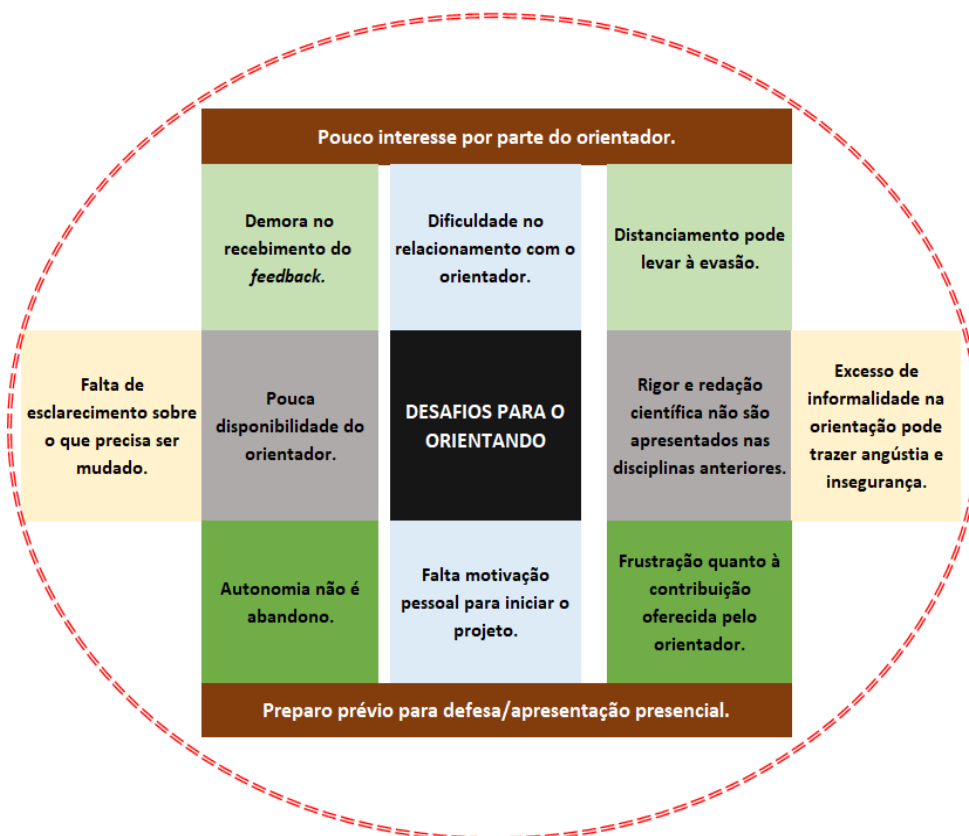


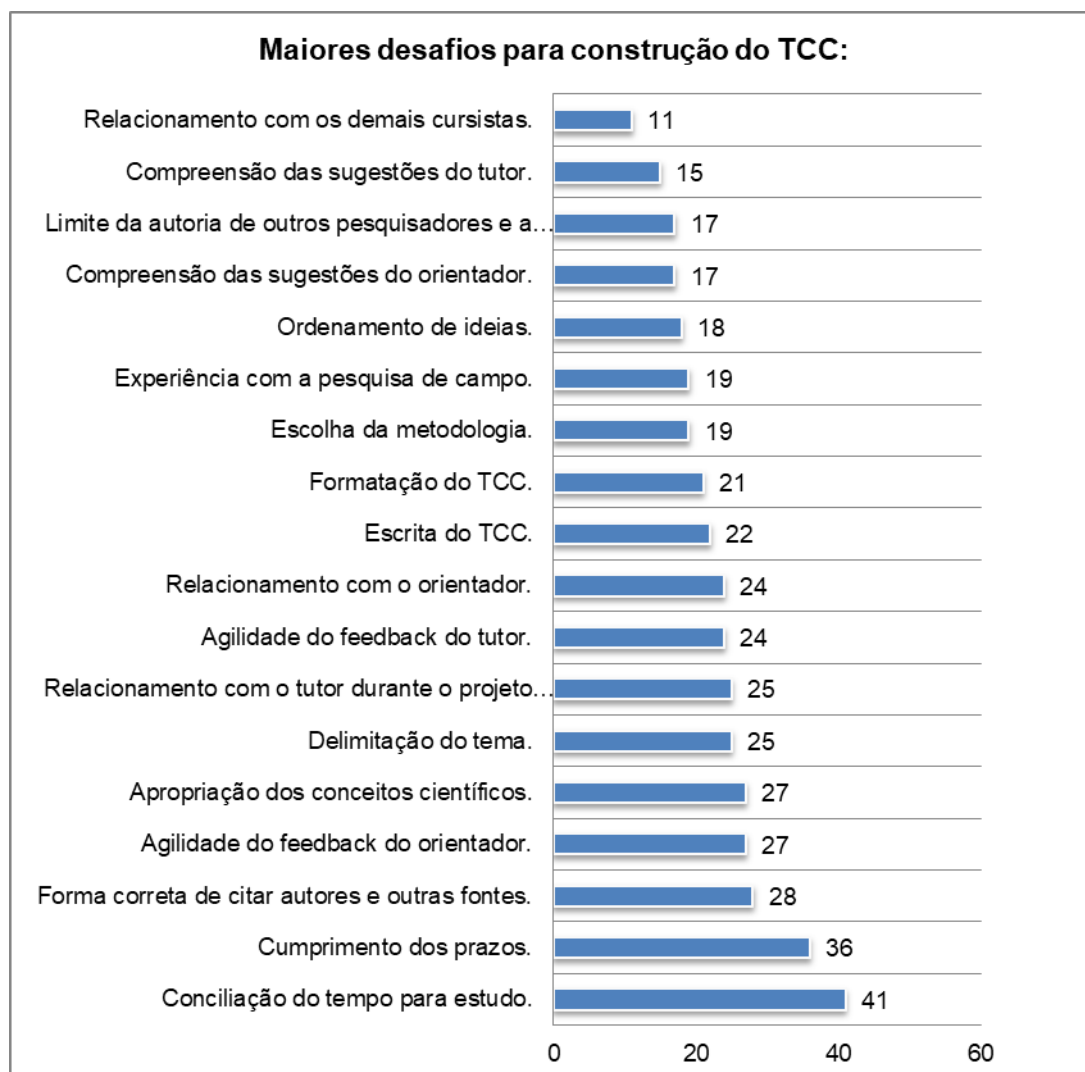
Figura 1 - Desafios que trazem impacto direto ao orientando.  
 Fonte: Melo e Campos (2018, p.10).

Esses desafios (Melo & Campos, 2018) elencados na literatura fundamentam a presente pesquisa que ora apresento nesse trabalho, e que adotou como instrumento de coleta, o questionário on-line dirigido aos ex-alunos que concluíram o curso e defenderam o seu TCC. O perfil dos respondentes pode ser resumido da seguinte forma, considerando a sua maioria:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está na faixa etária acima de 42 anos de idade (45,37%);</li> <li>• Realizou a sua graduação na modalidade presencial (66,23%);</li> <li>• Redigiu um TCC na sua graduação (82,46%);</li> <li>• Concluiu o curso de especialização pela UAB nos anos de 2017 (16,2%) ou 2016 (30,5%) ou ainda, em 2015 (22,8%).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A primeira especialização concluída foi a realizada pela UAB (75,33%);</li> <li>• Possui pelo menos dois cursos de especialização concluídos (53,5%);</li> <li>• Realizou outra especialização na modalidade EaD (65,4%).</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria.

Ao analisar a pergunta “quais são os maiores desafios na construção do TCC em seu curso?”, a questão retornou 131 respostas e pode ser ilustrada com o seguinte gráfico:



Fonte: Autoria própria.

A maioria dos respondentes é formada por trabalhadores, que possuem demandas pessoais complexas, que interferem diretamente na conciliação do tempo para estudo, sendo considerada como o maior desafio enfrentado. Nota-se uma preocupação com o tempo de dedicação, fundamental para realização de um trabalho comprometido. O segundo desafio se interliga ao primeiro, pois diz respeito ao cumprimento de prazos, também atrelado ao fator tempo. Nesse aspecto, a contribuição possível de um orientador seria o estímulo para permanência e dedicação, seguido do auxílio para a construção de um plano de estudos exequível com cada perfil.

Somente após esses desafios de ordem pessoal atendidos, é que surgem na hierarquia os desafios de ordem acadêmica (forma correta de citar, apropriação dos conceitos científicos, delimitação do tema...) e de relacionamento interpessoal com o orientador (agilidade do *feedback* do orientador), que também se vincula ao fator tempo, o que denota ser a maior preocupação dos respondentes.

A orientação de TCC precisa instaurar o diálogo que propiciará a parceria durante a construção do TCC. Sendo o aluno, um trabalhador que busca conciliar a sua formação em serviço, com as demandas pessoais, os desafios para construção do TCC acionam ainda mais o papel do orientador. Esse profissional precisa desenvolver um perfil de acolhimento, sem acionar o paternalismo que exime o aluno de responsabilidade com a ética acadêmica e autoral.

**Palavras-chave:** ENSINO A DISTÂNCIA, TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.

### **Referências**

LEONTIEV, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.  
MELO, K. S. & CAMPOS, G. H. B. (2018). Desafios para o trabalho interativo na orientação de TCC na EaD. *CIET:EnPED*, . Recuperado em 20 junho, 2018, de <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/434>

## A LITERATURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Angeli Rose  
CEDERJ/UNIRIO-UFRJ  
[23capitu33@gmail.com](mailto:23capitu33@gmail.com)

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa-ação desenvolvida em estágio pós-doutoral sobre experiências de leitura literária e a literatura digital, em curso de Pedagogia na modalidade EAD de uma universidade pública no estado do RJ. A partir de considerações sobre o perfil leitor na cibercultura (Levy, 1999) como cibercidadão, um nativo digital de subjetividade sofisticada no modo de lidar com as produções literárias digitais, entre outros ciber-artefatos (Bohadana&Valle,2009). Assim, compreendeu-se também a relevância de se preparar o professor para incluir em suas práticas pedagógicas e atividades de ensino algumas produções da literatura eletrônica ou literatura digital como objetos de aprendizagem, inspirados pela indicação assertiva de Cândido(1995) acerca do direito à literatura. A motivação para empreender a pesquisa partiu da atuação na tutoria da disciplina “Literatura na formação do leitor” no referido curso de formação inicial de professores, em que evidenciou-se a ausência da literatura digital, isto é, os objetos de aprendizagem eram limitados à literatura digitalizada. A questão principal, então, apresentou-se como que experiências de leitura literária digital os professores-formadores estão tendo? Nesse sentido, a investigação iniciou uma revisão bibliográfica sobre a conceituação de literatura digital (Spalding, 2012), percebendo-se certa falta de consenso para os usos desta nomenclatura. A literatura digital contemporânea ultrapassa fronteiras de culturas estabelecidas tanto no nível linguístico como no nível das linguagens de que se utiliza, e para tanto vem exigindo também o redimensionamento de categorias teóricas e de análise. Além disso, esta produção que configura já a cibercultura explora, por vezes, mais de uma língua e vão além da língua materna como referência linguística. Há uma relação de proximidade com outras linguagens de forma gerativa em que a intermedialidade é um fator estruturante destas produções estéticas (Vallia, 2003). Assim, para ratificar a proposição do direito à literatura numa perspectiva de um ensino superior dialógico e responsivo (Bakhtin, 1997) indica-se como necessário desenvolver-se nova política de formação de leitores que contemple o nativo digital, se ainda considera-se relevante formar leitores de literatura com experiências de leitura significativas e críticas, tanto do ponto de vista estético, como do ponto de vista político, tendo em vista uma cidadania, hoje de dimensões locais. Embora os documentos oficiais indiquem certa relação de proximidade para a inovação até entre as “novas” tecnologias e a educação, em específico para o ensino de línguas (Brasil, 2008), ainda há enorme defasagem de repertório docente, como a pesquisa identificou que apenas 20% dos docentes, professores-tutores, “conheciam mas não liam” a literatura produzida no ciberespaço para ser também lida neste. Tal constatação foi ao encontro da percepção sobre a necessidade de formação direcionada a este tema e às possíveis práticas de leitura. Portanto, talvez tenha de se pensar em formações concomitantes, neste momento, de maneira que os docentes (professores-tutores) façam capacitações em serviço e/ou formações continuadas, por exemplo, ao mesmo tempo em que se propõe na disciplina “Literatura na formação do leitor” a inclusão de tal literatura digital na formação inicial dos

professores, considerando que alguns já são nativos digitais e que lidarão com alunos nativos digitais em potencial. Do ponto de vista metodológico, posteriormente à revisão bibliográfica, seguiu-se a aplicação de um questionário sobre as experiências de leitura, leitura literária digital e outros objetos possíveis de aprendizagem (Games, blogs, artigos acadêmicos, etc.) utilizados na plataforma do curso em questão. O objetivo principal era levantar as leituras digitais dos professores-tutores e da coordenação da disciplina, observando o tipo de relação mantida com este tipo de produção cultural e estética. Identificou-se que 100% dos professores apontam para a necessidade de formação direcionada para este tema, por exemplo, em forma de oficina, como foi sugerido. Entre outros indicativos levantados e analisados, pode-se depreender que urge tomar iniciativas formativas que deem condições de proporcionar situações geradoras de experiências com a literatura digital, a fim de que não se repita e perpetue um descompasso na formação humana que deve e pode incluir a formação estética, inclusive, através da produção literária disseminada exponencialmente no ciberespaço, gerando a cibercultura, com riscos de termos usuários digitais limitados cultural e esteticamente, tendo em vista que a escala de produção e recepção hoje desliza entre limiares (Barrento 2013).

**Palavras-chave:** LEITURA DIGITAL, NATIVOS DIGITAIS, FORMAÇÃO DE LEITURA.

#### **Referências:**

- BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins fontes, 2ed.
- BRASIL (2008). *Sobre educação a distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/> [http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=61)>. Acesso em: 27 nov,2008.
- CÂNDIDO, A. (1995). *Direito à Literatura, In: Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades.
- LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34.
- SPALDING, M.(2012). *Manifesto da Literatura digital*. <http://www.literaturadigital.com.br/>
- BOHADANA, E. & VALLE, L. (2009). *O quem da educação a distância*. *Rev. Bras. Educ.* [online],vol.14, n.42, pp.551-564.[Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000300011&script=sci_abstract&tlng=pt)]
- VALLIAS, A. (2003). <http://www.andrevallias.com/bio/index.htm>

## **ACERVOS BIOGRÁFICOS DIGITAIS EM REDE- MEMÓRIAS DE SI, ONTEM E AGORA E AMANHÃ**

Fernanda Cavalcanti de Mello  
CEDERJ/UNIRIO/UAB  
[diart.fernanda@gmail.com](mailto:diart.fernanda@gmail.com)

Angeli Rose Nascimento  
CEDERJ/UNIRIO/UAB  
[proftutoraangelirose@gmail.com](mailto:proftutoraangelirose@gmail.com)

Museus virtuais se multiplicam, inclusive, em redes sociais. Assim, percepção, memória, mimeses, histórias, políticas, identidades, experiências, aprendizagens são mediadas pelas tecnologias contemporâneas. Essas práticas midiáticas, ao se tornarem também educativas, criam novas possibilidades de usos e de performances do Ser. Na atualidade, as redes sociais são canais/suportes e veículos para dar visibilidade e voz para pessoas comuns, anônimas, que vêm praticando, mesmo que utilizando apenas o senso comum, as narrativas pessoais nessas redes. Um lugar de fala e de escuta, conforme problematiza Sibilia (2010). Em função dessas questões, empreendemos uma pesquisa-ação intitulada “Biografar-se”, e chegou-se à conclusão que mais que falar (postar, curtir, compartilhar). A leitura e escrita sobre si mesmo possibilita tomar consciência/conhecimento de si, saber valorizar suas origens, saber-se quem é. Esse é um dos legados de Freire (1983), sobre a importância da leitura de mundo, reconhecer-se nesse mundo, para modificá-lo. Esse é um direito que todos têm de entrar em contato com essas experiências de narrativa de si. Assim, o objetivo da pesquisa foi proporcionar um grupo de mulheres participantes de um projeto comunidade escola, a construírem narrativas de si, circulando-as em rede e no Museu da Pessoa. A metodologia da pesquisa-ação contou com 3 oficinas - com atividades presenciais e virtuais. A oficina 1 se dirigiu a um grupo de mulheres adultas e foi realizado artesanato para confecção de porta-retratos, sessões de foto e construção coletiva de uma instalação com esses artefatos, inserindo a divulgação dessas ações no Facebook. A Oficina 2, com o mesmo grupo, com Rodas de Conversas e os relatos de vida foram captados em vídeos para serem veiculados no Museu da Pessoa. O respeito mútuo muitas vezes aflora nesse centrar-se, desse conhecimento sobre si para entender e respeitar as diferenças. Neste sentido, é importante compreender a relação entre o conceito de museu e a configuração das redes sociais para a proposta que estamos implementando. Os museus, conforme Bauer (2006) passou a trabalhar referências patrimoniais na internet. A proposta visa à participação dos sujeitos através de interações performáticas: no dizer de si, no fazer-se, ouvir-se e dar-se a ver. Pensando nas imagens em ambientes digitais e sua relação com o presente, Braga (2005), inspira esse trabalho também, pois traz reflexões para se compreender como as imagens compartilhadas, outrora importantes para retratar momentos solenes passaram a assumir uma função de registrar um presente fugaz, como adverte Braga (idem) sobre lembrar um passado que não volta mais. Ou volta? O projeto “Biografar-se” experimentou também se as redes sociais são espaços promissores à curadorias sobre experiências e permanências de vidas e de humanidades, cada vez mais digitais. A Oficina 3 se concentrou suas pesquisas em eventos do Facebook que se dedicam à

biografia de “si” e também dos vestígios de lugares, espaços da cidade sobre o que teria sido cada pessoa, a partir de seus arquivos pessoais. Essa atividade foi realizada a distância com alunos do curso de Pedagogia em EaD do Consórcio CEDERJ/UNIRIO/UAB, nas disciplinas Práticas Educativas em Contextos Não Escolares e na disciplina Imagem e Educação. Os alunos selecionaram acervos reunidos em um Portal de Memórias Brasileiras- plataforma que abriga diferentes páginas do Facebook relacionados à imagens, foto e vídeo, de diferentes épocas do cotidiano. Essas páginas feitas por diferentes administradores objetivam o compartilhamento. As principais discussões traçadas nas mesmas dizem respeito às memórias que vão se tornando legados, o que se deixa de herança às futuras gerações, partir de páginas dedicadas à memórias coletivas. A atividade realizada com os alunos integrou os Eventos da Segunda Semana Nacional de Arquivos, realizada pelo Arquivo Nacional- Instituição de Memória oficial do Brasil. Assim as memórias dos alunos de diferentes Polos do Estado do Rio de Janeiro, dialogaram com outras páginas. A oficina 3 intitulada “Minhas Memórias Tuas”, possibilitou reunir na página do Facebook Fascinante publicações de diversos grupos que atuam nessas redes sociais justamente com temáticas sobre imagens de paisagens urbanas e rurais; disseminando ações culturais e educativas sobre herança documental e imagéticos de cidades; ruas; profissões, meios de comunicação (história do rádio e da imprensa, TV, da publicidade, etc); de transporte; cartões postais; álbum de famílias brasileiras; brinquedos da infância e muito mais. As três experiências demonstram, tanto no Facebook, quanto no Museu da Pessoa, o papel das redes para a governança dos arquivos digitais em rede. Essa governança, curadoria e exibição de narrativas de si, que se dá por conexões e participação coletiva, está alinhada à proposta expressa na 38ª Conferência Geral da UNESCO, de 2015, que em seu § 4.4 indivíduos têm o direito de “fomentar o desenvolvimento de novas formas e ferramentas de educação e pesquisa sobre herança documental e sua presença no domínio público”. Fizemos também contraposições dessas páginas abertas às páginas que convidam a opinar e “refletir-se”- “este sou eu”, estou aqui, é isso que penso. Ou seja, páginas que não circulam diferentes biografias, a não ser a sua própria. Assim, como análise das performances dos participantes da pesquisa termos como resultado, dois grandes movimentos em rede em relação às biografias. Visualizam-se narrativas feitas como um diário, sem intenção de trocar, dialogar, mas apenas expor-se, uma vez que bloqueiam publicações em suas linhas de tempo, selecionam o que veicular e quem terá acesso as suas narrativas como em memoriais pessoais dispostos no Facebook, como por exemplo, a página “Memorial Dialogicx”. Outras histórias “únicas” se tornam universais, como as vidas exemplificadas no Museu da Pessoa. Em todos os casos analisados, as Histórias universais se individualizam no momento em que cada pessoa faz uma curadoria, coleta, coleciona e compartilha sua coleção de memórias, para não esquecer-las, e testemunhá-las, pois mesmos as páginas com pouca opção de diálogo querem também expor o seu testemunho. Para os alunos da Pedagogia a Distância, foi bastante produtivo observar maneiras de trabalhar com Imagens e Textos, e Biografias imaginadas.

**Palavras-chave:** ACERVOS BIOGRÁFICOS DIGITAIS EM REDE, MUSEU DA PESSOA.

## Referências

- ARFUCH, L. (2013). *O espaço autobiográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea.*
- BARBOSA, A. (2005). *Arte/Educação Contemporânea Consonâncias internacionais.* Editora Cortez.
- BAUER, L. (2003). *Acervos orais, acervos virtuais: museus, pessoas e História de vida,* 2003.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- Teirxeira. P.(2012). *Gêneros Oraís na Escola/Baktiniana,* são Paulo.

## EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO: AS MUDANÇAS DA SALA DE AULA

Carlos Eduardo Ferreira da Silva  
Colégio Lapa - Universidade Metodista  
[carlos159sp@yahoo.com.br](mailto:carlos159sp@yahoo.com.br)

Ao ver os filmes da trilogia “De volta para o Futuro” saímos do ano de 1985 (ano do lançamento da franquia), nessa década, vivemos o infeliz vazamento nuclear em Chernobil e a queda do muro de Berlin, na educação os métodos utilizados na alfabetização era o sintético (também conhecido como silábicos os tradicionais) e analítico (que são aqueles que vão do todo para as partes).

[...] os procedimentos educativos de sua época eram inadequados: não existia uma metodologia do ensino que levasse em conta o desenvolvimento da Ciência, em particular o empirismo de Bacon. Além disso, não existiam livros de texto adequados; não existia, no desenvolvimento dos programas, nada que fosse atraente para as crianças [...] ele estava convencido de que o conhecimento adequado no mundo depende do cultivo dos sentidos, bem como de uma relação adequada da linguagem com a experiência. (Narodowski, 2001, p.21)

Na educação hoje, mudamos nossa maneira de pensar e ensinar utilizamos hoje o método do construtivismo baseado nos estudos do suíço Jean Piaget, não podemos deixar de citar também a argentina Emília Ferreiro, que influenciou bastante também o construtivismo no Brasil. Um método também muito utilizado é o método freiriano desenvolvido por Paulo Freire, que utiliza as experiências da vida dos alunos que tem uma grande eficiência na educação de jovens e adultos.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (Freire, 2007, p. 86)

Agora vamos nos imaginar no dia 21 de outubro de 2015, estamos passando pela rua e vemos o DeLorean DMC-12, entramos nele e digitamos dia 21 de outubro de 2025, estacionamos na frente de uma escola e entramos, como será que os professores estarão desenvolvendo seu trabalho como seus alunos?

As plataformas virtuais serão comuns, vamos conseguir no meio da aula conversar com alunos que estão vendo o mesmo conteúdo em outras escolas de qualquer lugar do planeta, tudo vai direto para a navegação em nuvens, e o aluno faz o download no horário que precisar e/ou quando o professor solicitar, com um novo conceito pedagógico, levando em consideração o aluno como um todo, e não apenas em sala de aula. Segundo Roxane Rojo, é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.” (Rojo, 2013, p. 7)

Vamos refletir sobre os estudos de Edgar Morin em seu texto sobre “os sete saberes necessários à educação do futuro” apresentado em 2000, que deveria ser algo normal em muitas escolas, pois já se passaram quase 20 anos da publicação, porém muitos países ainda não alcançaram.

Edgar Morin em sua obra nos fala que nós professores devemos ser transdisciplinares, unindo ciências e humanas, deveremos trabalhar a ética, mas

não apenas como conhecemos na origem de seu conceito, mas uma “ética de compreensão planetária”, com reflexões para o futuro. Devemos pensar também na sustentabilidade, e está sempre mudando e melhorando dentro de nossas realidades.

Não existe educação sem pensar no indivíduo, e devemos pensar nele de uma maneira particular, e depois de olhar para ele, devemos ver o grupo que está alocado. Dessa maneira devemos refletir em suas práticas, como trabalhamos e como podemos melhorar, o que esperamos do futuro, e nunca devemos esquecer que nossas atitudes hoje definem o nosso futuro.

**Palavras-chave:** EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO, SALA DE AULA.

### **Referências**

GAINES, C., MATIAS, M., & MATIAS, A. (2015). *De Volta Para O Futuro: Os Bastidores Da Trilogia*. Editora: Darkside Books

CAVAZOTTI, M. (2009). *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização*. Editora: IESDE Brasil S. A.

LIMA, L. (1980). *Piaget para principiantes* (5th ed.). Editora: Summus Editorial LTDA

VASCONCELOS, M. (1996). *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*. Editora: Casa do Psicólogo Livraria e Editora LTDA

BRANDÃO, C. (1981). *O que é Método Paulo Freire*. Editora: Brasiliense

Morin, E. (2013). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (1th ed.). Editora: UNESCO

FREIRE, P. & SHOR, I. (2007). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Editora: Paz e Terra.

NARODOWSKI, M. (2001). *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Editora da Universidade São Francisco.

ROJO, ROXANE H. RODRIGUES (2013). *Escol@ conectada, os multiletramentos e as tics*. Editora: Parábola.

## **DESAFIOS DE INTERAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE VIRTUAL BRASILEIRA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES**

Édison Trombeta de Oliveira  
Universidade Virtual do Estado de São Paulo  
[edisontrombeta@gmail.com](mailto:edisontrombeta@gmail.com)

Stela Conceição Bertholo Piconez  
Universidade de São Paulo  
[spiconez@usp.br](mailto:spiconez@usp.br)

Com o crescente uso da tecnologia em processos educacionais, o TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), ou Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos Tecnológicos, configura-se como importante referencial explicativo da ação docente. Considerado um desdobramento da proposta de Shulman (1986; 1987), trata da integração dos tipos de conhecimento que apoiam a profissionalização docente. A Educação a Distância (EaD) é um campo fértil para esse tipo de reflexão, pois tem as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação) como um estruturante didático. Estudar a distância exige autodeterminação, organização e gerenciamento do tempo, os ambientes virtuais não garantem que aprendizagens sejam desenvolvidas. Nem sempre os aplicativos disponíveis para interação e avaliação da aprendizagem possibilitam aprimorar a didática. Quais são os reais desafios percebidos pelos estudantes? Como os referenciais do TPACK podem gerar reflexões docentes que potencializam o aperfeiçoamento dos cursos de EaD? Este estudo está sendo desenvolvido em atividades de doutoramento na Faculdade de Educação da USP. Sob perspectiva descritiva-analítica, objetiva investigar a ótica dos estudantes sobre os desafios que encontram na interação e quanto aos processos de avaliação a que são submetidos. Tem por hipótese que os referenciais postos pelo TPACK podem auxiliar no aprimoramento dos cursos. Foi utilizado um Inventário de Sondagem Diagnóstica (questionário online), que contou com a resposta de 235 estudantes dos cursos de Licenciatura da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), primeira instituição pública e gratuita de ensino superior unicamente a distância. Para além dos dados quantitativos, os qualitativos foram organizados e categorizados (Bardin, 2007), a fim de realizar a análise, em dois grupos: avaliação e interação. A análise preliminar dos dados obtidos revelou tendências quanto às dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias selecionadas para cada curso, bem como àquelas relacionadas aos conteúdos veiculados e aos formatos de avaliação. Foram apontados descompassos na relação dos conteúdos disponibilizados virtualmente, nas tarefas solicitadas e quanto aos procedimentos de avaliação. O horizonte teórico utilizado para fundamentar as análises indicam as vicissitudes necessárias na integração dos diferentes tipos de conhecimentos envolvidos no processo de ensino e nas aprendizagens dos estudantes. O professor, em qualquer modalidade ou nível de ensino, deve possuir conhecimento de conteúdo (da disciplina) e conhecimentos pedagógicos (estratégias, didática). Koehler e Mishra (2005; 2008) destacaram a importância da integração desses dois saberes com o conhecimento pedagógico das tecnologias. Em uma visão geral, além de dificuldades relacionadas ao gerenciamento de tempo para fazer o curso a

distância (31%), os estudantes identificaram os desafios de interação (14%) e com relação ao processo avaliativo (50%). Um relato representativo é: “falta de tempo para estudo, muito conteúdo e atividades disponibilizados [...] para estudar e entregar semanalmente, atividades desconectadas das informações contidas nas videoaulas, o que exige muito tempo para pesquisa. Tudo isso torna meu aprendizado fragmentado na maioria das disciplinas”. O TPACK é um referencial que favorece a redução dos desafios identificados pelos estudantes. Os cursos precisam selecionar as mídias mais adequadas para promover interações potencialmente produtivas; permitir o protagonismo dos estudantes requer planejar um *design* de curso cujas tecnologias selecionadas precisam ter intencionalidade educativa. Segundo Barbosa (2015, p. 56), a aprendizagem na EaD é diferente da aprendizagem presencial, “o que demanda mudanças no processo de avaliação da aprendizagem e novas reflexões sobre os estruturantes didáticos que podem ser incorporados neste ambiente”. Barbosa (2015, p. 74) também cita ser “mais relevante a interação entre os participantes do que simplesmente a presença das tecnologias”. Um estudante também diz: “Os desafios que tenho são: dificuldade de encontrar informações sobre o que a faculdade está propondo para os alunos; a falta de informações dos mediadores (sempre têm que se reportarem aos seus superiores); a falta de interação rápida entre aluno e universidade”. Uma vez que a interação é intrínseca ao processo educacional, ela está incluída no corpo de conhecimentos pedagógicos e pode ser fomentada por meio do uso intencional das tecnologias, o que reforça seu papel pedagógico-tecnológico. Para Koehler e Mishra (2008), não há uma única solução tecnológica que se aplique a todos os professores, em todos os contextos educacionais e para toda visão de ensino. A sondagem dos desafios pela ótica dos estudantes aponta indicadores para as reflexões na Universidade, em sua busca permanente de aprimoramento e atendimento adequado aos cursistas. Ouvir os estudantes é tarefa *sine qua non*: revelam pressupostos que podem indicar maior integração de todos os saberes articulados em um curso. Percebem-se várias tentativas de utilização, na EaD, das mais novas tecnologias surgidas, focalizando a questão tecnológica e não a pedagógica. A EaD precisa caminhar para diálogos interdisciplinares se intenciona promover desenvolvimento e formação de sujeitos críticos e autônomos. Uma aprendizagem horizontalizada, linear e individualizada desafia a atuação docente, que requer também integração com a equipe que cuida e projeta o *design* tecnológico. Os desafios apontados pelos estudantes carecem de pesquisas e de serem considerados no *design* pedagógico dos cursos.

**Palavras-chave:** TPACK, AVALIAÇÃO, ESTUDANTES, ENSINO SUPERIOR.

## Referências

- BARBOSA, B. P. (2015). *Educação a distância: a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e os estruturantes didáticos* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Recuperado em 27 de junho, 2017, de [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25052015-110650/publico/BARBARA\\_PERES\\_BARBOSA.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25052015-110650/publico/BARBARA_PERES_BARBOSA.pdf)
- BARDIN, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- KOEHLER, M., MISHRA, P. (2005). *What happens when teachers design educational technology?* The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- KOEHLER, M., MISHRA, P. (2008). *Introducing TPCK*. In: AACTE. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-30). Routledge: New York and London.
- SHULMAN, L. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

## **O USO DE MAPAS MENTAIS COMO MATERIAL DE APOIO A UMA AULA DE MESTRADO EM ENSINO E APRENDIZAGEM**

Axell Donelli Leopoldino Lima  
Unopar Pitágoras  
[axelldonelli@gmail.com](mailto:axelldonelli@gmail.com)

Os mapas mentais possibilitam compreender a maneira como os sujeitos relacionam ideias, conceitos e concepções, trata-se de um mapeamento cognitivo podendo ser representado de diversas formas, como, por exemplo: desenhos ou esboços, listas mentais que apresentam lugares de referência (Oliveira,2001). A percepção acontece de forma diferente entre os indivíduos, isto é, cada pessoa apresenta determinada percepção com relação ao espaço, de acordo com sua experiência de vida. Nesse sentido, compreendemos que os mapas mentais se configuram um instrumento que possibilita atingir o sentido, a forma pessoal como que as pessoas compreendem o mundo.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar os sentidos que alguns alunos, de uma turma de mestrado, manifestaram por meio de mapas mentais que possuem como tema gerador a palavra Mediação.

Para análise dos mapas, utilizamos a Análise Textual Discursiva (Maraes; Galiazzi, 2011), que nos possibilitou fragmentar os mapas, evidenciando a associação de ideias e conceitos realizada pelos participantes da pesquisa. Na sequência, após o procedimento de categorização, agrupamos as unidades de análise, por semelhança de sentido, elaborando um conjunto de categorias que teve por função sintetizar os sentidos atribuído pelos sujeitos ao conceito mediação.

Masseto (2000) que, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações. Na metodologia considerou-se os mapas mentais através de uma interpretação dos dados obtidos, e agrupados por categorias com as seguintes descrições: categoria 1 (Equilíbrio na mediação) aonde os mapas foram analisados de forma individual; categoria 2 (Inter-relação comunicativa) foi confeccionada juntando os mapas que apresentavam imagens representativas e que se correlacionavam por categorias e convergências observadas, e categoria 3 (Rede de informações) que procurou analisar se houve construção de um novo método de mediação, quando feita uma inter-relação nos mapas. Segundo Massetto (2000), a mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos, e dá um novo colorido ao papel do professor. A atuação conjunta e coordenada, voltada para a superação dos mesmos desafios de aprendizagem, viabiliza a construção da “inteligência coletiva”, que é muito mais do que a soma das contribuições individuais (Levy, 2006).

Para Feuerstein (2014), a modificabilidade é transmitida para o ser humano por meio da mediação pela qual ele cria ferramentas e as condições prévias necessárias para ser modificado. Assim, Tébar (2007), relata que os mediadores devem enfatizar ainda mais a ação de estimular o amadurecimento dos estudantes e conseguir que eles adquiram o próprio método de aprendizagem, que aprendam a aprender, que cheguem a converter-se em estudantes autônomos.

Os resultados mostraram que mediante as considerações em função do que foi representado nos mapas mentais, foi possível entender como os alunos compreendem de forma diferente o processo da mediação no ensino, e mesmo assim pode-se fazer uma inter-relação com esses conhecimentos obtidos.

**Palavras-chave:** MAPA MENTAL, MEDIAÇÃO, ENSINO.

## Referências

Carvalho, D. F., & Passos, M. M. (2009). *Representações e Associações de Ideias com a Matemática: um estudo em mapas mentais. X Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais. Salvador-BA.*

FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R., & FALIK, L. H. (2014). *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes.*

Kenski, V. M., Gozzi, M. P., Jordão, T. C., & Silva, R. G. D. (2009). *Ensinar e aprender em ambientes virtuais. ETD-Educação Temática Digital, 10(2), 223-249.*

LÉVY, P. (2006). *Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 2000. Coleção Trans.*

MASETTO, M. T. (2000). *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. Moran, J.; Masetto, M.T.;E Behrens, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14ª ed. Campinas: Papirus.*

TEBAR, B. L. (2001). El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI. In *V Congreso Internacional: Educación Para el Talento. Mazatlán, Sinaloa, México.*

OLIVEIRA, M. (2001). *Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas.*

## **PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA VIDA: A CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS ABERTOS MASSIVOS ONLINE UFRB**

Eniel do Espírito Santo  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
[eniel@ufrb.edu.br](mailto:eniel@ufrb.edu.br)

Ariston de Lima Cardoso  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
[ariston@ufrb.edu.br](mailto:ariston@ufrb.edu.br)

Adilson Gomes dos Santo  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
[adilsongomes@ufrb.edu.br](mailto:adilsongomes@ufrb.edu.br)

A promoção da educação continuada ao longo da vida constitui-se em uma das metas da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015). Neste sentido os Cursos Abertos Massivos *Online*, popularizados pelo seu acrônimo em inglês MOOC, oferecem oportunidades de educação continuada aberta e gratuita para aqueles que desejam aperfeiçoar-se em determinada temática, com o aporte metodológico e teórico de uma instituição de ensino superior. Ademais, os MOOC oportunizam inegáveis potenciais individuais e sociais que uma educação superior aberta pode proporcionar ao desenvolvimento humano sustentável (Jordan, 2014), coadunando-se com a meta 4 (quatro) da Agenda 2030. Os MOOC são cursos com curta ou média duração, disponibilizados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em que o participante tem à disposição material didático, orientações para o processo avaliativo e diversas ferramentas de interação, sem pré-requisitos ou restrições financeiras, favorecendo a democratização do conhecimento e a educação continuada ao longo da vida (Yousef; Chatti; Wosnitza; Jakobs, 2014; Santo, Cardoso, 2017). Desde que iniciaram em 2008 os MOOC tem crescido vertiginosamente, tendo alcançado em 2017 a marca global de 81 milhões de participantes inscritos, em cursos ofertados por mais de 800 universidades (Shah, 2018). Neste contexto, desde 2015 a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), localizada no Estado da Bahia, Brasil, tem ofertado ampla variedade de cursos MOOC, tendo alcançado 62.225 inscritos, possibilitando assim uma problematização sobre a contribuição de tais cursos na promoção da educação continuada ao longo da vida. O objetivo deste estudo é apresentar os principais resultados alcançados nos cursos MOOC ofertados pela UFRB no período de 2015/2018, buscando-se correlacionar suas possíveis contribuições com a Agenda 2030. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e complementada por dados qualitativos, por meio de um estudo de caso nos MOOC UFRB. Os dados foram coletados valendo-se da pesquisa documental nos AVA dos cursos, além dos resultados compilados das avaliações regulares de satisfação dos cursos, em uma amostra aleatória simples de 12.482 participantes. Conforme o delineamento de Gonçalves (2017), os cursos MOOC UFRB se caracterizam como *Self-paced Online Course* (SPOC), pois possuem inscrições contínuas, sem tutoria ou interação com o professor e um prazo pré-determinado para finalização que possibilita um ritmo

flexível. O modelo pedagógico adotado pauta-se em um roteiro de estudos autodirigido, sem tutoria, com videoaulas previamente gravadas e apoiadas por ampla variedade de material didático adicional e avaliações *online* que conduzem à certificação daqueles que alcançam os resultados mínimos previstos nos planos de aprendizagem dos cursos. Os 12 (doze) cursos ofertados no período subdividem-se em temáticas que abarcam a formação continuada docente, com 49% dos inscritos; formação discente, com 38% dos inscritos; iniciação tecnológica, com 13% inscritos e a área da administração pública, iniciados em 2018 e com 1% dos inscritos. Quanto aos resultados da avaliação da satisfação, o perfil dos participantes é predominantemente de brasileiros (99,7%); do gênero feminino (63,8%); com média ponderada de idade de 32,2 anos; nível superior de escolaridade (78,3%); sendo que atuam como funcionários públicos (36,5%) e estudantes (38%). Os participantes afirmaram que dos motivos que os influenciaram no ingresso do curso destacam-se a obtenção ou aprimoramento de conhecimentos na área temática abordada (82,5%); melhora do desempenho profissional (75,5%) e preparo para melhor colocação no mundo do trabalho (60,6%). Os participantes pontuaram como pontos positivos dos cursos a flexibilidade (80,1%); os conteúdos atuais e de fácil compreensão (77,3%), sendo que avaliaram os cursos como ótimo/excelente (92,8%). Adicionalmente, no período registrou-se nos MOOC UFRB o índice de 33,2% dos participantes que finalizaram os cursos, enquanto que Jordan (2014) averiguou em seu estudo norteamericano uma média geral de 6,5% de participantes que concluíram os cursos massivos investigados. Entretanto, torna-se necessário que os MOOC UFRB ampliem o atendimento à parcela da população que não tem acesso ao nível superior, contribuindo com a disseminação do conhecimento científico e melhoria das condições de vida, mediante a educação continuada ao longo da vida. Neste sentido, Emanuel (2013) corrobora que os MOOC em geral tem alcançado pessoas que já estão inseridas no contexto da educação superior, enfatizando a necessidade de melhor acesso à tecnologia e educação básica como condição para que os MOOC estejam à altura do que propõem. Este estudo conclui apontando que os cursos MOOC UFRB se constituem em uma estratégia acertada para a promoção da educação continuada ao longo da vida, conforme a Agenda 2030 das Nações Unidas e evidenciado nas razões de procura dos cursos. Ademais, os cursos se notabilizam pelo alto nível de satisfação dos participantes egressos e o elevado índice de participantes que os finalizam. Todavia, percebe-se a necessidade de avanços na oferta dos MOOC para que atraiam um público que não possua nível superior e, conseqüentemente, carente dos aportes da educação continuada ao longo da vida, com vistas a redução das cruéis desigualdades sociais dos países em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, MOOC, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA.

## Referências

EMANUEL, E. J. (2013). *Online education: MOOCs taken by educated few*. Nature International Journal of Science, 503, p. 342, 21 November 2013. Retirado de: <https://www.nature.com/articles/503342a>

- GONÇALVES, V. (2017). *MOOC – evolução ou revolução na aprendizagem?* In: Alves, L.; Moreira, J. A. (organizadores). *Tecnologias & Aprendizagens: delineando novos espaços de interação*. Salvador: Edufba.
- JORDAN, K. (2014). *Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses*. The International Review of Research in Open and Distance Education. Vol. 15, n. 1, Feb., p. 133-160. Retirado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1651/2813>
- SANTO, E. & CARDOSO, A. (2017). *Cursos Livres Massivos On-line: possibilidades de disseminação da extensão universitária EaD* In: *Educação a distância: percursos e perspectivas*. Salvador: EDUNEB.
- SHAH, D. (2018). *By the numbers: MOOC in 2017*. Class Central. Published on January 18, 2018. Retirado de <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2017/>
- UNITED NATIONS. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. Retirado de <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- YOUSEF, A., CHATTI, M., WOSNITZA, U., JAKOBS, H. (2014). *MOOCs: A Review of the State-of-the-Art*. *Proceedings CSEDU 2014, 6th International Conference on Computer Supported Education, Barcelona, 1st to 3rd April 2014*. Retirado de <https://goo.gl/uNFqXR>

## O USO DA GAMIFICAÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES

Irlaine Cutrim Helal  
Universidade do Norte do Paraná-UNOPAR  
[prof.irlaine@gmail.com](mailto:prof.irlaine@gmail.com)

Rodrigo Machado Cavalcante  
Universidade do Norte do Paraná-UNOPAR  
[prof.rodrigo.cavalcante@gmail.com](mailto:prof.rodrigo.cavalcante@gmail.com)

Cada vez mais é utilizado recursos tecnológicos em sala de aula, independentemente do nível escolar, o surgimento de técnicas e ferramentas é necessária para a melhor assimilação do conteúdo por parte do aluno, dificuldades como falta de atenção e distanciamento com o uso de celulares e tablets tornam mais difícil o papel de docentes e envolvidos. a gamificação pode ser uma das ferramentas que podem tornar o cotidiano do aluno mas interessante e facilitar a assimilação dos conteúdos na sua realidade. O objetivo deste trabalho é levantar como o uso da gamificação pode auxiliar nos ambientes escolares o entendimento dos alunos a conteúdos diversos, demonstrando também a diversificação das gerações e correlacionar a aprendizagem significativa a gamificação. As mudanças nos últimos 20 anos formam arrasadoras, mudou a maneira que assistimos televisão, que vemos notícias, que nos comunicamos, a escola tem buscado maneiras de aplicar mudanças já criadas a mais de 50 anos como o conceito de sala de aula investida. Segundo Schön (2000) A dificuldade vem sendo em conseguir aplicar os conceitos em sala de aula. Manter a atenção ou o foco quando pode-se encontrar qualquer resposta na internet vem sendo uma situação desafiante. Mas como Presky (2001) nos mostra : “Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” e parece ser mais difícil alcançar as mentes dos titulados “nativos digitais” tentando desenvolver o conhecimento da mesma maneira que foi passado para os professores. Uma das ferramentas que podem auxiliar na aprendizagem é a gamificação, de acordo com Blohm & Leimeister (2013), “a gamificação é uma tecnologia persuasiva que tenta influenciar o comportamento do usuário ativando motivos individuais via elementos game-design”. O ser humano precisa de motivação, (Ausubel, 2000) defende a ideia que o processo dedutivo que constrói a aprendizagem significativa tem que fazer parte do cotidiano ou fazer sentido para a pessoa (aluno) aprenda. Acreditando nesse conceito a introdução da gamificação no meio educacional não poderia ser aplicada em um momento mais coerente, pois o aperfeiçoamento das ferramentas tecnológicas proporciona a acessibilidade a melhor compreensão do aluno. Para conseguir manter a atenção dos alunos o aprendizado deve estar inserido em sua realidade de maneira natural e motivadora é papel das instituições de ensino adequar a linguagem as novas gerações, promovendo a mediação direta entre tecnologias e aprendizado. A dificuldade é conseguir adaptar a linguagens aos nativos digitais, com o volume de informação que chega ao seu alcance, mais as tentativas estão sendo realizadas escolas do ensino médio proporcionam desafios e gincanas para os alunos se saírem melhor em exames como ENEM( Exame

Nacional do Ensino Médio). Infelizmente não foi possível levantar dados concretos quanto ao desempenho ou aderência dos alunos pelo prazo de entrega deste. Em pesquisa o instituto *National Purchase Diary* (NPD group) em 2015 mostrou que no Brasil : “os games estão entre as principais atividades dos adolescentes, jovens e adultos do país: cerca de 82% da população do país entre 13 e 59 anos joga algum tipo de game nas mais diversas plataformas, sejam PCs, consoles, dispositivos mobile ou portáteis.” De acordo com a pesquisa no Brasil o numero de jogadores vem crescendo mais rápido do que o restante do mundo, desde a aplicativos de jogos quanto a consoles, o que facilita a aplicação da gamificação visto que o publico já está se acostumando a trabalhar com metas, premiações e ações de curto período. A aplicação constante dos games pode tornar mais fácil a assimilação das disciplinas fazendo com que a aplicabilidade seja maior que um conteúdo passado de maneira tradicional. Conseguir adequar o conhecimento que deverá ser aprendido pelos alunos de todos os níveis escolares é o desafio dos últimos anos, mais que pode ter mudado mais não deixou de ser uma preocupação para toda comunidade acadêmica. A discussão sobre o uso da gamificação ainda é recente, é difícil quantificar o quanto é positivo pois nos estudos verificados há poucos dados recente e a maioria em programas pilotos para a sua aplicação, geralmente são encontrados dados para a aplicação em disciplinas específicas. Mas pode-se analisar que vem crescendo nos últimos 5 anos as citações acerca da gamificação. O objetivo deste trabalho foi demonstrar como o uso da gamificação pode auxiliar nos ambientes escolares o entendimento dos alunos a conteúdos diversos, o que não foi concluído, para próximos estudos sugere-se a aplicação de uma pesquisa qualitativa com o estudo profundo sobre a gamificação para alunos do ensino médio diante de plataformas de ambientes virtuais. Cabe ressaltar que por ser uma ferramenta de adaptação deve ser analisado constantemente o seu impacto para o aluno.

**Palavras-chave:** GAMIFICAÇÃO, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, AMBIENTES ESCOLARES.

## Referências

- AUSUBEL, P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- LÉVY, P. (1996). *O que é virtual?* São Paulo: 34.
- PRENSKY, M. (2001). *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. (CB University Press, 9.
- RILEY, D. (2015). <https://www.npd.com>. Acesso em 05 de junho de 2018, disponível em NPD group: <https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2015/new-report-from-the-npd-group-provides-in-depth-view-of-brazils-gaming-population/>
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 256 p.

## A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO ESCOLAR

Jefferson Silva Queiroz  
Unipar – Universidade Paranaense  
[gel@prof.unipar.br](mailto:gel@prof.unipar.br); [gel\\_sofia@hotmail.com](mailto:gel_sofia@hotmail.com)

Neste trabalho é apresentada uma investigação, realizada no âmbito de sala de aula do Colégio Estadual Tiradentes de Umuarama – Paraná - Brasil com os alunos do terceiro ano do ensino regular. O objetivo era propor uma prática metodológica, alternativa à tradicional: estudo com músicas, uma vez que, “com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem” (Castoldi, Polinarski, 2009).

Diante das inquietações constantes dos colegas educadores, surgiu a questão que motivou a atual pesquisa: o uso de metodologias alternativas torna o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e eficaz?

O desafio consistia em tornar os discentes protagonistas do aprendizado, de forma a interagir com os conteúdos da aula. De acordo com Brécia (2003), “a música, além de desenvolver a sensibilidade, também proporciona um ambiente criativo para a aprendizagem”.

Quais atividades podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura crítica em sociedade, tendo a música como instrumento de afetação, uma vez que esta é considerada relevante para o desenvolvimento de espírito crítico e integração humana?

A metodologia utilizada foi a cartografia rizomática. O papel do cartógrafo (educador) consiste em propor linhas de passagens aos envolvidos no processo educacional onde, através de experiências abertas e entrelaçadas criam-se estratégias agenciadoras aos desejos humanos (discentes) de aprender dentro e fora da sala de aula.

Como referencial teórico, destaca-se o conceito de rizoma e ritornelo. Vejamos a contribuição que cada um oferece para esta pesquisa.

O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. Volto à questão: o que é filosofia? Porque a resposta a essa questão deveria ser muito simples. Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência (Deleuze e Guattari, 1995, p. 58).

Em nossas relações cotidianas estamos sempre aprendendo. Coube ao professor perceber a territorialidade em que cada um (a) estava inserido (a) e problematizar o sentido que cada um (a) trouxe consigo para auxiliar na produção espontânea do saber, da criticidade e da formação humana, viabilizando oportunidades únicas na vida dos (as) discentes. Rizomatizar é, portanto o ato de vivenciar “verdades possíveis”, ou seja, a busca por experiências válidas e com sentido.

Outro conceito utilizado foi o de ritornelo, complexo diante da abrangência que se presta e do alcance que proporciona.

Criamos ao menos um conceito muito importante: o de ritornelo. Para mim, o ritornelo é esse ponto comum. Em outros termos, para mim, o ritornelo está totalmente ligado ao problema do território, da saída ou da entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização. Volto para o meu território, que eu conheço, ou então me desterritorializo, ou seja, parto, saio do meu território? (Deleuze, 1997, p. 76).

As canções, estudadas dentro e fora da sala, funcionaram como instrumento didático pedagógico capaz de estimular tanto a formação curricular como a reflexão crítica sobre os acontecimentos ocorridos diariamente na sociedade. Aprender é uma atividade diária, mas o que fazemos com o que aprendemos é uma decisão singular e pontual. Aprender é um ato de abertura ao novo, por isso precisamos ser responsáveis com este compromisso.

A avaliação foi feita através da realização de questionário e da análise dos materiais produzidos (paródias, charges, mapas conceituais, apresentações musicais, etc.).

**Palavras-chave:** MÚSICA, RECURSOS DIDÁTICOS, LEITURA CRÍTICA.

## **Referências**

BRÉSCIA, V. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.

CASTOLDI, R. & POLINARSKI, C. (2009). *A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem*. In II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, PR. Disponível em: <[http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias\\_Artigo2.pdf](http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2012.

DELEUZE, G. (2001). *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min. (1995). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34.

## **ENSINO PASSADO PRESENTE E FUTURO... PARA ONDE CAMINHA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO MUNDO?**

André Martins Moreira  
Filiação

Desde o início dos tempos que o Homem sentiu necessidade de aprender a lidar com as adversidades que o rodeava. Deste modo, através de sucessivas tentativas, começou a fazer instrumentos que lhe permitia resolver os problemas que iam surgindo... Partilhava esse saber com outros da mesma espécie, para se manterem vivos e superar as dificuldades que a Natureza lhes impunha.

Na Grécia Antiga palco dos primeiros ensinamentos que há registo, filósofos e pedagogos declamavam em público transmitindo o saber, conhecimentos e notícias à população, a maior parte desta rural e com poucos recursos para investir na escola. Davam primazia ao conhecimento (logo), mas também se dedicavam às artes. Ensinavam a palavra, para os alunos terem uma boa retórica, para terem sucesso na cena política.

Na altura, entre outros filósofos, emergiu Sócrates, que tinha como um dos princípios, que mais do que ensinar a falar, era necessário ensinar a pensar, através de perguntas que necessitavam de uma resposta lógica e não somente teórica.

Na Idade Média o ensino estava na “mão” da Igreja, que com base na Bíblia transmitia os ensinamentos aos alunos, onde sobressaía muitos os aspetos religiosos.

Com as Reformas Religiosas e com o Renascimento, recupera-se parte dos conceitos atenienses sobre o conhecimento e saber, onde a aprendizagem da palavra e da retórica, era o mais importante.

Os processos de ensino foram evoluindo, ao longo dos tempos, nomeadamente com a Revolução Industrial, onde o aluno começou a fazer parte ativa na sua aprendizagem onde havia uma interação das suas experiências de vida e ensinamentos anteriores com o que aprendia.

Na entrada no novo milénio, houve um “boom” de informação, graças à expansão da internet e de todos os meios comunicativos a ela inerente (e-mail, redes sociais, fóruns, bibliotecas digitais, etc...), fazendo com que a população mundial tentasse acompanhar essas inovações. Mas como é sabido a enorme desigualdade existente entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, provocou e tem provocado ruturas na sociedade difíceis de curar. Se por um lado milhões de pessoas têm acompanhado a introdução das novas tecnologias na sua vida profissional e pessoal, outros milhões há que infelizmente, devido à falta de recursos financeiros e/ou de conhecimento e saber, acabam por ficar a margem dessa evolução criando cada vez mais um maior “gap”, entre os ricos e os pobres.

Portanto há um problema que é, como tentar diminuir e não aumentar as diferenças entre os povos, em todas as áreas da sociedade, nomeadamente, ao nível da aprendizagem e partilha do conhecimento?

Entretanto outra parte de mundo move-se em função das novas tecnologias, nomeadamente, do telemóvel, da internet, do mundo digital, das redes sociais, etc. Atualmente o ensino está muito evoluído, precisamente com a introdução de novas “ferramentas” de apoio aos alunos e docentes de uma forma geral. O uso do computador tornou-se frequente, a pesquisa na internet permite a realização de

inúmeros trabalhos académicos, através de e-mails a troca e partilha de informação tornou-se muito mais rápida, etc.

O mundo aprendeu a viver com as novas tecnologias e agora não passa sem elas. Alunos e professores cumprem as suas tarefas com base nestes novos recursos tecnológicos, chegando-se ao ponto de através de um ensino à distância, qualquer pessoa em qualquer canto do mundo, com um computador e ligação à internet conseguir tirar um curso superior, tal como uma licenciatura, um mestrado ou um doutoramento. Um bom exemplo disso é a Universidade Aberta...única instituição pública de ensino superior à distância, fortemente apoiada pelos Centros Locais de Aprendizagem, que fazem parte de uma rede de apoio aos alunos da Uab, com o objetivo de apoiar todos eles, mas mais os desfavorecidos financeira, social, económica e geograficamente e dar-lhes formação na utilização das novas tecnologias.

Com esta constante evolução dos meios tecnológicos será possível perspetivar o futuro do ensino em Portugal e no mundo? Que ensino iremos ter no futuro e qual a aprendizagem que as crianças irão ter?

Diversas questões serão colocadas no futuro, onde Estado, empresas, famílias, escolas e outras instituições terão cada vez mais um papel importante na educação das nossas crianças, transmitindo-lhes princípios de vida, tal como justiça, igualdade, inclusão social, solidariedade, respeito, etc. e ao mesmo tempo proporcionar-lhes a oportunidade de manusearem ferramentas tecnológicas que lhes irão facilitar a vida, mas sem nunca por em causa os princípios mencionados anteriormente, sob pena de aumentarem a já existente exclusão social.

**Palavras-chave:** EaD, LITERACIA DIGITAL, UNIVERSIDADE ABERTA.

## **Referências**

PEREIRA, L. C. (2017). *História da Educação*. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. [Em linha] Disponível em <https://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/> Consultado em 24/08/2018

TORRES, C. & DUARTE, A. (2011). *Aprendizagem ao longo da vida e adaptabilidade*. 2011. [Em linha] Disponível em [https://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/aprendizagem ao longo da vida e adaptabilidade](https://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida%20e%20adaptabilidade) Consultado em 24/08/2018

