

RIE  nLIFE

O HABITAR DO ENSINAR E DO
APRENDER ONLIFE NO CONTEXTO
DE UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

Anais

*do III Encontro da Rede Internacional
de Educação OnLIFE*



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

 UNISINOS

São Luís
2022

COORDENAÇÃO GERAL

Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra (UEMA)

Dra. Eliane Schlemmer (UNISINOS)

Dra. Ana Maria Marques Palagi (UNISINOS/UNIOESTE)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dra. Ana Maria Marques Palagi (UNISINOS/UNIOESTE)

Dr. Anibal Lopes Guedes (UFFS)

Dr. Ederson Luiz Locatelli (UNISINOS)

Dra. Eliane Schlemmer (UNISINOS)

Me. Eliza Flora Muniz Araújo (UEMA)

Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra (UEMA)

Dr. José Antônio Moreira Marques (UAb-PT)

Dra. Lisiane Cezar de Oliveira (IFRS)

Dra. Luciane Porto Frazão de Sousa (Instituto IEPSIS)

Dr. Marcelo Miranda Lacerda (IFNMG)

Me. Maria Aparecida Ferreira de Sousa (UEMA)

Me. Maria José Matos Rodrigues Garcia (UEMA)

Me. Sandra Regina Costa dos Santos (UEMA)

Me. Yuri Jorge Almeida da Silva (UEMA)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Aline Silva Varela

Ana Karla Gomes Camelo

Ana Luzia Santos Pereira Pires

Cristiane Costa Peixoto

Danielle Martins Leite Fernandes Lima

Eliza Flora Muniz Araújo

Giselle Magalhães Pinto de Melo Ramos

Graciene Monteiro Souza

Kilton da Silva Calvet

Laryssa Maria Coelho Neves

Leandro Batista

Letícia Gomes Vilar de Albuquerque

Nayana Gatinho da Silva

Paulo Henrique Oliveira Cunha

Stellio Castro Borges

Suely de Oliveira Falcão

Vanessa Geórgia Gonçalves Bastos Beckman

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Aline Silva Varela

José Marcelino Nascimento Veiga Junior

REVISÃO DE LINGUAGEM

Auriléia Cabral Cantanhede

Leila Raquel Pereira Rodrigues Cavalcante

Lucirene Ferreira Lopes

Marco Antonio Pereira dos Santos

CAPA

Nayana Gatinho da Silva

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Josimar de Jesus Costa Almeida

Serra, Ilka Márcia Ribeiro de Souza

Anais do III Encontro da Rede Internacional de Educação OnLIFE / Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra, Eliane Schlemmer, Ana Maria Marques Palagi . – São Luís, 2022.

54 f.

ISBN: 978-65-85022-11-8

1. Educação OnLIFE. 2. Educação Sustentável. 3. Tecnologias Educacionais. 4. Universidade Estadual do Maranhão. I. Schlemmer, Eliane II. Palagi, Ana Maria Marques III. Título.

CDU: 37.018.43:004

APRESENTAÇÃO

III Encontro da Rede Internacional de Educação OnLIFE (RIEOnLIFE)

A Educação vem passando por um período de intensas transformações provocadas pelo efeito do processo de globalização. Nesse sentido, a Educação Sustentável tem sido um dos assuntos de maior relevância na pauta do mundo contemporâneo e considerando essa perspectiva, há a necessidade de se repensar os processos de ensinar e aprender, no contexto da Educação Sustentável, no sentido de estabelecer uma postura crítica diante da evolução pela qual o mundo passa, tendo em vista o agir de maneira responsável.

Dessarte, é evidente que, para se pensar em cidadania e dignidade humana, é fundamental trabalhar a educação num cenário de sustentabilidade e de cidadãos mais críticos e conscientes, uma vez que os princípios de universalidade e equidade estão associados ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável que se refere à Educação de Qualidade.

À vista disso, a Rede Internacional de Educação OnLIFE, por meio do Núcleo de Tecnologias para a Educação – UEMAnet, da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA e do Grupo de Pesquisa Educação Digital GPe-dU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, apresentaram o III Encontro da Rede Internacional de Educação OnLIFE (RIEOnLIFE) - etapa presencial física, com o tema: O Habitar do Ensinar e do Aprender OnLIFE no contexto de uma Educação Sustentável, com realização em São Luís – MA, nos dias 06, 07 e 08 de outubro de 2022.

Trazer a temática supramencionada, neste Encontro, é abrir espaço para a reflexão e debate no sentido de incentivar estudos e pesquisas nessa direção, na expectativa de possibilitar uma melhor compreensão desse ecossistema, no qual cada um de nós se constitui um agente de mudança para o meio ambiente e, conseqüentemente, para o ambiente educacional.

A programação do III RIEOnLIFE abrangeu um conjunto de temáticas de grande relevância, envolvendo a participação de palestrantes nacionais e internacionais de notório saber, que pensaram e discutiram os desafios para a Educação OnLIFE e Sustentável.

Prof^ª. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra (UEMA)

Prof^ª. Dra. Eliane Schlemmer (UNISINOS)

Prof^ª. Dra. Ana Maria Marques Palagi (UNISINOS/UNIOESTE)

SUMÁRIO

1. NARRATIVA INTERATIVA GAMIFICADA E SIMPOIÉTICA: uma prática pedagógica inventiva em contexto de educação onlife	6
2. ASSISTÊNCIA ACADÊMICA: o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TIDICS na formação docente	11
3. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E FLUÊNCIAS DIGITAIS: um estudo com professores das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do município de Palmas -TO	16
4. GEOGAMES: uma prática pedagógica inventiva no ensino e aprendizagem de Geografia	24
5. OS IMPACTOS DO CURSO “AGENDA 2030, OS ODS E NÓS” PELA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES: experiência de uso da plataforma de cursos abertos Eskada da UEMA	29
6. ENSINO HÍBRIDO E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: Websérie Escutações - Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia	34
7. JOGO ‘JORNALISTANDO’: avaliação de um modelo de jogo digital educacional para o ensino do jornalismo	40
8. A GAMIFICAÇÃO EM CONTEXTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: inclusão e sustentabilidade	45
9. TÔ LIGADO: desenvolvimento sustentável em COcriAÇÃO e COMpartilhAÇÃO	50

NARRATIVA INTERATIVA GAMIFICADA E SIMPOIÉTICA: uma prática pedagógica inventiva em contexto de Educação OnLIFE

João Velasques Paladini¹; Eliane Schlemmer²; Isadora Cardozo Dias³; Nelson Luís Eufrásio Junior⁴.

RESUMO

Este artigo tem origem em uma prática pedagógica inventiva realizada durante a pesquisa “A Cidade como espaço de aprendizagem: praticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável”, desenvolvida no contexto do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - GPedU Unisinos/CNPq, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. O artigo propõe discutir o processo de ensino e de aprendizagem de matemática com base no pensamento teórico contemporâneo, apresentando reflexões sobre a experiência OnLIFE vivenciada enquanto professor-pesquisador-cartógrafo, objetivando-se apresentar uma alternativa pedagógica viável. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva e se apropria do método cartográfico de pesquisa intervenção para a produção e a análise dos dados. Compreende-se que em uma sociedade cada vez mais próxima de se tornar OnLIFE é necessário inventar práticas pedagógicas que emergem na/pela cultura digital.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino de Matemática; Gamificação; Inventividade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem origem em uma prática pedagógica inventiva desenvolvida durante a pesquisa “A Cidade como espaço de aprendizagem: práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável”, no contexto do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - GPedU Unisinos/CNPq, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, denominada “Narrativa Interativa Gamificada e Simpoiética”, no contexto das aulas de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

A Matemática apresentada nos livros didáticos busca instrumentalizar os estudantes a uma realidade desconhecida e previamente definida, havendo pouco ou nenhum

¹ Prefeitura Municipal de São Leopoldo - EMEF. E-mail: joao.vpaladini@gmail.com

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: elianeschlemmer@gmail.com

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: icardozo.dias@gmail.com

⁴ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: nelsoneufrasiojr@gmail.com

espaço para reflexão sobre conceitos altamente exigidos em termos de memorização. Nossa compreensão de Educação OnLIFE parte da necessidade de problematização do mundo/tempo presente (SCHLEMMER; FELICE; SERRA, 2020) para que, a partir disto, os conceitos matemáticos sejam refletidos, compreendidos e aprofundados, promovendo a aquisição de novas habilidades e competências no contexto da educação matemática escolar.

2 METODOLOGIA

A prática pedagógica inventiva denominada como Narrativa Interativa Gamificada e Simpoiética fundamenta-se teoricamente e metodologicamente no método cartográfico de pesquisa intervenção; sendo assim, o professor-pesquisador-cartógrafo busca cocriar um território inventivo junto de diversas entidades, mas com sua atenção voltada para os estudantes. O território inventivo em cocriação tem como objetivo problematizar o mundo/tempo presente mesmo que este seja diferente para cada estudante pois, ao longo do percurso vivenciado, pistas emergem e provocam problematizações diversas. O desafio do professor-pesquisador-cartógrafo consiste na apropriação das pistas deixadas pelos estudantes contextualizando-as com as habilidades e competências específicas de sua disciplina.

Após constante reflexão sobre as pistas que emergiram ao longo do desenvolvimento de algumas Narrativas Interativas Gamificadas e Simpoiéticas, sistematizamos esta prática nas seguintes etapas:

- **Etapa 1 - Sensibilização e Conquista**

Este é o momento no qual o professor-pesquisador-cartógrafo irá conquistar seus estudantes a realizar uma prática inventiva. Sugere-se a leitura coletiva de um Livro-Jogo (ou aventura solo), obra de ficção que permite ao leitor participar ativamente da história tomando decisões. A necessidade de entrar em consensos será um desafio para os estudantes, mas irá engajá-los na etapa seguinte.

- **Etapa 2 - Produção individual dos estudantes**

Aqui apresentar-se-á a proposta de construir uma aventura solo com os estudantes. Para isso, será necessária uma narrativa cocriada, um fazer-com, entre

professor e estudantes. Dessa forma, os estudantes são instigados a produzir sua própria narrativa, a partir de combinações coletivas as quais envolvem:

- Necessidade de protagonista (humano e com idade próxima aos estudantes para que emergja empatia durante a vivência);
- Descrição de um cenário (físico ou digital);
- Estabelecimento de uma temporalidade (passado, presente ou futuro);
- Descrição de um problema a ser enfrentado (social, emocional, ambiental, econômico, etc.).

Será nessa produção individual que os estudantes irão problematizar o mundo/ tempo no qual compreendem viver.

- **Etapa 3 - Produção individual do professor**

Antes de iniciar essa produção, o professor-pesquisador-cartógrafo precisará se apropriar das produções dos estudantes, sistematizando cada item combinado previamente. Sugere-se que o professor apenas crie o início de uma narrativa possível de ser vivenciada e com elementos que emergiram das narrativas dos estudantes. Nesse momento, são inseridos enigmas e códigos para facilitar o engajamento.

Também sugere-se que o professor estabeleça possibilidades de percursos narrativos, mas que isso não seja publicitado para os estudantes, visto que a incerteza sobre o que ocorrerá no restante da história será um efetivo mobilizador para a participação dos estudantes. Essa vivência se potencializará se houver um coengendramento dos espaços físicos (escola, comunidade, cidade...) e digitais (aplicativos, redes sociais, metaversos...).

- **Etapa 4 - O professor como cartógrafo**

A vivência da narrativa, seja em um espaço geográfico físico ou em um espaço digital, configura um momento fundamental neste processo de cocriação e fazer-com. Aqui o professor torna-se um cartógrafo, realizando movimentos constantes de varredura de campo, ou seja, uma primeira exploração do território que emerge nessa vivência da narrativa cocriada. Em seguida, após algo lhe chamar a atenção, ocorre o toque, a identificação de algo relevante para o processo de aprendizagem, seja individual (de um dos estudantes) ou coletivo. O terceiro movimento, o pouso, representa a confirmação de que algo precisa ser melhor observado, ocorrendo uma breve pausa na atenção flutuante

do professor-pesquisador-cartógrafo. Por fim, o reconhecimento atento se configura como a última etapa deste ciclo de movimentos, a análise propriamente dita. Após esses quatro movimentos, o território narrativo se reconfigura, podendo, se necessário, iniciar um novo ciclo de movimentação da atenção cartográfica do professor-pesquisador-cartógrafo.

Não há a necessidade de um único final para a narrativa, os estudantes poderão livremente inventar suas conclusões ou continuar a narrativa com outros colegas, amigos e familiares. O professor-pesquisador-cartógrafo deverá encaminhar reflexões sobre as pistas que emergiram ao longo da vivência e, se julgar necessário, aprofundar a apropriação dos conceitos científicos estudados ao longo da prática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Engajados em encontrar alternativas pedagógicas que pudessem diminuir os índices de evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações institucionalizadas, encontramos nos Projetos de Aprendizagens Gamificados (SCHLEMMER, 2018) um suporte teórico satisfatório para iniciarmos nosso percurso inventivo. Compreende-se a gamificação como sendo a apropriação da lógica presente nos jogos, os estilos e estratégias utilizadas nesses contextos, bem como os elementos de seu design para situações de não jogo, no nosso caso, para atividades pedagógicas que potencializam a autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagens, tornando-os autônomos e protagonistas de seu próprio percurso educativo. Também compreendemos a inventividade como característica determinante para expressar a apropriação conceitual dos estudantes, consolidando de forma eficaz um percurso autônomo de aprendizagem, ou seja,

Não é um processo de resolver um problema, mas sim de inventá-lo [...]. A invenção se dá no tempo, ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível (KASTRUP, 2015, p. 101).

De acordo com Schlemmer e Moreira (2020), algumas práticas pedagógicas podem ser denominadas Simpoiéticas por se desenvolverem fundamentadas numa epistemologia reticular e conectiva, em um processo de cocriação, ou seja, um fazer-com. Esta característica de produzir-mundo-com, um “co-mundo”, em companhia, ou seja, “nada faz a si mesmo; nada é realmente autopoietico ou auto organizado” (HARAWAY, 2016, p. 58), é o que entendemos ser fundamental nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um contexto de Educação OnLIFE.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se após a realização das Narrativas Inventivas, Gamificadas e Simpoiéticas uma mudança de comportamento dos estudantes e da comunidade no ambiente escolar, por meio de um sentimento de pertencimento e acolhimento mediante esta nova forma de habitar o território narrativo cocriado. Este território narrativo aproximou diferentes tempos e problematizou práticas desenvolvidas na comunidade, cocriando uma nova percepção de mundo na qual habilidades e competências da disciplina escolar de matemática são potencializadas.

REFERÊNCIAS

HARAWAY, Donna. Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica**, Santa Catarina, Ano 3, v. 3, n. 5, p. 139-146, abr., 2016.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo (orgs.). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 91-110.

SCHLEMMER, E; MOREIRA, J. A. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 9 set. 2022.

SCHLEMMER, E. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 1, p. 42-69, 2018.

SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 9 ago. 2022.

ASSISTÊNCIA ACADÊMICA: o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TIDICS na formação docente

Thondason Dhonas de Jesus Costa¹; Suellen Pinheiro Ribeiro²; Luana Kerly Alves Coelho³; Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra⁴

RESUMO

Este estudo enfatiza a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs que atuam na avaliação da aprendizagem do discente de nível superior. A relevância deste trabalho também é notável quando evidencia as relações das TDICs com a sociedade acadêmica, visto que elas têm se apresentado como ferramentas indispensáveis para o mundo atual. Diante disso, este trabalho aponta a importância das TDICs por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA como principal ferramenta tecnológica para desenvolvimento dos ingressantes dos cursos de licenciaturas na modalidade a distância, mediado pelo Núcleo de Tecnologias para Educação - (UEMAnet) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Palavras-chave: Assistente de Curso; EaD; Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

O advento da globalização proporcionou um mundo em que as tecnologias evoluíram significativamente, o que propicia, na contemporaneidade, um processo de interconexão em diversas esferas sociais. No espaço educacional acentua-se a necessidade e também os benefícios do uso dessas tecnologias, uma vez que, docentes, discentes e as demais equipes que são responsáveis pela democratização do ensino, se interconectam em diferentes espaços, tornando possível o processo de ensino-aprendizagem.

Com a responsabilidade pela concepção, difusão, gestão e avaliação de projetos em Educação a Distância, criou-se o Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Em maio de 2008, em função de um reposicionamento estratégico, inaugurou-se um novo ciclo para a Educação a Distância na UEMA que culminou com a transformação do NEAD em um Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet). A nova concepção de Núcleo incorpora-se ao esquema de representação social do nome e imagem da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

¹ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: thondason.costa@gmail.com

² Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: suellen.pho@gmail.com

³ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: luanakerlyalves@gmail.com

⁴ Coordenadora do Núcleo de Tecnologias para Educação – UEMAnet. E-mail: ilka.tt@gmail.com

Considerando esse avanço tecnológico, destaca-se aqui o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs que compreendem todos os recursos digitais, conectados a uma rede de internet que tornam possível o acesso a diversos softwares, em formatos variados que devem potencializar o aprendizado do discente (FONTANA; CORDENONSI, 2015), bem como, dar a este a autonomia e praticidade necessárias aos seus estudos.

Neste processo, entre o uso das TIDCs, aqui restringindo-se às plataformas digitais de ensino que são um canal entre educando e material didático, destaca-se o protagonismo dos Assistentes de Curso, que desempenham um papel fundamental de auxílio aos estudantes, respondendo às suas demandas e otimizando o seu processo de formação, junto a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que é pioneira nesta articulação de assistência aos cursos.

Por outro lado, além de auxiliar o estudante no espaço acadêmico, cabe ao assistente a atividade de administração que o coloca em contato com professores, coordenadores de curso e de polo e ainda a coordenação de tutores, que são a equipe responsável por um contato direto com os estudantes no espaço de sala de aula física (tutor presencial) e a distância (tutor a distância).

Isto posto, esta pesquisa tem por objetivo retratar o processo de assistência acadêmica intermediada pelo uso das TIDCs na formação dos docentes, dos cursos de graduação na modalidade a distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), destacando os benefícios do uso dessas tecnologias digitais entre todos os envolvidos: discentes, professores e assistentes de cursos.

2 METODOLOGIA

Com a grande ascensão das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no mundo contemporâneo globalizado, este resumo elenca a relevância que as mesmas têm para o processo de ensino-aprendizagem dos cursos da modalidade a distância da Universidade Estadual de Maranhão (UEMA), tendo como principal meio de comunicação o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Este trabalho consiste em uma pesquisa exploratória e descritiva desenvolvida a partir do levantamento bibliográfico sobre a temática abordada. O levantamento bibliográfico (qualitativo), buscou analisar a conceituação e ampliação do tema, associando a EaD juntamente com o parâmetro da assistência acadêmica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Assistente de Curso é responsável pela comunicação oficial entre o discente e a coordenação do curso de forma objetiva, tendo o intuito de auxiliar, facilitar e contribuir durante o percurso da formação docente-pedagógica. De outro modo, teve como propósito assessorar e atender as demandas dos estudantes licenciandos dos cursos de Geografia, Letras, Pedagogia, Filosofia e Música. O serviço está disponível por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conforme a Figura 1.

Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Núcleo de Tecnologia para Educação.



Fonte: UEMAnet (2016).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um sistema on-line de gerenciamento de cursos com recursos da Internet, voltados para a EaD. No Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMAnet foi utilizado o sistema gratuito Moodle como plataforma para o AVA. Por meio dessa plataforma, o discente pode acompanhar as disciplinas do curso; visualizar o calendário de disciplinas; obter a versão digital do material didático; assistir a videoaula; participar dos fóruns de discussões propostos pelos professores. Além de tudo isso, o Moodle permitiu maior interação dos educandos com a IES por meio do assistente de curso do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet) possibilitando uma melhor mediação do assistente.

Nesta perspectiva, a Educação a Distância vem ganhando espaço e difundindo conhecimento através das tecnologias educacionais, diante disso, surgiu a necessidade de se pesquisar o papel do assistente de curso no Ensino Superior a distância do Núcleo de

Tecnologias para Educação (UEMAnet), assim, têm-se como pergunta norteadora: como o assistente de curso apropria-se da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)?

Em resposta a este questionamento, foi possível notar um caminho linear que se dá desde a criação do projeto de um curso, passando pela sua aprovação e findando na execução que é apresentada ao estudante, em um primeiro momento, pelo assistente de curso e a equipe pedagógica.

Dessa forma, esse contato inicial intermediado pelo assistente juntamente com o acompanhamento que se estende até a formação do discente, evidencia-se o assistente como agente basilar para o processo de formação, uma vez que, apesar dos avanços tecnológicos e fazendo uso dele, o estudante carece de um olhar que não se limita às configurações técnicas, mas que, por outro lado, se interessa por suas individualidades e necessidades nesse movimento de Educação a Distância. Assim, compreende-se uma ligação entre o assistente, o discente e o acesso ao material didático e seus desdobramentos esperados, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Tríade do conhecimento entre assistente de curso, discente e material didático na formação docente.



Fonte: Autoria própria (2022).

De acordo com Sansonovicz (2017), as redes de comunicação oferecem possibilidades de mudanças no ensino e na aprendizagem, o que se evidencia principalmente pelo enorme aumento de ofertas de Educação a Distância. Este é o momento de analisar, principalmente a prática avaliativa nessa modalidade, já que muitos sistemas educacionais estão sendo encorajados a participar desta tendência e estão explorando maneiras

de oferecer serviços para as populações que desejam aperfeiçoamento e crescimento profissional.

Para além da observação sobre o uso das TDICs, é importante compreender o quanto é benéfico a iniciativa de uma Instituição em assegurar a democratização da educação, criando caminhos possíveis aos seus discentes, entendendo que os avanços tecnológicos devem ser apresentados de maneira eficaz, no ritmo do estudante e mediado por pessoas capacitadas para esta atividade, neste recorte, o assistente de curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a partir deste estudo, o assistente de curso é fundamental para a formação do licenciado, pois contribui significativamente na prestação de serviços que são primordiais durante a vida acadêmica do discente. Além disso, o assistente de curso fornece auxílio e apoio durante os desafios ocorridos na EaD.

O uso das Tecnologias Digitais desenvolvidas mediante ao AVA, são pontos notáveis no ensino-aprendizagem, uma vez que dá ao estudante diversas possibilidades para que este seja protagonista no seu processo formativo, sem ignorar as contribuições efetivas das demais equipes.

REFERÊNCIAS

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez., 2015.

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de et al. **Secretaria Acadêmica Virtual**: uma experiência de integração e assistência ao aluno da Ead. Goiânia, GO: [s.i.], 2013.

SANSONOVICZ, Angela Maria Maboni. Reflexões acerca do ensino EaD no curso técnico em secretaria escolar e algumas possibilidades de aprendizagem. **Revista TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 3, n. 2, jul./dez., 2017.

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E FLUÊNCIAS DIGITAIS: um estudo com professores das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do município de Palmas -TO

Suzana Gilioli C. Nunes¹; Else Betânia Gomes da Rocha²

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o nível de competência digital de professores, das séries iniciais e finais, do ensino fundamental, com base no *DigCompEdu "Checkin"*. Participaram da pesquisa um total de 226 professores, distribuídos em 11 (onze) escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Palmas/TO. Para atingir o objetivo geral realizou-se uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa. Para definição da amostra realizou-se o cálculo através do método probabilístico do tipo estratificado, proposto por Barbeta (2012). Os resultados demonstraram que à avaliação dos professores apresentam um nível de competência digital moderado, nível B1 Integrador, representado pelo maior percentual diagnosticado. Assim, sugere-se que os professores utilizem das potencialidades em TDIC, buscando propiciar aprendizagens significativas por meio de estratégias pedagógicas que atendam aos anseios e necessidades da geração Z e/ou do aluno de forma geral, propiciando ao docente a reflexão e melhoria da sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Competências e fluências digitais. Tecnologias digitais. Educação. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais se expandiram rapidamente em diversos setores da sociedade, provocando mudanças significativas, especialmente nas formas de produzir, guardar e recuperar informações. E as escolas, enquanto instituições formalmente responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem, não podem ficar alheias a tais mudanças.

Essas competências, atualmente, têm se tornado um diferencial e até mesmo um requisito de sobrevivência em um mercado global e em constantes mudanças. Buscando conhecer melhor esse contexto, a pesquisa tem como objetivo: Analisar o nível de competência digital de professores, das séries iniciais e finais, do Ensino Fundamental, com base no "*DigCompEdu Check-In*"³.

¹ Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: suzanagilioli@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: else_gr@hotmail.com

³ *DigCompEdu "Check-In* é uma ferramenta digital de autorreflexão, que permite aprender mais sobre os pontos fortes pessoais e as áreas onde é possível melhorar a utilização que se faz tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Reuniu-se dados a partir de uma pesquisa do tipo exploratória descritiva, realizada por meio de aplicação de *survey*. “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 47). Para abordagem do problema foi utilizada a pesquisa quantitativa que, segundo Fonseca (2002, p. 20), “[...] se centra na objetividade, com base na análise de dados, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros”.

Buscando melhor compreender o tema, foi realizada também uma pesquisa Bibliográfica que, segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir do material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesta pesquisa, utilizaram-se sítios digitais, artigos, teses, revistas e livros.

A coleta de dados consistiu em um *survey* realizado com professores, a fim de caracterizar o nível de competências digitais em relação às TDIC, voltadas para o uso efetivo no ensino. O instrumento foi composto de uma escala *Likert*, de 1 a 5, em que as extremidades são representadas pelo 1, que representa o nível máximo de discordância, e o 5, o nível máximo de concordância em cada questão. Teve 21 afirmativas que abordaram aspectos sobre as competências profissionais, pedagógicas e digitais dos estudantes. Teve 21 afirmativas que abordaram aspectos sobre as competências profissionais, pedagógicas e digitais dos estudantes.

A pesquisa *survey* tem por objetivo produzir descrições quantitativas sobre determinada população e o fato de usar um tipo de instrumento predefinido, geralmente um questionário (FINK, 1995). Na pesquisa, foi utilizada a amostra probabilística do tipo estratificada, cuja seleção dos participantes ocorreu aleatoriamente, de acordo com a estratificação dos professores participantes em cada escola. Conforme descreve Barbeta (2012, p. 48), “esta técnica consiste em dividir a população em subgrupos”, denominados estratos, que guardam em si características mais homogêneas do que todo o conjunto da população. Para o tamanho da amostra fundamentou-se no número de elementos da população e no erro amostral, que segundo Barbeta (2012, p. 56), “é a diferença entre uma estatística e o parâmetro que se quer estimar”.

Participaram da pesquisa um total de 226 professores, distribuídos em 11 (onze) escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Palmas -TO, que atendem ao Ensino Fundamental. A ferramenta usada para aplicação dos questionários aos professores foi o *Google Docs*, que tem a capacidade de proporcionar um retorno rápido e prático dos respondentes.

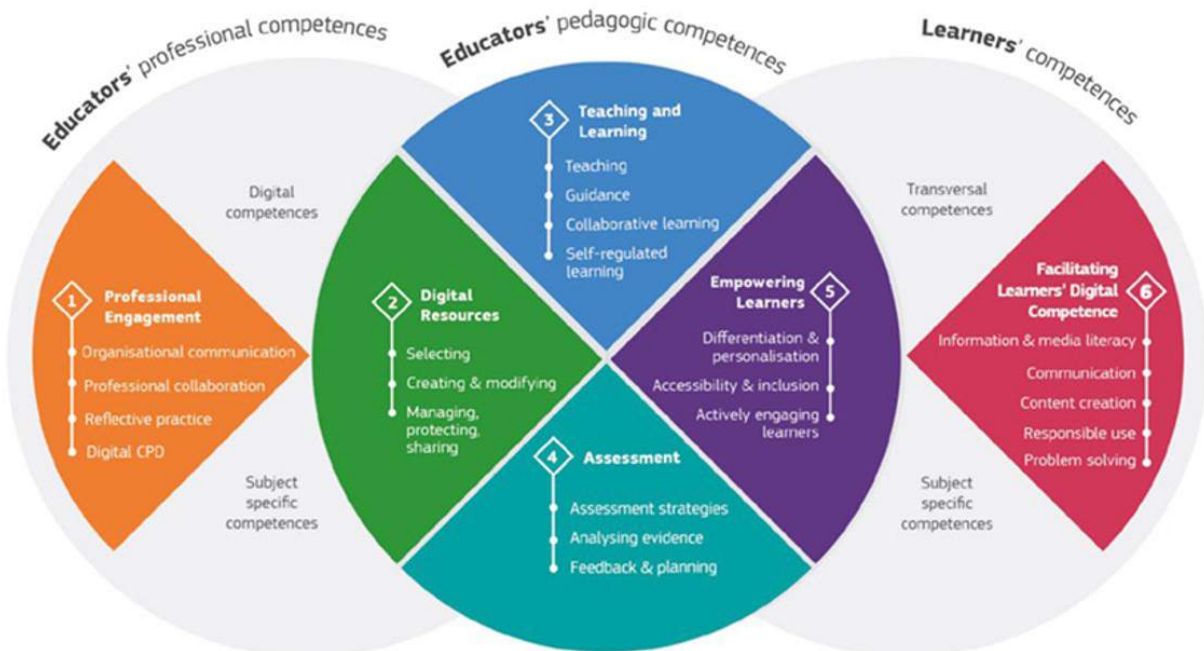
A análise foi realizada, com base em três dimensões: (i) Competências Profissionais dos Professores; (ii) Competências Pedagógicas dos Professores; e (iii) Competências dos Estudantes. Cada dimensão abrange pelo menos uma área específica, perfazendo um total de seis áreas, a seguir:

- **A primeira área:** Motivação Profissional;
- **A segunda área:** Recursos Digitais;
- **A terceira área:** Ensino e Aprendizagem;
- **A quarta área:** Avaliação;
- **A quinta área:** Capacitação dos Estudantes;
- **A sexta área:** Promoção das Competências Digitais dos Estudantes.

As diferentes dimensões e respectivas áreas foram descritas em 21 questões com o percentual de 5 alternativas, como já descritas nos procedimentos metodológicos.

A seguir, a Figura 1, *Areas of Competences – Source*, apresenta as três dimensões, as seis subdimensões e os títulos dos itens das vinte e duas competências abordadas no questionário.

Figura 1 – Areas of Competences – Source.



Fonte: Redecker (2017, p. 19).

Ressalta-se que para cada uma das áreas, são atribuídos níveis de pontos, que vão de zero para primeira hipótese, a 4 pontos, para a última. Neste sentido, a cotação total do teste é de 84 pontos, dividindo-se os níveis de competências de acordo com o apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Nível de competência digital e respectiva pontuação.

Nível de Competência Digital	Pontuação
A1 – Recém-chegados	menos de 19 pontos
A2 – Exploradores	entre 19 e 32 pontos
B1 – Integradores	entre 33 e 47 pontos
B2 – Especialistas	entre 48 e 62 pontos
C1 – Líderes	entre 63 e 77 pontos
C2 – Pioneiros	mais de 77 pontos

Fonte: Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019).

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Análise das Competências Digitais

Como se pode observar na Tabela 2, participaram da pesquisa um total um pouco superior do tamanho mínimo da amostra, das 11(onze) UE's participantes.

Tabela 2 - Nº de questionários entregues para UEs e respectiva taxa de retorno.

UEs	Total de docentes participantes	Questionários recebidos	Taxa de retorno %
01-Antônio Carlos Jobim	17	17	100
02- Darcy Ribeiro	08	08	100
03- Henrique Talone Pinheiro	12	12	100
04- Profa. Margarida Lemos	27	27	100
05- Beatriz Rodrigues	14	14	100
06- Daniel Batista	19	19	100
07- Anne Frank	18	18	100
08- Pr. Josimo M. Tavares	36	36	100
09- Anísio Spínola Teixeira	23	23	100
10- Caroline Campelo C. da Silva	25	25	100
11- Eurídice Ferreira de Mello	27	27	100
Total	226	226	100

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em ambas as UEs procuraram-se aplicar o questionário aos professores de diferentes áreas de conhecimento, adequando-se aos objetivos do estudo e considerando-se a diversidade dos intervenientes sociodemográfico e ocupacional de modo a garantir a “saturação” da temática, quer no nível de gênero, escolaridade, série que leciona, vínculo empregatício, faixa etária, quer na forma como se relacionam com as DTIC. Apesar de, numa primeira fase, verificar que o número de respondentes do gênero masculino é substancialmente inferior ao do gênero feminino, distribuídos por séries e vínculo empregatício conforme encontra-se sistematizada na Tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização dos docentes participantes.

Gênero		Séries		Vínculo Empregatício	
Feminino	146	Iniciais	73	Efetivo	161
Masculino	80	Finais	58	Temporário	65
		Ambas	95		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Assim, foi realizada a porcentagem e a média total dos 226 respondentes, considerando o desempenho dos professores, por níveis de competências digitais, conforme podem ser visualizados na Tabela 4.

Tabela 4 - Porcentagem e média de pontuação totais dos níveis de competências.

Níveis de Competências	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio Padrão
A1 - Recém-chegados	26	11.5	14,9615	2,80686
A2 - Exploradores	69	30.5	25,7536	4,19876
B1 - Integradores	80	35.5	39,3375	4,44073
B2 - Especialistas	40	17.7	54,8500	3,88653
C1 - Líderes	10	4.4	69,1000	3,90014
C2 - Pioneiros	1	0.4	84,0000	
TOTAL:	226	100.0		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A leitura da Tabela 4 mostra que a maioria dos professores se encontra nos níveis B1 e A2, Integradores e Exploradores, respectivamente. A soma dos percentuais representativos destes dois grupos alcança 66% dos participantes da presente pesquisa.

De acordo com Dias-Trindade e Moreira (2018, p. 633), “os integradores (B1) experimentam tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, integrando-as em muitas das suas práticas”. Além de utilizar criativamente as TDIC “está disposto (a) a expandir o seu repertório de práticas”. Portanto, em torno de 35% dos participantes da presente pesquisa já alcançaram um nível intermediário de uso das TDIC. Os autores argumentam, ainda, sobre a importância do “incentivo colaborativo” para que os Integradores possam ascender do nível B1 ao B2, ampliando assim, suas competências.

Já os Exploradores (A2), segundo grupo de maior percentual na pesquisa, “já começaram a usar tecnologias digitais em algumas áreas”, mas ainda não desenvolveram competências para e por meio da “colaboração e troca de conhecimentos” com outros docentes. Cabe destacar que as práticas colaborativas são fundamentais para ascender ao nível mais elevado de competência digital, pois favorece a ampliação do rol de possíveis práticas e habilidades digitais (REDECKER, 2017; DIAS-TRINDADE; MOREIRA; NUNES, 2019).

O grupo dos Especialistas (B2) é o terceiro em percentual de representantes no contexto da pesquisa, apesar de aparecer com um percentual bem menor que o dos Integradores (B1) e dos Exploradores (A2).

Correlacionando com a pesquisa de Gonçalves (2017), os Especialistas seriam aqueles professores que conseguem integrar as TDIC ao currículo para desenvolver os projetos de ensino e aprendizagem, e criar e desenvolver atividades para potencializar a aprendizagem de seus alunos. E, assim, proporcionam inovações tanto no currículo quanto nas próprias aprendizagens sobre o uso de estratégias digitais. Os Especialistas precisam continuar, de forma crítica, a desenvolver suas estratégias digitais para alcançar o nível de Líder, que ainda está pouco representado na rede municipal de ensino de Palmas, Tocantins.

Os dados da pesquisa mostram um pequeno percentual de Líderes, isto é, professores que “possuem uma abordagem consistente e abrangente no tocante à utilização de tecnologias digitais para melhorar práticas pedagógicas e profissionais”, que dominam uma diversidade de estratégias digitais, sendo capazes de reflexivamente selecionar as que melhor se adequam ao contexto concreto de aplicação. Cabe destacar que, se os líderes estiverem prontos para experimentar mais um pouco, atingirão o último nível, que é o dos pioneiros (REDECKER, 2017; DIAS-TRINDADE; MOREIRA; NUNES, 2019).

Correlacionando com as pesquisas publicadas, dentre outros, por Almeida, Dias e Silva (2013) e Almeida, Alves e Lemos (2014), o professor que se encontra no nível de Líder, juntamente com os Pioneiros (que é o último nível, o mais desejado e menos representado no contexto da pesquisa), são aqueles que aprenderam a aprender e a ensinar na sociedade digital. Eles já conseguem inovar os currículos escolares alcançando resultados bastante positivos como descritos por Almeida, Dias e Silva (2013, p. 28): “aumento no interesse e na participação dos alunos [...], desenvolvimento de competências de trabalho em equipe, de investigação e de produções por meio de múltiplas linguagens midiáticas”. Estas inovações “evidenciam a reconstrução do currículo na prática social” (ALMEIDA; DIAS; SILVA, 2013, p. 28), ou nas palavras de Almeida, Alves e Lemos (2014, p. 22), desenvolvem o currículo: “para além dos espaços e tempos delimitados da sala de aula [...] contribuem com a interlocução entre diferentes culturas e com a formação ao longo da vida”.

O grupo dos Especialistas (B2) é o terceiro em percentual de representantes no contexto da pesquisa, apesar de aparecer com um percentual bem menor que o dos Integradores (B1) e dos Exploradores (A2). Ainda sobre a pesquisa, observa-se que, apenas 1 (um) dentre os 226 participantes, pode ser classificado como Pioneiro (nível mais elevado). Por outro lado, 26 deles se enquadram como recém-chegados, o primeiro nível de competência digital.

Estes dados mostram que, como membros de uma equipe, têm a oportunidade de melhorar o uso das tecnologias digitais para o ensino e desenvolver várias ações para elevar o seu nível de competência digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa permitiu-se caracterizar o nível de competência em que se encontram os professores, o nível B1-Integrador, representado pelo maior percentual diagnosticado. De modo geral, os dados apresentados sugerem que as escolas envolvidas no estudo precisam desempenhar um papel educacional fundamental na aquisição da fluência em TDIC, estando aí incluídos o desenvolvimento de competências digitais e de atitudes relacionadas a este conceito.

Os resultados da análise apontam ainda, que há fragilidades de conhecimentos associados à aplicação das TDIC no processo de ensino, como também nos outros âmbitos da vida, ou seja, o profissional. O que carece assim, da inserção de novos recursos tecnológicos que venha atender às necessidades dos docentes e discentes e também como ferramentas para otimizar o ensino, uma vez que os serviços nesta área são sinalizados como insuficientes em relação as expectativas da comunidade escolar.

Partindo desta necessidade procurou-se aferir quais seriam as demandas dos diversos interessados. Identificou-se também, a importância de uma reformulação na infraestrutura das escolas, com investimentos em espaço físico informatizado, com uma diversidade de recursos multimídia, equipamentos disponíveis com acesso à Internet, para utilização das ferramentas de TDIC e usufruto de todas as possibilidades de acesso, tanto para professores como para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. da (orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARBETA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 8. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2012.
- BRAGA, E. M. Suportes Didáticos Virtuais: a importância da ergonomia cognitiva elaboração e uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, ano 2, n. 3, p. 1-16, maio., 2013.
- DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António; NUNES, Catarina S. Escala de auto avaliação de competências digitais de professores: procedimentos de construção e validação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 12, n. 2, p. 152-171, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.152-171>. Acesso em: 10 out. 2022.
- DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José Antônio. Avaliação das competências e fluência digitais de professores no Ensino Público Médio e Fundamental em Portugal. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 58, jul./set., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.058.ds02>. Acesso em: 28 out. 2022.
- FINK, Arlene. **How to analyze survey data**. [S.l.]: Sage, 1995.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Lina Maria. **Tecnologias e Educação: inovações curriculares na concepção docente**. Curitiba: Appris, 2017.
- KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosangela de Araújo. Estratégias inovadoras e vivências colaborativas e imersivas em pós-graduação. *In*: MOREIRA, J. A.; VIEIRA C. P. (coord.). **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP, 2017. p. 219-234.
- REDECKER, C. **Quadro Europeu para a Competência Digital de Educadores: DigCompEdu**. Luxemburgo: Yves Punie, 2017. ISBN 978-92-79-73494-6.

GEOGAMES: uma prática pedagógica inventiva no ensino e aprendizagem de Geografia

Nelson Luís Eufrásio Junior¹; Eliane Schlemmer²; João Velasques Paladini³; Isadora Cardozo Dias⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir o processo de cocriação de jogos geográficos para o ensino-aprendizagem em geografia. A pesquisa apresentada é de natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, apropriando-se do método cartográfico de pesquisa intervenção para produção e análise dos dados. Os resultados indicam possibilidades futuras de pesquisa, viabilizando a promoção da inventividade no ensino-aprendizagem de geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Prática inventiva; Cocriação; Jogos; Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

É de fundamental importância destacar a relevância do ensino-aprendizagem de Geografia para o contexto educacional. Tal cenário ocorre devido a importância da Geografia como meio social para conscientização dos sujeitos quanto ao exercício da cidadania, não apenas para entender como forma física e dos espaços, mas também:

Como a substituição dessas por uma forma informativa digital-material e transorgânicos, cujos elementos constituintes são as tecnologias informativas digitais, os ecossistemas informativos, elaborados por sistemas de informação geográfica e territorial. (DI FELICE, 2020, p. 47).

Para Callai (2010), a Geografia é uma ciência social e precisa considerar tanto o estudante quanto a sociedade em que vive, corroborando a importância dos processos de formação docente. Quando disponibilizada no currículo escolar, a geografia possibilita avançar além das noções de localização espaço-temporal, propiciando a leitura e reflexão acerca do cotidiano em que o(a) estudante(a) esteja inserido(a), bem como sua compreensão sobre o mundo e suas múltiplas configurações, pois, segundo Santos (1978), a utilização do território pelo povo cria o espaço.

¹ Governo do Estado do Rio Grande do Sul – EEEM. E-mail: nelsoneufraiojr@gmail.com

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: elianes@unisin.br

³ Prefeitura Municipal de São Leopoldo - EMEF Santa Marta. E-mail: joao.vpaladini@gmail.com

⁴ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: icardozo.dias@gmail.com

O exposto acima encontra eco na Educação OnLIFE que, segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), se configura como uma Educação ligada, conectada (On) na vida (LIFE), cujos processos de ensino e aprendizagem emergem da problematização do mundo/tempo presente e se desenvolvem em atos conectivos transorgânicos, numa perspectiva inventiva, transsubstanciada, sustentável e cidadã. Logo, é necessário que a formação docente assegure seu caráter inventivo, em que sujeitos sejam instigados a coexistir entre vivências e experiências a partir da invenção e de problemas, não apenas por uma abordagem de resolução de problemas. Mas, como a inventividade pode contribuir no contexto e processo educacional?

A proposta deste artigo é apresentar o ensino-aprendizagem de geografia a partir da prática pedagógica inventiva, mediante a cocriação de jogos geográficos. Para isso, adotou-se como percurso metodológico o método cartográfico de pesquisa intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), um estudo de cunho qualitativo, do tipo exploratório e descritivo.

2 METODOLOGIA

A prática GEOGames está fundamentada teórica e metodologicamente no método cartográfico de pesquisa intervenção, a qual propõe que o professor, aqui caracterizado como pesquisador-cartógrafo, busque constituir, junto aos estudantes, territórios propícios à invenção. A ideia é de que esse habitat possa ser cocriado e vivenciado a partir das problematizações que vão emergindo do mundo/tempo presente, conforme ocorra a exploração de diferentes situações e pistas criadas pelos estudantes, na medida em que novos mundos se constituem mediante as cocriações de jogos com temática geográfica.

Para melhor exemplificação do processo de cocriação, apresentamos a seguinte sistematização:

- **Primeiro Movimento** - o problema

Momento em que o pesquisador-cartógrafo, após constatação prévia de que os games encontram-se inseridos no cotidiano das turmas de Ensino Médio, propõe a concepção de jogos para a aprendizagem geográfica. Quando indagados sobre a proposta, os estudantes deverão refletir sobre alguma problemática do mundo/tempo presente associando-a a algum jogo conhecido e apropriado.

- **Segundo movimento** - o desenho

São definidos critérios para a cocriação dos mundos, tais como:

- Escolha de um problema do mundo/tempo presente;
- Cocriação de jogo, narrativa, mecânica e regras;
- Desenvolvimento de protótipo do jogo;
- Construção do relato de experiência e vivência dos jogos cocriados.

- **Terceiro movimento** - o processo

Sugere-se que a turma se organize em grupos de até 5 integrantes e definam os temas a serem abordados na cocriação dos jogos, devidamente alinhados ao exposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as opções de jogos como, por exemplo, jogos de tabuleiros, RPGs e games virtuais, objetivando não haver a delimitação entre o espaço físico, geográfico e o digital, propiciando o coengendramento de espaços disponíveis. Em alguns grupos, devido a problematização do mundo/tempo presente abordada pelo grupo, poderá emergir a necessidade de integrar outras disciplinas do currículo, agregando assim novos sujeitos ao processo de cocriação.

- **Quarto movimento** - a experiência

Com os jogos cocriados, é chegada a hora de apresentar para a comunidade escolar, possibilitando que demais interessados participem da experiência de aprender e(ou) ressignificar conhecimentos curriculares de modo interdisciplinar, mediante o habitar dos mundos desenvolvidos pelos estudantes.

- **Quinto movimento** - rumo ao desconhecido

No decorrer do percurso de cocriação dos jogos, professor e estudantes deslocaram-se entre diferentes espaços, na expectativa de produzir subjetividades, resultando na pesquisa-ação. Logo, “não existe um sujeito pronto, um sujeito essencial, um sujeito-fundamento. Em seu lugar existe um processo de construção e subjetividade por meio de práticas concretas” (KASTRUP, 2012, p. 56). A opção pelo método cartográfico de pesquisa intervenção, permite que estudantes em processo de cocriação sejam protagonistas na construção do conhecimento, identificando-se também como pesquisadores-cartógrafos.

No processo cartográfico de pesquisa intervenção, a atenção do pesquisador-cartógrafo se modifica em movimentos. O primeiro deles se configura como um rastreamento, um primeiro contato com o território, sem um alvo definido a ser desbravado. No momento em que algo chama a atenção do pesquisador-cartógrafo, efetiva-se o segundo movimento da atenção - o toque, este percebe que existe a necessidade de maior exploração. A seguir acontece o terceiro movimento, o pouso, que consiste em confirmar detalhadamente aquilo que ressaltou a atenção do pesquisador-cartógrafo. Por fim, a atenção desloca-se para o reconhecimento atento, que consiste na análise efetiva, ou seja, na produção de sentido. Esses movimentos não necessariamente completam o ciclo e, em diferentes momentos, novos rastreios, toques, pousos e reconhecimentos atentos podem ir se abrindo em outros contextos atencionais.

Com o processo de exploração de diferentes territórios, ocorre uma reconfiguração destes, podendo emergir a necessidade de novos movimentos e deslocamentos do pesquisador-cartógrafo, a fim de redirecionar sua atenção, uma vez que “aprender é inventar mundos – e não só se adaptar a certo mundo existente” (KASTRUP, 2012, p. 53).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizado um seminário nas turmas para promover o diálogo entre estudantes e realizar a devolutiva dos jogos. Os alunos socializaram os conhecimentos e resultados obtidos, bem como relataram suas experiências no processo de invenção dos jogos. Destacaram a vivência como positiva, devido a possibilidade de construir algo diferente no contexto educacional. Ou seja, a invenção proporcionou uma experiência significativa. Saber geografia somente não basta, é necessário compreender as relações estabelecidas entre natureza e sociedade e seus processos, além de a reconhecer enquanto ciência social, pois “todas essas subjetividades fazem parte de uma rede que é constituída através de práticas concretas, práticas que são, ao mesmo tempo, cognitivas e existenciais” (KASTRUP, 2012, p 56).

Nesse sentido, a aprendizagem inventiva na escola tem o poder de ressignificar as relações entre sujeitos e saberes, com foco em uma aprendizagem significativa e abrangente. Ela possibilita realocar os conhecimentos vistos anteriormente sob um determinado aspecto, agora em um novo contexto, evidenciando tais saberes necessários para o pleno exercício da cidadania.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário que o professor realize constantemente uma reflexão sobre sua prática e perceba quais pontos necessitam ser reorganizados, quais devem ser abandonados, objetivando inventar problemas e soluções para sua prática. É a partir da formação inventiva que os professores podem refletir sobre os desafios e as possibilidades encontradas em diferentes estágios de sua prática pedagógica, promovendo mudanças que sejam efetivas para a construção de saberes junto aos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2022.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010.

DI FELICE, M. **A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais**. São Paulo: Paulus, 2020.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. *In*: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

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

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 16 set. 2022.

OS IMPACTOS DO CURSO “AGENDA 2030, OS ODS E NÓS” PELA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES: experiência de uso da plataforma de cursos abertos Eskada da UEMA

Kilton da Silva Calvet¹; Laryssa Maria Coelho Neves²; Shirley Ribeiro Carvalho³

RESUMO

O estudo pretendeu averiguar os impactos do curso “AGENDA 2030, OS ODS E NÓS” oferecido por meio da plataforma de Cursos Abertos Eskada da Universidade Estadual do Maranhão, pela percepção dos estudantes. Trata-se de um estudo descritivo, exploratório e, para a análise dos dados, utilizou-se a referida plataforma, considerando a organização do curso, os conteúdos e questionário de avaliação respondidos. Dos resultados encontrados, constatou-se a importância dos cursos abertos com uso de múltiplas mídias e suas diversas linguagens oferecidas em tópicos para facilitar o acesso e engajamento dos estudantes, bem como a alta taxa de conclusão e alcance em diferentes países.

Palavras-chave: MOOCS; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Moodle; Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

Os MOOCs (sigla para *Massive On-Line Open Courses*, em português Cursos On-line Abertos e Massivos) se configuram como exemplos de inovação digital que permitem o acesso ao conhecimento através da expansão do processo educacional mediado por tecnologia. Os cursos abertos representam uma forma de realizar uma educação aberta, inovadora e flexível.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), considerando oferecer cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento on-line, para o desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes áreas de conhecimento e, também, para democratização da educação, implementou a plataforma de Cursos Abertos Eskada, intermediada pelo Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet). Atualmente, a plataforma conta com quase 780 mil inscritos e 50 cursos disponíveis, acessados em todo o território nacional e em outros 95 países.

¹ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: kilton.calvet@uemanet.uema.br

² Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: laryssa.neves@uemanet.uema.br

³ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: shirley.ribeiro@uemanet.uema.br

Os cursos abertos são desenvolvidos centrados em modelos flexíveis e permissivos pautados em materiais que possam ter alto poder participativo e apresentam um potencial de interação e interatividade nas plataformas virtuais. A relevância dos cursos abertos se configura também pela possibilidade de aproximar os estudantes de temas de grande pertinência social. Dentre esses temas, o desenvolvimento sustentável tem ganhado visibilidade pela magnitude e impacto na vida das pessoas e sociedades. A Agenda 2030, por exemplo, é uma temática consolidada de interesse público e tem se expandido com mais intensidade, contando com o apoio das tecnologias digitais e, em especial, com os ambientes abertos de aprendizagem.

Nesse sentido, esse estudo teve por objetivo apresentar os impactos do curso “AGENDA 2030, OS ODS E NÓS”, oferecido por meio da plataforma de Cursos Abertos Eskada, pela percepção dos inscritos e concluintes, considerando a organização do curso, os conteúdos e utilização de recursos por meio do ambiente virtual Moodle.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no curso “AGENDA 2030, OS ODS E NÓS”, disponível pela plataforma Eskada desde 28 de julho de 2021. O curso possui 60h e trata sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sua interligação e aplicação na rotina das pessoas, visando atingir o desenvolvimento sustentável, conforme proposta da Agenda 2030.

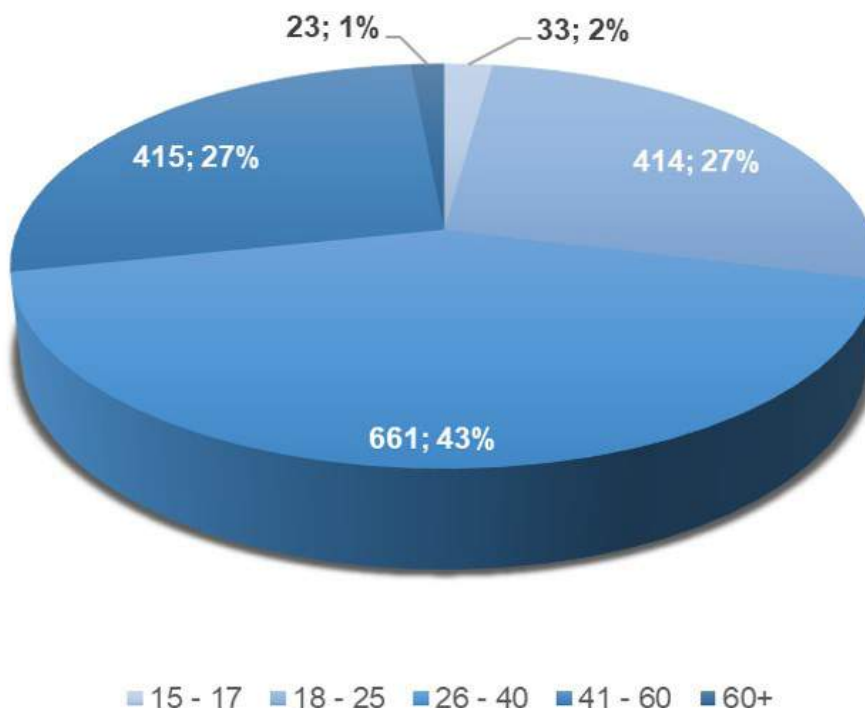
Para obtenção dos resultados desta pesquisa, foram analisados dados sobre a organização do curso e os conteúdos disponibilizados. Foram considerados o alcance geográfico e os relatos dos concluintes quanto a utilização de recursos. O estudo assume um caráter descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, pois visa promover uma maior aproximação com o tema escolhido (GIL, 2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o lançamento, o curso conta com 2.404 inscritos, dos quais 1.179 já emitiram certificado de conclusão, ou seja, 49,04% dos participantes. Sobre o perfil dos estudantes, foi possível identificar que 43% possuem idade entre 26 e 40 anos, enquanto as faixas etárias de 18 a 25 anos e 41 a 60 anos compõem 27% cada, conforme Gráfico 1. Em relação aos países de residência, estão Angola, Bulgária, Brasil, Colômbia, Cuba, Cabo

Verde, Espanha, Guiné-Bissau, Japão, Moçambique, Peru, Portugal e Uruguai. Quanto à ocupação dos inscritos, 44% são estudantes e 17% são professores.

Gráfico 1 - Participantes por faixa etária.

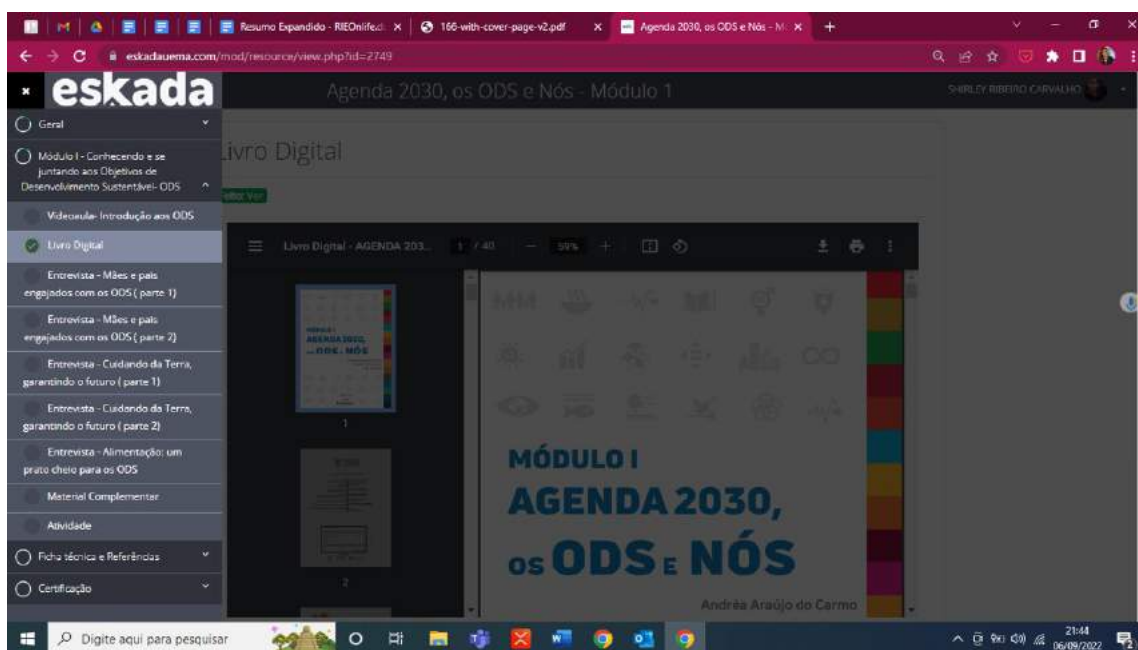


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Esses dados revelam que nossa condição habitativa mudou nas últimas décadas; segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), nós não habitamos mais apenas espaços e territórios físicos, mas um novo tipo de territorialidade informatizada, acessível apenas a partir de dispositivos e arquiteturas informativas digitais.

Em relação à organização do curso (Figura 1), o percurso formativo foi organizado em tópicos de modo a possibilitar ao cursista identificar com facilidade a estrutura. Os recursos mais utilizados são videoaulas, *e-book*, resumos, artigos, livros, textos científicos, entre outros materiais. A cada etapa concluída, pontos são acumulados e feedbacks automáticos são apresentados. Dessa forma, acredita-se que os processos de ensino e aprendizagem podem ser potencializados por meio de apropriação de ambientes e plataformas digitais e *on-line*.

Figura 1 - Organização do curso no AVA (Módulo I).



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

No questionário de avaliação do curso, quando perguntados sobre as dificuldades encontradas no uso dos recursos digitais, 81% afirmaram não ter enfrentado nenhuma dificuldade, 14,5% apontaram alguma dificuldade e 4,5% não souberam responder.

Por fim, entre as justificativas para a experiência positiva, 98% dos participantes do curso mencionaram que a temática apresentada foi relevante e 95% que os conteúdos foram suficientes para alcançar os objetivos propostos no curso. Cabe ainda destacar que 96% dos participantes afirmaram que recomendariam o curso para um amigo.

Sobre os dados apresentados, a maior parte afirma não ter dificuldade em realizar o curso e consideram a apresentação da temática e os conteúdos relevantes. Percebeu-se que optar pela estrutura do desenho didático de curso *on-line* contextualizado, com uso de diferentes mídias, contribuiu para diversificar as formas de comunicação e representação do conhecimento e foi significativo para o processo de aprendizagem (FILATRO, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se vê nos resultados apresentados, cursos baseados em MOOCS podem atingir alto nível de qualidade e alcançar um grande número de pessoas, em diferentes países, desde que planejados adequadamente.

Quanto às percepções acerca do curso, os participantes destacam positivamente a apresentação da temática, os conteúdos e a facilidade em interagir com os recursos disponibilizados na plataforma, o que colabora com o letramento digital em rede.

REFERÊNCIAS

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HORST, Scheyla Joanne. O potencial dos Moocs na Educação Aberta Entrevista com Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra. **Revista Aproximação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 2021. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6959>. Acesso em: 10 set. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 6 set. 2022.

ENSINO HÍBRIDO E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: Websérie Escutações - Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia

Ana Maria Marques Palagi¹; João Velasques Paladini²; Eliane Schlemmer³

RESUMO

Este artigo objetiva compreender os conceitos de ensino híbrido e educação híbrida, vinculado à pesquisa Transformação Digital da Educação: Ecosistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal. Sua abordagem é quanti-qualitativa, os dados foram produzidos a partir da *WEBSérie Escutações: Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: diálogos nacionais e internacionais*, de 2020 a 2022. As palavras de busca foram híbrido, híbrida e hibridismo. A fundamentação, delineada na educação híbrida, deu-se em Schlemmer (2019), Schlemmer e Moreira (2019), entre outros. Os resultados nas verbalizações apontaram a compreensão de ensino híbrido como processos de ensino e de aprendizagem ofertados em diferentes espaços geográficos e tempo. As contribuições estão na apresentação e compreensão do conceito de ensino híbrido e educação híbrida para que possa contribuir na elaboração de políticas públicas no contexto da educação digital.

Palavras-chave: Educação digital; Pandemia; Ensino híbrido; Educação híbrida.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da Pandemia do Covid-19, a Portaria do MEC n°. 343 de 17 de março de 2020, substituiu as aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, o que perdurou até novembro de 2021. Em maio de 2020, o Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU/Unisinos/CNPq, por meio da RIEOnLIFE (com tema: uma rede para potencializar a emergência de uma educação OnLIFE), iniciou o movimento *WEBSérie Escutações: Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: diálogos nacionais e internacionais*.

A volta dos alunos à escola se dá após 19 meses, mesmo que de forma escalonada, para essa oferta, algumas terminologias foram adotadas como modelo misto e/ou ensino híbrido. A pesquisa, então, apresenta o seguinte problema: Em que consiste o Ensino Híbrido, presente na *WEBSérie Escutações: Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemias: diálogos nacionais e internacionais* e o conceito de Educação Híbrida pelo GPe-DU? Seu objetivo é compreender os conceitos que emergem sobre

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: marquespalagi@gmail.com

² Prefeitura Municipal de São Leopoldo - EMEF. E-mail: joao.vpaladini@gmail.com

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: elianeschlemmer@gmail.com

ensino híbrido e educação híbrida, possibilitando contribuições na construção de políticas públicas no contexto da educação digital.

2 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada em sua abordagem, como quanti-qualitativa no qual o instrumento investigativo são os dados produzidos nos resultados das falas da *WEBSérie EscutAÇÕES: Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: diálogos nacionais e internacionais*, nas 27 lives realizadas, por meio da participação da entidade não-humana *Software Transcriptor* e MAXQDA, com as seguintes etapas:

Figura 1 - Percurso Metodológico.



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades presenciais físicas, suspensas em março de 2020, foram retomadas apenas em agosto de 2021. Entre a suspensão e o retorno, a educação, neste período, teve inicialmente sua organização totalmente remota (digital ou analógica) e, em seguida,

o retorno gradual aos espaços físicos da escola fez com que as instituições tivessem um novo desafio com parte dos estudantes em sala – presencial físico; parte no presencial on-line, e ainda outros em atividades impressas. A essa oferta denominou-se ensino híbrido, modelo híbrido, formato híbrido pelos segmentos ouvidos nesta pesquisa.

Primeiramente, esta pesquisa buscou saber como a terminologia híbrida esteve presente nas verbalizações dos segmentos Secretaria Estadual de Educação e das UNDIMEs. As entradas (códigos) foram híbridos, híbrida e hibridismo, com 90 ocorrências. Foram compreendidas, em 90%, como modo simultâneo de oferta do ensino no período de pandemia, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Exemplos de verbalizações dos termos Híbrido e Híbrida.

Semelhanças	Exemplo de verbalizações
Modos de oferta	Agora, pós-pandemia caminhar para um modelo mais híbrido. Né?
	Então, nós tivemos aí um plano de retomada das atividades escolares presenciais e ensino híbrido.
	Mas a gente ainda vem com muitos desafios. Um deles é a retomada das aulas do modelo híbrido [...]
	[...] de julho ali por agosto nós fizemos o planejamento pró-retorno às atividades presenciais num formato híbrido

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

No percentual de 90%, as verbalizações apontaram a compreensão de ensino/ modelo/formato híbrido como a oferta de atividades realizadas presencialmente física e atividades realizadas remotamente, sejam por meios digitais ou analógicos (atividades impressas).

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

Quadro 2 - Exemplos de compreensões e questionamentos de Híbrido.

Semelhanças	Exemplo de verbalizações
Compreensão e questionamento sobre o conceito	[...] Também a gente sabe que no ensino tem os modelos de ensino híbrido.
	[...] a gente tá chamando de ensino não presencial e ensino híbrido.
	[...] É tem que se abrir esse leque desse ensino híbrido e entender que nós podemos ampliar esse ensino.
	E hoje a gente já pode usar esse termo visto que o próprio é no Conselho Nacional, no onze traz esse conceito HÍBRIDO, que é essa possibilidade de usarmos, né? É estarmos em momentos presenciais e não presenciais, utilizando as mídias possíveis e ao mesmo tempo a possibilidade de chegada de materiais e físicos a todos os alunos e aí termos entradas em rádio e tudo isso é possível ser algo que nós daremos continuidade e entendemos também, que pra esse momento e as indicações que estamos.

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

Enquanto no Quadro 1, se faz referência apenas à oferta, no Quadro 2, é sinalizado que há a compreensão do termo na mesma direção de oferta simultânea. A verbalização e/ou a compreensão do termo Híbrido nas EscutAÇÕES vão em direção apontada por Christensen, Horn e Staker (2015 *apud* CARDOSO; SILVA, 2020, p. 4),

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Não houve ocorrências com a expressão educação híbrida ao longo das 27 lives da *WEBSérie EscutAÇÕES: Educação Digital em Rede em Tempos de Pandemia: diálogos nacionais e internacionais*. Para Schlemmer (2022, p.149) ao tratar sobre educação híbrida, define-a como o imbricamento/acoplamento/ coegendramento dos:

1. Espaços (geográficos e digitais), incluindo o próprio espaço híbrido;
2. Tecnologias (analógicas e digitais) que juntas favoreçam a presença, a comunicação e o ato conectivo entre entidades humanas e não humanas;
3. Presenças (física, digital – perfil, personagem, avatar, prop, por webcam ou ainda por holograma), com presenças digitais de entidades não humanas, tais como: autômatos, agentes comunicativos, NPC, dentre outros, portanto, presenças plurais;
4. Linguagens (textual, oral, gestual, gráfica, computacional e metafórica);
5. Tempos (síncronos e assíncronos);
6. modalidades presenciais física e on-line, podendo hibridizar Electronic Learning, Mobile Learning, Pervasive Learning, Ubiquous Learning, Immersive Learning, Gamification Learning e Game Based Learning. Dessa forma, constitui uma outra forma de pensar e fazer educação e;
7. Culturas (digitais, pré-digitais, tribais, eruditas, dentre outras).

Encontramos, então, a constituição da educação híbrida para além das compreensões em que consideram apenas a delimitação de tempo e espaços, quando e onde as atividades são ofertadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da pandemia trouxe desafios e aprendizagens significativas frente à Educação digital. Sua oferta que inicialmente foi denominada de Educação a distância ficou cunhada como remota, ao mesmo tempo em que o retorno gradativo dos estudantes se denominou ensino/oferta híbrido. Essa pesquisa responde ao seu objetivo, trazendo compreensões do ensino híbrido e da educação híbrida. Evidenciou também que o ensino híbrido compreendido como formato da oferta no espaço e tempo, não se constitui uma terminologia errônea.

Enfim, a compreensão das terminologias ensino híbrido e educação híbrida não são apenas questões semânticas, mas necessárias à ciência, para que possa contribuir para a elaboração de políticas públicas no contexto da educação digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39. 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 out. 2022.

CARDOSO, Isis Nalba Albuquerque; SILVA, Guilmer Brito. Educação híbrida e aprendizagem ubíqua: os dispositivos móveis como recursos de mediação. **Revista Prâksis**, Rio Grande do Sul, n. 2, p. 121-137. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2161>. Acesso em: 28 out. 2022.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma Introdução À Teoria Dos Híbridos. [S.l.: s.n.], 2013.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Modalidade da pós-graduação stricto sensu em discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. **Revista Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.18205>. Acesso em: 28 out. 2022.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. M. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE?. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 31, n. 65, p. 138-155, fev., 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11767>. Acesso em: 28 out. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; PALAGI, Ana Maria Marques. RIEOnLIFE: uma rede para potencializar a emergência de uma educação ONLIFE. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i2.792>. Acesso em: 28 out. 2022.

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

Selma Maria Gonçalves Cavaignac¹; Luís Borges Gouveia²

RESUMO

A sociedade atual exige que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. O cenário de transição/transformação dos saberes, do trabalho e do conhecimento mudou profundamente os processos de educação e formação. Compreende-se que, nesse contexto, educação e tecnologias são indissociáveis. Por isso, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da avaliação de uma proposta de jogo educacional digital para o ensino do jornalismo. Parte-se de um estudo de caso realizado com 100 alunos do primeiro e segundo períodos do curso de jornalismo de uma universidade particular, localizada em São Luís (MA). A partir dos dados coletados, através do questionário, percebeu-se que o jogo atingiu os objetivos inicialmente traçados: promoveu motivação, engajamento e percepção de aprendizagem. Percebeu-se que os resultados validam o jogo educacional digital “Jornalizando” como um método eficaz de ensino de conteúdos curriculares específicos dos cursos de graduação em Jornalismo.

Palavras-chave: Jogo digital; Ensino; Aprendizagem; Jornalismo.

1 INTRODUÇÃO

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

¹ Universidade Fernando Pessoa (UFP/PT). E-mail: scavaignac@gmail.com

² Universidade Fernando Pessoa (UFP/PT). E-mail: lmbg@ufp.edu.pt

Boller (2018) destaca que os jogos têm alta capacidade para divertir e entreter as pessoas, ao mesmo tempo em que incentivam o aprendizado por meio de ambientes interativos e dinâmicos. A mesma autora menciona que os jogos seguem um modelo didático centrado no aluno para deixá-lo em um papel mais ativo com o “aprender fazendo”, ao invés de “aprender ouvindo”. Moita (2007) ressalta que a utilização de jogos no ensino pode contribuir para alcançar objetivos relacionados à cognição, a socialização e a criatividade. A mesma autora ainda menciona, que o jogo também ganha espaço como um instrumento pedagógico que pode levar o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

2 METODOLOGIA

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

Como embasamento, levou-se em consideração o modelo de avaliação de jogos digitais proposto por Savi (2011). O questionário para coleta de dados foi composto por 15 afirmações avaliativas fechadas. As asserções foram avaliadas e pontuadas de 1 a 5 na escala Likert (julgamento 1: concordo totalmente, 2: concordo, 3: não sei, 4: discordo, 5: discordo totalmente). A amostra foi formada por 100 estudantes dos 1º e 2º períodos do curso de Jornalismo de uma universidade particular, localizada em São Luís (MA).

Para o desenvolvimento do jogo “Jornalizando”, levou-se em consideração o arcabouço teórico sobre o uso dos jogos na educação, além dos modelos que orientam a criação de jogos educacionais digitais, ao considerar que esse tipo de jogo precisa, sobretudo, propiciar a aprendizagem. Para tanto, no processo de desenvolvimento os objetivos de aprendizagem foram definidos com base na Taxonomia de Bloom. Em relação aos conteúdos abordados pelo jogo, relacionam-se ao processo de produção da notícia, envolvendo as etapas de apuração, classificação e verificação das fontes de informação, seleção de informações e redação da notícia.

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

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de avaliação do jogo “Jornalizando”, conforme já mencionado, baseou-se na percepção dos alunos sobre a experiência do usuário, motivação e aprendizagem. No que se refere aos jogos educacionais digitais, não é possível considerar suficiente que o jogo seja apenas didaticamente adequado e promova a aprendizagem, ele também precisa ser capaz de motivar os alunos a estudarem e proporcionar uma boa experiência. Nesse sentido, a experiência do usuário refere-se à interação entre um indivíduo e o jogo, mediada por uma interface, isto é, um elemento posto entre o usuário e uma estrutura interativa.

Os estudos sobre os jogos educacionais digitais apontam que o principal aspecto que diferencia esses artefatos das ferramentas educacionais comuns é a motivação que eles são capazes de promover nos aprendizes. No entanto, este diferencial pode não ser atingido se o jogo apresentar uma interface mal elaborada e, conseqüentemente, uma usabilidade ruim, fatores que irão prejudicar a experiência do jogador e, em seqüência, a motivação e o aprendizado. O resultado da avaliação da experiência do usuário do jogo “Jornalizando” revelou que 99,11% dos estudantes reagiram satisfatoriamente a utilização do jogo, por serem fáceis de manusear, além de proporcionarem uma experiência prazerosa. Esses resultados foram reforçados mediante a avaliação quanto à identificação dos alunos com a utilização do *game*. Nesse aspecto, 99,5% dos respondentes afirmaram que gostariam de utilizar jogos para aprender outros conteúdos.

Diante desses resultados, considera-se que o “Jornalizando” atingiu as premissas básicas estabelecidas por Novak (2010, p. 46) onde diz que: “É primordial que o jogo seja fácil de usar, amigável para navegar e, principalmente, atenda às necessidades e os anseios dos usuários na hora de executar suas tarefas”.

A interação é um fator essencial para captar a atenção de estudantes para determinado conteúdo. Logo, se a experiência interativa com o jogo educacional for insatisfatória é bem provável que os alunos não ficarão motivados a prestar atenção no mesmo. A avaliação da motivação do jogo “Jornalizando” seguiu o modelo proposto por Keller (2009), e os resultados demonstraram que 95,45% dos alunos conseguiram compreender facilmente a interação proposta pelo “Jornalizando”.

Quando se analisou as questões que correlacionavam o conteúdo do jogo a atenção do jogador, obteve-se um percentual de 100% de opiniões positivas, o que significa que o conteúdo do jogo “Jornalizando” foi suficientemente relevante e interessante para prender a atenção dos alunos.

A análise dos fatores de aprendizagem do “Jornalizando” baseou-se na Taxonomia de Bloom. Utilizou-se três parâmetros para essa avaliação: aplicação, compreensão e conhecimento. Os resultados revelaram que o jogo cumpriu os objetivos de aprendizagem definidos, obtendo 100% de avaliações positivas. Em síntese, percebeu-se que os alunos concordaram sobre o aprendizado ter sido um benefício do “Jornalizando”. Concluíram que o jogo auxiliou na compreensão e aplicação dos conteúdos relacionados à produção da notícia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo percebeu-se que a utilização de jogos como método de ensino para aprendizes pertencentes à geração de nativos digitais oportuniza a esse público uma forma mais equiparada ao estilo deles aprenderem. Considerando-se que a aprendizagem baseada em jogos digitais fundamenta-se na premissa de que o ato de ensinar e aprender pode ser prazeroso e divertido, com a utilização do “Jornalizando” conseguiu-se despertar o interesse dos alunos com uma metodologia envolvente, lúdica e desafiadora. Para além disso, objetivou-se abordar o conteúdo de maneira diferente, favorecendo a tomada de decisões, o raciocínio lógico, a análise de resultados e a revisita a conceitos.

A partir deste estudo considera-se importante um repensar das práticas pedagógicas nos cursos de graduação em Jornalismo. Essa perspectiva é o ponto de partida para serem pensadas e desenvolvidas estratégias de ensino mais alinhadas ao perfil dos alunos da atualidade e ao novo contexto mercadológico do jornalismo, aspectos que devem servir de referência para nortear as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

SAVI, R. **Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento.** 2011. 238 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEGC0217-T.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

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

A GAMIFICAÇÃO EM CONTEXTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES SURDOS: inclusão e sustentabilidade

Lílian de Sousa Sena¹; William Cardoso Dias²; Rosane Ferreira Macedo³; Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra⁴; Eliane Schlemmer⁵

RESUMO

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que se utiliza de observação participante e entrevista semiestruturada para análise de dados. O objetivo do estudo é analisar a utilização da gamificação em contexto educacional, como estratégia para o ensino-aprendizagem de Química, com estudantes surdos, matriculados no segundo ano do ensino médio, numa proposta pedagógica gamificada, que visa proporcionar uma relação inclusiva e sustentável com o meio ambiente, a partir da reciclagem de óleo de cozinha para a produção de sabão. O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual regular e concentra-se em apresentar a perspectiva de intérpretes de Língua de Sinais e docentes acerca da Gamificação em contexto educacional. Os resultados demonstram que a Gamificação possibilita a interação entre surdos, ouvintes e tecnologias, efetivando a inclusão educacional, além de estimular a aplicação de conhecimentos teóricos na relação prática com o meio ambiente numa relação de desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Inclusão de surdos; Gamificação; Aprendizagem; Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas surdas em escolas regulares é um processo que vem acontecendo graças às políticas públicas inclusivas, frutos de reivindicações ao longo dos anos. Conhecer o aparato legal sobre a inclusão e diferentes estratégias educacionais para efetivar o desenvolvimento e a aprendizagem de Surdos é uma necessidade, pois, somente a partir de 2015 os cursos de formação de professores passaram a oferecer a disciplina de Língua de Sinais, pois há muitos profissionais que atuam com este público e estão aprendendo na prática sem base teórica.

Ademais, com o avanço das tecnologias digitais na vida social e escolar dos estudantes, o acesso à informação e as metodologias de ensino mais interativas e atraentes, como o uso de jogos educacionais, impactam na relação com a escola e os métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, a aquisição de competências digitais e o conhecimento sobre as políticas inclusivas e educacionais vigentes é importante para que os profissionais se aproximem da realidade dos estudantes e possam desenvolver estratégias de ensino que potencializem o aprendizado e promovam a inclusão. Assim,

¹ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: liliandisousa@hotmail.com

² Universidade Federal do Maranhão - UEMA. E-mail: williamheloim@hotmail.com

³ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: rosafilinto2016@gmail.com

⁴ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: ilka.serra@uema.br

⁵ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UEMA. E-mail: elianes@unisin.br

o problema que dá origem a este estudo é: como a Gamificação pode contribuir para a inclusão de estudantes surdos e a educação sustentável?

Analisando o contexto e buscando estratégias que pudessem auxiliar na inclusão e aprendizagem de estudantes surdos, baseando-se nos pressupostos de, dentre outros autores: Schlemmer (2014, 2018), Skliar (2001) e Pimentel (2018, 2022), nasce a hipótese de que a Gamificação pode ser apropriada, enquanto estratégia didático-metodológica, para instigar o engajamento e a colaboração na aprendizagem entre os educandos, viabilizando, então, a inclusão educacional de surdos e ouvintes.

Partindo dessa premissa, esta investigação tem como objetivo geral analisar a Gamificação como estratégia pedagógica inclusiva de estudantes surdos, na relação sustentável entre conhecimento e prática.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa por permitir ao pesquisador a imersão em diferentes possibilidades que contribuem para o entendimento do que é pesquisado e, enquanto metodologia, estrutura-se como estudo de caso e inspira-se no método cartográfico (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020) que pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador a partir da observação participante. O principal dispositivo utilizado foi a entrevista semiestruturada com três professores de estudantes surdos.

A proposta gamificada organizou-se em etapas. No primeiro momento, foi idealizada a disciplina eletiva “Reciclar para não contaminar” para trabalhar os componentes curriculares de Química. A aplicação da proposta aconteceu em 12 (aulas) de 100min cada, tendo início em março e finalizando em junho de 2022. A sala de 40 (quarenta) estudantes foi dividida em duas equipes, utilizando-se da narrativa de serem empresas concorrentes. Algumas aulas aconteceram com a turma dividida em metades. Enquanto um grupo de educandos ficava no laboratório de Química e outro grupo ficava em sala.

A partir da divisão entre as equipes, foram estabelecidas a meta e as missões. A meta é produzir sabão com óleo de cozinha reutilizado, preservando assim o meio ambiente e aplicando os conhecimentos adquiridos nas aulas. As missões foram: manter a assiduidade, criar logomarca da “empresa”, resolver questões propostas com maior número de acertos, elaborar vídeo para mídias sociais, coletar o maior número de óleo de cozinha para ser reutilizado e por fim produzir sabão de boa qualidade. Todas as pontuações eram registradas em um placar, confeccionado pela turma. A figura a seguir demonstra algumas etapas da proposta pedagógica.

Figura 1 - Estudantes realizando desafios.



Fonte: Arquivo para pesquisa (2022).

A imagem **A** demonstra a atividade prática em laboratório com o objetivo de analisar a alcalinidade do óleo de cozinha. Na proposta gamificada, a associação entre teoria e prática protagonizada pelos estudantes potencializam a aprendizagem e estimulam a colaboração entre os educandos. A imagem **B** registra a realização da missão de gravar vídeos conscientizando sobre a importância de preservar o meio ambiente. Ao possibilitar a reflexão sobre questões ambientais, a proposta contribui para que os estudantes analisem criticamente os problemas sociais e sobre o seu papel na sociedade.

A culminância da proposta foi a exposição do trabalho na “Feira de Sustentabilidade”, evento que foi acessível a toda a comunidade escolar. A avaliação da aprendizagem aconteceu durante todo o processo de desenvolvimento da disciplina, observando os níveis de participação, engajamento dos educandos e aplicação prática dos conteúdos trabalhados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um contexto escolar inclusivo, buscar estratégias que estimulem a colaboração entre os estudantes é fundamental para que as individualidades sejam reconhecidas e validadas. A proposta gamificada proporcionou a interação entre os educandos, professores, comunidade, tecnologias e meio.

Tendo como objetivo analisar a Gamificação como estratégia pedagógica inclusiva de estudantes surdos e a relação sustentável entre conhecimento e prática, as entrevistas com os colaboradores demonstraram que foi uma experiência exitosa. Segundo os colaboradores:

“Nessa estratégia aí, diferente das aulas tradicionais, foi mais atrativo para eles, pode ter estimulado mais. Eu não sei dizer o que levou até a escolha dessa eletiva, mas posso dizer que a motivação deles é visível, a interação com os colegas e professores melhorou”. (COLABORADOR A).

“A disciplina é uma disciplina prática. Então o objetivo era produzir um sabão a partir do óleo já utilizado na cozinha. Então a Gamificação entra como um suporte para a gente poder dar ânimo para disciplina, conectar, motivar, fazer uma disciplina mais alegre, mais animada, mais interativa. Quando eles gravaram os vídeos foi uma etapa bem legal”. (COLABORADOR B).

“Quando é aula expositiva que eles não acompanham muito o assunto tem a dificuldade, mas quando foi para essa parte prática tem uma diferença gritante. Quando fizemos disputas de perguntas e respostas, eles já se engajaram mais e conseguiram responder mais porque algumas das perguntas foram sobre procedimentos realizados no laboratório. Tanto eles quanto os alunos ouvintes se desenvolveram mais durante as aulas práticas e tiveram mais facilidade para responder as perguntas”. (COLABORADOR C).

Pelo exposto, as competições e o dinamismo das aulas proporcionaram um engajamento que se associa ao entendimento de Pimentel (2018, 2022) para quem a Gamificação é uma metodologia que pode agregar, refletir e criar outros conhecimentos, oportunizando a aprendizagem colaborativa e significativa. Trazer o mundo dos jogos, as vivências tecnológicas e materiais concretos para a sala de aula tornam as práticas pedagógicas mais significativas aos estudantes e, portanto, mais motivadoras à aprendizagem, pois a visualidade é essencial para a pessoa surda (SKLIAR, 2001). Nesse sentido, a produção do sabão foi a materialização dos conceitos teóricos e a possibilidade de repensar a relação sustentável com o meio ambiente.

Com relação à metodologia tradicional, pela afirmação dos entrevistados, percebeu-se que há pouca interação entre os estudantes e aquele que expõe o conteúdo, o professor, numa postura de recepção passiva das informações. E esta metodologia, que remete à educação bancária (FREIRE, 1987) na sociedade interativa e hiper conectada não é atraente. As interações são necessárias, a adoção de postura docente dialógica principalmente, pois o conhecimento está disponível em telas cada vez mais interativas e utilizar os elementos de jogos em contextos que não o são configuram uma experiência de gamificação que potencializou a aprendizagem e a inclusão (SCHLEMMER, 2014, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas demonstram que os elementos de jogos e associados ao ensino de conteúdos teóricos e práticos, promovem uma maior interação entre os estudantes surdos e ouvintes, estimulando a colaboração e a inclusão. A proposta gamificada trouxe resultados positivos do ponto de vista da aprendizagem, das relações com os colegas e com o meio ambiente, visto que a reciclagem do óleo de cozinha ampliou o entendimento sobre o descarte de resíduos e a continuidade da vida.

Espera-se, com este estudo, que pesquisas futuras relacionadas à Gamificação em ambiente educacional numa perspectiva inclusiva possam acontecer, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e que os profissionais que atuam com pessoas com deficiência busquem estratégias inclusivas e motivadoras.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PIMENTEL, F. S. C. Aprendizagem baseada em jogos digitais: uma agenda de pesquisa. *In*: ALVES, Lynn (Org.). **Plataformas digitais, jogos digitais e divulgação científica: pesquisas e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2022. 173 p.

PIMENTEL, F. S. C. Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de Pedagogia. *In*: FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 76-87.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SCHLEMMER, E. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento: diálogos em educação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7801/5279>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In*: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.

TÔ LIGADO: desenvolvimento sustentável em COcriAÇÃO e COMpartilhAÇÃO

Bruna Elisa Schuster¹; Gláucia Silva da Rosa²; Eliane Schlemmer³

RESUMO

O presente artigo propõe-se a discutir práticas pedagógicas que promovam a inventividade, a cocriação e a colaboração e tem por objetivo apresentar a ação “Tô Ligado!”, que emergiu da vivência de cidadania digital *MOVEOnCibrlicity* no contexto do I Festival Internacional de Cidadania Digital, desenvolvida pela Rede Internacional ConectaKaT. A pesquisa se desenvolve a partir do Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção e está fundamentada na perspectiva da Educação OnLIFE. Tem como resultados o desenvolvimento de outras ações, constituindo a característica reticular e conectiva da ConectaKaT, sendo eles: a Websérie Entrevistas, a Campanha/Jogo Segurança na Internet e nova Websérie TomKaT nas Escolas. Neste movimento, apresentam-se contribuições significativas na construção de práticas pedagógicas inventivas e cocriadas na perspectiva de uma Educação OnLIFE, contribuindo também para um habitar engajado do ensinar e do aprender que tem se demonstrado potente para a discussão e construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação OnLIFE; Aprendizagem Inventiva; Cidadania; Desenvolvimento Sustentável.

1 INTRODUÇÃO

As transformações digitais causadas pelo advento da digitalidade e da conectividade nos apresentam uma realidade hiperconectada (FLORIDI, 2015). Essa realidade nos leva a refletir sobre como os processos de ensino e de aprendizagem estão sendo desenvolvidos. Neste sentido, fica evidente a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inventividade, cocriação e a colaboração.

É neste contexto que se origina o presente artigo, que vincula-se à pesquisa Transformação digital na educação: Ecossistemas de inovação em contexto híbrido e multimodal, financiada pelo CNPq e desenvolvida pelo Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital GPe-dU Unisinos/CNPq, da qual a Rede Internacional ConectaKaT é vinculada.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: brunaelisaschuster@gmail.com

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: glauciabert@gmail.com

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: elianeschlemmer@gmail.com

Este artigo irá apresentar a ação “Tô Ligado!”, que emergiu na vivência de cidadania digital intitulada *MOVEOnCibricity*, realizada pela ConectaKaT no contexto do I Festival Internacional de Cidadania Digital, em 2020, promovido pelo Grupo Internacional de Pesquisa Atopos-USP.

2 METODOLOGIA

A metodologia que orienta o percurso desta ação é o Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2009) que, nesta pesquisa, visa acompanhar o percurso dos movimentos desenvolvidos pela/na rede.

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

Neste percurso, a atenção do pesquisador-cartógrafo configura-se como flutuante, concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro variedades do funcionamento atencional: *o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento*.

Baseados nestes movimentos, são realizadas as intervenções no desenvolvimento desta e de outras ações da ConectaKaT. Neste contexto, emergiu a necessidade de ampliar a discussão sobre as temáticas que surgiram no segundo dia da vivência de cidadania digital *MOVEOnCibricity* (SCHUSTER; ROSA; SCHLEMMER, 2022).

As temáticas surgiram a partir das missões que as crianças inventaram para a vivência no evento. Delas, foram identificadas algumas características em comum entre as regiões Sul, Nordeste e Norte do país. Percebendo as possíveis relações entre as regiões, foi construída uma rede de conexões, que resultou nos seguintes hubs temáticos de interesse dos KaTs⁴: animais, frutas e clima.

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

O percurso de cocriação de cada quadro do “Tô Ligado” envolve as seguintes fases:

⁴ Denominação dada aos integrantes que fazem parte da rede.

1) escolha da temática a ser investigada; 2) pesquisa sobre a temática; 3) discussão e elaboração de questões sobre a temática; 4) convite a um especialista para uma discussão síncrona; 5) elaboração de cards de divulgação do evento; 6) encontro síncrono com o especialista para discutir sobre a temática, sendo a mediação realizada por dois KaTs (SCHUSTER; ROSA; SCHLEMMER, 2022, p. 116).

Dentre elas, destaca-se a mediação. Esta também se desdobra em procedimentos, elaborados pelos KaTs como preparativos para o dia do “Tô Ligado!”. Num primeiro momento, é aberto espaço para os KaTs se candidatarem para a mediação. Após, eles reúnem-se para organizar um roteiro com as dúvidas e questionamentos levantados a partir da vivência de cidadania digital *MOVEOnCibricity*, para a realização da conversa com o especialista. Em seguida, é realizado o encontro - “Tô Ligado!” - que inicialmente começou a ser realizado num dos encontros síncronos da rede – “*Saturday Morning with TomKaT*”; porém, após os dois primeiros – Tô Ligados!, os KaTs sugeriram ampliar o espaço para além da plataforma *Microsoft Teams*⁵, a fim de que outras crianças e adolescentes pudessem acompanhar a ação desenvolvida. Então, a partir do terceiro “Tô Ligado!”, ele começou a ser realizado em formato de *live*, no *StreamYard*⁶ e transmitido pelo *YouTube*, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - “Tô Ligados!” desenvolvidos durante os anos de 2021 e 2022.



Fonte: Arquivos ConectaKaT (2021-2022).

É importante destacar que apesar de os dois primeiros “Tô Ligados!” não terem sido transmitidos via canal no *YouTube*, os KaTs mediadores, após o bate papo coletivo, organizaram uma entrevista com as principais dúvidas e questões que não tinham sido abordadas no encontro para realizar uma entrevista com especialista que ficou posteriormente disponibilizada no canal da rede no *YouTube*. Este movimento foi denominado de *Websérie Entrevistas*.

⁵ Plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos. Esta plataforma era utilizada devido ao convênio com a Universidade.

⁶ Estúdio de transmissões on-line para outras plataformas, como *YouTube*, *Facebook*, *LinkedIn*, entre outras.

Todo o planejamento e desenvolvimento da entrevista, além da edição do material produzido, é organizado e desenvolvido pelos KaTs mediadores e demais KaTs que tem interesse em ajudar, sendo o processo acompanhado e contando-se com a intervenção das professoras pesquisadoras que acompanham a rede. A pesquisa está fundamentada na perspectiva da Educação OnLIFE proposta por Schlemmer (2020), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer e Moreira (2020) e Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam para a característica On (ligada, conectada) LIFE (vida) que configura a ConectaKaT, de forma que os processos de ensino e de aprendizagem têm origem nas problematizações do tempo/mundo presente e se desenvolvem em atos conectivos transorgânicos (DI FELICE, 2017), num processo de transubstanciação e invenção da/na Educação.

Outro resultado evidenciado se refere à característica reticular e conectiva que caracteriza a ConectaKaT, uma vez que uma ação vai se conectando à outra e ampliando a rede, tais como: a Websérie Entrevistas, que abordou o direito dos animais e a segurança na internet; a Campanha/Jogo Segurança na Internet que resultou num jogo cocriado pelos KaTs no *Scratch* e *Genially*, bem como o surgimento de uma nova temática que conecta a sustentabilidade, as frutas e o clima: “Tô Ligado! Compostagem” e a nova Websérie “TomKaT nas Escolas”, em que o Tom (o gatinho explorador guerreiro da ConectaKaT) parte da KaTolândia para uma nova aventura: conhecer as escolas das crianças e adolescentes que integram a rede e tem como objetivo convidar escolas para se conectar com a rede e COMpartilhar conhecimentos e práticas de uma educação sustentável e cidadã.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, preliminarmente, que as ações desenvolvidas em cocriação, a partir da perspectiva da Educação OnLIFE, proporcionam um habitar engajado do ensinar e do aprender (SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021), aspecto o qual tem se mostrado potente para a discussão e construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

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

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

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

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

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Ampliando conceitos para o paradigma de Educação Digital OnLIFE. **Interaccoes**, Santarém, v. 16, n. 55, p. 103-122, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.21039>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César de; MENEZES, Janaína. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma Educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 45, p. 137-161, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8339>. Acesso em: 7 nov. 2022.

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



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

U UNISINOS