

A hand holding a smartphone, with stylized circuit patterns in the background.

RedEcult Form@ção

práticas pedagógicas e
autorias docentes com
as culturas digitais

Organizadores:

Gilson Pereira dos Santos Júnior
Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos
Simone Lucena



A hand holding a smartphone, with stylized circuit patterns in the background. The image is in a teal color scheme.

RedEcult Form@ção

práticas pedagógicas e
autorias docentes com
as culturas digitais

Organizadores:

Gilson Pereira dos Santos Júnior
Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos
Simone Lucena



Ministério da Educação

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
(IFS)**

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica

Getúlio Marques Ferreira

Reitora do IFS

Ruth Sales Gama de Andrade



RedEcult Form@ção

práticas pedagógicas e
autorias docentes com
as culturas digitais

Organizadores:

Gilson Pereira dos Santos Júnior
Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos
Simone Lucena



**INSTITUTO
FEDERAL**
Sergipe
Aracaju
2024

Copyright© 2024 - IFS

Todos os direitos reservados para a Editora IFS. Nenhuma parte desse livro pode ser reproduzida ou transformada em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFS.

Editora-chefe

Kelly Cristina Barbosa

Revisor

Erika Vitória Alves Oliveira

Projeto Gráfico da Capa

Paulo Marques de Oliveira Silva

Diagramação

Emanuel Vitor de Melo Barbosa

Bruna Gomes Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas do IFS

Santos Júnior, Gilson Pereira.

S237r Redecult Form@ção: práticas pedagógicas e autorias
docentes com as culturas digitais. [e-book]. / Gilson Pereira
Santos Júnior, Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos,
Simone Lucena. – Aracaju: EDIFS, 2024.

178 p.; il.

ISBN: 978-85-9591-259-5

1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Cultura digital. I.
Santos, Sandra Virgínia Correia de Andrade. II. Ferreira,
Simone de Lucena. III. Título.

CDU 37.1

Elaborada pela Bibliotecária Kelly Cristina Barbosa CRB 5/1637

[2024]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Rua Dom José Thomaz, 194 - São José, Aracaju - SE, 49015-090

TEL.: +55 (79) 3711-3146 E-mail: edifs@ifs.edu.br

Impresso no Brasil

Conselho Científico

Aline Ferreira da Silva

Ciências Sociais Aplicadas

Diego Lopes Coriolano

Engenharias

João Batista Barbosa

Ciências Agrárias

Joelson Santos Nascimento

Ciências Humanas

Juliano Silva Lima

Ciências Biológicas

Junior Leal do Prado

Multidisciplinariedades

Manoela Falcon Gallotti

Linguística, Letras e Artes

Marco Aurélio Pereira Buzinaro

Ciências Exatas e da Terra

Suplentes

Herbet Alves de Oliveira

Engenharias

José Aprígio Carneiro Neto

Multidisciplinariedades

Márcio Santos Lima

Linguística, Letras e Artes

Simone Vilela Talma

Ciências Agrárias

Tiago Cordeiro de Oliveira

Ciências Exatas e da Terra

Wanusa Campos Centuriom

Ciências Sociais Aplicadas

Editoração

Editora-chefe

Kelly Cristina Barbosa

Coordenadoria Geral da Editora IFS

Daniel Amaro de Almeida

Coordenadoria de Editoração

Célia Aparecida Santos de Araújo

Kaio Victor dos Santos Ribeiro

Coordenadoria de Recursos Editoriais

Hilton Henrique Cruz Santos Pereira

Coordenadoria de Registro e Normatização

Célia Aparecida Santos de Araújo

Kaio Victor dos Santos Ribeiro

Produção Visual

Paulo Marques de Oliveira Silva

Emanuel Vitor de Melo Barbosa

Bruna Gomes Souza

PREFÁCIO

O tema da formação de professores é preocupação que atravessa quase todo o século XX no país, especialmente a partir das mudanças ocorridas no sistema educacional que foram empreendidas desde os anos 1920, e permanece presente em nossas pautas por melhorias na educação nacional, no século XXI. Apesar dessa longa história, a preocupação com a formação continuada dos professores é mais recente; inicia-se na década de 1970. Antes disso, ela possuía um caráter pessoal, cabendo ao próprio professor buscar (ou não!) algum processo formativo. Com a LDB 5692/71, de cunho tecnicista, consolida-se uma perspectiva de formação continuada baseada em treinamentos, minicursos, oficinas, elaborados em contextos exógenos à realidade dos professores, e que se constituíam em processos aligeirados e fragmentados, que focavam temas específicos, mas esvaziados de reflexão e crítica.

Esse modelo permanece presente até hoje. Estão nas orientações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial e da Unesco, desde a década de 1990, que introduzem o modelo de competências, em sintonia com os interesses do sistema produtivo, preconizando a capacitação em serviço, à distância e em cursos rápidos, de caráter tecnicista, com ênfase no treinamento. Ganha força, mais recentemente, com a entrada do mercado educacional (ONG, Fundações, Institutos geridos pela iniciativa privada), com seus cursos e pacotes pré-formatados, bem ao estilo do pragmatismo neoliberal, e vendidos às redes educacionais de todo o país, com o discurso de melhoria dos índices educacionais.

Também, no final do século XX, tivemos a mudança da base do registro da informação – de átomos a bits –, o que provocou transformações profundas nas formas de organização social, na relação com o saber e nas relações de trabalho, transformações que aceleradamente também foram se

metamorfoseando, gerando um movimento ininterrupto de mudanças que exigiram e continuam a exigir que os processos educacionais sejam repensados para adequarem-se a esse contexto fluído. Como o profissional responsável pelos processos educacionais é o professor, dele vem sendo requerido, desde o final do século XX, formação permanente e continuada que leve à atualização das concepções e das práticas pedagógicas. Especialmente, vem sendo demandada a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

No Brasil, a relação entre Educação e Tecnologias digitais, desde suas origens, na década de 1980, sob a égide da LDB 5692/71, está baseada na racionalidade instrumental, tendo em vista as tecnologias terem sido consideradas como mais um instrumento a serviço da educação, não devendo provocar alterações no modelo educacional instituído, o qual já era tecnicista. Portanto, a formação dos professores para atuar nessa realidade adotou a mesma racionalidade. Na sequência, o modelo de competências chega também nos processos de inserção das tecnologias digitais nas escolas. Em 2009, a Unesco publica o documento Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST) (UNESCO, 2009), cujo objetivo “[...] não se restringe a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país.” (p. 5). O documento sistematiza as diretrizes que já vinham sendo implementadas, dando a elas maior visibilidade e organicidade, padronizando e facilitando sua implementação em qualquer país.

Podemos perceber essas diretrizes dos organismos internacionais atravessando as políticas públicas de Educação e Tecnologias, especialmente nos processos de formação dos professores. Como a educação escolar foi tomada como estratégica para a capacitação tecnológica da população brasileira, visando o desenvolvimento das forças produtivas, as políticas

públicas nacionais não se limitaram a inserir os recursos nas escolas, também voltaram-se para a formação dos professores para o uso desses recursos. Na década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a política de Educação e Informática do MEC ganha amplitude e consistência com a elaboração do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), pela Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), sob patrocínio do BIRD. Apresentado em 1997, o Programa previa a instalação de laboratórios de informática nas escolas públicas, com instalação de 100 mil computadores, e a formação de 25 mil professores em dois anos. Era atribuição dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), estruturas descentralizadas, instaladas nos estados e municípios para atender um conjunto de escolas por região, o suporte aos laboratórios e a formação dos professores. Para tanto, aos professores lotados nos NTE, denominados “multiplicadores”, foram ofertados cursos de especialização *latu sensu*, em várias universidades públicas do país; no entanto, segundo Cysneiros (1999), à época, as Faculdades de Educação dessas universidades não dispunham de laboratórios para trabalhar com a então chamada Informática na Educação; esses e outros temas, voltados para a gestão das tecnologias, não foram contemplados, o que limitava a formação dos profissionais e sua atuação profissional.

De toda forma, aos multiplicadores coube a tarefa de preparar e ofertar cursos de capacitação aos professores das escolas de sua área de atuação, especialmente daquelas escolas que haviam recebido os laboratórios de informática, visando a disseminação do uso pedagógico dos recursos tecnológicos na educação, conforme objetivo do Proinfo. Em sua dissertação de mestrado, Maria Léa Guimarães da Silva (2014) analisa que “a ênfase das ações e cursos do Proinfo estava na ‘capacitação’ e não na formação dos professores para atuar na área da informática. O foco instrumental e tecnicista das capacitações não possibilitava discussões sobre o processo e muito menos reflexão sobre o uso dos computadores em sala de aula.” (p. 107).

Como contraponto e crítica a essas tendências e práticas, ainda nos anos 1990 inicia-se a construção de modelos alternativos para formação continuada dos professores, entrando em cena as universidades, com suas propostas de formação contextualizada, pautadas na realidade de cada escola e cada professor e que envolviam os próprios professores no planejamento de suas formações. As propostas de formação continuada criadas pelas universidades, em parcerias com as redes educacionais e com as escolas, estão embasadas em amplos e profundos processos de pesquisa, que vêm se desenvolvendo desde a década de 1930, quando se dão as primeiras iniciativas de pesquisa educacional no país. A ideia de pesquisar o fenômeno educativo surgiu na esteira da institucionalização das Ciências Humanas e Sociais no país, buscando, por meio da ciência, construir processos de intervenção sobre o social. No entanto, a relação entre pesquisa e formação continuada de professores só vai começar a ser articulada no final do século XX e ganha força no século XXI, quando as universidades começam a implementar projetos de integração entre ensino, pesquisa e extensão (o tripé que fundamenta o agir universitário). Quando estes têm seu foco nas escolas e/ou nos professores, vêm sendo caracterizados como projetos de pesquisa-formação.

É nessa direção que nós, professores pesquisadores das universidades públicas do país, vimos atuando, desde os primeiros anos do século XXI, quando temos como foco a pesquisa e a formação de professores na área da Educação e Tecnologias. O estágio atual de desenvolvimento das tecnologias digitais vem exigindo que ultrapássemos as concepções tecnicistas, que submeteram o país a uma condição de dependência, e a população ao mero papel de usuários de tecnologias desenvolvidas nos chamados países desenvolvidos. Daí a urgência e a necessidade de qualificar a pesquisa, o ensino e a extensão, numa perspectiva crítica, autoral, ativista e protagonista.

O nosso Grupo de Pesquisa Educação Comunicação e Tecnologias (GEC/Faced/UFBA), que neste ano comemora seus 30 anos de existência, vem acompanhando todo o desenvolvimento tecnológico desse período, pesquisando as implicações e reverberações dessas tecnologias na sociedade, em especial na educação, atuando de forma crítica e ativista em projetos que buscam a democratização e abertura das tecnologias para todas as camadas sociais, no escopo dos movimentos Software Livre e Educação Aberta, inclusive com customização de softwares livres para projetos de inclusão digital e de implantação de rádios web nas escolas. Também, acompanhamos, analisamos e fazemos a crítica às políticas públicas desenvolvidas no campo da educação e tecnologias, especialmente àquelas voltadas para as escolas e para a formação de professores.

Nossos projetos sempre procuraram articular as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma que essas dimensões sempre se imbricaram, retroalimentaram e criaram as condições para a compreensão da realidade contemporânea e educacional, bem como para a elaboração de intervenções nessa realidade. Buscamos, sempre, fazer a “[...] crítica ao alardeado processo de modernização do sistema educacional pautado no simples uso das ditas ‘novas’ tecnologias, que buscam elevar o mesmo tipo de educação a um maior grau de eficácia e eficiência.” (Bonilla; Picanço, 2005, p. 219). Materializamos essa crítica na adoção da expressão “Tecnologia e novas educações” (Pretto, 2005), em lugar do popular “Educação e novas tecnologias”, por entendermos que diante do contexto de mudanças aceleradas, marcado pela presença das tecnologias digitais, são as formas de educação, normalmente centradas no modelo da “escola única”, que precisam ser repensadas, reinventadas, pluralizadas. Também buscamos ressignificar os espaços-tempos onde ocorrem as relações entre os sujeitos participantes do processo educativo, quais sejam, a sala de aula e o currículo escolar.

Trazemos aqui duas experiências desenvolvidas pelo GEC, que merecem destaque nesse sentido, e que envolvem diretamente a formação continuada de professores. A primeira refere-se à Pesquisa *Produção colaborativa e descentralizada de imagens e sons para a educação básica: criação e implantação do RIPE - Rede de Intercâmbio de Produção Educativa*, desenvolvida entre os anos de 2008 e 2010, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba, o sistema educacional das cidades baianas de Salvador, São Felix e Irecê, os Pontos de Cultura Cyberparque Anísio Teixeira, em Irecê, e Terreiro Cultural, em Cachoeira, e a ONG CEAP de Salvador. O objetivo da pesquisa foi “[...] gerar uma transformação no modo de apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação e possibilitar a ampliação das oportunidades de expressão de pontos de vista locais, criando condições para o exercício da cidadania a partir da mobilização de alunos e professores nas escolas públicas do Estado da Bahia.” (Bonilla; Pretto; Almada, 2012, p. 209).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de duas dimensões distintas, complementares, e interdependentes que articularam investigações nos campos da Ciência da Computação e da Educação. Numa delas, realizamos estudos relacionadas à Computação, concomitante ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de um sistema de circulação e multimídia, ancorado na experiência do projeto RITU (Rede de Intercâmbio de Produção de Televisão Universitária), desenvolvido pelo LAVID/UFPB. Como produto desse processo tivemos a criação e implantação experimental do sistema RIPE¹, “[...] uma plataforma desenvolvida em *software* livre que serve de base para a montagem de uma rede de intercâmbio de produtos e compartilhamento de processos de produção colaborativa realizados pelos alunos e professores de escolas públicas da Bahia.” (Bonilla; Pretto; Almada, 2012, p. 209). Na

1 Nos anos que se seguiram, o sistema RIPE foi alterado, a partir de outros projetos, coordenados pelo professor Nelson Pretto, mas sempre tendo como princípio o uso do software livre e das licenças abertas. Hoje encontra-se disponível em <https://noosfero.ufba.br/ripe>

outra dimensão, realizamos investigações relacionadas à área da Educação, especialmente sobre as linguagens audiovisuais, articulando os estudos com a realização de uma proposta de formação continuada nas escolas públicas participantes do projeto, e com a “[...] produção de conteúdos multimidiáticos a partir do currículo ‘real’ dessas escolas (currículo do chão da escola).” (p. 209-210). Ainda, nesta dimensão, desenvolvemos uma metodologia para o trabalho coletivo com as escolas. Ao articularmos essas duas dimensões, desenvolvemos um sistema e uma dinâmica de produção e veiculação de produtos multimídia, com uso de *software* livre e licenças abertas, de forma descentralizada e colaborativa, buscando criar condições para a implantação de uma rede de intercâmbio de produção cultural e científica que envolve os processos formativos de crianças, jovens e adultos.

No que se refere à formação continuada dos professores, trabalhamos com um grupo de professores em cada uma das quatro escolas participantes (uma em Salvador, uma em São Félix e duas em Irecê), qualificando-os para “[...] que eles produzissem vídeos e áudios sobre suas realidades, interagindo e transformando o currículo escolar de forma a poder multiplicar esse processo de produção e conhecimentos com os demais professores e alunos da comunidade escolar.” (Bonilla; Pretto; Almada, 2012, p. 215). Buscando desconstruir os padrões televisivos hegemônicos que fundamentam a produção dos recursos educacionais audiovisuais, atuamos de forma que os professores pudessem criar conteúdos com estéticas singulares de cada região, de cada contexto, descentralizando assim esses processos. Para tanto, um primeiro passo foi disponibilizar em cada escola um kit multimídia de produção de vídeo (câmera, tripé, computador, *nobreak*, placas de captura *firewire* e fitas mini-dv) e um kit de rádio (computador, mesa de som, microfone, pedestal, cabos e adaptadores), para que a infraestrutura necessária estivesse disponível. Com isso, pudemos analisar, discutir, experimentar temas e tecnologias, por meio de encontros presenciais, que congregavam integrantes dos parceiros

mais diretamente envolvidos com cada escola, e por meio de um ambiente virtual, no sistema *Moodle*, que congregava todos os participantes, de forma que, colaborativamente, desencadeamos um movimento permanente de produção de culturas e de conhecimentos, e de “[...] formação-reflexão-prática envolvendo conteúdos de educação e cibercultura associado a práticas produtivas de produtos audiovisuais.” (p. 216). Nessa trama de saberes, novos conhecimentos foram produzidos, sobre as tecnologias, as ciências, as linguagens, a cultura, numa perspectiva formativa.

A segunda experiência que trazemos aqui refere-se ao Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para a formação cidadã, financiado pelo CNPq, que desenvolveu-se de 2018 à 2024, ancorado em eixos de trabalho investigativos abrangendo as temáticas da soberania digital, através da construção de plataformas livres, a formação de professores, as políticas públicas em educação e tecnologias, os direitos humanos e o hackerativismo. Este projeto também foi interinstitucional, e teve início, de modo desafiador no ano de 2017, quando dois grupos de pesquisa, de duas universidades federais do país, uma da região Sul e outra da região Nordeste, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente, resolveram colocar seus integrantes a escrever coletivamente um projeto para submissão ao edital 41/2017, do CNPq. O projeto integrou, também, outras instituições, tanto no Brasil como no exterior, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), do Instituto Federal de São Paulo (Campus Capivari), do Laboratório de Mídias Interativas da Universidade Barcelona (Espanha), e da Università degli Studi della Tuscia (UNITUS – Itália), além é claro, de duas escolas da educação básica, CEEPIA - Centro Estadual de Educação Profissional Isaías Alves, em Salvador, e Colégio de Aplicação/UFSC, em Florianópolis.

O projeto nasce da preocupação de professores universitários, pesquisadores e ativistas, com a constatação que o potencial de todo o desenvolvimento tecnológico não estava correspondendo às expectativas, colocadas antes mesmos dos anos 90 do século passado, de que a construção e disseminação de uma rede interconectada de trocas de informação criaria uma inteligência coletiva capaz de dirimir grande parte dos problemas relativos ao acesso à informações de qualidade, aos bens culturais, e ao desenvolvimento de ciência, que melhoraria qualitativamente as condições de vida e existência da maior parte da população. Ao contrário disso, foi justamente os anos que precederam a escrita desse projeto, os mais violentos em relação às interações e produções que poderiam aparecer nas redes digitais. Agora não apenas a violência estava presente nos diálogos das mais variadas redes sociais, através de comentários ultraconservadores, machistas, misóginos, marcando todo e qualquer tipo de intolerância, como também reverberava no contexto físico, de vida da população. Nesse contexto, proliferaram comentários de pessoas que se sentiam imunes a qualquer tipo de sanção ou rigor da lei, por estarem do outro lado da tela, atribuindo à internet um território livre para praticar a barbárie a exemplo dos ataques pessoais e institucionais através de discursos de ódio.

Nessa senda, também cresceu a indústria da desinformação, alavancadas por empresas especializadas nesse tipo de conteúdo, como foi o caso da Cambridge Analytica. As campanhas publicitárias nas eleições presidenciais em todo o mundo ganharam o território informacional com conteúdos direcionados, onde imagens, textos e áudio compunham o principal campo de disputa da atenção e movimentação das principais plataformas digitais, todas elas proprietárias. Como alguns temas geram polarização, eles são mais propícios à atenção dos interagentes, e por consequência produzem uma intensa e acirrada movimentações nas redes, com comentários, visualizações, curtidas, compartilhamentos, tempo de conexão, e toda essa atenção

dispensada pelos usuários a tais conteúdos gera dados. Esse ativo é o que sustenta a existência das grandes plataformas, que, atentas a esse fenômeno, não mediram esforços para agirem e ampliar seus datacenters, enchendo-os até o gargalo de informações. As grandes empresas de tecnologias, com destaque para Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft, mais conhecidas como GAFAM, entraram em cena expandindo seus tentáculos através das plataformas educacionais nos sistemas de educação básicas e superior, no Brasil e no resto do mundo.

Como enfrentamento à crescente hegemonia e aumento do poder político e econômico dessas empresas, os pesquisadores envolvidos no Conexão Escola-Mundo criaram a linha de pesquisa “Plataforma colaborativa para difusão e compartilhamento do conhecimento”. Desse modo, através da parceria entre UFBA e UFSC desenvolveram o Hackeando em UFBA, uma plataforma digital de trabalho, totalmente customizada em software livre e hospedada nos servidores públicos das respectivas instituições. Essa não foi a única produção no campo da computação, a opção por utilização exclusiva de soluções baseadas em softwares livres, como WebConferência RNP e Software Taguette, este último para tratamento de dados, de maneira integrada entre os grupos de pesquisa, estimularam a reflexão em torno do contexto sociotécnico. No caso do Taguette, ainda houve a experiência prática para todos os integrantes da pesquisa, proporcionada pela dimensão da abertura do software livre, uma vez que o software foi customizado, por um professor do Instituto Federal de São Paulo- campus de Capivari, para atender às demandas específicos dos pesquisadores durante a vigência do projeto. Esse fato foi uma dos exemplos que evidencia o potencial de inovação quando trabalhamos com software e protocolos livres. A oportunidade de trabalhar com conteúdos abertos favorece a dimensão da criação humana, o que demanda a necessidade de investimentos de monta para o campo da educação e da ciência.

Também precedeu a escrita desse projeto a ocupação das escolas por estudantes secundaristas, e das universidades públicas, em um protesto aberto contra os projetos de lei da “PEC do teto de gastos” - a PEC do Fim do Mundo -, o projeto escola sem partido e a medida provisória que tratava do Novo Ensino Médio. Mais uma vez, a desinformação e os ataques aos preceitos da democracia, da cidadania e da ética reverberaram na atenção dada à linha de pesquisa “Direitos humanos na educação básica”. Assim, essas e outras linhas do projeto constituíram um desenho de pesquisa que articulou escola, universidade e a complexidade de um mundo interconectado. A metodologia de trabalho foi sendo constituída na ação, como uma obra de arte interativa, que vai se constituindo ao sabor dos interagentes. Cada universidade e escola da educação básica tiveram seus percursos, seus tempos e projetos específicos, conforme suas próprias demandas. O trabalho de ensino, pesquisa e extensão envolveu professores e estudantes da educação básica, professores das universidades e alunos da graduação e da pós-graduação.

A pesquisa foi desenhada para seguir um processo interventivo de formação, autoria e protagonismo entre todos os envolvidos. Para tanto, foram desenhadas várias frentes de trabalho, através de uma perspectiva hackerativista, ou seja, de participação coletiva, colaborativa, em rede, tendo no horizonte a construção de uma ciência aberta e formação humana pautadas nos princípios da democracia e cidadania. Nesse processo, como cita Raquel Rolnik (1989), “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas”, e o projeto constituiu-se na entrada em uma aventura de construir conhecimento socialmente válido, por pesquisadores ativistas provenientes de universidades públicas, num dos momentos mais conturbados da política nacional brasileira, onde a própria democracia estava em risco. A vida entrou em jogo, não apenas por perseguições a professores, em um contexto fortemente neocorservador, que invadiu nossos espaços educativos, mas também pela deflagração de uma pandemia de efeitos catastróficos. As saídas

vieram por parte da riqueza encontrada nas escolas públicas da educação básica, que contagiados por nossa proposta de hackear o sistema, embarcaram na aventura da pesquisa. Com muitos sonhos, desenharam, com alunos e professores, propostas que foram da produção de podcasts à criação de clubes de leitura; fortalecimento de professores a ponto de impedirem a implantação de plataforma educacional privada em uma das escolas; realização de formação de professores para enfrentar o momento pandêmico, e uma das perspectivas muito almejadas, mas menos esperada, a sustentabilidade do projeto, mesmo após a saída da academia. A riqueza formativa desenvolvida aqui, através de muitos encontros presenciais e a distância, não se deu de modo verticalizado como comumente é feito nas políticas públicas oficiais, mas construída de modo artesanal, no cotidiano de cada realidade, com escuta sensível, olhar atendo e repeito aos tempos e espaços do outro.

Paralelamente a esses projetos, atuamos sempre em uma outra frente, muito importante para os processos de formação dos professores, que é a formação dos formadores. Como, em cada projeto desenvolvido junto aos professores da Educação Básica, integram a equipe um grupo de formadores, oriundos de diferentes instituições, de diferentes áreas do conhecimento e em diferentes estágios formativos – de graduandos a pós-graduados – foi fundamental, ao longo do desenvolvimento de cada projeto, implementar ações formativas para a própria equipe. Tais ações constituem-se em organização de espaços-tempos, presenciais e virtuais, de estudos, discussões, análises do contexto educacional, relato de experiências, planejamento colaborativo de práticas a serem desenvolvidas, avaliação dos processos em curso, experimentações tecnológicas nas mais diferentes linguagens, vivências na cultura digital, que vão integrando a equipe e alargando os horizontes teóricos e práticos de todos os envolvidos. O importante nesse processo é que a formação dos formadores não se dá a partir de cursos ofertados de fora para dentro, e sim internamente, num processo autoformativo, autogerido

e descentralizado, o que não exclui a participação de agentes formadores externos, quando o grupo entende que necessita de suporte para tratar de determinados temas, que são ainda alheios aos seus membros.

Dentro desses mesmos pressupostos teórico-metodológicos se apresenta agora, para leitura de todos nós, o livro *RedECult FORM@ÇÃO: práticas pedagógicas e autorias docentes com as culturas digitais*, trazendo o conhecimento e as experiências decorrentes do projeto *Práticas pedagógicas e de gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe*, desenvolvido entre 2019 e 2022, com apoio da FAPITEC/SE/SEDUC, a partir do Edital n. 09/2021, pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq). O projeto constitui-se de uma proposta de pesquisa-formação, denominada RedECult Form@ção, envolvendo professores da rede estadual de Sergipe, e buscando a construção e cocriação de práticas pedagógicas críticas, autorais e emancipatórias com/nas culturas digitais.

Os/as colegas de Sergipe desenvolvem um projeto que articula escola e universidade, rompendo com o modelo hegemônico, vertical e padronizado das capacitações a que os professores da Educação Básica estão historicamente submetidos. Essa ruptura implicou a construção de uma proposta que buscou extrapolar a ideia de capacitação, de caráter tecnicista, e desenvolver uma formação ampla, aberta, ancorada nas realidades das escolas, nas experiências, desejos e necessidades dos professores, e, para isso, ao longo do processo, implementaram e garantiram a escuta sensível, o diálogo e o apoio aos docentes. Dessa forma, a autoria, a interatividade e a produção colaborativa foram desenvolvidas, práticas pedagógicas abertas foram criadas, trazendo para o contexto das escolas as temáticas do software livre, da plataformização da educação, da gamificação, do design visual, das múltiplas linguagens, o que contribuiu para ampliar a compreensão e a crítica

ao contexto tecnológico contemporâneo e também ampliar o seu repertório pedagógico. Como dizem Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos e Tainah dos Santos Carvalho, no primeiro artigo do livro:

Quando se vivencia uma formação com interatividade, considerando os interesses e as experiências dos professores no centro do processo formativo, a possibilidade de construir práticas de forma autônoma se torna mais possível, pois essa abordagem valoriza a participação ativa dos docentes, por meio de práticas colaborativas e reflexivas, onde o digital é articulado de forma crítica e ética com os componentes curriculares específicos. (p.53)

Constituíram-se, em Sergipe, redes: rede entre escolas e universidade, rede de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, integrando nela alunos de pós-graduação, rede de conhecimentos e de temáticas em torno da cultura digital, rede de práticas pedagógicas abertas e autorais, todas congregadas em torno de uma rede macro, a RedECult Form@ção. Essas redes foram tecidas ao longo do tempo e também estão tecidas ao longo dos oito capítulos escritos por uma rede de autores, os quais nos brindam com uma leitura leve, fluída, autoral e instigante, que prende nossa atenção e nos provoca a também querer vivenciar experiências formativas em nossa própria realidade.

Desejamos uma ótima leitura a todos e a todas!

Salvador, agosto de 2024.

Maria Helena Silveira Bonilla

Professora Titular da Faculdade de Educação da UFBA

Salete de Fátima Noro Cordeiro

Professora Associada da Faculdade de Educação da UFBA

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; PICANÇO, Alessandra de Assis. Construindo novas educações. *In*: PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005, p. 215-230.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca; ALMADA, Darlene. Produção colaborativa e descentralizada de imagens e sons para a educação básica: criação e implantação do RIPE - Rede de intercâmbio de produção educativa. **Estudos IAT**, Salvador, v.2, n.1, p. 206-219, jan./jun., 2012

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, vol. 12, n.1, 1999, p. 11-24. Disponível em: https://www.academia.edu/3015019/Novas_tecnologias_na_sala_de_aula_melhoria_do_ensino_ou_inova%C3%A7%C3%A3o_conservadora. Acesso em: 30ago. 2024.

PRETTO, Nelson De Luca (org.).**Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005.

ROLINK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVA, Maria Léa Guimarães. **A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores.2014.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

UNESCO.**Padrões de competência em TIC para professores**. Diretrizes de implementação. Versão 1.0. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por. Acesso em: 30 ago. 2024.

APRESENTAÇÃO

No cenário sociocultural da contemporaneidade, a crescente integração das tecnologias digitais (TD) em rede vem ressignificando as formas de comunicação, interação e colaboração dos praticantes culturais nas diversas atividades humanas, especialmente no contexto educacional. Com esse digital em rede, professores podem potencializar práticas pedagógicas autorais, interativas e dialógicas com seus educandos, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais significativos para além da sala de aula física.

Para isso, estudos, (re)formulações curriculares e formações continuadas sobre as potencialidades e contribuições das tecnologias digitais nos fazeres docentes na educação básica são imprescindíveis. Nesse contexto, esta obra apresenta discussões, relatos de experiência e proposições sobre práticas pedagógicas e formação docente com as culturas digitais, alicerçadas no desenvolvimento do projeto **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe”**, aprovado e desenvolvido a partir do **Edital nº 09/2021 FAPITEC/SE/SEDUC**, tendo como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidas com as tecnologias digitais nas escolas estaduais de Sergipe, no período de 2019-2022, considerando a concepção das culturas digitais tecidas no Currículo de Sergipe do Ensino Fundamental e suas implicações para/na educação.

A obra é resultante da pesquisa-formação nomeada como **RedECult Form@ção**, desenvolvida por pesquisadores e pesquisadoras do **Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq)** da **Universidade Federal de Sergipe (UFS)**, vinculados ao **Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)**. A RedECult foi uma proposta formativa

desenvolvida com os professores da rede estadual de Sergipe participantes do projeto, possibilitando a construção e cocriação de práticas pedagógicas críticas, autorais e emancipatórias com/nas culturas digitais.

Composta por oito capítulos produzidos em colaboração, esta obra está organizada em duas partes: a primeira com cinco artigos de autoria de pesquisadores-mediadores do estudo; a segunda composta por três artigos de relatos de experiências de professoras-autoras participantes da pesquisa. Na primeira parte, os autores abordam sobre as práticas, formações, reflexões, observações interativas e *com-versações* estabelecidas na RedECult Form@ção. O primeiro capítulo **“FORMAÇÃO DOCENTE COM AS CULTURAS DIGITAIS: concepções e práticas em Sergipe”**, com autoria da professora Dra. Sandra Virginia Correia de Andrade Santos e da Doutoranda Tainah dos Santos Carvalho, apresenta discussões a respeito da formação docente com as culturas digitais. Para isso, foram analisadas formações realizadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura em Sergipe (Seduc/SE) e o dispositivo formativo RedECult Form@ção. Alicerçados na pesquisa-formação, os resultados apontam para, de um lado, uma formação com foco nos documentos normativos vigentes e na ampliação dos cursos ofertados e, do outro, uma formação pautada na reflexão e criticidade sobre as tecnologias, em diálogo com a realidade da sala de aula, reverberando abordagens pedagógicas situadas e plurais.

O segundo capítulo **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O DESIGN VISUAL EM EDUCAÇÃO: experiências formativas com as culturas digitais”**, de autoria da Mestranda Cheila Raiane Menezes Oliveira e das graduandas Daniele Meneses e Maria da Silva Lima, tem o objetivo de apresentar as práticas pedagógicas e as potencialidades a partir do design visual no contexto das culturas digitais por meio de um processo formativo. A questão central que orientou este estudo foi: como o design visual inserido na

educação pode potencializar as práticas pedagógicas? O estudo se baseia nas experiências construídas a partir da formação realizada com docentes da rede estadual de ensino do estado de Sergipe, conduzida pelo projeto RedECult.

O terceiro capítulo **“SOCIOFORMAÇÃO AUDIOVISUAL NA REDECULT FORM@ÇÃO”**, escrito pelo Dr. Everton de Almeida Nunes, a Doutoranda Nayara Evellyn Santos Fontes e o graduando Paulo Marques de Oliveira Silva, relata as experiências dos encontros formativos do projeto RedECult, especificamente, na temática Criação Audiovisual, ministrada no ano de 2023 para 56 docentes lotados na rede estadual de Sergipe. Os encontros foram desenvolvidos, metodologicamente, a partir da socioformação e da pedagogia do olhar, observando, em seus resultados, que a produção audiovisual expande alternativas que conectam práticas pedagógicas às culturas digitais, mas identifica, também, a necessidade de formações continuadas que promovam o protagonismo docente perante a utilização e apropriação de recursos digitais.

O quarto capítulo **“GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA REDECULT FORM@ÇÃO”**, escrito pelo professor Dr. Gilson Pereira dos Santos Júnior, o mestrando José Silva dos Santos e o graduando Rafael Orlando Silva Santos, discutem as potencialidades da gamificação no contexto da sala de aula, por promover aulas atrativas para os estudantes e possibilitar aprendizagem contextualizada e significativa. Para os autores, em tempos de culturas digitais, crianças e adolescentes vivenciam, diariamente, os efeitos da gamificação, por meio de mecânicas, dinâmicas e estéticas inspiradas em jogos digitais, em diferentes contextos e interfaces. Ao compreender a potencialidade desses elementos como transformadores nas estratégias pedagógicas dos professores, neste capítulo, os autores apresentam a formação da RedECult sobre a temática, com encontros presenciais e atividades on-line via Moodle.

O quinto capítulo **“PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIA DOCENTE”**, com autoria da Ma. Camila Gomes Santos da Silva, Dra. Simone Lucena e Joseilda Sampaio de Souza, apresenta características e ações que são fundamentais para as autorias docentes com as Práticas Educacionais Abertas (PEA). Para isso, foram analisadas *com-versações* e os registros dos docentes em um dispositivo nomeado Mural Colaborativo desenvolvido durante o Seminário de Integração da RedECult Form@ção. Esse seminário teve como objetivo discutir as aprendizagens e práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias digitais vivenciadas durante a pesquisa-formação, além de destacar as contribuições para o desenvolvimento de abordagens interativas, colaborativas e autorais em sala de aula para com seus educandos. Os resultados apontam a importância de promover práticas de autoria e coautoria entre os professores, baseadas na cultura livre e aberta, reconhecendo que as formações continuadas precisam priorizar a experiência e o estímulo à produção livre e colaborativa de conhecimento, em vez de apenas enfatizar o uso de tecnologias digitais e culturais.

A segunda parte da obra é composta por três capítulos com produções textuais de professoras-autoras, relatando vivências, aprendizagens e práticas formativas com as tecnologias digitais realizadas durante a RedECult. O capítulo **“PRÁTICAS DE LEITURA E COMUNICAÇÃO VISUAL DIGITAL NA SALA DE AULA”** de autoria da professora Virlei Correia da Fonseca Melo, apresenta um relato de experiência sobre a criação de textos multissemióticos como estratégia para desenvolver a leitura em sala de aula. Realizada com alunos da educação básica, a proposta buscou promover o diálogo entre a leitura e as múltiplas linguagens que o digital proporciona. Com as produções dos alunos, foi possível acompanhar a compreensão dos textos lidos, promover conhecimento acerca dos autores, desenvolver a capacidade de síntese e refletir sobre os sentidos das escolhas imagéticas.

O capítulo **“LITERATURA DE CORDEL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”** de autoria das professoras Bárbara Virgínia de Araújo Ramos Hora e Maria Francisca dos Santos relata práticas pedagógicas com as tecnologias digitais no desenvolvimento de Literatura de Cordel com estudantes da Educação Básica, no componente de Língua Portuguesa, trabalhando práticas de leitura, oralidade e produções textuais em sala de aula com o digital.

Para finalizar, o capítulo **“FORMAÇÃO DOCENTE COM AS CULTURAS DIGITAIS: Relato de experiência”**, das professoras Rozevania Valadares de Meneses César, Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa e Margarida Maria Araújo Bispo, descreve as experiências docentes vivenciadas na formação **“RedECult: Rede de EducAções e Culturas Digitais”**, ofertada pelo Grupo de Pesquisa ECult, no contexto de um projeto de pesquisa-formação. É um capítulo de cunho bibliográfico, a partir da literatura já existente. Os resultados mostraram uma gama de possibilidades com o uso das culturas digitais. Ficou explicitado que práticas pedagógicas alicerçadas nas culturas digitais tendem a ser mais atrativas para os alunos, já que eles fazem uso dos dispositivos móveis cotidianamente.

Desejamos que a leitura dessa obra possa inspirar políticas outras de formação continuada docente com as tecnologias digitais na educação para além dos cursos e treinamentos que apenas instrumentalizam para o uso das tecnologias como ferramentas digitais. Acreditamos que as tecnologias são estruturantes do *pensarfazer* pedagógico que não pode ser separado das práticas cotidianas sociotécnicas e que por esta razão necessita de processos formativos mais amplos, que fortaleça o professor no aprendizado da técnica, mas, sobretudo, da compreensão nas dimensões política, social, cultural e pedagógica que estas tecnologias carregam.

Os organizadores:

Gilson Pereira dos Santos Júnior

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos

Simone Lucena

SUMÁRIO

PARTE I - FORM@ÇÃO NA RedECult.....	29
FORMAÇÃO DOCENTE COM AS CULTURAS DIGITAIS: concepções e práticas em Sergipe.....	30
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O DESIGN VISUAL EM EDUCAÇÃO: experiências formativas com as culturas digitais.....	58
SOCIOFORMAÇÃO AUDIOVISUAL NA REDECULT FORM@ÇÃO...	76
GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA REDECULT FORM@ÇÃO.....	88
PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIA DOCENTE.....	110
PARTE II - PRÁTICAS E AUTORIAS DOCENTES.....	136
PRÁTICAS DE LEITURA E COMUNICAÇÃO VISUAL DIGITAL NA SALA DE AULA.....	137
LITERATURA DE CORDEL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	148
FORMAÇÃO DOCENTE COM AS CULTURAS DIGITAIS: relato de experiência.....	157
BIOGRAFIA DOS AUTORES E ORGANIZADORES.....	169

PARTE I - FORM@ÇÃO NA RedECult

FORMAÇÃO DOCENTE COM AS CULTURAS DIGITAIS: concepções e práticas em Sergipe

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos
Tainah dos Santos Carvalho

1 INTRODUÇÃO

Com o surgimento da informática, por volta da década de 1940, os primeiros computadores foram criados e voltados aos interesses militares. Mais adiante, na década de 1990, há uma expansão desse tipo de tecnologia, inaugurando um modelo de disseminação de informações ainda mais veloz e volumoso, em comparação à cultura de massa instituída a partir da invenção do rádio e da televisão (Lucena, 2016). Com outras criações tecnológicas, como a internet e a digitalização da informação, tais artefatos passaram a fazer parte das diversas esferas sociais, tornando possível nos expressarmos, independentemente dos *espaçostempos*² em que nos encontramos. O acesso à informação e à comunicação, agora desterritorializado, altera a forma não só em como produzimos as informações, mas também como nos comunicamos e interagimos com elas.

Com o advento da mobilidade dos dispositivos digitais, conectados à internet, essas modificações se intensificam, instituindo o que Lemos (2023) chama de redes sociotécnicas, uma vez que, nas interações cotidianas, a técnica e a sociedade se encontram imbricadas a todo tempo. Para o autor, não há mais como separar o social do tecnológico, uma vez que ambos se

2 Ao longo do livro, a junção desses termos e de tantos outros do cotidiano escolar se apoia na pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008), dada sua indissociabilidade. Por se tratar de uma escrita não convencional, encontra-se em itálico.

entrelaçam continuamente nas dinâmicas socioculturais, em virtude do desempenho ativo nas ações e interações complexas e interdependentes estabelecidas em sociedade.

Com a hipermobilidade, portanto, intensificada pela popularização dos *smartphones* e da internet, a comunicação ubíqua (Santaella, 2013), ou seja, sem demarcação fixa dos espaços e de sua temporalidade e em conjunto com as diferentes linguagens, passou a fazer parte da cultura contemporânea, possibilitando a convergência de lugares, espaços, linguagens e da própria mobilidade (Lucena, 2016). Esses e outros fatores apontam para uma tecnologia não neutra, pois ao ressignificar o modo como interagimos e agimos no mundo, vincula-se a intencionalidades, seja de quem produz as informações, seja de quem as consome. Tal fato demanda reconhecer como as tecnologias digitais (TD) vêm influenciando nossas ações e pensamentos em vários campos da vida social, como no trabalho, na família e, inclusive, na educação.

Em relação à educação, entendemos que, contemporaneamente, o acesso à informação, proporcionado pelas tecnologias digitais, tem estimulado a utilização de aplicativos e plataformas diversas. Na prática e em síntese, enquanto de um lado professores se utilizam do digital para preparar suas aulas e organizar materiais a serem utilizados em sala, do outro os alunos têm recorrido às TD para responder às atividades propostas pelos docentes e pesquisar sobre temáticas solicitadas. Essa abordagem recorrente, embora se insira em um contexto de construção de conhecimento, também nos impulsiona a refletir sobre como esse processo de fato se constitui, tendo em vista que sua tessitura sinaliza uma abordagem menos interativa e mais convencional. Nesse sentido, é possível estimularmos os professores a refletirem sobre suas estratégias de ensino, em busca de tornar seus alunos atores sociais críticos diante das informações obtidas/construídas com o digital. Esse olhar tende a romper com a lógica transmissiva e unidirecional em que de um lado há um emissor (o professor) e, do outro, seu respectivo receptor (o aluno).

E é com base nessa realidade que nós, enquanto Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq), refletimos continuamente sobre a formação docente com as culturas digitais, buscando contribuir para que os professores criem tessituras pedagógicas em que experienciem com os alunos o potencial interativo, colaborativo e autoral das TD, apoiado em práticas reflexivas e críticas.

Com a pandemia da covid-19, confirmada em março de 2020³, as escolas foram fechadas e deu-se início ao ensino remoto emergencial (ERE), formato de ensino em que os professores precisaram conduzir suas práticas pedagógicas remotamente, por meio dos dispositivos digitais conectados à internet, intensificando ainda mais o uso desse digital. Por conta disso, passou a integrar as TD em todas as práticas (pelo menos inicialmente) para garantir a continuidade das aulas, tornando-se o único meio possível para o processo educativo acontecer.

Por termos vivido esse período intensivo, muito se pensou que a escola não seria mais a mesma, que o digital passaria a fazer parte do cotidiano escolar e que as escolas teriam passado por transformações significativas, devido ao professor compreender o potencial das TD e ressignificarem as suas práticas. Entretanto, como essas práticas aconteceram? Quais adaptações foram necessárias? Houve ressignificação dos processos? Essas e outras questões foram o ponto de partida para a pesquisa “Práticas pedagógicas e de gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do Currículo de Sergipe”, com o objetivo de “Investigar as práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidas com as tecnologias digitais nas escolas

3 Em 11 de março de 2020, a Organização das Nações Unidas anunciou a pandemia da covid-19, intensificando mundialmente as medidas para impedir o avanço da doença ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que surgiu em 2019, e que se espalhou de forma rápida, obrigando uma grande parcela da população mundial a manter-se sob o regime de distanciamento físico em suas casas. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em 10 abr. 2024.

estaduais de Sergipe, no período de 2019-2022, considerando a concepção das culturas digitais tecidas no Currículo de Sergipe do Ensino Fundamental e suas implicações para/na educação”, com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE)⁴.

Como se trata de um recorte desta pesquisa, dentre seus objetivos, dedicamo-nos neste capítulo a discutir sobre as culturas digitais na formação docente realizada pela Seduc/SE, no período 2019 a 2022, bem como tecer sobre uma formação instituída junto aos professores e desenvolvida pelos pesquisadores membros do ECult/UFS/CNPq. Ao defendermos que a formação docente com as culturas digitais é fundamental para o desenvolvimento de práticas interativas, colaborativas e autorais, capazes de proporcionar um processo dinâmico de aprendizagem, favorecer a participação ativa entre os alunos e possibilitar compreensões importantes sobre o digital, principalmente em respeito a como interagimos e nos comunicamos na contemporaneidade, entendemos que ela envolva os professores em práticas reflexivas e críticas ao criar, analisar e compartilhar informações em rede, contribuindo para uma sala de aula enquanto *espaçotempo* de formação crítica e cidadã.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: na introdução, contextualizamos a problemática, os objetivos e a relevância da formação de professores situada nas culturas digitais; na segunda, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados; em seguida, exploramos a formação docente, discorrendo sobre os resultados construídos ao longo da pesquisa; e, por fim, as considerações finais, onde retomamos os principais achados, destacando as contribuições, bem como os possíveis desdobramentos para novas pesquisas.

4 Submetida ao edital FAPITEC/SE/SEDUC Nº 09/2021 e aprovada com financiamento. Esta pesquisa contou com a parceria do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, adotamos uma abordagem metodológica apoiada na pesquisa-formação, com base em Josso (2002) e Nóvoa (2001, 2002), ao considerarmos fundamental a pesquisa enquanto um processo de construção de saberes, por meio da interação e colaboração entre pesquisadores e sujeitos (Santos, 2021). Sendo assim, trata-se de uma abordagem dinâmica que reconhece os professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento, sobretudo ao buscarem contribuições para si e para as suas práticas pedagógicas. Assim, trata-se de uma abordagem de pesquisa que não se reduz a uma observação do fenômeno vivido, mas busca interpretá-lo e compreendê-lo conjuntamente.

Sob esse aspecto, para alcançar o objetivo de “discutir as culturas digitais na formação docente realizadas pela Seduc/SE, no período 2019 a 2022, bem como refletir sobre uma formação instituída junto aos professores, buscamos não só identificar a abordagem formativa da rede estadual de ensino em Sergipe, mas também realizar uma escuta sensível com os professores por meio de um dispositivo formativo alicerçado no diálogo e na interatividade, colocando os sujeitos em um processo de reflexão crítica acerca das formações, da experiência ao longo do ensino remoto e também do seu retorno ao presencial, imbricando a prática e a reflexão sobre a prática (Freire, 2001).

Em respeito à produção dos dados, foram instituídos os seguintes dispositivos: os Relatórios de Gestão da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (Seduc/SE)⁵, com recorte para as formações docentes realizadas

5 Relatório de 2019, disponível em: https://SEDUC.se.gov.br/arquivos/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o_2019.pdf. Acesso em: 12 maio 2024;

Relatório de 2020, disponível em: <https://siae.SEDUC.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/8253b134-022b-41be-b1e7-e2168131ea4c>. Acesso em: 12 maio 2024;

Relatório de 2021, disponível em: <https://siae.Seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/18851363-9072-4c4a-8859-8aa383577691>. Acesso em: 12 maio 2024.

envolvendo as tecnologias digitais; e o RedECult Form@ção, um dispositivo formativo criado com os professores e vivenciado ao longo da pesquisa. Para obtermos os relatórios, recorremos ao site da Seduc, no campo da Transparência, onde se encontram, até a presente data, todos os relatórios de gestão de 2015 a 2023. Neste campo, acessamos os arquivos correspondentes a 2019, 2020, 2021 e 2022⁶ para mapearmos os processos formativos em que as tecnologias se fizeram presentes, seja como centro da formação, seja como recurso nela/dela.

Em relação ao dispositivo formativo “RedECult Form@ção”, foi criado conjuntamente com as escolas participantes, localizadas em quatro municípios sergipanos⁷. Iniciamos realizando um levantamento prévio das escolas que ofertavam o Ensino Fundamental para a primeira visita, objetivando apresentar a proposta, os documentos submetidos ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe⁸, e, também, obter a confirmação da participação. Nesse movimento, contamos com a confirmação de professores de oito escolas, assim distribuídas: 02, em Itabaiana/SE⁹; 01, em Areia Branca/SE; 04 em Tobias Barreto/SE; 01, em Riachão do Dantas/SE.

Em novembro de 2022, realizamos um encontro presencial em cada município, com os seguintes objetivos: 1) apresentar sinteticamente a proposta da pesquisa-formação e alguns dados iniciais produzidos até o momento¹⁰;

6 Não identificamos um relatório de Gestão individual para o ano de 2022, porém ele se encontra no Relatório 2019-2022, disponível em: <https://siae.SEDUC.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/18851363-9072-4c4a-8859-8aa383577691>.

7 A escolha se deu por já haver ações de pesquisa e formação realizadas por membros do ECult junto a professores da rede estadual de ensino nesses municípios.

8 De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

9 Neste município, havia mais duas escolas de Ensino Fundamental, porém não puderam participar devido a problemas internos.

10 Na primeira visita às escolas, obtivemos dados para atendimento de outros objetivos da pesquisa.

2) conversar com os professores sobre como utilizavam as tecnologias digitais antes da pandemia; 3) provocar os professores a refletirem sobre a concepção das tecnologias digitais no contexto pedagógico vivido por eles de 2020 a 2022; 4) refletir sobre a experiência em formações com as tecnologias digitais e quais as expectativas para o dispositivo RedECult Form@ção. Além disso, também fora organizado o cronograma dos próximos encontros¹¹.

Implicados com o contexto vivido nas escolas, nós, pesquisadores e sujeitos, nos encontros presenciais, conversamos sobre as tecnologias digitais que passaram a fazer parte das práticas pedagógicas durante a pandemia, como se deu esse processo, quais mudanças ocorreram, bem como suas lacunas, os novos desafios ou aqueles ainda persistentes. Diante da complexidade que envolve a problemática, foi estabelecido um olhar multirreferencial, pois, para compreender a formação, é imprescindível refletir sobre o contexto social e cultural no qual se está inserido, pois a maneira como os sujeitos interpretam e dão sentido aos seus processos formativos está intrinsecamente relacionado à sua realidade, além de, ao promovermos uma reflexão sobre a formação, podemos acessar a forma como entendem a si, ao outro e ao próprio mundo, em uma perspectiva autoformativa (Galvani, 2002).

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE¹²

Ao refletir sobre a formação docente, é essencial pensar na provocação que Larrosa (2014) nos propõe: o que aprendem, o que vivem, o que pensam os(as) professores(as) para além daquilo que lhes foi ensinado? Para discutir

11 Foram estabelecidas as seguintes datas em 2023 para cada município: Riachão (06/05, 27/05, 03/06, 16/09), Itabaiana e Areia Branca (15/04, 13/05, 17/06, 16/09), Tobias Barreto (29/04, 20/05, 20/06, 16/09).

12 As discussões da seção 3 estão apoiadas, em parte, na dissertação de uma das autoras que foi bolsista de mestrado durante o período de 2022-2023 do referido projeto financiado pela Fapitec/SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19183>. Acesso em: 20 maio 2023.

sobre essas questões, é necessário inclusive reconhecer como os documentos normativos, que orientam as políticas públicas de formação docente, influenciam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a qualidade da educação no Brasil, principalmente no que se refere às TD.

Para início de conversa, é importante contextualizar que a formação docente no Brasil teve avanços significativos nos cursos de formação, sobretudo após publicação da Lei nº 9394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como forma de organizar as instituições e estruturar os currículos das licenciaturas, em 2002 foram publicadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as resoluções n.º 1/2002 e n.º 2/2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica. Apesar dessas resoluções representarem um importante marco para a formação docente, Pereira (2019) observou uma desintegração entre o *fazerpensar*, ou seja, a *teoriaprática*, uma vez que boa parte dos cursos de formação se constituem em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si e que não estabelecem elos com a realidade, o que posteriormente reflete nas salas de aulas da educação básica.

Em 2015, foi publicada uma nova resolução, de n.º 2/2015, em substituição às anteriores, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse documento, fruto de discussões de professores, movimentos sociais e ativistas da educação, avançou no campo das políticas curriculares, enfatizando a necessidade de articulação entre a educação básica e o ensino superior e a importância da construção de projetos pedagógicos institucionais que visassem o uso competente e o aprimoramento das práticas pedagógicas em relação às TD (Brasil, 2015; Pereira, 2019).

Mesmo mencionando que os cursos de formação deveriam ter um projeto formativo que garantisse aos(as) estudantes e egressos(as) o domínio das TD e a capacidade de propor metodologias efetivas e inovadoras, a resolução não foi suficiente para direcionar propostas sólidas para a formação de professores(as) no campo das tecnologias. Um exemplo disso é que, durante a pandemia, cinco anos após a publicação desta normativa, observamos e vivenciamos as dificuldades formativas, metodológicas e estruturais em todos os níveis da educação em relação às TD.

A partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob as resoluções n.º 2/2017 (Educação infantil e Ensino fundamental) e n.º 4/2018 (Ensino médio), a educação foi alvo estratégico de reformas que foram sendo aprovadas sistematicamente por meio de medidas deliberadas sem o devido debate ou a incorporação de demandas da sociedade civil, simbolizando um retrocesso em relação à implementação das diretrizes anteriores. Foram lançadas duas resoluções que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial e continuada, respetivamente n.º 2/2019 (BNC-formação) e n.º 1/2020 (BNC-formação continuada), em substituição às diretrizes de 2015, que sequer haviam sido completamente implementadas. Os respectivos documentos apresentam termos como “instrução” e “transmissão”, além de determinar que a eficiência da formação deve atender ao foco no conhecimento do conteúdo, deixando explícito o caráter tecnicista e fragmentado da BNCC e dos demais documentos.

Em relação às tecnologias digitais, nenhuma das diretrizes citadas apresenta orientações específicas para além da vaga menção do termo. Com as complicações que a pandemia ocasionou nas escolas e as dificuldades enfrentadas pela maioria dos(as) professores(as), durante as aulas não presenciais, nem mesmo a BNC – formação continuada, publicada em 2020 – aprofundou-se em relação a isso. Ao procurar pelo termo “cultura digital” ou

“culturas digitais”, os documentos normativos não apresentam sequer menção a eles, revelando algumas pistas sobre o lugar reservado às tecnologias digitais nos cursos de formação de professores(as) no Brasil.

Essas inconsistências teóricas e conceituais, por vezes, caracterizam-se como empecilhos para a compreensão de como as universidades/secretarias podem trabalhar com as TD na prática. Termos como colaboração, produção/criação, (co)autoria e autonomia são exemplos que permeiam uma concepção construtiva, aberta e dialógica em relação às culturas digitais na educação. Embora o documento apresente alguns pontos relevantes em relação às tecnologias digitais como a compreensão, a utilização e a criação de forma crítica e reflexiva para a potencialização das aprendizagens, ainda as considera como uma ferramenta de formação ou recursos animadores da educação, como critica Pretto (2017).

Em 2019, foi publicado um importante documento no estado sergipano que orienta as práticas escolares, bem como influencia a formação de professores(as): o Currículo de Sergipe. Sendo elaborado a partir da BNCC, o documento em questão se apresenta como uma extensão da Base, contendo algumas modificações em relação às especificidades do estado. Embora sejam apresentados termos como autoria, protagonismo e trabalho colaborativo nas competências, são encontradas palavras como ferramentas e instrumentos nas habilidades ao se referirem às tecnologias, realidade que pouco contribui para o desenvolvimento das competências.

Em Sergipe, além do Currículo estadual, vinculado à BNCC, instituiu-se o Programa de Formação Inicial e Continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe (PROFIC), também em consonância com os documentos normativos vigentes. Ao instituí-lo, por meio da Portaria nº 0953, de 24 de março de 2022, reafirma-se o atendimento às competências e habilidades previstas na BNC-formação. Desse modo, observamos que essa ênfase pode

limitar a construção de saberes docentes e, inclusive, das abordagens pedagógicas a serem desenvolvidas, condicionando-os a atender apenas ao que está previsto em tais documentos.

Por outro lado, é preciso considerar que diante de um longo percurso histórico de fragmentação entre o *pensar/fazer* na formação docente, é necessário um esforço para além de estabelecer normativas, principalmente quando se trata das TD. Nesse sentido, embora seja importante discutir sobre a falta de infraestrutura/equipamentos nas instituições, é fundamental compreender as TD como potencializadoras de uma educação emancipadora, criativa e colaborativa, mas para isso, as concepções formacionais precisam caminhar também nessa direção. Portanto, entendemos que mesmo diante das normativas estabelecidas e das discussões teóricas em destaque atualmente, é necessário, ainda, entender como avançar no campo prático. Nas palavras de Pereira (2019), é fundamental existir uma articulação entre as instituições formadoras de professores(as) e as escolas da educação básica para desenvolver ações conjuntas, objetivando desenvolver desenhos didáticos abertos e colaborativos e fortalecer o processo formativo de estudantes e professores(as) que estão inseridos nas culturas digitais e podem transformar as experiências em saberes para a sua prática docente.

3.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA SEDUC/SE (2019-2022)

Ao mapearmos as formações realizadas pela Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do estado de Sergipe (Seduc/SE), a partir dos Relatórios de Gestão produzidos anualmente, dedicamo-nos a descrever as formações correspondentes aos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, em busca de identificarmos quais foram efetivamente realizadas e qual o lugar das tecnologias digitais neste processo. Nessa perspectiva, observamos que a realização

das formações se vincula prioritariamente a objetivos estratégicos e a metas gerais a serem alcançadas pelo estado, visando garantir o que a gestão entende por uma Educação Básica de qualidade, e efetivar a Política Estadual de Valorização e Formação de professores e profissionais da Educação Básica (PROFIC).

Em 2019, a partir do Projeto Educação Conectada, foi ofertado um curso sobre **Recursos Educacionais Digitais** para o **uso da Plataforma Aprimora**, ministrado pela empresa Sincroniza. No período, havia previsto três módulos formativos, mas em 2019 ocorreu apenas um. A rede estadual também contou com a implantação do pacote de serviços **Google For Education**, seguida da formação em parceria com a Universidade Tiradentes (UNIT). Foram ofertados também **cinco cursos via moodle** (SergipeTec), dentre esses, houve o tema **Google Drive para elaboração de estatísticas**. O mesmo curso também foi ofertado na plataforma do SIAE, o único dentre os 14 ofertados em 2019. Em contrapartida, entre os quatro cursos de extensão ofertados via Cesad/UFS, nenhum teve como temática central as TD. Em 2019, foi registrado o **Projeto Aula Digital**, conduzido em parceria com a Telefônica/Instituto Paramitas. A partir dele ocorreu a distribuição da Maleta Digital em algumas escolas, contendo dispositivos como notebooks e tablets, mas o relatório não menciona a realização de formação nesse período, fato confirmado pelos professores das escolas.

Em 2020, com o agravamento da pandemia, a oferta de formações pela Seduc/SE diminuiu e as que ocorreram foram adaptadas para o formato remoto. Nesse sentido, grande parte das formações utilizaram as tecnologias digitais como meio para concluir os cursos. Um exemplo disso foi a **implementação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem** para ofertar cursos relacionados à Educação Profissional e Técnica, com destaque para a formação de multiplicadores sobre o **Google For Education**, por meio da Fundação Itaú.

Com o início da implantação da Política de Formação Continuada para Professores e Profissionais da Educação no ano anterior, em 2020, foram organizadas ações para efetivar este marco legal no estado. Para isso, contaram com a assessoria da Fundação Lemann, Elos Educacional e Nova Escola, instituições que estiveram à frente para alavancar a formação em rede no estado. Uma das ações foi utilizar as tecnologias educacionais e expandir a **Plataforma Moodle** que, em 2020, contava com 18 turmas, e dessas, 10 já haviam concluído os cursos. Houve também formação para o desenvolvimento de habilidades em contexto híbrido, realizada pela Nova Escola, e a formação para implementação do **Google For Education no ensino médio**, realizada pela Unit.

No ano de 2021, as ações para efetivação da Política de Formação Continuada de Professores tiveram continuidade por meio da Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais (CEFOR), utilizando o AVA da Seduc para realização de atividades síncronas (por conferências virtuais) e assíncronas (atividades no AVA). Neste ano, o ambiente totalizava 53 cursos disponíveis. Percebemos que as formações envolvendo as tecnologias digitais envolveram temáticas como **Ensino híbrido, metodologias ativas e como utilizar as tecnologias disponíveis para promover aprendizado ativo**. No contexto das formações para a implementação do Currículo de Sergipe, também foi trabalhado em um dos módulos sobre o desenvolvimento de habilidades no contexto do **ensino híbrido**, formação direcionada aos coordenadores.

Em relação ao **Projeto Aula Digital**, o relatório de 2019-2022 evidenciou que as formações iniciaram em 2021, tendo o Instituto Paramitas como implementador, além de também a **Jornada de Educação Online**, com continuidade no ano de 2022. Assim, nesse ano, foram organizadas ações formativas, destacando-se: **implementação de cursos e eventos na modalidade EAD; Reestruturação do AVA Seduc e criação do AVA escolar; desenvolvimento das tecnologias educacionais e curadoria**, por meio da CEFOR.

Diante dos dados apresentados, observamos que a Seduc/SE empreendeu diversos esforços durante esse período em relação à formação continuada. A ampliação da oferta dos cursos foi um dos principais, com destaque na modalidade à distância (via moodle e SIAE), além da implementação da política de formação e de programas como o **Aula Digital**, com a distribuição da **Maleta Digital**. Em contrapartida, mesmo com a ampliação da oferta, observamos um desequilíbrio nas temáticas ofertadas. Embora seja justificada a necessidade de realizar formações sobre programas diversos, amparadas na modalidade à distância, ficou aquém a oferta de cursos e atividades formativas que consistisse especificamente sobre o trabalho com as TD na sala de aula, como podemos observar no Quadro 1, onde sintetizamos essas formações:

Quadro 1 - Formações com temáticas específicas sobre as tecnologias digitais (2019-2022)

Temática da formação	Realizada em
Metodologias ativas (EJA)	2019
Recursos Educacionais Digitais	2019
Uso da Plataforma Aprimora	2019
Google For Education	2019 / 2020
Google Drive para elaboração de estatísticas (via Moodle/SIAE)	2019
Desenvolvimento de habilidades em contexto híbrido	2020
Ensino híbrido e metodologias ativas	2020
Desenvolvimento de habilidades no contexto do ensino híbrido (Currículo de Sergipe)	2021
Jornada de Educação On-line	2021
Projeto Aula Digital	2021 / 2022

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos Relatórios de Gestão (2019-2022).

No Quadro 1, é possível observar que, durante um período de quatro anos, foram poucas as formações ofertadas em que as tecnologias digitais se encontraram como ponto de discussão na formação, principalmente em 2022, após tudo o que foi vivenciado na pandemia. Percebemos que as temáticas abordadas nas formações fazem referência ao formato do ensino no período, ao uso de plataformas para o ensino e à adoção de metodologias ativas. Embora os relatórios não deixem claro como foram desenvolvidas essas formações, podendo até em alguma medida fomentar a colaboração e a autoria, o fato de terem acontecido em modelo à distância sinaliza uma menor participação e interatividade, pois para a maioria dos professores da educação básica é no presencial que se promove mais atuação e envolvimento docente.

Outro ponto a ser destacado é que, para a realização das formações referentes aos diversos programas que foram implementados no período, a Seduc buscou parcerias com instituições privadas, como por exemplo a Fundação Lemann, Elos Educacional, Sincroniza, Telefônica, Instituto Paramitas etc. É preciso ressaltar que, embora essas empresas possam desenvolver soluções e plataformas tecnológicas para auxiliar na educação, o interesse mercadológico se impõe. Esse tipo de formação tende a não preparar os professores para os desafios que envolvem as tecnologias, pois muitas vezes os têm levado a apenas utilizarem o digital com métodos pedagógicos convencionais, frequentemente os colocando como culpados e resistentes às mudanças (Petto, 2017).

Para contornar esta situação, acreditamos que é importante promover parcerias que valorizem as instituições públicas, que há anos desenvolvem práticas de extensão e pesquisas sérias envolvendo as tecnologias digitais na educação, como a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o Instituto Federal de Sergipe (IFS), por meio de formação docente apoiada no diálogo, valorando a autoria docente e acolhendo a sua realidade de sala de aula. Assim, torna-se fundamental que as formações envolvendo as TD sejam

implementadas não só por especialistas e técnicos, mas por profissionais da educação que compreendam como as TD podem potencializar os processos de *ensinoaprendizagem*. Percebemos a necessidade de intensificar a formação continuada na perspectiva não só de disponibilizar os recursos tecnológicos nas escolas, nem muito menos disponibilizar cursos à distância, em modelo de autoestudo, mas garantir a interatividade, a colaboração e a autoria entre os professores, tendo as TD como potencializadoras desses processos (Santos; Silva e Carvalho, 2022).

Acreditamos que os resultados dispostos nos relatórios de gestão não são suficientes para compreender o lugar das culturas digitais nessas formações, já que não há detalhamento de seus processos, mas nos aponta alguns indícios de que a Seduc/SE, apesar da ampliação da formação, tem priorizado a implementação de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, mas ainda falta efetivar formações específicas que possibilitem aos profissionais da educação a compreensão da importância de se vivenciar as culturas digitais na formação para *pensarfazer o ensinoaprendizagem*.

3.2 TESSITURAS DA REDECULT FORM@ÇÃO

Iniciamos o dispositivo RedECult Form@ção a partir do primeiro encontro, quando pudemos conhecer os professores um pouco, ouvir sobre suas experiências a respeito das tecnologias digitais na prática pedagógica, antes, durante e após a pandemia e, diante da sua realidade e interesse, ter elementos importantes para organização dos próximos encontros. Isso ocorreu no final do ano de 2022, de forma presencial, no auditório da Diretoria Regional de Educação 3, com os professores das escolas de Itabaiana/SE (18) e de Areia Branca (09). Já os professores de Tobias Barreto (15) e de Riachão do Dantas (20), ambos da Diretoria Regional

de Educação 2, fizeram-se presentes em uma das escolas estaduais participantes, uma vez que essa diretoria está localizada em município distinto do local de atuação docente.

Dentre os achados deste encontro inicial, destacamos que os professores afirmam ainda possuírem um domínio insuficiente em relação às tecnologias em contexto educativo. Essa percepção chama a atenção principalmente porque, mesmo com toda intensificação no período pandêmico, ainda consideram que sua habilidade com o digital se encontra frágil, pois dos 62 professores presentes, apenas 1,6% se considera muito fluente. Para os demais, identificamos o seguinte percentual: com pouca fluência (51,6%), razoável (33,9%) e nenhuma (12,9%). Essa realidade nos faz refletir sobre o que leva os professores a pensarem dessa forma, apesar das experiências ao longo do período pandêmico.

Dentre as possíveis razões, identificamos junto aos docentes que, por ter sido de forma emergencial, a experiência não contribuiu para uma apropriação real; a ausência de formação continuada impossibilita alterar essa percepção; a resistência aos próprios dispositivos digitais é um dificultador; a ausência de recursos nas escolas, já que impedem uma vivência contínua, dialogada e crítica, bem como a própria cobrança de si, exigindo-se um domínio total, pois, para eles, levar o digital para a sala de aula sempre requer “dominar tudo”.

A partir dessas sinalizações e da realidade docente, é que o dispositivo RedECult Form@ção foi construído e desenvolvido, perpassando inclusive pela escolha do formato da formação e da regularidade dos encontros. Nesse ponto, os docentes pontuaram que a formação poderia acontecer em três formatos, porém, com a preferência pelo presencial, pois 55,7% optaram por totalmente presencial, 38,8% pelo híbrido e, totalmente on-line, 5,6%. Quanto à regularidade dos encontros, a sugestão foi de ser uma vez ao mês (82,5%)

ao invés de duas vezes (8,5%) ou semanalmente (9%), possivelmente devido às inúmeras atividades que a docência exige cotidianamente e que dificultariam o encontro semanal.

Percebemos também que o que move o professor em busca da formação com as tecnologias digitais é ser autor de seus materiais e processos. Os docentes reconhecem a relevância de, em contexto educativo, utilizarem-se de jogos, produtos audiovisuais, atividades interativas, inclusive sinalizando algumas plataformas possíveis como o Canva, o Padlet, o Kahoot. Esse dado se tornou relevante para pensarmos e organizarmos os encontros formativos atendendo às suas próprias demandas. Para complementar esse posicionamento docente, também buscamos ouvi-los sobre qual perspectiva a formação deveria ser pensada e realizada para a promoção de saberes digitais, reverberando em sua prática de sala de aula.

Nesse aspecto, identificamos que os professores esperam por uma formação prática e experiencial, o que para eles significa garantir o “mão na massa”, ou o “aprender fazendo”, além de articular o digital com os componentes curriculares em que atuam e seus objetos do conhecimento, auxiliando-os na criação de novas práticas. Para isso, sugerem a formação em uma perspectiva de oficinas práticas, atrativas e dinâmicas, com as tecnologias digitais, dando espaço também para que cada um relate suas experiências, além de oportunizar o contato com tecnologias que não conhecem.

A questão temporal também é importante para os professores, pois as demandas docentes podem impedir a sua participação nos processos formativos. Considerar o tempo do professor deve ser uma prioridade nas ofertas de formação, garantindo sua disponibilidade, já que muitas vezes precisam optar entre cumprir as demandas da escola ou participar da formação. Além disso, para eles, é indispensável não só garantir o acesso à internet e aos equipamentos

na escola, mas possibilitar que as formações ocorram no próprio laboratório de informática das escolas, permitindo que desenvolvam sua autonomia e emancipação digital.

Desse modo, entendemos que os professores têm como expectativas formativas vivenciarem as tecnologias digitais aplicadas ao ensino, inserindo novos aplicativos e processos pedagógicos, de modo a tornar a sua prática em diálogo com seu componente curricular e com a realidade da sua escola. Eles também reforçam a importância de produzir seus próprios materiais, não esquecendo de auxiliar de forma mais direcionada os professores que necessitam de um letramento digital, pois há aqueles que possuem pouca imersão nesse universo.

Em meio a esses achados, estruturamos a formação na sala virtual do Moodle, espaço em que registramos todo o percurso realizado, disponibilizamos os materiais e realizamos proposituras práticas com o vivenciado presencialmente na escola, envolvendo as seguintes temáticas : Possibilidades Pedagógicas com o Canva, Produção audiovisual na escola e Gamificação como estratégia pedagógica. Apresentamos, na figura 1, os itens que compuseram cada temática da formação no ambiente virtual.

Figura 1 – Temáticas trabalhadas e sua composição



Fonte: Captura da tela do Moodle/UFS/ITA (2023).

A tessitura formativa do RedECult Form@ção esteve apoiada na perspectiva da implicação docente com as tecnologias digitais, sua realidade de sala de aula e as possibilidades autorais e colaborativas, possibilitando que os professores refletissem sobre a sua experiência tanto no encontro presencial quanto na sala de aula. Isso porque entendemos que os professores necessitam se reconhecer como aprendizes contínuos, sempre em processo de formação e transformação por meio das suas próprias experiências. Assim, ao enfrentar novas situações, eles aprendem e ressignificam seus conhecimentos, reconhecem suas conquistas e fragilidades e buscam novas formas de superá-las (Santos, 2021).

Com esse olhar, cada temática foi vivenciada com imersão nos encontros presenciais e continuados nos plantões realizados on-line, uma vez por mês, após cada encontro presencial, com objetivo de tirar as dúvidas e auxiliar os professores nas atividades propostas de cada temática. As datas e horários eram confirmados no grupo da formação, como podemos observar na figura 2.

Figura 2 – Lembrete para o plantão realizado com os professores participantes



Fonte: Captura da tela do WhatsApp (2023).

Após todo o movimento imersivo, para finalizar, realizamos com os professores e professoras das escolas participantes da pesquisa, no dia 16 de setembro de 2023, o Seminário de Integração RedECult, na Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, em Itabaiana-SE. Nesse momento, tivemos como convidadas palestrantes as professoras Maria Helena Bonilla e Salete Noro Cordeiro, do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na oportunidade, desenvolvemos com os docentes momentos reflexivos sobre as TD na educação e a experiência com o RedECult Form@ção, propomos atividades práticas colaborativas e autorais, envolvemos os desafios e dificuldades ainda existentes, bem como acolhemos suas sugestões para as próximas formações. Nesse processo, houve a construção de um *Mural Colaborativo*, em que os professores sinalizaram desafios e dificuldades ainda enfrentadas, as quais envolvem a inexistência ou fragilidade no sinal de internet (wi-fi) e a não presença de equipamentos acessíveis ou de sua manutenção, reflexos da ausência de políticas públicas para o enfrentamento das problemáticas encontradas, dificultando suas práxis pedagógicas com as tecnologias digitais.

Houve também a construção do *Varal Interativo*, onde os professores puderam registrar seu ponto de vista a respeito da formação vivenciada na RedECult Form@ção, conforme os seguintes relatos:

O que não pode faltar na próxima formação é a continuidade da realização de oficinas que nos oportunize aprender a utilizar os aplicativos digitais na prática (Professor C, 2023).

Que as próximas formações sejam também voltadas para tecnologias que possam ser usadas na “prática”. Ex: O Canva. Que possamos ter mais atividades sobre esse aplicativo/plataforma (Professor H, 2023).

Não pode esquecer de: mais encontros formativos, mais tempo para dialogar e aprender, mais recursos tecnológicos nas escolas. Obrigada pelo curso! Me convide quando houver outro! (Professor D, 2023).

[...] A fim de haver uma maior interação do professor e aluno, é necessário que as tecnologias sejam acessíveis para ambos, no sentido de promover o melhor uso dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. (Professor F, 2023).

As próximas formações precisam pensar uma forma inclusiva e nos alunos com deficiência, a melhor forma de adaptação de uso com esses alunos (Professor L, 2023).

A partir do posicionamento docente, reconhecemos que, para os professores da educação básica, é importante uma formação que contribua diretamente para as práticas pedagógicas com as tecnologias digitais, não esquecendo de que é necessário ampliar o tempo, pois muitos necessitam de mais encontros para promover apropriação. Além da preocupação com os professores que têm mais dificuldades, também trazem a demanda da inclusão dos alunos com deficiência, pois eles também precisam vivenciar os dispositivos digitais no seu processo de aprender e muitas vezes ficam de fora. Os professores apontam, inclusive, para a importância da criação de políticas públicas e do apoio de suas instituições, como podemos observar a seguir.

O curso foi excelente! Oportunidade de agregar novos conhecimentos em tecnologia que transforma realidades em sala de aula. Gostaria que não parasse por aqui, que tenhamos o apoio de políticas públicas e o incentivo também de diretores e coordenadores escolares que são nossos apoios em nossas instituições de ensino. Parabéns a todos os envolvidos! (Professor E, 2023)

Desse modo, entendemos que os professores compreendem que a formação deve envolver o digital integrando seu componente curricular em suas práticas, por meio de um diálogo contínuo e valorando as experiências dos seus pares, ou seja, implicar-se em processos formativos dialógicos e experienciais (Santos; Lucena, 2023). Além disso, o tempo se torna fundamental para a participação e permanência ativa dos professores na formação. Para isso, necessitam tanto de políticas públicas como do apoio institucional das escolas, incentivando e apoiando constantemente a participação de todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos, ao longo deste capítulo, sobre as culturas digitais na formação docente realizada pela Seduc/SE, no período 2019 a 2022, bem como ao tecermos sobre a RedECult Form@ção, entendemos que esses processos formativos se apoiam em perspectivas formacionais divergentes. As formações promovidas pela Seduc, em maior proporção, estão pautadas na educação à distância, além de vincular as tecnologias digitais à ideia de facilidade, mantendo o seu sentido instrumental e tecnicista, cujos documentos normativos vigentes validam. A ampliação da oferta de cursos à distância sem considerar plenamente os interesses e possibilidades dos docentes, tanto pelas temáticas ofertadas quanto pelo modelo construído, aborda o digital sem considerar as demandas contemporâneas das culturas digitais que permeiam o contexto educacional, apresentando poucos avanços para o desenvolvimento de práticas com as tecnologias digitais de maneira consciente e crítica na sala de aula.

Isso porque, quando a formação está centrada unicamente nos documentos normativos vigentes, atuando na permanência de um circuito fechado (BNCC/BNC-Formação/PROFIC/Currículo de Sergipe), enfatiza a aplicação de determinadas tecnologias para realização de práticas escolares convencionais como realizar pesquisas, atividades e avaliações, consolidando seu modelo aplicacionista, sem autonomia nem autoria. Essa formação, ao ser alimentada pela educação à distância, tendo o aumento da oferta como prioridade, não contempla as necessidades específicas de cada professor, pois negligencia a formação de cidadãos críticos. Assim estimula na educação a visão sobre as tecnologias digitais de maneira vaga ou inconsistente, principalmente por trazê-las como instrumento da formação e não como tema gerador, impossibilitando que o professor as integre na sala de aula de forma crítica, autônoma e emancipatória.

Portanto, enquanto as formações da Seduc/SE são alimentadas pelos documentos normativos, a RedECult Form@ção buscou garantir a escuta sensível, o diálogo e o apoio aos docentes. Quando se vivencia uma formação com interatividade, considerando os interesses e as experiências dos professores no centro do processo formativo, a possibilidade de construir práticas de forma autônoma se torna mais possível, pois essa abordagem valoriza a participação ativa dos docentes, por meio de práticas colaborativas e reflexivas, onde o digital é articulado de forma crítica e ética com os componentes curriculares específicos.

A partir dessa concepção, termos como “instrução” e “transmissão” passam a não fazer sentido pedagógico, pois os professores compreendem que a maneira que interagimos e nos comunicamos com as tecnologias digitais constituem práticas culturais e, portanto, requisitam debates e reflexões situadas e significativas. Desse modo, os processos formativos precisam levar o docente a não só preparar suas aulas e organizar materiais, mas atuar com tais dispositivos de modo a torná-los, juntamente aos alunos, atores sociais críticos.

Em relação aos desafios enfrentados no decorrer desta pesquisa, destacamos a dificuldade em conciliar o desenvolvimento da formação com as atividades das escolas e/ou encontrar datas disponíveis no calendário escolar, o que evidencia a necessidade de considerar os momentos formativos como parte da carga horária das horas de estudos dos docentes. Além disso, como foi mencionado por alguns professores, seria necessário mais tempo, ou seja, mais encontros para desenvolver de maneira mais aprofundada as atividades práticas com as TD, mas isso exigiria mais recursos humanos e financeiros, algo que estava fora do nosso alcance naquele momento.

Diante de toda complexidade que envolveu esta pesquisa, situada no campo da formação com as tecnologias digitais, as experiências formativas discutidas aqui nos levam a compreender a relevância da continuidade de

estudos, sobretudo por haver dados ainda a serem analisados. Além disso, destacamos a necessidade de refletirmos sobre outros processos formativos vivenciados a partir de perspectivas distintas, uma vez que implicam em desenvolvimento pedagógico também distinto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Profes-

sores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. p. 95-121.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritores sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LE MOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea, Porto Alegre: Sulina, 2023.

LUCENA, S. **Culturas digitais e tecnologias móveis na educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2024.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 11-34.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista, 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em 01 set. 2023.

PEREIRA, S. A. C. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência**: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2019.

PRETTO, N. de L. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. 376p.

SANTOS, S. V. C. de A.; SILVA, C. G. S. da; CARVALHO, T. dos S. **Culturas digitais**: diálogos e reflexões para a formação docente. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 15(34), e17744, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17744>. Acesso em 20 fev. 2024.

SANTOS, S. V. C. de A.; LUCENA, S. de. Col@b formacional e suas potencialidades na formação docente com as culturas digitais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e13084, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.13084. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/13084>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTOS, S. V. C. de A. **Col@b formacional com as culturas digitais**: tecendo redes docentes interativas e colaborativas. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**: integrar e Construir. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aracaju, 2018. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>. Acesso em 18 de abr. de 2023.

SERGIPE. **Portaria nº 0953/2022/GS/SEDUC.SEDUC**. 24 mar. 2022. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Download-s/3a19ea49-9eb9-4ddc-b864-9b4c932f52b2>. Acesso em: 01 set. 2023.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O DESIGN VISUAL EM EDUCAÇÃO: experiências formativas com as culturas digitais

Cheila Raiane Menezes Oliveira

Daniele Meneses

Maria da Silva Lima

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, com o avanço e o desenvolvimento das tecnologias voltadas para o digital, surgem diversas emergências que refletem de forma significativa na sociedade. Nesse sentido, pensar em estratégias para que as práticas pedagógicas acompanhem esses avanços parece ser uma alternativa indispensável, especialmente em um contexto em que as culturas digitais fazem parte do cotidiano educacional.

Os documentos normativos que orientam a prática educacional demonstram a importância de integrar as tecnologias e as culturas digitais nos componentes curriculares do ensino. A Base Nacional Comum Curricular, desde 2017, manifesta esse interesse nas competências gerais do documento. Além disso, o Currículo de Sergipe, criado em 2018, importante marco que orienta as práticas educacionais do estado, tem demonstrado esse mesmo interesse ao apontar a necessidade de construção de experiências que contemplem as habilidades digitais, com foco na compreensão das tecnologias emergentes, como parte essencial da formação dos discentes.

Diante das transformações no cenário educacional, o qual exige que o currículo acompanhe as novas demandas da sociedade contemporânea, em que as tecnologias digitais assumem um papel de destaque, abrindo um leque de possibilidades no processo de *aprendizagem em sala de aula*, os professores em exercício enfrentam constantes desafios. Dessa forma, torna-se indispensável

promover a formação continuada alinhada a essas questões, no qual garanta subsídios para a inserção das tecnologias no contexto do currículo em ato mediado pela intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, a partir da emergência na formação continuada, surge o RedECult, uma iniciativa formativa inserida no contexto do projeto de pesquisa intitulado “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe”, realizado com o apoio do Edital FAPITEC/SE/SEDUC n.º 09/2021. A pesquisa se insere no Plano Estratégico do Estado de Sergipe, dentro das políticas de formação de professores conduzidas na/com a rede pública do Estado. A partir disso, conduzimos a pesquisa a partir da seguinte questão: como o design visual inserido na educação pode potencializar as práticas pedagógicas?

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas e as potencialidades do design visual no contexto das culturas digitais por meio de um processo formativo. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Discutir a formação docente nas culturas digitais; b) Descrever as potencialidades do design visual no contexto de ensino; c) Analisar práticas pedagógicas associadas ao design visual.

Utilizamos uma metodologia de abordagem qualitativa, cujo método adotado parte da pesquisa-formação (Josso, 2004). A pesquisa trata-se de uma experiência formativa conduzida com professores da rede pública estadual dos municípios sergipanos: Riachão do Dantas, Tobias Barreto, Areia Branca e Itabaiana. Nessa experiência, foi proposta uma formação com design visual utilizando a plataforma Canva, com o intuito de possibilitar a incorporação das experiências na prática pedagógica em sala de aula com o design visual.

A condução do projeto foi realizada por pesquisadores membros do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), criado em 2016 e liderado pela professora Dra. Simone Lucena. Este grupo tem desenvolvido importantes pesquisas no campo dos processos formativos, estabelecendo conexões com as tecnologias digitais em rede. As formações foram realizadas por meio de módulos, nos quais foram abordados diferentes temas envolvendo a prática pedagógica com as tecnologias digitais.

Inicialmente, para fundamentar a condução do projeto e organização dessa experiência formativa, foi realizado uma triagem a partir de uma pesquisa exploratória com a finalidade de compreender os principais dilemas dos professores, no que concerne a utilização das Tecnologias Digitais, e como enfrentaram essa questão durante o contexto de pandemia, quando as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, bem como seus desejos de aprendizagem com as tecnologias digitais.

O texto está organizado em cinco seções, que se subdividem da seguinte forma: começamos com a introdução da pesquisa; em seguida, apresentamos uma seção teórica intitulada “Formação Docente e Culturas Digitais: Avanços e Emergências”; logo após, temos a seção “Produzir, Criar e Compartilhar: Práticas Pedagógicas e Design Visual na Educação”; a terceira seção é chamada “Desenho Metodológico e Caminhos da Pesquisa: Formação RedEcult com o Canva na Educação”; e, por fim, concluímos com as considerações finais da pesquisa.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAS DIGITAIS: AVANÇOS E EMERGÊNCIAS

Há muitos anos, as políticas de formação docente têm sido objeto de inúmeros debates (Gatti, 2009), promovendo discussões importantes e significativas sobre a necessidade de repensar práticas e fortalecer uma formação

coerente que promova efeitos positivos na melhoria da educação e de modo significativo. Essas discussões revelam cada vez mais a necessidade de que as políticas de formação docentes estejam em diálogo com as emergências contemporâneas no contexto social.

Assim, os professores precisam estar sempre construindo conhecimentos, planejando aulas e desenvolvendo novas formas de ensinar (Santos, 2023). Isso significa que eles precisam experienciar de forma constante práticas de formações continuadas para a compreensão dos processos múltiplos e complexos e na construção de bases para a elaboração de suas práticas pedagógicas.

Desta maneira, ao longo dos anos, a partir da intensa evolução e desenvolvimento das tecnologias digitais na contemporaneidade, diversas transformações têm ocorrido em vários aspectos da vida humana e nas formas de se relacionar socialmente. A vida conectada em rede tem promovido o surgimento de novas maneiras de interagir com o outro, principalmente a partir da mediação das redes sociotécnicas, dando origem às culturas digitais.

Ao adotarmos o termo “culturas digitais”, no sentido plural da palavra, estamos de acordo com o que o Grupo Educação e Culturas Digitais defende em suas pesquisas. Essa abordagem compreende a hibridização e a multiplicidade de sentidos produzidos pela interação em rede. Dessa forma, as emergências a partir das demandas formativas com os professores não foram diferentes, destacando a importância de uma formação docente adequada às complexidades presentes na sociedade contemporânea.

Lévy (1999) define a cibercultura como um conjunto de técnicas, tanto intelectuais quanto materiais, ligados aos modos de agir, valores e formas de pensamento, promovidos no ciberespaço ou na rede, e que medeiam novas formas de relações sociais. Esse conceito fortaleceu o desenvolvimento da *web 2.0*, no início do séc. XXI, impulsionando o surgimento dos *softwares*

sociais e a possibilidade de os internautas interagirem nos espaços digitais, não apenas como consumidores passivos, como era característico da *web* 1.0, mas como produtores de conteúdo e a possibilidade de um espaço horizontal e interconectado (Santos, 2019).

Conforme Santana e Moreira (2020), os avanços da rede digital têm contribuído de forma evidente para uma “ressignificação do ensinar e aprender na contemporaneidade” (Santana; Moreira, 2020, p. 222). Isso é especialmente destacado pela presença crescente de dispositivos móveis e inteligência artificial, os quais não apenas influenciam o perfil daquele que aprende, mas também a visão dele sobre si mesmo e sobre o mundo.

De fato, a inserção da tecnologia na escola ocorreu muito mais por pressão do mercado da informática, visando fomentar o consumo e a compra de equipamentos para utilização nas escolas, amparados por programas governamentais como o ProInfo, TV Escola, e por projetos como o ProUca e o Tablet Educacional. Isso porque essas políticas de formação priorizavam o saber técnico em detrimento dos saberes pedagógicos e das reflexões metodológicas para o processo de ensino para que posteriormente fossem utilizados os equipamentos de consumo (Lucena, 2016).

No entanto, Bonilla (1999) já chamava atenção para uma questão que muitos ignoram: a informatização acelerada das escolas, sem uma compreensão teórico-metodológica dos dispositivos pedagógicos, é uma maneira camuflada de selecionar os mais aptos, geralmente aqueles que têm acesso facilitado à tecnologia, e marginalizar aqueles que não possuem um domínio técnico mais aprofundado, alimentando assim um paradoxo neoliberal cada vez mais evidente e segregando profissionais de educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas competências gerais, destaca a importância de desenvolver a cultura digital associada à utilização crítica e significativa das tecnologias na produção de conhecimento,

promovendo o protagonismo e a autoria dos estudantes em diversos espaços educativos, tanto escolares quanto não escolares (Brasil, 2017). Diante desse cenário, torna-se essencial incorporar as culturas digitais na formação de professores, considerando os avanços tecnológicos na contemporaneidade. Embora o documento aponte essa demanda para os professores, não especifica uma formação que forneça os conhecimentos básicos necessários para desenvolver práticas pedagógicas significativas.

Refletir sobre práticas pedagógicas no contexto da cultura digital e na imersão com as tecnologias móveis envolve compreender que as tecnologias não devem ser apenas objeto de transmissão de conteúdos enfadonhos, mas possibilitar condições em que os sujeitos se tornem praticantes e autores na produção de saberes, na formação de opiniões e na compreensão de conteúdos presentes nas redes (Lucena; Oliveira, 2014).

Ainda assim, é preciso compreender que os alunos do século XXI possuem novas características, em que transitar por espaços hipermidiáticos e multimodais é uma característica marcante que tem se naturalizado (Freitas, 2009), sobretudo permeada a partir de um contexto de ubiquidade no qual a internet transformou os *espaçostempos* de como acessamos as informações e a natureza de nossa aprendizagem. Nesse contexto, é possível, de forma onipresente, navegar em diversos territórios do ciberespaço e receber estímulos de forma instantânea (Santaella, 2014).

É preciso compreender que as tecnologias modificaram nossas formas de interagir e produzir saberes. Elas promovem a construção coletiva de “uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (Kenski, 2015, p. 23), nas quais não devem ser reduzidas a mera instrumentalização dos meios (Pretto, 2010), mas compreendidas como uma possibilidade que integra e potencializa o currículo e a prática do professor.

Por fim, observa-se como crucial que os professores estejam em permanente formação continuada para possibilitar o fazer pedagógico em sala de aula. Além disso, é indispensável que temas que circulem as tecnologias digitais, sobretudo aquelas que permitam a produção de autorias em rede sejam amplamente discutidas, uma vez que a inserção na cultura digital já é uma realidade presente fora da escola, o que demonstra a emergência da inserção das tecnologias na educação.

3 PRODUZIR, CRIAR E COMPARTILHAR: práticas pedagógicas e design visual na educação

Pensar no desenvolvimento de fazeres pedagógicos em sala de aula implica refletir acerca da ação docente conduzida por professores no contexto do *aprenderensinar*. Por outro lado, é indispensável repensar as possibilidades de tornar os fazeres pedagógicos mais interativos e atraentes para os alunos, aproveitando ao máximo as potencialidades que as tecnologias podem oferecer. Desse modo, torna-se fundamental refletir sobre práticas pedagógicas tecidas com a inserção do design visual e conectadas em redes digitais no contexto da educação.

Inicialmente, é importante refletirmos sobre o conceito de prática pedagógica no contexto da educação. Franco (2016, p. 536), nos oferece uma definição importante ao conceituar que “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Diante disso, a definição salienta a importância da ação consciente do educador no processo de *aprendizagemensino* no qual considera relevante pensar acerca da complexidade e a diversidade presentes no contexto educacional, sobretudo na sala de aula.

Para Libâneo (2003), a prática pedagógica é orientada a partir da reflexão sobre a realidade educacional de maneira consciente. Deve-se valorizar a interação entre os discentes e os saberes advindos do contexto sociopolítico. O professor assume o papel de mediador, conduzindo o ensino de forma horizontalizada, intencionalmente por meio de bases teórico-científicas, na sistematização dos processos.

As práticas pedagógicas também podem ser compreendidas com dimensões subsidiadas pela prática social (Veiga, 1992) e se organizam de maneira intencional com a finalidade de atender às expectativas educacionais solicitadas, construídas considerando as deliberações produzidas em coletivo e embasando-se na perspectiva científica da pedagogia (Franco, 2016). No entanto, é indispensável observar que:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis (Franco, 2016, p. 545).

Assim, utilizar mapas mentais, o audiovisual e outros recursos midiáticos pode ajudar a tornar o conteúdo mais atrativo, dinâmico e acessível para os alunos, facilitando a compreensão e a assimilação do conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que apenas o uso dessas tecnologias com foco na transmissão e passividade do conteúdo não garante uma apreensão significativa dos discentes. É necessário repensar sobretudo em qual local o aluno está sendo posto e quais mecanismos o professor constrói para possibilitar a assimilação dos conteúdos pelos discentes (Saviani, 2013).

Desse modo, cada vez mais é indispensável fundamentar a prática pedagógica de forma a promover a participação ativa dos discentes, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Nesse sentido, a

intencionalidade pedagógica construída pelo educador é fundamental, pois cabe a ele planejar de forma sistemática as experiências de aprendizagem que permitam aos alunos construir seu próprio conhecimento de forma ativa e autônoma (Freire, 1996), podendo deixar gradualmente de lado a ideia de que o professor é o centro do processo de *aprendizagem ensino*.

Conforme aponta Valente (2019), o trabalho com projetos integrados às tecnologias pode estimular o interesse dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo o sentimento de mobilização e engajamento para realizar as atividades. Os alunos podem se sentir uma parte importante do processo de construção de sua própria aprendizagem, especialmente ao criar. Para o autor, as produções com tecnologia podem ser bem-sucedidas se forem inseridas com uma adequada sistematização pedagógica.

Pensar o design visual nos parece uma alternativa potente, uma vez que permite a criação de materiais didáticos mais atrativos e acessíveis, favorecendo a compreensão e a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Além disso, o uso do design visual pode estimular a expressão criativa dos alunos, a autoria discente na produção de saberes e uma forma de expressão de suas subjetividades e quando atrelada ao contexto de redes digitais possibilita construir uma experiência atrativa e o desenvolvimento de outros saberes.

O Canva exemplifica muito bem a possibilidade de construção dessas produções com design visual. A interface é uma plataforma de gerenciamento de produção hipermidiática voltada para o design visual on-line. Com ela, é possível produzir e/ou ressignificar materiais visuais para diversas finalidades. No contexto da educação, o Canva tem se destacado, principalmente pela sua interface intuitiva na produção de fazeres. Além disso, o Canva *for Education* oferece uma variedade ainda maior de recursos, direcionando conteúdos aos professores e suas respectivas turmas.

A interface virtual possui multifuncionalidade presente na plataforma, o que permite a produção e autoria de forma tanto individual quanto colaborativa e oferece modelos pré-editáveis, o que facilita o trabalho pedagógico do professor. Além disso, há funcionalidades em único local que combina diversos tipos de mídia com a hipermídia e inteligência artificial generativa (IAG), promovendo um local intuitivo que auxilia na promoção de *saberesfazeres* dentro da prática do professor.

Portanto, a inserção do design visual na prática pedagógica do professor tem o potencial de enriquecer o processo de aprender ensinar, no qual os praticantes culturais estão constantemente implicados dentro de uma lógica das culturas digitais, no processo de autoria dos seus fazeres. Dessa forma, ao trabalhar com essa possibilidade, é possível promover a autonomia dos alunos, incentivar a colaboração entre pares e conectar de maneira lúdica com atividades que eles já realizam fora da sala de aula.

4 DESENHO METODOLÓGICO E CAMINHOS DA PESQUISA: RedECul Form@ção com Design Visual

O desenho metodológico da presente pesquisa é guiado pelos pressupostos da pesquisa-formação, a partir de Josso (2004), a qual considera como indissociável a pesquisa e a formação. Além disso, a pesquisa é de abordagem qualitativa por buscar a interpretação dos fenômenos (Gonçalves, 2011), com o viés científico em um *rigor outro* (Macedo, 2009), no qual o pesquisador tem a liberdade de construir seus etnométodos com a implicação no campo de pesquisa. A escolha dessa temática para ser desenvolvida na formação justifica-se a partir de uma triagem prévia, na qual os próprios professores manifestaram o desejo de aprender mais sobre as possibilidades do design visual para auxiliar na prática docente nos seus *espaçostempos de aprenderensinar*.

A formação envolveu 42 professores da rede estadual do estado de Sergipe e foi conduzida a partir do título “Práticas Pedagógicas com a Utilização do Canva na Educação”, o qual está integrado ao projeto RedE-Cult Form@ção, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Essa experiência aconteceu em três momentos, contemplando as cidades de Itabaiana, Areia Branca, Tobias Barreto e Riachão do Dantas, todas situadas no estado de Sergipe e está integrada ao Plano Estratégico do Estado, inseridas nas políticas de formação de professores da rede pública, com apoio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da FAPITEC.

Para a condução do projeto RedEcult e realização da oficina com o design visual, utilizamos o apoio do *Moodle* do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), um espaço virtual de apoio à pesquisa, vinculado ao Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe, no Campus Itabaiana. Todos os conteúdos programáticos e a organização da formação foram disponibilizados no referido Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conforme descreve a figura 1.

Figura 1 – Organização do moodle da oficina



Fontes: captura de tela do *moodle* (2024).

Os professores obtiveram acesso ao Moodle assim que criaram seu cadastro na plataforma. Por meio dele, puderam interagir e acompanhar o processo de formação. Na seção dedicada ao curso sobre a utilização da interface do Canva, foram disponibilizados o planejamento e o cronograma dos temas a serem desenvolvidos. Além disso, foi criada uma midiateca com vídeos que poderiam ser úteis em diferentes momentos do processo de produção de práticas pedagógicas com o Canva, juntamente com sugestões de atividades e possíveis leituras.

No início da formação, realizamos o cadastro e a inscrição no Canva for Education, uma adaptação da interface para professores da educação básica, utilizando um documento comprobatório de vínculo. Essa versão permite a personalização dos conteúdos a partir dos filtros de busca criados pelos professores, destacando etapas e disciplinas. A condução da oficina ocorreu nos laboratórios de informática das respectivas escolas, conforme apresentado na figura 2, com computadores conectados às redes de internet, o que possibilitou uma formação mais interativa e com potencial significativo, que pôde integrar saberes teóricos discutidos na formação com saberes práticos, a partir da experiência vivenciada pelos próprios professores.

Figura 2 - Formação com as possibilidades pedagógicas com o Canva nas cidades de Itabaiana, Areia Branca, Tobias Barreto e Riachão do Dantas



Fonte: registros produzidos pelo grupo de pesquisa ECult (2023).

O momento inicial da oficina começou com uma breve contextualização da interface e das funcionalidades técnicas relacionadas ao processo de produção. Em seguida, exploramos as possibilidades pedagógicas voltadas para a prática docente, destacando possíveis caminhos para o desenvolvimento da autoria compartilhada entre os estudantes dentro da prática desenvolvida na sala de aula. Após essa etapa inicial, em um segundo momento, os professores foram desafiados a realizar uma autoapresentação utilizando o Canva, já familiarizados com a interface.

Na realização desse desafio inicial, foi observado que a maioria optou por utilizar um modelo já previamente editado e realizar adaptação com as informações pessoais. Embora muitos professores já tivessem ouvido falar do Canva, poucos sabiam interagir de forma significativa com a interface. No entanto, mostraram-se engajados em aprender a utilizá-la para dinamizar não apenas a produção de conteúdos, mas também para desenvolver novas metodologias no movimento de *aprenderensinar* no cotidiano educacional.

Nesta atividade inicial, evidenciou-se uma mudança de perspectiva quanto à inserção do Canva nas atividades cotidianas da sala de aula e nas ações institucionais da escola relacionadas ao processo de comunicação. Foi mencionada a possibilidade de criar convites para reuniões de pais, festejos juninos e encontros pedagógicos, permitindo que essas produções fossem desenvolvidas de forma colaborativa entre os profissionais que atuam na mesma instituição.

Esse momento de caçada dentro da interface foi fundamental para estimular a curiosidade e a descoberta de novas possibilidades, explorando o que pode ser integrado no contexto da sala de aula e experimentando caminhos que podem fazer parte da prática docente com as tecnologias. Além disso, proporcionou uma reflexão sobre o potencial das tecnologias na sala de aula e nos processos educacionais, permitindo repensar as concepções relacionadas à redução das tecnologias em ferramentas ou instrumentos (Pretto, 2010).

Com a popularização em massa dessa plataforma e sua multiplicidade de funcionalidades, que já são frequentemente utilizadas fora da sala de aula, é importante estabelecer um diálogo com os conteúdos curriculares e as atividades desenvolvidas (Lucena; Santos; Mendonça, 2020), bem como aproveitar os saberes prévios de cada estudante para promover momentos de aprendizagem aprofundada e atrativa na sala de aula.

Embora fosse uma atividade individual, os professores compartilhavam seus saberes diante daquela demanda com seus colegas, e de forma colaborativa auxiliavam uns aos outros, produzindo assim novos conhecimentos (Freire, 1996). Nesses diálogos, era possível perceber o desejo de aperfeiçoar as habilidades de utilização da plataforma, possibilitando condições para se firmar reflexões sobre a própria prática pedagógica. Além disso, é importante destacar que alguns coordenadores e diretores estavam presentes no momento das oficinas, no qual nos confirma a importância do diálogo e parceria colaborativa entre professores e gestores (Maraschin, 2015).

No momento seguinte, após a finalização desse desafio, realizamos outro momento de aprendizagem no Canva, apresentando outras possibilidades com um nível de complexidade maior. Isso incluiu o compartilhamento do projeto com outros colaboradores, a criação de hiperlinks com atividades clicáveis, a produção de QR code, a utilização da IA generativa na produção de imagens e textos, além da discussão acerca de dúvidas.

Por fim, solicitamos que, em equipe, pensassem em uma atividade que poderia ser realizada em classe com seus alunos, associando os conteúdos que estavam sendo trabalhados. Nesse momento, realizaram o compartilhamento de tela, mediado pelas funcionalidades disponíveis, de modo que, em dispositivos diferentes, seja computador ou celular, pudessem trabalhar em cima de um único projeto de maneira colaborativa, incorporando as ideias que surgiam. Os membros responsáveis pela condução desse projeto auxiliaram os professores nas possíveis dúvidas e, ao final, solicitamos que enviassem os trabalhos através do Moodle.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas ao longo do texto, fica evidente que o avanço tecnológico e a presença das culturas digitais são contextos marcantes das sociedades contemporâneas. Dessa maneira, no contexto dos cotidianos educacionais, é necessário repensar estratégias para que os currículos revisem suas práticas dentro de *espaçotempos* plurais e hibridizados, nos quais os praticantes culturais (discentes e docentes) são constantemente atravessados.

Compreendendo que a formação continuada de professores com as culturas digitais ainda constitui um desafio, o projeto RedECult Form@ção, integrado ao projeto “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe”, teve uma importante atuação na promoção e construção de experiências formativas que integrassem as exigências presentes no currículo de Sergipe com a possibilidade de subsidiar as práticas pedagógicas com as culturas digitais e a utilização do design visual.

Durante a formação, observou-se que os professores demonstravam interesses específicos em cada funcionalidade da interface, integrando os dilemas próprios do contexto de ensino-aprendizagem de cada docente. Dessa forma, a proposta do design visual colaborou para a criação de novas práticas pedagógicas, integrando saberes técnicos com saberes pedagógicos, o que impulsiona a construção sistemática da intencionalidade pedagógica.

Portanto, experiências com o design visual podem oferecer aos alunos uma vivência mais atrativa e significativa com as tecnologias, possibilitando autoria, protagonismo discente, autonomia e uma aprendizagem que dialoga com as práticas realizadas fora dos territórios escolares. Assim, é indispensável que haja um diálogo permanente entre a educação básica e a universidade para o fortalecimento das práticas formativas e das discussões pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.
- BONILLA, M. **A internet vai à escola**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- FRANCO, M. A. DO R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: **32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2009, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-14. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>. Acesso em 30 abril 2024.
- GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GONÇALVES, E. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Editora Alínea, 2011
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas: 2015.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, p. 277-290, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?lang=pt&format=html>. Acesso: 19 jan. 2024

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 35–44, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3449>. Acesso em: 13 abril 2024.

LUCENA, S. SANTOS, S. V.; MENDONÇA, G. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS DIGITAIS. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 232–248, 2020. DOI: 10.22195/2447-524620202530440. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30440>. Acesso em: 28 jan.2024.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, S.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARASCHIN, M.S. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico à serviço da classe trabalhadora?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

PRETTO, N. de L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Revista em Educação, Belo Horizonte**, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300015 . Acesso em: 22 jan. 2024.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua no contexto da educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, p. 15-22, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/3446/3010/>. Acesso em: 14 abril

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, C. **O desenvolvimento profissional dos professores de escolas da rede pública estadual do município são Cristóvão/Se.** 2023. Dissertação (Mestrado Educação) –Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2023.

SANTANA, C. L.; MOREIRA, J. A. M. **Cartografando experiências de aprendizagem em plataformas digitais:** perspectivas emergentes no contexto das pedagogias das conexões. LUCENA, Simone. NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. BOA SORTE, Paulo. *In:* Espaço de aprendizagem em redes colaborativas e na era da modalidade. Aracaju/SE: EDUNIT, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013

VALENTE, J. A. Tecnologias E Educação a Distância no Ensino Superior : Uso de Metodologias Ativas na Graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97–113, 2019. DOI:10.35699/2238-037X.2019.9871. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871>. Acesso em: 26 abril 2024

VEIGA, I. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

SOCIOFORMAÇÃO AUDIOVISUAL NA REDECULT FORM@ÇÃO

Everton de Almeida Nunes
Nayara Evellyn Santos Fontes
Paulo Marques de Oliveira Silva

1 INTRODUÇÃO

Os docentes, nos mais diferentes espaços de educação, têm sido impulsionados a olhar de maneira diferenciada para as tecnologias digitais, sobretudo, a partir das experiências socioeducacionais vivenciadas no período da pandemia da covid-19. No período entre 2020 e 2023, os profissionais precisaram incorporar a dimensão on-line e as culturas que coexistem nas redes em suas práticas e, a cada dia, são provocados a pensar metodologias que ofereçam outras possibilidades de ensinar e aprender também no ciberespaço.

Para Lévy (1999), o ciberespaço deve ser compreendido como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e nova realidade para as relações homem-máquina e homem-homem. Dessas relações humanas e digitais se constituiu a cibercultura, ou seja, a cultura contemporânea que está presente no cotidiano das sociedades e que os mediadores de processos educacionais não podem ficar alheios.

Na busca por oportunizar aos trabalhadores da educação possibilidades didático-metodológicas com as culturas digitais, utilizando os dispositivos móveis e as potencialidades dos recursos audiovisuais, foi construída por Everton Nunes, durante os anos de pesquisa de doutoramento no Grupo de Educação e Culturas Digitais da Universidade Federal de Sergipe (ECult/UFS), a socioformação audiovisual. O pesquisador é um dos autores deste capítulo e foi o mediador dos encontros sobre audiovisual no projeto RedECult Form@ção.

Sua tese, publicada por ele em 2023, visou criar outros sentidos à educação contemporânea, redes de protagonismo docente e exercer influências para que novas práticas socioeducacionais aconteçam no âmbito das educações.

Para o autor (2023), todo docente tem o poder de influenciar e, quando formado para desenvolver as competências sociotécnicas e sociodigitais necessárias, propõe experiências ainda mais significativas, ajudando a formar seres humanos críticos e atuantes. Assim, para atender a docentes e pesquisadores das educações com/por/para o audiovisual e as tecnologias digitais, foi elaborado esse capítulo. Nele, compartilhamos os processos de socioformação audiovisual vivenciados nos encontros formativos do projeto RedECult, financiado pela Fapitec/SE e coordenado pelo Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult).

Os encontros, com o foco em levar de maneira teórico-prática a socioformação audiovisual, foram realizados em três momentos distintos, no mês de maio de 2023. As formações abrangeram docentes lotados nas DRE02 e DRE03 da Rede Estadual de Educação (Seduc/SE), realizadas, respectivamente, no Colégio Estadual Dr. Airton Teles (Itabaiana/SE), Colégio Tobias Barreto (Tobias Barreto/SE) e Centro de Excelência Lourival Fontes (Riachão do Dantas/SE), totalizando um quantitativo de 56 professores participantes nos três encontros. Cada encontro formativo foi realizado aos sábados, no turno matutino, compreendendo um período de, em média, três horas e trinta minutos de duração.

A metodologia dos encontros se desenvolveu em três momentos: no primeiro, houve a apresentação dos conceitos referentes à linguagem audiovisual e suas aplicações para a educação, momento em que os docentes colocaram em prática os saberes fazeres teorizados. O segundo momento foi a estruturação do roteiro para a criação de produções audiovisuais de forma colaborativa. O terceiro momento foi a experimentação de alguns aplicativos

gratuitos nos *smartphones*, para ajudar na produção dos produtos audiovisuais, dentre eles o *CapCut* para edição de vídeos, o *Snow* para inserir filtros e o *Blink*, que possui função de teleprompter e inteligência artificial para criação de textos.

O tema central dos encontros foi a **Criação Audiovisual**. A metodologia acima teve o objetivo de oportunizar aos professores o entendimento das três etapas da produção de um produto audiovisual: pré-produção, produção e pós-produção. A pré-produção contempla os passos que antecedem a elaboração de um produto audiovisual, ou seja, seu planejamento. Nessa fase, acontece a elaboração, elemento essencial para prever as necessidades do projeto a ser filmado. Na ocasião, foi apresentada a estrutura de um roteiro simples, com apenas duas colunas, de um lado são descritos todos os elementos relacionados ao áudio (falas, músicas, efeitos sonoros etc) e, do outro, lado todos os elementos que deverão ser transformados em imagens (fotos, descrição de cenários, figurinos, legendas, etc).

Na etapa de produção, é realizada a filmagem, momento de dar visualidade a tudo o que foi programado na fase anterior. As fases finais, após a captura das imagens, são chamadas de pós-produção, nesse momento são realizadas a montagem, edição e finalização, é quando o produto audiovisual passa a existir. Após isso, está pronto para ser distribuído, ou seja, pode ser exibido, lançado nas redes sociais etc.

Com base nessa experiência formativa, o presente capítulo estrutura-se, metodologicamente, a partir da socioformação que envolve o modo implicado e crítico e a pedagogia do olhar (Nunes, 2023). Com o encontro socioformativo, as práticas experienciadas pelos docentes presentes, com os usos e apropriações de interfaces e aplicativos, foram, como apontadas na discussão dos resultados, contempladas, posteriormente, em seus espaços de ensino, fazendo com que aluno e professor tornem-se a(u)tores do/no processo.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: socioformação e a pedagogia do olhar

As formações mediadas por Nunes (2023) tiveram uma abordagem lúdica, interativa e dialógica. Essa estética tem sido adotada pelo pesquisador em suas vivências socioformativas, utilizando o audiovisual como dispositivo pedagógico, pois, acredita que experiências no âmbito da educação se tornam mais significativas e os *saberesfazer*s são amplificados, quando propiciam uma imersão sensível dos participantes e dialogam com as dimensões socioculturais que os atravessam, incluindo as culturas digitais (Lucena, 2016).

É importante compreender a socioformação como um conceito autoral do pesquisador/facilitador, desenvolvido em sua tese “Socioformação audiovisual: a construção de uma socioeducação em rede como possível caminho para uma Educação Libertadora” de 2023, no qual ele assevera que toda formação precisa estar implicada com as dimensões sociais e culturais dos a(u)tores que vivenciam os processos.

No presente, inclui as culturas digitais, aquelas que são impulsionadas pela conectividade em rede, presentes no universo on-line e que coexistem com a pluralidade de culturas que existem e se interconectam na contemporaneidade por força da internet e dos dispositivos móveis. Segundo descreve, “o trabalho com as culturas digitais, no âmbito da socioformação, demanda o estímulo ao sensível humano, uma conexão com a dimensão socioemocional dos atores envolvidos, aproximação entre as dimensões ética, estética e política”. Em sua perspectiva, a:

[...] socioformação preconiza a partilha de conhecimentos sociotécnicos que despertem sentidos outros, novos hábitos aos cotidianos de todos os envolvidos, gerando uma

rede de multiplicação, uma socioinfluência nas redes as quais os socioformados são integrantes, atualizando, assim, práticas sociais que pioram a sociedade (Nunes, 2023, p.23).

A socioformação audiovisual, segundo acredita, está além de oportunizar *saberesfazeres* em relação aos usos das tecnologias digitais e os recursos disponíveis na cibercultura, ou seja, vislumbra uma redescoberta do mundo através do olhar, do discurso e da ação, a construção de uma força contracultural que oportunize processos libertadores. Nesse sentido, o autor compreende que o audiovisual precisa estar presente nos espaços de educação, no sentido da produção, da cocriação e não apenas seguindo uma dinâmica contemplativa ou de reprodução.

Essas ideias encontram inspiração nos pensamentos de Freire (1969) de que a cultura é tudo o que o homem acrescenta ao mundo, entende como resultado do trabalho humano, do seu esforço criador e recriador. Assim, nesse processo histórico de criação humana, saltamos do mundo natural deixando a posição de indivíduo biológico e assumimos posição de indivíduos sociais, impregnados de cultura própria de seu grupo. E a cultura contemporânea é a cibercultura que está intrinsecamente agregada ao cotidiano das pessoas e a escola não pode ficar alheia a essa realidade.

Nas palavras de Brandão (2010), vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido). Diante de tais concepções acerca de uma formação que abraça o social, Nunes conduziu os encontros do projeto RedECult Form@ção com os docentes da rede estadual, tentando levar, ainda que num pequeno *espaçotempo*, a percepção de que o audiovisual e as culturas digitais são potentes, não somente

trabalhar conteúdos curriculares com os alunos, mas também um meio de fomentar uma pedagogia do olhar, capaz de promover transformações mais profundas: uma formação crítica e cidadã.

A estética das aulas compilou os principais achados da socioformação, o primeiro deles é a perspectiva de que, todo encontro com finalidade educativa pode romper com possíveis horizontes de expectativas presentes nos imaginários dos participantes, pois existe uma dimensão simbólica instituída para determinados formatos de atividades formativas, tais como: palestras, seminários, aulas, encontros, etc. Essas terminologias colocam as pessoas diante de concepções prévias que podem limitar o potencial das experiências oferecidas.

Nesse sentido, para conseguir acessar dimensões outras nas pessoas que fazem adesão aos processos formativos, Nunes aposta no que ele chama de Pedagogia do Olhar, ou seja, uma série de procedimentos trabalhados de maneira interconectada que coloquem todos na condição de corresponsáveis e coautores do que está sendo vivenciado, dissolvendo as distâncias entre quem ensina e quem aprende, transformando a todos em aprendentes.

Figura 1 – Encontros realizados nos municípios de Itabaiana, Areia Branca Tobias Barreto e Riachão do Dantas



Fonte: registros do grupo ECult (2023).

A pedagogia do olhar, segundo Nunes (2023), prevê que alguns pressupostos didático-metodológicos são imprescindíveis para que a socioformação possa cumprir a sua finalidade: autorização, empoderamento, protagonismo, autoria e emancipação. Por isso, acredita que todo docente precisa descobrir e investir em uma po-ética docente que (re)apresente as temáticas abordadas de maneira renovada e a performatividade, ou seja, todos os componentes estéticos de uma aula podem fazer toda a diferença para o sucesso dos processos que visam impulsionar a ação a partir do conhecimento.

Diante dessa maneira de observar os processos formacionais, os encontros mediados por Nunes foram estruturados pensando no audiovisual, não somente enquanto conteúdo curricular, mas como linguagem didática e metodológica, prevendo diversos pontos de virada, ou seja, novos rumos dentro de uma organização coerente e pensada previamente, viradas essas que colocaram os participantes em constante estado de jogo, num processo de ação-reflexão-ação contínuo. Para isso, além de referências do cinema, fazem parte também da estética metodológica, a presença das linguagens das artes cênicas, principalmente, o teatro e a música.

O desenho didático dos encontros seguiram, portanto, um acolhimento lúdico e sensível no início das atividades e outras intervenções lúdicas no transcorrer e desfecho, geralmente, uma interação teatral e/ou musical, além disso, estiveram presentes a quebra das hierarquias (todos são capazes de ensinar e aprender), terminologias de aproximação (mudança de termos como professor, aluno, avaliação etc), revezamento do protagonismo (todos participam ativamente da construção do conhecimento), e ruptura da expectativa (proporcionar maneiras criativas de abordar as temáticas).

A formação levou aos professores a possibilidade de olhar de maneira diferenciada para os dispositivos móveis, sobretudo, os *smartphones*. Esse tipo de aparelho, muitas vezes, estigmatizado dentro dos espaços de educação, quando agenciados de maneira pedagógica, podem oportunizar formas outras de levar os conteúdos das disciplinas escolares para os discentes. Por isso, foi ofertado aos participantes, de maneira teórica e prática, o contato com a linguagem audiovisual, acerca dos saberes sociotécnicos para materialização de produtos socioeducacionais construídos pelos professores e alunos em seus cotidianos escolares.

Os dispositivos móveis, no caso da formação o *smartphone*, e a conectividade em rede impulsionam o acesso a culturas contemporâneas. Nessas redes, em vez de propor a educação como doação – doar aos alunos ideias valiosas que queremos partilhar. Para Freire (2007), deve haver um diálogo, um intercâmbio dialético, no qual as ideias tomam forma e mudam, à medida que os educandos do Círculo de Cultura pensam sobre o próprio pensamento e interpretam as próprias interpretações.

Por isso, na busca por amplificar a percepção dos docentes em relação ao uso das tecnologias e culturas digitais em suas dinâmicas de trabalho, a metodologia perpassou pela exposição dialogada de material sobre audiovisual (planos, ângulos, formatos etc), intercalada com missões práticas, nas quais os participantes manusearam os dispositivos móveis para capturar imagens que ilustrassem cada novo saber que tinham acessado.

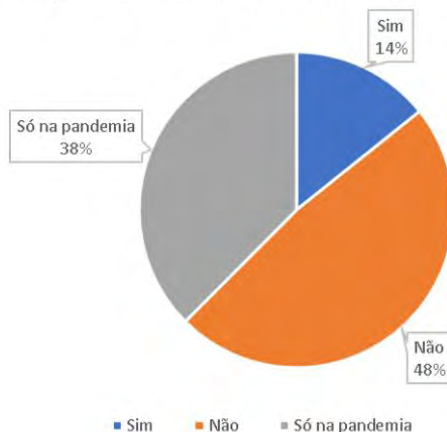
3 A SOCIOFORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE: discussão dos resultados

Os encontros formativos esboçaram observações significativas quanto à produção audiovisual pelos professores em suas práticas docentes antes, durante e após do período pandêmico. Dentre os participantes que foram

questionados sobre a gravação de vídeos autorais, apenas 14% confirmaram adotar a tecnologia como prática em sala de aula. Os demais limitaram a produção durante o contexto pandêmico (38%) ou não produziram (48%), conforme ilustrado no gráfico da figura 2.

Figura 2 – Dados sobre a produção de vídeos pelos professores

Produção de vídeos próprios para usar na sala de aula



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A linguagem audiovisual, se bem compreendida e oportunizada, pode oferecer recursos amplificadores dos saberes desenvolvidos na interação entre aprendizes e professores. A proposta apresentada na formação entendeu este lugar. Por esse motivo, ao serem perguntados sobre o aspecto mais significativo no encontro para suas práticas em sala de aula, as respostas viabilizaram perceber que a metodologia desenvolvida durante a formação atribuiu significado às produções audiovisuais, na medida em que as dinâmicas de experiências práticas assumiram protagonismo nos encontros.

Através da elaboração de roteiros, exploração de ângulos, cenas, gravação e edição, os participantes destacaram melhora na qualidade de suas produções. Para mais, o destaque da carência do “*saberfazer*” levanta a chance de que a falta de adesão de práticas pedagógicas que percebam o audiovisual seja a ausência de conhecimento técnico.

No entanto, apesar da produção audiovisual explorar sentidos através de uma linguagem que contemple a cultura imagética, a sua produção ainda é custosa, mesmo em tempos de conectividade em rede e mobilidade. Tais índices dispostos na figura 2 suscitam um questionamento: aqueles que não utilizaram da produção audiovisual própria como alternativa não o fizeram por quais motivos? A dificuldade no manuseio de tecnologias digitais, ausência de conhecimento técnico para gravação e edição, recursos financeiros e disponibilidade emergem como potenciais explicações para o cenário.

É importante pontuar ainda que as práticas pedagógicas foram atravessadas de múltiplas maneiras durante a pandemia. Algumas unidades de ensino adotaram *softwares* comerciais (WhatsApp, Google Meet e Telegram, por exemplo) como principal meio de comunicação e informação; já outras seguiram com a entrega de materiais impressos. Nesse contexto, fica visível que a incorporação do audiovisual como estratégia pedagógica restringiu-se ao modelo adotado pelos professores e professoras participantes da pesquisa.

Além disso, os dados destacaram que uma parcela significativa (38%) dos participantes restringira sua incorporação de tecnologias e reconhecimento das culturas digitais como possibilidade apenas no período pandêmico. Essa atitude faz refletir sobre o encontro entre possibilidade e realidade material dos *saberesfazer*s. Seja pela escassez de tempo, recursos financeiros, ausência de formações e/ou estrutura operacional escolar, esse caráter probabilístico singulariza e contextualiza as práticas docentes. Dessa forma, a atitude de ampliar/restringir o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a uma época, há possibilidade de descrever como os problemas estruturais do sistema educacional impossibilitam a amplificação de novas práticas pedagógicas nas e para as culturas digitais — optando, muitas vezes, pela recusa (48%).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as discussões apresentadas, a formação designada **Criação Audiovisual** estabelecida pelo projeto RedECult Form@ção demonstrou, por um lado, que o uso da produção audiovisual em sala de aula pode expandir alternativas que conectam as práticas pedagógicas às culturas digitais, aspectos requeridos pelo currículo de Sergipe. Já por outro, identificou a necessidade de formações continuadas que promovam o protagonismo docente perante a utilização e apropriação de recursos digitais.

O engajamento dos professores ao longo dos encontros formativos mostrou a disponibilidade e iniciativa de não apenas compreender a produção audiovisual, mas entender quais recursos estão disponíveis para a construção da linguagem. Desse modo, a formação conduzida por Nunes (2023) oportunizou essa conciliação ao trazer intensamente os participantes para o centro do encontro, fazendo-os perceberem a produção audiovisual como uma interface na construção de novas práticas pedagógicas, isso devido a sua abordagem metodológica que integra um processo de ação-reflexão-ação contínuo.

Assim, no equilíbrio entre pensar possibilidades audiovisuais, como a produção de vídeos autorais para usar em sala de aula, e a dificuldade com as tecnologias digitais, os docentes participantes, como protagonistas e a(u)tores do processo, potencializaram uma socioformação significativa, crítica, implicada e cidadã. Além disso, os encontros formativos possibilitaram a criação de uma rede docente para discussão das suas experiências, conhecimentos adquiridos, dúvidas e perspectivas quanto à inserção do audiovisual em seus contextos de ensino.

Portanto, a formação idealizada pelo projeto RedECult permitiu, a partir da socioformação e da pedagogia do olhar, a aprendizagem dos docentes, não apenas nas funcionalidades dos aplicativos, mas na formação de uma

pedagogia colaborativa, ao pensar conjuntamente com os professores inseridos na formação, e reflexiva, ao se apropriar das tecnologias, pensando nas realidades e individuais dos seus alunos. Em suma, os encontros formativos acerca da **Criação Audiovisual**, no contexto do RedECult Form@ção, foram relevantes para promover espaços de a(u)torias e imersões docentes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. Cultura. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**. Curitiba, v.32, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. **Culturas digitais na educação do Século XXI**. Revista Tempos e Espaços em Educação, p. 35-44, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449>.

LUCENA, S.; PRETTO, N. L. . **As novas educações e os potenciais da TV e das redes digitais**. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG. Sociedade, Cultura e educação: novas regulações. Rio de Janeiro: Anped, 2009. v. 1. p. 1-16, 2009.

NUNES, Everton de Almeida. **Socioformação audiovisual**: a construção de uma socioeducação em rede como possível caminho para uma Educação Libertadora. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA REDECULT FORM@ÇÃO

Gilson Pereira dos Santos Júnior

José Silva dos Santos

Rafael Orlando Silva Santos

1 INTRODUÇÃO

Os jogos digitais estão presentes no cotidiano das crianças e dos adolescentes, influenciando sua forma de pensar, agir e aprender enquanto se divertem mergulhados no “estado de fluxo” (Csikszentmihalyi, 1988). Ao fazer parte das culturas digitais deste público, tais jogos proporcionam experiências e aprendizagens em meio à ludicidade e à imersão na virtualidade, sendo considerados, portanto, um “objeto digital de uma cultura pós-moderna” (Petry, 2016, p. 19). Para Prensky (2012), os jogos digitais atraem crianças e adolescentes porque divertem, desafiam, impõem limites e estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a interação.

Jogos são uma forma de diversão, o que nos proporciona prazer e satisfação; jogos são uma forma de brincar, o que faz nosso envolvimento ser intenso e fervoroso; jogos têm regras, o que nos dá estrutura; jogos têm metas, o que nos dá motivação; jogos são interativos, o que nos faz agir; jogos têm resultados e feedback, o que nos faz aprender; jogos são adaptáveis, o que nos faz seguir um fluxo; jogos têm vitórias, o que gratifica nosso ego; jogos têm conflitos, competições, desafios, oposições, o que nos dá adrenalina; jogos envolvem a solução de problemas, o que estimula nossa criatividade; jogos têm interação, o que nos leva a grupos sociais; jogos têm enredo e representações, o que nos proporciona emoção. (Prensky, 2012, p. 156).

Embora o senso comum associe os jogos digitais ao entretenimento, podemos utilizá-los, ou nos inspirar em elementos destes para promover situações de aprendizagem. Sem o rigor de conter todos os elementos de um jogo digital e, ao mesmo tempo, aproveitando suas potencialidades, a gamificação

pode ser considerada um caminho para nos aproximar do universo lúdico, cultural e digital das crianças e adolescentes na contemporaneidade. Neste sentido, acreditamos na gamificação como estratégia pedagógica para romper com o modelo de escola vigente que destoa do perfil dos estudantes atuais, devido a origem em outro contexto sócio-cultural-econômico.

É perceptível a presença de estudantes desmotivados ou desconcentrados nas salas por considerarem as aulas “chatas”. Esse sentimento afeta o rendimento escolar e eleva os índices de retenção e evasão. Isso ocorre porque os estudantes experienciam, frequentemente, outras formas de aprender com os jogos e as tecnologias digitais. Eles estão imersos no ciberespaço, habitam as redes sociais e, portanto, buscam “outros espaços, tempos ubíquos e multirreferenciais onde a construção do saber e o seu compartilhamento ocorrem de forma horizontal, sem a verticalidade do falar/ditar do professor em sala de aula” (Lucena; Oliveira; Santos Júnior, 2017, p. 259).

Para adotar a gamificação como estratégia pedagógica, visando se aproximar do universo lúdico, cultural e digital dos estudantes, é importante que os professores compreendam os conceitos, conheçam suas potencialidades e limitações, vivenciem os efeitos das dinâmicas, mecânicas e estéticas dos jogos digitais na prática durante o processo educacional.

No entanto, Larré, Relvas e Oliveira (2023) identificaram em seu mapeamento sistemático da literatura que “[...] as pesquisas existentes de 2018 a 2022 estão essencialmente voltadas para experiências mais “concretas” em sala de aula (virtual ou presencial) do que para a formação docente em si [...]” (p. 12) e apontaram a necessidade de “[...] criação de oficinas, minicursos e disciplinas de graduação para que a cultura da gamificação possa ser discutida, implementada, repensada e aprimorada nas práticas curriculares e extracurriculares das licenciaturas” (p. 13). Nós, do Grupo de Pesquisa em

Educação e Cultura Digital (ECult/UFS/CNPq), concordamos com as autoras quanto à necessidade da inclusão da gamificação nas formações iniciais e continuadas das licenciaturas e da pedagogia.

Durante o projeto RedEcult Form@ção, identificamos professores da educação básica da rede pública de Sergipe que desconheciam os fundamentos da gamificação e como empregá-la como estratégia pedagógica. Portanto, realizamos encontros formativos com 59 professores dos municípios de Itabaiana, Areia Branca, Riachão do Dantas e Tobias Barreto, entre os meses de junho e julho de 2023, para disseminar esse conhecimento. Neste capítulo, conceituamos a gamificação, discutimos suas potencialidades na educação, bem como descrevemos as formações realizadas.

2 GAMIFICAÇÃO: fundamentos e potencialidades na educação

Vivemos em uma sociedade repleta de jogadores, especialmente de jogos digitais on-line. Conforme dados da Pesquisa Game Brasil, em sua 11^a edição, 73,9% dos brasileiros possuem o hábito de jogar jogos digitais. Considerando a importância para a escola de se apropriar dos reflexos sociais e da relação de proximidade entre os jogos digitais e a gamificação, a implementação desta como estratégia pedagógica pode contribuir para ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é necessário conhecer os fundamentos da gamificação, compreender suas potencialidades e avaliar os benefícios e riscos.

Na gamificação do processo educacional, a mecânica dos jogos é a base, a qual é inserida em situações típicas do ambiente escolar, num contexto onde não há um jogo em si, de modo a produzir atividades dinâmicas e mobilizadoras. Desafios, missões, *feedbacks*, recompensas e conquistas são elementos oriundos dos jogos e importantes neste processo. Eles permitem a criação de práticas para estimular a participação dos estudantes. Isso gera um

ciclo de aprendizagem que facilita a condução do processo educativo, uma vez que estudantes motivados e engajados são mais participativos e aprendem ao realizar as atividades planejadas pelos professores. Estes, por sua vez, reconhecem o desenvolvimento dos estudantes e sentem o seu trabalho reconhecido, tornando a docência mais prazerosa.

Inúmeros são os impactos positivos da gamificação na formação dos estudantes, especialmente, quando a experiência vivenciada proporciona a colaboração, promove o diálogo, estimula a criatividade e a resolução de problemas e de desafios, tornando a aprendizagem desafiadora, dinâmica e divertida.

É possível desenvolver outras habilidades, indiretamente, como, por exemplo, a reflexão. Esta habilidade socioemocional pode ser estimulada a partir de *feedbacks* frequentes das atividades realizadas. Ao fornecer a devolutiva sobre as atividades e o desempenho de cada estudante, o professor pode levá-los a refletir sobre o seu papel no processo de aprendizagem, os seus acertos e os pontos a melhorar. É neste momento que o professor pode indicar caminhos a serem explorados, individualmente ou em colaboração dos colegas, estimulando as habilidades de tomada de decisão, colaboração e autonomia.

As escolhas realizadas no processo de gamificação na educação dependem do tipo de professor (transmissor de conteúdo, mediador, on-line etc.) e suas perspectivas epistemológicas. Conforme Lucena, Schlemmer e Arruda (2018, p. 17) apontam,–:

[...] a gamificação pode ser pensada a partir de duas perspectivas: como persuasão, estimulando a competição, sistema de pontuação, a recompensa, premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista e, como construção colaborativa e cooperativa, instigada pelo

desafio, pela descoberta, pelo empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva a perspectiva epistemológica interacionista-construtivista sistêmica.

Momentos de formação, como os realizados no projeto RedEcult Form@ção, são necessários para proporcionar a práxis da gamificação, de modo que os professores compreendam os conceitos, as potencialidades e as limitações desta como estratégia pedagógica. Esse movimento é essencial para que os professores possam se autorizar, tornando-se criadores de suas práticas, na concepção de autor de Ardoino (1998).

3 GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: o olhar da RedEcult

Para atender aos professores da educação básica da rede pública de Sergipe, dos municípios de Itabaiana, Areia Branca, Riachão do Dantas e Tobias Barreto, realizamos encontros presenciais com 59 professores entre os meses de junho e julho de 2023, além de atividades on-line no Moodle e disponibilização de materiais.

O primeiro momento ocorreu em 14 de junho, no Centro de Excelência Lourival Fontes, em Riachão do Dantas, com 14 participantes. O segundo aconteceu no dia 17 de junho, no Colégio Estadual Dr. Airton Teles, em Itabaiana, juntamente com seus professores e os das escolas Escola Estadual Rotary e do Colégio Estadual Pedro Diniz (Areia Branca), contando com 25 participantes. Por último, no dia 19 de julho ocorreu em Tobias Barreto, no Colégio Tobias Barreto, com a presença de 20 participantes (Colégio Estadual Tobias Barreto, Escola Estadual Rosinha Felipe, Escola Estadual Engenheiro José de Carvalho, e Colégio Estadual João Antônio César).

Os encontros presenciais formativos foram estruturados em dois momentos: (i) experiência e (ii) discussão e formalização dos conceitos. No momento da experiência, os participantes foram convidados a vivenciar uma aula gamificada sobre computação desplugada. Em seguida, discutimos os conceitos vivenciados, formalizando-os, propondo a aplicação em outros contextos e sanando as dúvidas.

A aula sobre computação desplugada foi gamificada com dinâmicas e mecânicas para estimular a construção colaborativa do conhecimento e com estética inspirada em *One Piece*, que faz parte da cultura anime de crianças e adolescentes. Utilizamos situações de aprendizagem com conteúdos distintos das formações e atuações profissionais dos professores participantes para levá-los a assumir o papel de estudantes no processo. Além disso, promovemos um universo lúdico com estética inspirada em elementos do anime que o público dos professores participantes acessa, visando o mergulho na realidade dos seus estudantes. A intencionalidade dessas escolhas se justifica pela necessidade de vivenciar a práxis da gamificação como estratégia pedagógica.

3.1 Por dentro da narrativa e da estética

One Piece é um mangá, adaptado para anime, que conta as aventuras de Monkey D. Luffy e sua tripulação na busca pelo lendário tesouro, conhecido como “One Piece”, do antigo Rei dos Piratas, Gol D. Roger, para se tornarem os piratas mais poderosos do mundo. Luffy, o protagonista, é o destemido e confiante capitão da tripulação. Zoro Roronoa é o habilidoso espadachim da tripulação e se destaca pela força física. Nami é uma navegadora, reconhecida por sua habilidade em cartografia e meteorologia. Robin, a arqueóloga da tripulação, destaca-se pelo conhecimento em história e artefatos antigos. Usopp é o atirador de elite, habilidoso em criar e usar uma variedade de dispositivos

e armas improvisadas. Esses e outros personagens desempenham papéis cruciais na tripulação de Luffy, pois combinam suas habilidades individuais para superar os desafios e solucionar os mistérios que enfrentam em sua jornada.

Esta história serviu de inspiração narrativa e estética da gamificação para encontros das formações. A partir dela, criamos o universo lúdico dos Piratas da RedEcult, em que a temida capitã Lucena escondeu um valioso tesouro nas ilhas de aprendizagem e convocava os participantes do encontro para desvendar os enigmas, liberar as pistas e encontrar o tesouro misterioso em apenas 60 minutos.

Vestido de pirata e auxiliado por slides com informações sobre a convocação da tripulação e regras do jogo, conforme figura 1, iniciamos os encontros formativos, buscando, sempre a imersão dos participantes na práxis da gamificação como estratégia pedagógica.

Figura 1 – Estética no real e no digital



Fonte: registros produzidos pelo ECult (2023).

O mediador-narrador vestido de pirata e os slides com estética inspirada nesta temática (ver figura 1) foram pensados para promover um cenário propício à imersão dos participantes. A estética é um elemento importante em aplicativos, jogos digitais, animes, filmes e séries acessados e visualizados por crianças e adolescentes diariamente. Ela atrai a atenção, complementa a informação e estimula a criatividade e a curiosidade. Na prática, o movimento de entrar na sala de aula caracterizado como um personagem que faz parte das culturas digitais dos estudantes torna o processo mais lúdico, estimula a curiosidade e contribui para romper com a rigidez da aula tradicional e o distanciamento com o professor, sem prejudicar o aprendizado. Conforme relata Santos Júnior (2023, p. 225):

Conhecer os animes que os estudantes gostavam para contextualizar as minhas práticas, possibilitou também a participação ativa nas conversas abertas com os estudantes, gerando novas aproximações que contribuíram para romper as hierarquias de saber em sala de aula e minimizar os medos de interagir com o professor.

Esse pequeno movimento inicial era imbuído de fundamentos da gamificação empregados desde os primeiros minutos da formação, trazendo como base a combinação dos ensinamentos sobre estado de fluxo de Csikszentmihalyi (1988), arquétipos de jogadores de Bartle (2016) e elementos da gamificação a partir de Chou (2019) e Peixoto (2016).

Chou (2019) propôs uma estrutura conceitual para o *design* de experiências gamificadas em diversos contextos, denominada de Octalysis. Representada por um octógono com um elemento em cada lado, a Octalysis pode ser utilizada como base na criação de estratégias pedagógicas gamificadas. Os elementos são:

1. Significado épico (*Epic Meaning*): Necessidade humana de fazer parte de algo maior, de ter um propósito;

2. Desenvolvimento e realização (*Accomplishment*): Senso de progresso, conquistas, metas e desafios superados.

3. Empoderamento (*Empowerment*): Sentimento de controle, autonomia e capacidade de influenciar o ambiente;

4. Propriedade e posse (*Ownership and Possession*): Desejo de posse, personalizar e cuidar de algo;

5. Influência social (*Social Influence*): Influência dos outros sobre nós, com a competição, cooperação e validação social;

6. Escassez e impaciência (*Scarcity and Impatience*): Ligado à valorização do tempo, à urgência e à busca por recompensas;

7. Previsibilidade e curiosidade (*Unpredictability and Curiosity*): Equilíbrio entre padrões e estruturas previsíveis e o desejo de surpresa, mistério e curiosidade;

8. Perda e aversão ao risco (*Loss and Avoidance*): Medo de perder algo valioso, à aversão ao risco e à tendência de evitar perdas;

Peixoto (2016) criou um catálogo de requisitos de gamificação para *softwares* educacionais a partir de um mapeamento sistemático da literatura e um *survey* com especialistas da área da gamificação, resultando em 229 elementos categorizados em três níveis: dinâmica, mecânica e componentes. Para a autora, a dinâmica é o maior nível de abstração e se relaciona com a experiência da interatividade. Já as mecânicas são elementos intermediários, possuem um nível de abstração menor do que as dinâmicas, e servem para orientar e engajar os participantes. Os componentes são elementos específicos que concretizam as dinâmicas e as mecânicas. Embora as formações realizadas não sejam *softwares* educacionais, identificamos similaridades em sua concepção, portanto, consideramos alguns elementos de gamificação apontados por Peixoto (2016, p. 95-123):

- Dinâmicas: bem comum, satisfação, orgulho, prazer, compromisso, responsabilidade, imaginação, narrativa, enredo, interação, integração e socialização;
- Mecânicas: desafios, descoberta, poder, autonomia, criatividade, diferentes experimentações, imersão, assistência, surpresa, colaboração, participação, sistema de feedback, prêmio, missões e contagem de tempo;
- Componentes: tarefas, grupo social, dicas, personagem, episódios, erros, estados, pressão de tempo, registro, relatório, exploração.

A escolha das dinâmicas, mecânicas e componentes dependem da proposta pedagógica, intencionalidade da atividade e do perfil de jogador dos participantes. A escolha adequada desta tríade contribui na motivação e engajamento destes e, conseqüentemente, ampliam a probabilidade de alcançar os objetivos da gamificação.

Quanto ao perfil de jogador, Bartle (1996) afirma que os jogadores podem ser socializadores, predadores, empreendedores e exploradores durante o jogo, apresentando, inclusive, múltiplos perfis simultaneamente. Os empreendedores têm como característica a acumulação de pontos e níveis para alcançar seus objetivos, enquanto, o foco dos socializadores é interagir com outros jogadores. Estes utilizam o jogo como um meio para se relacionar com as pessoas. Os exploradores se motivam pela descoberta. Conhecer todo o mundo é o que os move. Eles querem explorar, ao máximo, o ambiente. Os predadores possuem natureza competitiva e se motivam ao derrotar os demais jogadores.

Inspirados na Octalysis de Chou (2019), no catálogo de requisitos de Peixoto (2016) e no arquétipo de jogadores de Bartle (2016), sintetizamos os elementos de gamificação empregados na formação em: narrativa, significado épico, escolhas significativas, exploração de mundo, responsabilidade,

rodadas/episódios, atribuições, aversão a perda, *feedback* imediato e propósito. Tais elementos foram considerados na concepção, planejamento e execução da formação, buscando promover a imersão dos participantes na práxis da gamificação durante os encontros.

3.2 O desafio começa ao montar a tripulação

O primeiro desafio proposto aos participantes foi formar a tripulação. Essa atividade era complexa, embora aparentemente simples. Ela exigia o conhecimento prévio sobre os piratas, a habilidade de comunicação para conhecê-los e convencê-los a embarcar no navio. Assim, a intencionalidade da atividade era conhecer o outro, bem como, promover a imersão na ludicidade da gamificação a partir da estética e narrativa proposta.

O mediador-narrador informou que os piratas deveriam escolher os tripulantes para assumirem os papéis de imediato, navegador, arqueólogo e inventor. Inspirados em *One Piece*, cada personagem possuía características específicas. O imediato, baseado em Zoro, é o braço direito do capitão e assume o comando na sua ausência ou quando é necessário alguém forte para resolver as broncas. Este topa todo tipo de atividade e sua principal habilidade é a sorte, pois ele é ótimo em palpite. Assim como Nami, a navegadora é uma especialista em cartografia e seu maior sonho é percorrer os mares, cartografando as aprendizagens com as tecnologias digitais aprendidas na RedEcult Form@ção. O inventor foi inspirado em Usopp, gosta de materializar ideias e contar histórias. É o tripulante perfeito para criar bons roteiros. Por fim, a arqueóloga, inspirada em Robin, especialista em línguas e capaz de decifrar os códigos mais difíceis.

Ao selecionar os tripulantes e distribuir os papéis, a navegadora de cada bando tinha a missão de criar um slide no Canva com as informações da tripulação, apresentando cada participante e o papel escolhido. Esse era o prefácio do diário de bordo da tripulação a ser enriquecido com as vivências a cada nova ilha de aprendizagem explorada.

3.3 Conhecendo o mundo de Lucena

Registrados os bandos nos diários de bordo, o mediador-narrador apresentou o mundo de Lucena e o KLouro, o papagaio da capitã que conhece os segredos das ilhas e os desafios do tesouro escondido. O KLouro, apresentado nos slides, foi o personagem responsável por fornecer informações sobre o mundo de Lucena, enquanto o mediador-narrador auxiliava no processo, acompanhando o andamento das missões e sanando as eventuais dúvidas dos tripulantes.

O mundo de Lucena foi representado com um mapa-múndi contendo rotas entre os continentes (ilhas de aprendizagem). Em cada ilha existiam missões secretas para alcançar outras pistas ou a localização exata do baú do tesouro. Neste momento, o KLouro informou que a tripulação partiria de algum lugar da América do Sul e o próximo destino dependia da conclusão da primeira missão, pois não havia um caminho exato a ser percorrido.

Trazíamos à tona a postura dos *flaneurs*, “aqueles que se deixam tocar pelos acontecimentos ao caminhar ao seu encontro sem rigidez dos métodos (caminhos) estabelecidos, construindo possibilidades, para que, literalmente, o caminho se faça ao caminhar” (Macedo, 2016, p. 26), para mostrar aos participantes como era possível romper com a ideia do professor detentor e transmissor do saber, criticada por Paulo Freire, buscando construir o conhecimento por meio de situações de aprendizagem sem o rigor de um caminho único, linear e rígido. Esse entendimento corrobora a afirmativa de Silva (2023), pois

[...] o professor *online* constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar, enquanto a aprendizagem se dá na exploração – ter a experiência – realizadas pelos aprendizes e não a partir da sua récita. Isto significando, portanto, modificação radical em sua autoria em sala de aula *online*. O professor não se posiciona como detentor do monopólio do saber, mas como aquele que dispõe de teias, cria

possibilidades e envolvimento, oferece a ocasião de engendramentos, de agenciamentos e estimula a intervenção dos aprendizes como coautores da aprendizagem (p. 57–58).

Os tripulantes participavam desse movimento de exploração em busca do conhecimento, embora as limitações de tempo impostas pela duração da formação restringissem o tamanho da rede. E, para descobrir o próximo destino, eles deveriam solucionar o primeiro enigma.

3.4 Os segredos ocultos nos números

KLouro aparece na tela e informa que “Lucena armazena seus segredos como imagens codificadas em números. Estes serão revelados apenas para quem souber decodificá-los. Vocês são capazes?”. Após a tripulação aceitar o desafio, KLouro mostra a vogal “a” desenhada com *pixels* e uma sequência de números ao lado, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 – Missão 1: colorindo com números



Fonte: Captura do slide da formação (2023).

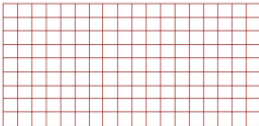
De acordo com a figura 2, a vogal “a” foi codificada em números ao lado de cada linha, indicando a quantidade de células (*pixels*) a serem pintadas ou não na sequência. Na primeira linha da matriz, por exemplo, a sequência numérica “1,3,1” representa que o primeiro quadrado é branco, seguido por três quadrados em preto e um quadrado em branco. Desse modo, é possível codificar a imagem em uma sequência numérica e vice-versa.

Esse desafio explorou a “Atividade 2: Colorindo com Números - Representação de Imagens”, ilustrada na Figura 3, que compõe um conjunto de 21 atividades disponibilizadas, gratuitamente, pelo projeto “Computação Desplugada” do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Universidade Estadual de Campinas (IMECC/UNICAMP) sob licença Creative Commons BY-NC-SA. Tais atividades abordam conceitos e problemas da computação sem necessidade de dispositivos digitais ou conhecimento de programação.

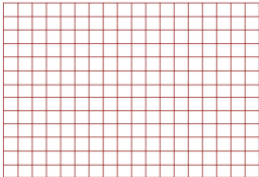
Figura 3 – Folha de atividade da Missão 1

Folha de Atividade: Mini Fax

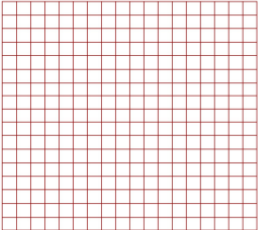
A primeira imagem é a mais fácil e a última é a mais complexa. É fácil cometer erros. Portanto, procure usar um lápis e uma borracha.



4.11.3
4.9.2.1.2
4.9.2.1.2
4.11.3
4.9.5
4.9.5
5.7.6
0.17.1
1.15.2



6.5.2.3.2
4.2.5.2.3.1.1
3.1.9.1.2.1.1
3.1.9.1.1.1.2
2.1.11.1.3
2.1.10.2.3
2.1.9.1.1.1.3
2.1.8.1.2.1.3
2.1.7.1.3.1.3
1.1.1.1.4.2.3.1.4
0.1.2.1.2.2.5.1.4
0.1.3.2.5.2.5
1.3.2.5.7



6.6.6
5.1.2.2.2.1.5
6.6.6
4.2.6.2.4
3.1.10.1.3
2.1.12.1.2
2.1.3.1.4.1.3.1.2
1.2.12.2.1
0.1.16.1
0.1.6.1.2.1.6.1
0.1.7.2.7.1
1.1.14.1.1
2.1.12.1.2
2.1.5.2.5.1.2
3.1.10.1.3
4.2.6.2.4
6.6.6

Atividade disponível em desplugada.ime.unicamp.br

Fonte: Captura da Folha da “Atividade 2: Colorindo com Números” (2023).

Após explicação prévia da atividade, sem revelar o modo de codificação e decodificação da imagem, foi entregue uma folha de atividade com três objetos a cada tripulação (ver figura 3). Para solucionar o desafio, eles

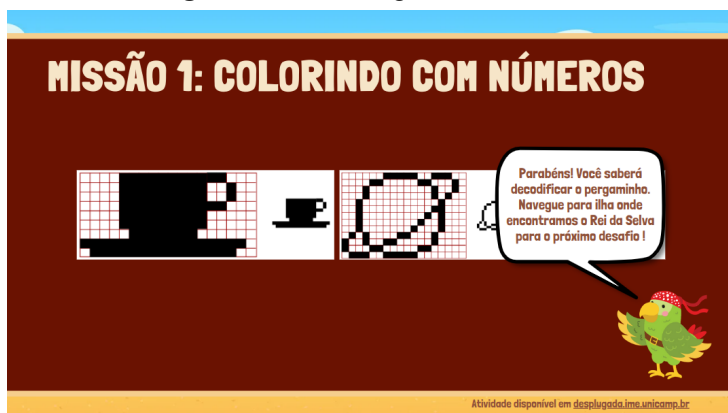
101

deveriam visualizar a imagem da figura 3, analisar o processo de codificação e decodificação, compreender a relação entre o quadrado pintado e a numeração e, em seguida, decodificar a imagem da figura 4.

É importante destacar que não promovemos a competição entre as tripulações na formação, pois nem sempre contribui para alcançar os objetivos pedagógicos e nem está perfeitamente alinhada à nossa postura de aprender com o outro. Acreditamos que a competição surge, e surgiu, naturalmente durante a gamificação, incentivada, principalmente, por jogadores “predadores”. A motivação pela competição é de curto prazo e, por vezes, gera processos desmotivacionais em jogadores com outros perfis, a exemplo de “socializadores”.

Portanto, mediamos esse processo, dosamos a competição quando surgiu e incentivamos a colaboração. Disponibilizamos tempo suficiente para que todas as tripulações finalizassem a atividade, sem priorizar os mais assertivos ou que terminaram em menor tempo. Ao finalizar a atividade, as tripulações recebiam o *feedback* imediato sobre a resolução, pois, em caso de erro, eles poderiam refletir sobre a falha, solicitar dicas e tentar novamente. Na figura 4, ilustramos o *feedback* geral da Missão 1.

Figura 4 – *Feedback* geral da Missão 1



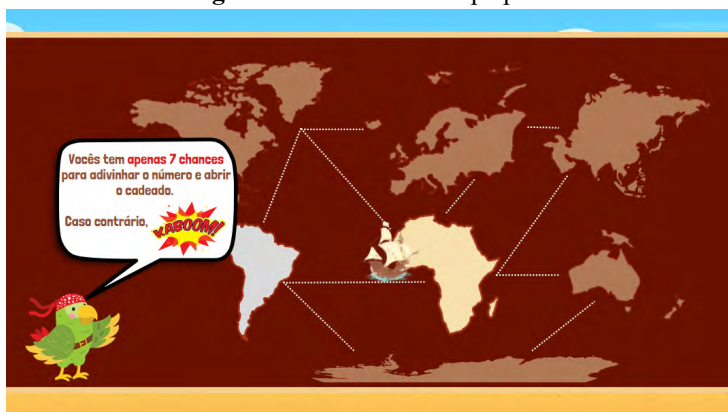
Fonte: Captura do slide da formação (2023).

O momento do *feedback* geral de cada missão iniciava com o debate das estratégias pensadas, criadas e executadas pelas tripulações para resolver o enigma, destacando os erros e acertos. Era a hora de aprender com o outro, mesmo que o bando tivesse decodificado corretamente a imagem. O mediador-narrador participou do processo colaborando na construção do conhecimento sobre o conceito computacional trabalhado na atividade. Por fim, o KLauro ressurgiu no slide para parabenizar os piratas e fornecer a pista sobre a próxima ilha: “Navegue para ilha onde encontramos o Rei da Selva para o próximo desafio!”.

3.4 Sete palpites e um segredo

Ao desembarcarmos na África, continente do Rei da Selva, o KLauro apresentou o novo desafio de Lucena, informando que “Lucena armazena seus segredos em baús com cadeados de três dígitos com valores de 000 a 100.”. Em seguida, ele provoca os piratas dizendo: “Vocês são capazes de abri-lo?”. O papagaio explica que cada tripulação terá apenas sete chances, caso contrário, o baú misterioso explodirá, conforme ilustrado na figura 5. No slide seguinte, ilustrado na figura 6, o KLouro detalha as regras do desafio.

Figura 5 – Missão 2: sete palpites



Fonte: Captura do slide da formação (2023).

Figura 6 – Regras da Missão 2



Fonte: Captura do slide da formação (2023).

O KLauro explicou que cada tripulação tinha, somente, sete palpites para adivinhar a combinação de três dígitos do cadeado, codificado com valores entre 000 e 100, inclusive (ver figura 6). Ao acertar, eles receberiam o conteúdo do baú. Porém, ao errar, o KLauro informava se o código secreto era maior ou menor do que o valor informado e aguardava o novo palpite. Ao errar a sétima tentativa, o baú explodia e a tripulação perdia a oportunidade de resgatar o tesouro de Lucena.

As tripulações tiveram o tempo necessário para discutir as estratégias com seus tripulantes e escolher os números. Para estimular a aversão à perda, pedimos que os bandos efetuassem os palpites sem que os demais descobrissem a combinação de dígitos tentada.

Nesta atividade, discutimos como é possível reduzir o número de tentativas para encontrar um elemento em um conjunto ordenado sem depender da sorte, garantindo o sucesso com o mínimo de palpites possível por meio de uma estratégia computacional. Esta missão foi adaptada da “Atividade 5: Vinte Palpites – Teoria da Informação”, também disponibilizada, gratuitamente, pelo projeto “Computação Desplugada” do IMECC/UNICAMP.

Durante a realização da Missão 2, algumas tripulações não conseguiram acertar a combinação de dígitos para abrir o baú, no entanto, o conhecimento sobre o conceito para solucionar o problema foi discutido no momento do *feedback* geral. Observamos que a maioria das tripulações utilizaram uma estratégia que não garante o sucesso, pois simplesmente efetuaram palpites aleatórios. As demais chutaram valores na média entre o mínimo e máximo válido a cada palpite, maximizando suas chances, porém, sem saber que esta era a estratégia correta para solucionar o problema e o conceito que a embasava.

As tripulações sobreviventes à explosão do baú tiveram acesso à pista que dizia “Agora me encontrem na ilha onde encontramos um animal atípico: Tem bico de Pato, mas não é Pato. Tem cauda de Castor, mas não é Castor. Põe ovos, mas é mamífero. Amamentam sem mamilos”.

3.5 Em busca de um tesouro

Ao chegar na Oceania, continente onde vive o ornitorrinco, o animal misterioso do único enigma, o KLouro forneceu a última dica: “O Baú estará onde você irá quando seu estômago roncar.”. Um tripulante de cada bando sobrevivente é escolhido para procurar na escola o tesouro escondido. Antes de partir, o KLouro informou “Calma que não acabou! Pegue seu tesouro e volte com seu bando à ilha de origem para o Festival dos Piratas, onde todos contaram suas histórias registradas no percurso.”, conforme figura 7.

Figura 7 – Busque o tesouro e retorne para o Festival dos Piratas



Fonte: Captura do slide da formação (2023).

As instruções da figura 7 remetem ao registro no diário de bordo da tripulação e ao compartilhamento das lições aprendidas. O tesouro era uma caixa de bombom e estava escondido na copa das escolas onde ocorreram as formações. A busca do tesouro *in locu* gerou uma competição saudável entre os tripulantes e todos confraternizaram ao final, compartilhando os tesouros (bombons) durante o Festival dos Piratas.

3.6 Festival dos Piratas: compartilhando as aprendizagens

Após encontrar o tesouro, iniciamos o Festival dos Piratas, momento em que cada tripulação contou como ocorreu sua aprendizagem e como a gamificação vivenciada influenciou neste processo. Três questionamentos moveram esse processo: (i) Vocês se sentiram motivados a participar dos desafios? (ii) Vocês perceberam o tempo passar durante as atividades? (iii) Vocês aprenderam algo novo?

Foi um rico momento de troca. Os participantes trouxeram suas compreensões sobre a temática da formação, destacaram a criatividade, a ludicidade e a inovação da abordagem e expuseram a preocupação quanto à dificuldade e tempo necessários para o planejamento e execução de aulas gamificadas.

Esse momento também serviu para formalizar os conceitos e fundamentos da gamificação vivenciados. Apresentamos a estrutura conceitual do Octalysis (Chou, 2019) e discutimos sobre “Quais elementos do Octalysis vocês identificaram na prática?”. Conversamos sobre os arquétipos de Bartle (1996) e a importância da teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 1988). Por fim, fornecemos algumas sugestões para facilitar o processo de gamificação na educação, reduzindo as dificuldades apresentadas pelos participantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar/fazer a gamificação como estratégia pedagógica na educação básica não é uma tarefa simples, precisa adaptar para cada disciplina e conteúdo, requer tempo e planejamento, conforme discutimos com os professores. No entanto, a aprendizagem torna-se mais prazerosa, rompendo com a estrutura da sala de aula tradicional e a imagem de professor detentor do saber e transmissor de conteúdo. Os estudantes ficam mais atraídos e engajados em situações de aprendizagem gamificadas com estéticas, dinâmicas e mecânicas de suas culturas digitais, principalmente quando tais situações estimulam a interação, a comunicação, a colaboração e a construção do conhecimento coletivo.

Durante a formação, por meio da práxis, vivenciamos a gamificação como estratégia pedagógica para compreender como é possível (i) criar narrativas envolventes capazes de conectar a aprendizagem a um propósito ou missão maior, despertando, assim, o significado épico durante o aprendizado; (ii) estabelecer metas ou desafios claros, objetivos, com recompensas e/ou reconhecimentos a cada conquista para incentivar o desenvolvimento e realização; (iii) dar algum grau de controle e autonomia aos aprendentes, permitindo a personalização do caminho de aprendizagem e a tomada de decisão, pois “[...] o professor *online* constrói uma rede e não uma rota [...]” (Silva, 2003, p. 57); (iv) permitir que os aprendentes se apropriem do processo de

aprendizagem, escolham projetos e/ou temas do seu interesse; (v) incluir elementos sociais, como colaboração em grupo, feedback dos colegas e até competições saudáveis, sempre com cautela, para aproveitar a influência social e explorar os diferentes perfis de jogadores; (vi) recorrer a recompensas e benefícios exclusivos escassos ou temporais, para motivar e evitar a procrastinação; (vii) surpreender os aprendentes com elementos inesperados, atividades bônus ou reviravoltas na narrativa, visando manter a curiosidade e o interesse; e (viii) explorar o senso de perda, destacando o que será perdido caso eles não se engajem ou ao não alcançarem determinados níveis de competência.

Assim, discutimos a gamificação na RedEcult Form@ção, buscando transformar cada encontro em um ponto de partida para a apropriação da gamificação como estratégia pedagógica nas salas de aula de cada um dos professores participantes.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na Educação. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 24-41.

BARTLE, Richard. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. **Journal of MUD research**, v. 1, n. 1, p. 19, 1996.

CHOU, Yu-kai. **Actionable gamification**: Beyond points, badges, and leaderboards. Packt Publishing Ltd, 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **The flow experience and its significance for human psychologist**. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella S. Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 15-35.

LARRÉ, Julia; RELVAS, Maria J. C. C. V.; OLIVEIRA, Susana P. M. Gamificação e formação de professores em Letras e Educação: mapeamento sistemático de literatura. 1 **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**. v. 6, n. 1. 2023. DOI: <https://doi.org/10.34627/redvol6iss1e202302>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LUCENA, Simone F.; OLIVEIRA, Arlene A. D.; SANTOS JÚNIOR, Gilson P. A WEB 2.0 e os Softwares sociais outros espaçostempos multirreferencias de formação na iniciação à docência. *In*: PORTO, Cristiane.; OLIVEIRA, Kaio Eduardo.; CHAGAS, Alexandre (Org.). **WhatsApp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. Edufba, 2017, p. 9-297.

PETRY, Luís C. **O conceito ontológico de jogo**. Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, p. 17-42, 2016.

PGB. Pesquisa Game Brasil 2024 Report Gratuito. São Paulo: PGB, 2024. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SANTOS JÚNIOR, Gilson P. d. **Pensamento computacional com a educação on-line no ensino médio integrado**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18771>. Acesso em: 01 mai. 2024.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIA DOCENTE

Camila Gomes Santos da Silva

Simone Lucena

Joseilda Sampaio de Souza

1 INTRODUÇÃO

Na área da Educação, a crescente integração das tecnologias digitais, sobretudo dos dispositivos móveis, teve como consequência o desenvolvimento de práticas híbridas, nas quais o analógico e o digital coexistem e possibilitam expandir a ação pedagógica para além do tempo e do espaço físico da sala de aula convencional. Com isso, os professores se deparam com a necessidade de conhecer a lógica do digital, tanto em relação ao domínio técnico dos recursos disponíveis quanto no que se refere à compreensão de suas potencialidades de uso para (re)criar materiais didáticos-pedagógicos contextualizados, personalizados e adaptáveis às necessidades de ensino, práticas sociais, perfis e aprendizagens.

Nesse sentido, o acesso, uso, compartilhamento e produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) e o desenvolvimento de Práticas Educacionais Abertas (PEA) se apresentam como aliados nesse processo, provocando discussões sobre os movimentos curriculares na formação de professores e o desenvolvimento de práticas autorais, interativas e criativas com seus educandos em sala de aula. Importante explicar que as PEA são caracterizadas por promover experiências educacionais imersivas, autorais, dialogadas e criativas. O objetivo é potencializar a abertura, onde os educandos têm a liberdade de sugerir trajetórias de aprendizado com base no ensino aberto, avaliação de atividades e/ou práticas vivenciadas e colaboração aberta entre pares. Para uma melhor compreensão dessa proposta é fundamental explorar o significado do desenvolvimento de abertura ao ensino a partir das diferentes funções da docência: didática, planejamento, avaliação, conteúdos e recursos.

Podemos dizer, a priori, que as práticas abertas significam formas, maneiras ou possibilidades de guiar os educandos para estarem ativamente engajados em atividades que os colocam em um lugar de compartilhar seu aprendizado, adaptando produtos criados por seus pares ou construindo de forma colaborativa o conhecimento com pessoas além dos limites da sala de aula regular. Dessa forma, os educandos contribuem ativamente para a construção do conhecimento, seja individualmente ou em grupo (Sousa, 2022).

O termo Prática Educacional Aberta surgiu com a disseminação de REA nos processos de ensino e aprendizagem e está em constante atualização, com contribuições de diversos autores e pesquisadores no campo educacional, podendo ser conceituadas com a utilização dos REA e para além dos REA. Importa destacar que a autoria de materiais didáticos, de alguma maneira, sempre esteve presente no cotidiano docente (Amiel, 2012). Contudo, essa autoria passou a ser potencializada com a ampla disponibilidade de recursos digitais e pela demanda educacional proveniente de outras modalidades de ensino além da presencial.

Para falar de Práticas Educacionais Abertas, é importante fazer uma conexão com os Recursos Educacionais Abertos. Assim, recorreremos às definições de instituições representativas como a UNESCO e outras que dela derivam para explicar que os REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa disponibilizados em qualquer suporte ou mídia sob domínio público ou licenciado de maneira aberta, que permitem a utilização e adaptação por terceiros (Unesco, 2002). A abertura é característica intrínseca dos REA, tanto no que diz respeito às licenças de uso quanto à abertura técnica, de modo que seja possível utilizar determinado recurso sem infringir as leis dos direitos autorais, como também ter acesso a formatos técnicos que possibilitem modificá-los.

Para Pinheiro (2014), além da produção propriamente dita de recursos educacionais licenciados de forma aberta, os REA são um movimento que reúne pessoas da sociedade civil, instituições e mesmo governos, assumindo característica plural observada em nuances ligadas à cultura e à política. Do ponto de vista social, a abertura implica conceber os recursos educacionais como bens comuns e públicos. A consolidação dos domínios social, legal e técnico dos REA permite cinco ações, conhecidas como 5Rs (Wiley, 2007; 2014): reter, reusar, revisar, remixar e redistribuir.

Na internet há uma infinidade de recursos educacionais disponíveis gratuitamente para o acesso e a utilização de professores em suas práticas pedagógicas. Esses recursos incluem textos, imagens, atividades para impressão, vídeos, áudios, jogos interativos entre outros. No entanto, nem todos os recursos gratuitos são considerados abertos, para isso existe a necessidade de licenças aplicadas a eles. Nesse sentido, cabe conhecer as concepções dos professores sobre os recursos proprietários e abertos, assim como identificar quais recursos estão sendo utilizados em sala de aula e quais práticas pedagógicas de autoria docente são relevantes na Educação Básica. Deste modo, o objetivo deste capítulo é definir algumas características e ações que são fundamentais para as autorias docentes com as Práticas Educacionais Abertas.

Este trabalho apresenta parte do resultado de uma pesquisa-formação realizada com professores das escolas participantes do projeto de pesquisa intitulado “Práticas pedagógicas e de gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe”. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Edital nº 09/2021 FAPITEC/SEDUC/SE, e teve como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidas com as tecnologias digitais nas escolas estaduais de Sergipe, no período de 2019-2022, considerando a concepção das culturas digitais tecidas no Currículo de Sergipe do Ensino Fundamental e suas implicações para/na educação. O estudo está vinculado ao Programa de

Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Estado de Sergipe (UFS), desenvolvido por pesquisadores do Grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult).

Os principais dispositivos para a produção e registro das informações na pesquisa foram: a observação interativa, a com-versação mediada e o mural colaborativo. A observação interativa é um dispositivo desenvolvido pelos pesquisadores do grupo ECult. Reconhecemos que o termo “observação participante” não abrange todas as interações, percepções, conversações e vivências que ocorrem entre os pesquisadores e os interlocutores durante a produção de dados, especialmente nos estudos multirreferenciais. Nesse sentido, a observação interativa ocorreu durante os encontros realizados da RedECult Form@ção com os professores das escolas participantes do projeto.

A RedECult foi um espaço formativo que envolveu os professores das escolas participantes na pesquisa e que buscou abordar para além dos princípios delineados pela Política Estadual de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Sergipe (PROFIC) em relação às tecnologias digitais. Na RedECult Form@ção foram criadas possibilidades de construção e cocriação de práticas pedagógicas críticas, criativas, autorais e emancipadoras, saindo do âmbito da instrumentalização.

Como atividade final dessa formação, promovemos o Seminário de Integração da RedECult Form@ção realizado no mês de setembro de 2023 com a participação de 45 educadores, sendo professores e gestores das escolas vinculadas ao estudo. Nesse Seminário, realizamos *com-versações* mediadas com os docentes. Segundo Santos (2021, p. 153), acolher esse dispositivo na pesquisa é ter um “dispositivo de tradução de sentidos docentes, emergindo singularidades e heterogeneidades produzidas pelos sujeitos em ato dialógico”. Ao com-versar com os professores, pudemos dialogar sobre as suas práticas autorais na escola, além de estabelecer parcerias, interagir e

produzir dados e informações para a pesquisa. Esses diálogos foram sintetizados por meio da construção de um dispositivo que nominamos como “Mural Colaborativo” que consistia no registro escrito em papéis coloridos, descrevendo os principais desafios e dificuldades enfrentados no desenvolvimento de práticas autorais, interativas e colaborativas com as tecnologias digitais com seus educandos. Esse mural foi construído por quarenta professores e cinco gestores participantes do seminário de integração.

Além das informações produzidas com o Mural Colaborativo, trazemos também como resultado do estudo as com-versas realizadas por uma das autoras deste texto, em sua pesquisa de mestrado, quando teve a oportunidade de dialogar com seis professoras de uma das escolas estaduais, do município de Itabaiana e participante da pesquisa-formação. Como essa pesquisa de mestrado integra o Edital 09/2021 da Fapitec-SE com auxílio de bolsa de mestrado, consideramos importante incorporar esse estudo como parte do resultado desta pesquisa. Todo esse material nos possibilitou abordar sobre algumas características e ações fundamentais para as autorias docentes com as Práticas Educacionais Abertas.

2 OS RECURSOS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS DOCENTES

Durante a realização da pesquisa, fez-se necessário conhecer as concepções quanto aos REA e identificar os recursos utilizados no desenvolvimento de práticas pedagógicas pelo coletivo de professores do RedECult. Compreendemos que a utilização de recursos educacionais com licenças abertas por professores em suas práticas pedagógicas possibilita a ampliação da liberdade de ensino e a atuação de seus educandos na interação, criação e colaboração em seu processo formativo.

Em geral, os REA são definidos como:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em qualquer suporte, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições (Unesco, 2002, n. p).

Tomando como base essa definição, notamos que os docentes concebem os Recursos Educacionais Abertos como materiais de uso coletivo da equipe pedagógica e recursos tecnológicos que possibilitam a ampliação de conhecimentos. O grupo de professores integrantes da pesquisa demonstrou que não conhecia o que é um REA, bem como não faziam relação entre esses recursos e o licenciamento dos materiais produzidos. Para eles, REA são todos os recursos disponíveis para utilização da equipe pedagógica em suas práticas, especialmente os recursos propiciados pelas tecnologias digitais.

Nesse sentido, os professores citaram como recursos educacionais utilizados com os dispositivos digitais em suas práticas: textos, músicas e imagens da internet, jogos educativos, Google forms e Canva. Esses usos nos levam a perceber que a maioria são materiais com licenças fechadas e/ou proprietárias. Um dos recursos citados pelos professores, o Google forms, foi lançado no ano de 2018 pela Empresa Google e se configura como um aplicativo de serviços gratuitos, que permite a criação de formulários on-line para gerenciamento de pesquisas ou atividades que requerem tabulação de dados quantitativos. Destacamos que esta empresa ampliou a oferta de interfaces de serviços gratuitas em 2020 durante a pandemia da covid-19. Nessa ocasião, houve uma maior inserção da empresa Google no âmbito educacional, pois por falta de conhecimento de outros ambientes livres, abertos e mais adequados ao processo educacional, muitas escolas e professores aceitaram a “oferta gratuita” da Google para utilizar seus aplicativos no chamado “ensino remoto”. Dessa forma, tanto o Google forms como outras interfaces da

mesma empresa, passaram a ser muito utilizadas por professores e pesquisadores para gerar e registrar informações, criar questionários, registrar frequências e avaliação em escala numérica, dentre outras práticas desenvolvidas a partir da utilização dessa interface.

Outro recurso citado pelos professores e bastante utilizado na educação foi o Canva, um aplicativo que pode ser baixado em dispositivos móveis digitais com sistemas Windows, Android e IOS. Lançado em 2013, esse aplicativo possibilita criação de design gráfico on-line tais como apresentação de slides, criação de cartazes, panfletos e edição de vídeos. Na educação, permite ao professor a criação de ambiente de trabalho e aprendizagem colaborativa, elaboração de conteúdos e apresentações em diferentes formatos, dentre outras possibilidades. O aplicativo disponibiliza acesso gratuito, porém limitado para alguns recursos, mas mesmo assim é possível criar e editar imagens, vídeos, logomarcas, tirinhas, elaborar gráficos, slides interativos, jogos educativos e até produzir eBooks. Na versão Canva Educação, são oferecidos mais recursos para edições em diferentes formatos. Até a realização das formações, professores da educação básica, ao comprovarem seu vínculo institucional, podiam obter essa versão, com acesso a todos os recursos, de forma gratuita, tendo que atualizar o cadastro anualmente.

Frente a esses relatos dos professores, pelo menos duas observações importantes precisam ser colocadas. A primeira delas diz respeito à demanda por uso de ambientes e aplicativos que de saída já possibilite a abertura e a flexibilidade inerentes ao modelo de produção que fundamenta o REA. Para Pinheiro e Pretto (2018), todo o processo de produção colaborativa que reúne professores, alunos e demais interessados em contribuir com o movimento do REA, não pode esbarrar em impedimentos legais relativos aos direitos de autor sobre o uso de insumos ou elementos de referência para a composição dos recursos.

Reconhecemos que todo educador é autor, ou deveria ser, já que a construção do conhecimento nunca parte do zero, mas é uma evolução do que já existe (Educação Aberta, 2011). A própria definição do REA, citada anteriormente, ao tratar do tipo de licença e das liberdades, já demonstra o vínculo indissociável desses recursos com tais direitos. E aqui trazemos a segunda observação importante: como podemos falar em práticas abertas quando os professores buscam desenvolver ações em ambientes e plataformas em que tudo que produzimos ficam limitados ao compartilhamento devido o fechamento das licenças? Precisamos destacar que tanto o Google Forms quanto o Canva têm como base a licença em Copyright ou “Todos os direitos reservados”.

É importante considerar que, no contexto em que os dispositivos digitais estão cada vez mais acessíveis e plenos de funcionalidades, o remix, devidamente aplicado às demandas da educação, serviria significativamente para fomentar Práticas Educacionais Abertas. Daí, é indispensável que essa discussão chegue às escolas e seja alvo da apreciação dos educadores. Toda a produção desenvolvida pelos professores, seja no Canva, no Google Forms ou em qualquer outro ambiente digital que guarda potencial educativo e é desenvolvido nos espaços escolares, poderia fortalecer o movimento do REA caso fossem disponibilizados por meio de licenças criativas flexíveis, cujo propósito é explicitar que apenas “alguns direitos estão reservados”.

Com o movimento que acompanhamos dos professores, percebemos que estão buscando o processo criativo, especialmente, quando buscam sair das dinâmicas já instituídas e exploram outros recursos. Contudo, considerando o movimento do REA, é importante destacar para a necessidade da relação entre os recursos encontrados com recursos existentes por meio da qual certamente são adicionados elementos originais, produzindo outros novos recursos. Dessa forma, para fortalecermos o “círculo virtuoso da criação”

(Amiel, 2012, p. 26), o último passo nesse movimento é o compartilhamento do que foi produzido, dando oportunidade para que outros professores possam reiniciar o ciclo (buscar – relacionar – compartilhar).

Frente a isso, destacamos que realizar práticas pedagógicas pautadas no protagonismo discente em contexto autoral, interativo e colaborativo em espaços abertos de aprendizagem, criação e compartilhamento, em que estudantes e professores sejam a(u)tores e não meros consumidores de informações e de produtos, é necessário que esse círculo virtuoso de criação seja fortalecido com o uso de ambientes digitais abertos e livres. Compartilhar, com liberdade de acesso e em formato técnico aberto é uma etapa fundamental quando o que se pretende construir é um REA e desenvolver Práticas Educacionais abertas. Justamente, essa é a etapa menos comum entre os professores.

Não culpabilizamos os professores, mas indicamos para a necessidade de, cada vez mais, desenvolvermos uma formação inicial e continuada com as tecnologias digitais. Nas com-versas realizadas durante a pesquisa, os professores sinalizaram a utilização de ambientes digitais acessados gratuitamente na web, podendo fazer uso apenas no formato em que foi disponibilizado, atribuindo créditos a seus proprietários pautados em termos de uso e direitos autorais.

Nesse contexto, reforçamos que formações e discussões quanto às concepções, acesso e utilização de REA e desenvolvimento de práticas abertas nos processos de ensino e aprendizagem e autorias docentes se fazem necessárias. Para fortalecer essa formação, foi que enquanto grupo de pesquisa, realizamos o Seminário de Integração do RedECult Form@ção reunindo professores e gestores de diferentes escolas do Estado de Sergipe.

3 SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DA REDECULT FORM@ÇÃO

O Seminário de Integração ocorreu em 16 de setembro de 2023, com o objetivo de promover diálogo com os docentes participantes do RedECult Form@ção. O foco foi discutir as aprendizagens e práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias digitais vivenciadas durante a pesquisa-formação, além de destacar as contribuições para o desenvolvimento de abordagens interativas, colaborativas e autorais em sala de aula para com seus educandos.

O encontro organizado e mediado pela equipe de pesquisadores do RedECult (figura 1) contou com a colaboração das professoras Dra. Maria Helena Bonilla e Dra. Salete Noro Cordeiro, do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Durante o encontro, as professoras abordaram sobre os desafios da relação entre a educação e as tecnologias digitais no século XXI, enfatizando a importância do diálogo, da experimentação e da construção de conhecimentos numa perspectiva autoral, colaborativa e aberta.

Figura 1 – Equipe RedECult e professoras mediadoras do encontro



Fonte: Registros do Seminário de Integração (2023).

O momento formativo foi realizado com interatividade, colaboração e *com-versação* permitindo aos professores discutirem sobre as práticas educacionais e a utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Foram abordados os desafios enfrentados nesse processo, assim como os *softwares* e recursos utilizados em suas práticas pedagógicas. Também foram destacadas as possibilidades de autorias colaborativas quanto às apropriações e usos de *softwares* livres, recursos e Práticas Educacionais Abertas.

Compreendemos que usar, familiarizar-se, contribuir, produzir e participar do movimento *software* livre, não implica apenas uma opção técnica; implica muito mais uma opção filosófica e política (Bonilla, 2014). É filosófica porque envolve valores sociais fundamentais, tais como direito à vida, à liberdade, à criação, à cooperação, à partilha do conhecimento. Com isso, construímos uma nova cultura, socialmente mais justa e que oportuniza articular redes de produção e de socialização que permitam a todos usufruir dos bens imateriais produzidos.

Além disso, é política porque no modelo das licenças fechadas ou dos *softwares* privados há uma assimetria fundamental entre o proprietário do bem e o restante da sociedade. Com essa opção, o detentor de direitos sobre o *software* e, portanto, sobre o conhecimento tecnológico, é a empresa ou o desenvolvedor, que pode arbitrariamente excluir os outros de usar, estudar, modificar ou interagir com esse bem ou conhecimento (Bonilla, 2014). No caso dos ambientes digitais abertos e livres ocorre o oposto, em que as regras de acesso e gestão do *software* e do conhecimento interessam a todo o coletivo, e não a indivíduos isoladamente, havendo, portanto, uma democratização do acesso e do conhecimento.

Nas *com-versações* com os professores sobre a importância dos usos, apropriações e desenvolvimento de *softwares* livres, recursos e práticas abertas, alguns relataram o desconhecimento desses temas, enfatizando o desejo de participar de futuras formações referentes à utilização e criação de recursos autorais com licenças abertas para e com seus educandos.

Fiquei surpresa em saber que as plataformas que usamos não são adequadas, nós precisamos conhecer as plataformas livres (Professora A, 2023).

Precisamos de outras capacitações sobre software livre e aplicativos similares, mais livres (Professora B, 2023).

A surpresa ou o desconhecimento das professoras A e B, sobre a utilização de *softwares* livres e Recursos Educacionais Aberto, levam-nos a concordar com Bonilla (2014) ao destacar que “no Brasil, os professores foram submetidos à posição de meras “testemunhas” das transformações ocorridas na escola, estas vindas de “fora” (p. 222). É importante ressaltar que a reação da professora A ao demonstrar desconhecimento das plataformas livres, e a necessidade da professora B em buscar capacitação sobre *software* livre e aplicativos similares são reflexos das políticas públicas de educação e tecnologias que vivenciamos. Os relatos dessas professoras nos levam a compreender que, embora tenham participado de formações esporádicas, muitas delas ofertadas pelas secretarias de educação, para o uso de tecnologias na escola, muitos professores são surpreendidos com as novidades por falta de respaldo teórico, político ou prático. Eles não sabem como agir, posicionar-se ou o que fazer. Portanto, não é difícil compreender o “estranhamento” por parte dos professores em relação ao *software* livre e às práticas abertas.

O diálogo com a professora B destaca a necessidade para “*outras capacitações sobre software livre e aplicativos similares, mais livres*”, posicionamento que evidencia a lacuna formativa quanto às concepções, acesso e apropriação de recursos, *softwares* livres e práticas abertas de autoria e colaboração. Sabemos que a discussão em torno do *software* livre está presente na educação brasileira desde o ano de 2007, com a reformulação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). A insuficiência do debate está atrelada a uma formação deficiente - tanto inicial, quanto

continuada -“que não envolve todas as dimensões do movimento que se desenvolve mundialmente em torno das implicações de uso do software livre nos processos educacionais” (Bonilla, 2012, p. 254).

Com isso, encontramos, ainda hoje um cenário em que a maioria dos professores que estão atuando nas escolas não conhece ou não sabe lidar com os ambientes livres, não entendem os motivos para a escolha de opção por soluções tecnológicas livres e abertas, nem conhece os seus princípios, às suas propriedades e as suas potencialidades (Bonilla, 2012). Reconhecemos que precisamos avançar nesse debate, com propostas formativas que abordem sobre o papel das tecnologias na sociedade e a sua relação com a educação, reconhecendo suas potencialidades para a formação de crianças e jovens. Foi exatamente isso que buscamos na RedECult Form@ção, ao proporcionar espaços para o debate e reflexão sobre os processos sociais gestados, geridos e potencializados em rede, especialmente por meio das plataformas digitais.

Contudo, é preciso destacar que o uso de sistemas abertos e livres não implica necessariamente práticas colaborativas e Práticas Educacionais Abertas. É possível utilizar sistemas livres e manter a mesma abordagem pedagógica, fechada, centrada na transmissão, no consumo de informações, sem compreensão das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, sem compreender as linguagens e os conceitos próprios dos ambientes digitais. Essas práticas não são comuns na escola e geram muitas dúvidas, a exemplo como aponta a professora C:

Minha dúvida é: como usar a tecnologia aliada a disciplina de Língua Portuguesa de forma colaborativa no processo ensino-aprendizagem, haja visto os poucos recursos que as escolas (estaduais) dispõem (Professora C, 2023).

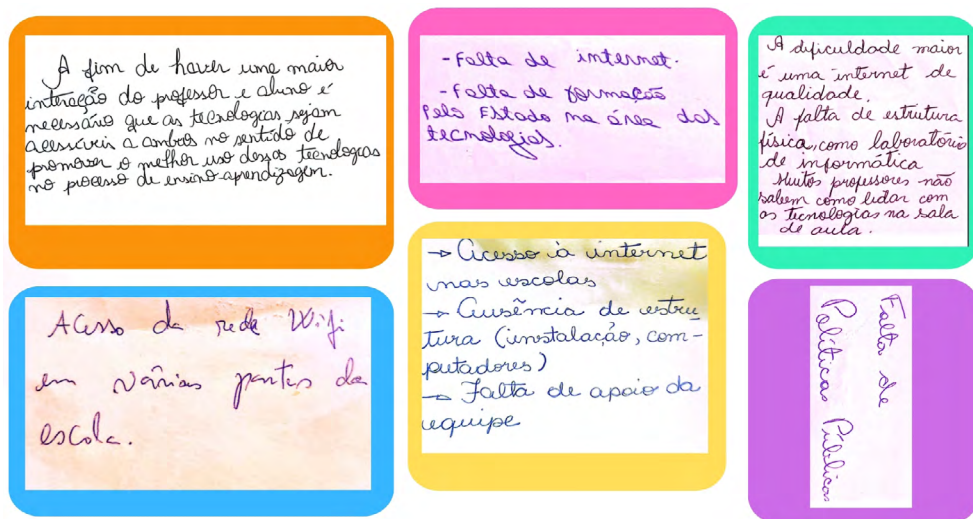
No diálogo com a professora C, notamos as suas preocupações sobre o uso colaborativo das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, especialmente, devido à ausência de recursos digitais. Essa falta de recurso

mostra a descontinuidade das políticas públicas de uso de tecnologias nas escolas. Concordamos com a professora C que a falta de recurso na escola dificulta as práticas para a vivência da cultura digital, de modo que surgem as incertezas de como usar essas tecnologias em suas práticas.

Precisamos qualificar essa discussão, compreendendo que as culturas digitais já se fazem presentes na sociedade. E que a escola e os professores precisam desenvolver propostas educativas que possibilitem a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas em todos os níveis educacionais, numa perspectiva não instrumental. Para viabilizar tais dinâmicas, torna-se urgente e necessária a continuidade das políticas públicas, de modo que o professor tenha condições de experimentar diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, compartilhando descobertas e aprendizados, fortalecendo assim uma organização colaborativa que propicie a multiplicação de ideias e a constituição de novas culturas, as culturas digitais.

Durante o Seminário de Integração foi realizada uma atividade com o objetivo de conhecer as dúvidas, necessidades e sugestões dos professores em relação às tecnologias na educação. Sendo assim, tivemos a construção do mural colaborativo (figura 2) onde muitas mensagens, deixadas pelos professores, diziam respeito às dúvidas sobre a utilização das tecnologias digitais em práticas educacionais e a falta de recursos nas instituições educacionais. Esses educadores destacaram os desafios e dificuldades que ainda enfrentam ao tentar realizar práticas com as tecnologias digitais junto aos seus educandos.

Figura 2 – Desafios e dificuldades enfrentadas pelos docentes nas práticas com TD na escola



Fonte: Registro dos formadores da RedECult (2023).

Na construção do mural, os docentes sinalizam a ausência de internet (wi-fi) de qualidade e acessível a todos os alunos, dificuldades enfrentadas quanto aos recursos tecnológicos para uso dos estudantes nas práticas a serem realizadas, principalmente referente aos laboratórios de informática, os limitados dispositivos, sua manutenção e ou até mesmo inexistência em seus espaços escolares, bem como a ausência de políticas públicas para o enfrentamento dessas problemáticas, dificultando suas práticas pedagógicas com as tecnologias digitais. Segundo Nunes (2015), além dos investimentos em equipamentos, conexão à internet e instalação de *softwares* livres, principalmente os de natureza educativa, é necessária intensificação nos processos formativos continuados de professores e gestores, visando a apropriação e utilização nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, especialmente na educação básica. Fato esse evidenciado no relato da Coordenadora Pedagógica A, participante do seminário.

O laboratório está todo equipado com computadores, mas não utilizamos com os alunos porque o sistema que está lá é o Ubuntu e não temos apropriação para usá-lo. Procurei responsáveis, mas me informaram que precisaria trocar o software por Windows, porque ele é melhor e de fácil acesso aos alunos (Coordenadora Pedagógica A, 2023).

Sabemos que essa não é a realidade de muitas escolas do estado de Sergipe, em que podemos encontrar um laboratório todo equipado. Mas, o que nos provoca a reflexão a partir desse diálogo é quando a coordenadora sinaliza que os professores não utilizam o laboratório porque não há apropriação para usar o sistema operacional Ubuntu. Outro ponto a destacar é a orientação para trocar o sistema operacional livre por um proprietário, por ser “melhor e de fácil acesso”. Além disso, a coordenadora ainda destaca que procurou apoio em relação às dificuldades encontradas nesse processo. No entanto, houve uma recusa em fornecer suporte ou instrução para o uso do *software* livre. Em vez disso, foi sugerida a instalação de um novo *software*, o proprietário, nos computadores.

Novamente destacamos o desconhecimento por parte dos professores sobre o que é e quais os princípios, propriedades e potencialidades do *software* livre. Reforçamos que a compreensão sobre o contexto tecnológico na sociedade contemporânea implica, além da discussão política, cultural, filosófica e de gestão do conhecimento, ultrapassar o embate Linux x Windows, de modo a adentrar nas questões que envolvem as potencialidades dos sistemas livres. Quando o professor encontra como sugestão a troca do sistema operacional em vez de mostrar que o sistema livre tem as mesmas funcionalidades que o sistema proprietário, isso nos remete à formação inicial e continuada dos professores. Essa formação precisa fortalecer os professores no trato com as questões de tecnologias, de modo que eles mesmos, tenham segurança em trabalhar com sistemas livres e abertos e possam compreender a dimensão técnica, política e filosófica desses sistemas e ir além disso, abarcando todas as suas potencialidades.

Por isso, entendemos que precisamos investir na cultura livre, em que os professores e os educandos, em qualquer nível de ensino, possam vivenciar e fomentar a produção colaborativa e livre, rompendo com a lógica de serem meros consumidores de tecnologias e informações. Pensar na produção colaborativa é entender que “as transformações só acontecem quando provocadas por coletivos organizados e inteligentes; e livre, porque uma vez produzidos pela sociedade, precisam estar disponíveis para essa mesma sociedade” (Bonilla, 2012, p. 276-277). Assim, outros grupos poderão desenvolver, inovar, criar e produzir novos conhecimentos. Nesse contexto, as Práticas Educacionais Abertas de autorias tornam-se aliadas a esse processo.

4 PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIA DOCENTE

Quando consideramos a relação entre autoria docente e Práticas Educacionais Abertas, é importante levar em conta certas características e ações fundamentais para possibilitar a implementação da autoria e colaboração como base para a prática. Ao abordarmos a autoria, é essencial relacioná-la com a criatividade e a criação.

Concordamos com Alves e Leffa (2020) ao enfatizar que a autoria como um processo criativo que requer uma série de saberes e características do professor. Por outro lado, Midlej e Bonilla (2018), ao discutirem a concepção de autoria no contexto da cibercultura, citam Sales (2018, p. 152) para afirmar que “[...] a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se constituindo ao longo do processo de criação”. As autoras também destacam que o pensamento criativo do professor pode se manifestar em várias situações: seja durante uma conversa com um aluno ou colega, durante a leitura, ao encontrar um objeto por acaso, ao realizar uma pesquisa na internet ou mesmo ao adotar uma perspectiva diferente em relação à prática desenvolvida.

Considerando a posição dos autores citados, entendemos que o professor, ao criar e/ou adaptar materiais, leva em consideração tanto a capacidade de adaptação desses materiais no futuro, quanto a sua função dentro do contexto educacional. Isso significa personalizar o conteúdo de acordo com as necessidades e perfis de aprendizagem dos alunos, bem como considerar o contexto em que estão inseridos. É nesse sentido que, ao compreendermos a autoria como um processo criativo, é importante considerar que a adaptação de um material didático também requer criatividade por parte do professor. Portanto, o professor que adapta materiais didáticos e cria um novo material é, de fato, um autor.

Entretanto, sinalizamos que essa criação para a adoção de práticas educacionais precisa estar fundamentada no diálogo e na colaboração, de modo a propiciar aos educandos o ensino e aprendizagem ancorados no princípio de liberdade, participação, equidade, abertura em práticas, processos, recursos, mediação e produção de conhecimentos através da experiência (Sousa, 2022). Nesse contexto, as relações entre professores e educandos passam por um processo de resignificação, concebendo o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas sim como produção de conhecimentos, o que resulta em novas articulações entre os conhecimentos disponíveis pautados na tríade aluno-professor-conhecimento (Geraldo, 2015).

Em um movimento guiado pela colaboração, tanto professores quanto estudantes podem participar ativamente como autores ou coautores na criação de conhecimento para além da sala de aula. Essa abordagem promove a produção e compartilhamento de recursos educacionais autorais com licenças abertas na internet. Nesse processo, códigos abertos, *softwares* livres, máquinas e capacidade de processamento podem contribuir para a construção de novas formas de acesso e produção de conhecimentos, que atualmente orientam produções colaborativas e abertas em rede (Bonilla; Pretto, 2015). Com base nessa discussão, foi que durante as com-versação realizadas no

Seminário de Integração da RedECult Form@ção, alguns professores destacam a importância de reconfigurar as formações continuadas e promover a democratização do acesso ao conhecimento em relação aos recursos digitais de aprendizado. Para a professora D, é necessário a:

Reconfiguração das formações continuadas. Democratização do acesso ao conhecimento dos recursos digitais de aprendizado (Professora D, 2023).

As indicações da professora D, levaram-nos a analisar dois pontos cruciais para o desenvolvimento de Práticas Educacionais Abertas relacionadas à autoria e disseminação de REA na rede: a necessidade de reformulação das formações iniciais e continuadas em relação às tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da cultura livre. Como também sobre a democratização do conhecimento, de recursos autorais com licenças abertas na rede, pois “o conhecimento é um bem imaterial que cresce quanto mais livre estiver e quanto mais pessoas tiverem acesso a conjunto de conhecimentos, mais ele poderá crescer” (Silveira, 2015, p. 75).

Com as Práticas Educacionais Abertas, os educandos podem atuar com protagonismo ao sugerir percursos didáticos em seus processos formativos. Além de exercitar a autonomia e a colaboração, enquanto que o professor pode atuar como mediador, com e/ou além dos Recursos Educacionais Abertos. Para isso, Huang *et al.* (2020) descreve algumas condições essenciais para a aplicação das PEA ao ensino, dentre elas destacamos: a utilização de REA, o exercício de ensino aberto caracterizado pela liberdade dos estudantes sugerirem e contribuirão ativamente nas produções de conhecimentos; a colaboração aberta onde estudantes e professores atuam enquanto parceiros nas atividades e práticas desenvolvidas; a realização de avaliação aberta e/ou avaliação por pares e; o uso das tecnologias digitais em suas práticas.

Na RedECult desenvolvemos práticas formativas pautadas na educação aberta, onde os docentes puderam sugerir os percursos formativos para a escolha das temáticas que mais necessitavam conhecer e dos dispositivos digitais explorados nas oficinas e encontros. Com essa formação, realizamos práticas para fortalecer a relação entre escola e universidade, com ações sustentadas na autoria, na colaboração e na produção. Além disso, buscamos romper com a dinâmicas habituais de formação que restringem esse processo formativo em capacitação apenas ao acesso ou uso instrumental dos dispositivos digitais. Ao contrário disso, colocamos em questão o escopo das culturas digitais, como imersão, vivência plena e livre, desenvolvendo novas formas de ser, fazer, relacionar-se, aprender e criar em rede.

Nessa perspectiva, contrapomos as formações rápidas e sem senso crítico oferecidas pelo mercado empresarial na educação, buscando desenvolver práticas diversificadas que emergiram em cada encontro e a partir das parcerias estabelecidas. Com isso, fortalecemos a colaboração aberta, permitindo a interação entre professores na construção das atividades e práticas vivenciadas. A avaliação aberta foi realizada por meio de formulários interativos na finalização de cada encontro formacional, bem como nas *com-versações* mediadas durante o Seminário de Integração para a finalização do estudo. As tecnologias digitais nesse percurso formativo foram exploradas como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como um instrumento), provocando novas formas de pensar, sentir e agir. Assim, deslocamos o seu uso “de uma racionalidade operativa para uma racionalidade complexa, aberta e polifônica” (Bonilla, 2005, p. 208).

Esse movimento com os professores na RedECult possibilitou experiências autorais e significativas com as tecnologias digitais, a partir das quais passaram a ter uma relação mais próxima e livre com as mesmas, a lidar com as informações on-line, a produzir alguns recursos educacionais digitais (figura 3), dentre eles destacamos a produção de slides, estratégias de

gamificação, produção e edição de materiais audiovisuais. Esse movimento formativo e criativo se desenvolveu, tanto individualmente como em colaboração com os demais professores participantes.

Figura 3 – Professores produzindo recursos audiovisuais no RedECult Form@ção



Fonte: Registro dos formadores da RedECult (2023).

Durante as formações, os professores utilizaram os recursos de câmera e gravador de áudio em dispositivos móveis para produzir imagens estáticas e em movimento, roteiros e filmagens. Eles também editaram e criaram produções audiovisuais para utilizar com seus educandos em sala de aula. O envolvimento de cada professor nessas ações formativas favoreceu uma vivência plena de experiências nas culturas digitais, assim como explorar, mesmo que minimamente, as diferentes possibilidades do digital. Portanto, podemos afirmar que, quando os docentes colocam em prática os conhecimentos construídos durante os encontros formativos, eles podem mediar atividades autorais com seus alunos. Isso permite que os estudantes desenvolvam práticas autorais e colaborativas na produção de recursos educacionais e no desenvolvimento de práticas abertas.

Segundo Bonilla e Pretto (2015), o aumento da comunicação entre as pessoas e diversas áreas do conhecimento estabelece uma relação mais forte entre a educação e a cultura, principalmente nas culturas digitais, potencializando transformações de docentes e estudantes em produtores de conhecimento e fazedores do seu tempo. Além disso, os materiais criados pelos

professores podem ser transformados em recursos abertos para serem compartilhados na internet. Isso contribui para democratizar os conhecimentos estabelecidos durante as formações, permitindo cocriação e a colaboração com outros professores on-line ou off-line.

Para isso, é necessário avançar na oferta de formações continuadas com uso de *softwares* livres, práticas abertas de autoria e tipos de licenças aplicáveis aos recursos criados por professores e estudantes. Isto é, precisamos criar e disseminar cada vez mais os Recursos Educacionais Abertos (REA) com foco na democratização do ensino na educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, podemos afirmar que a RedECult Form@ção nos proporcionou desenvolver uma proposta formativa com os professores possibilitando a construção e cocriação de práticas pedagógicas críticas, criativas, autorais e emancipadoras, saindo do âmbito da instrumentalização. Por outro lado, o Seminário de Integração da RedECult Form@ção nos permitiu identificar características e ações fundamentais para produção de autorias docentes com as Práticas Educacionais Abertas.

Essas ações formativas destacaram a importância de promover práticas de autoria e coautoria entre os professores, baseadas na cultura livre e aberta. A partir das demandas dos professores, reconhecemos que as formações continuadas precisam priorizar a experiência e o estímulo à produção colaborativa e livre de conhecimento, em vez de apenas enfatizar o uso de tecnologias digitais e cultura. Destacamos a importância das Práticas Educacionais Abertas, que devem ser baseadas em uma abordagem pedagógica autoral, interativa e colaborativa em ambientes de aprendizagem, criação e compartilhamento abertos. É essencial que estudantes e professores estejam engajados em um ciclo virtuoso de criação, fazendo uso de plataformas

digitais abertas e livres. Devemos considerar a colaboração e o compartilhamento como pilares fundamentais, pois é através de ações coletivas que as transformações acontecem de fato.

Para isso, os processos formativos precisam ir além do uso/consumo de *software* educativo. Na era das redes digitais abertas e livres, temos efetivamente condições de desenvolver uma produção colaborativa do conhecimento, com a autoria e coautoria entre professor-educando, educando-educando, educando-professores. Com isso fortalecemos um ecossistema em fomento aos REA, em que a escola se transforme em produtora de culturas e conhecimentos a partir do acolhimento das diferenças. Além disso, que a escola se constitua como um espaço em que as redes estejam abertas possibilitando um intenso e dinâmico entrelaçamento com a sociedade, para associar-se com a diversidade de culturas.

Nesse horizonte, sinalizamos para que os processos autorais dos professores possam explorar uma variedade de suportes, como vídeos, fotografias, sons, textos, elaborados individual ou coletivamente, seja a partir da infinidade de experiências e vivências que precisam ser dispostas após sua elaboração e publicação dentro e fora do ambiente escolar. Essas produções, realizadas de forma colaborativa, uma vez registradas sob licenças abertas e flexíveis, como o Creative Commons, podem ser retidas, reutilizadas, revisadas, remixadas e redistribuídas, ou seja, transformar a escola em um espaço aberto para novas educações.

Para o fomento da produção colaborativa de recursos educacionais a serem disseminados de forma aberta pelas conexões em rede, torna-se urgente e necessário a continuidade das políticas públicas de acesso às tecnologias na escola. Mas, somente isso não basta, torna-se urgente a participação efetiva dos professores no contexto digital, buscando entender a lógica e as possibilidades dos ambientes e recursos digitais, de modo a fomentar novos

saberes como também as tomadas de decisões para o uso e apropriação de sistemas operacionais livres e abertos. Por fim, sinalizamos a importância dos professores usar e manejar as tecnologias digitais, mas também de aprender, conhecer, dominar os dispositivos tecnológicos e linguagens como um movimento global fundamentado na consolidação de práticas abertas e na busca por maiores níveis de abertura nos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: PRETTO, Nelson De Luca.; ROSSINI, Carolina.; SANTANA, Bianca (org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012, p. 17-33.

AMIEL, Tel.; SOARES, Tiago C. **O contexto da abertura**: recursos educacionais abertos, cibercultura e suas tensões. In: Em Aberto. Brasília, v. 28, n. 94, p. 109-122, jul./dez. 2015.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Software livre e formação de professores: para além da dimensão técnica. In.: FANTIN, Monica.; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (org.). **Cultura digital e a escola**: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papirus, p. 253-282, 2012.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Software Livre e Educação: uma relação em construção. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 1, jan./abr. 2014, p. 205-234. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p205/pdf_25.. Acesso em: 9 jun.. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira.; PRETTO, Nelson. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 23-40.

BONILLA, Maria Helena Silveira.; PRETTO, Nelson. **Política educativa e cultura digital entre práticas escolares e práticas sociais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015.

Educação Aberta. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: um caderno para professores. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/cadernorea>. Acesso em: 8 jun. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

HUANG, Rong. et al. **Guidance on Open Educational Practices during School closures**:

Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. Disponível em: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

NUNES, João Batista Carvalho. Política de formação docente e software. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 146-157.

MIDDLEJ, Maristela.; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v.23. e. e230026, 2018. p. 1-23

PINHEIRO, Daniel Silva.; Pretto, Nelson De. Recursos Educacionais Abertos (REA) e suas potencialidades: colaboração, autoria e fortalecimento de redes. In: **VirtualEduca**, 2018, Salvador. repositório de documentos e comunicações sobre Educação e inovação na América Latina e no Caribe, 2018. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/z5DEIUXBg157zuIY1J1SI2kNbumuGS2O9xh3KTKq.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade. **Col@b Formacional com as culturas digitais**: tecendo redes docentes interativas e colaborativas. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15462>. Acesso em: 01 maio 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu de. Implicações sociais educacionais dos padrões e formatos abertos. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, p. 71-80, jul./dez. 2015.

SOUSA, Janaina de Almeida. **Práticas Educacionais Abertas: perspectivas e práticas docentes na educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/43485?locale=pt_BR. Acesso em: 01 set. 2022.

WILEY, David. Open Education License Draft. In: **The Open Content Blog**. 08 ago. 2007. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/355>. Acesso em: 20 jun. 2020.

WILEY, David. The Access Compromise and the 5thR. In: **The Open Content Blog**. 05 mar. 2014. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PARTE II - PRÁTICAS E AUTORIAS DOCENTES

PRÁTICAS DE LEITURA E COMUNICAÇÃO VISUAL DIGITAL NA SALA DE AULA

Virlei Correia da Fonseca Melo

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais já fazem parte das práticas cotidianas da sociedade como um todo, em suas inúmeras dimensões e com distintos objetivos. Na educação, especificamente nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica, elas têm possibilitado novas formas de trabalhar os componentes curriculares, com intuito de desenvolver habilidades e, inclusive, de estimular a participação ativa dos alunos, frente a um desinteresse que está cada vez mais desafiante para os docentes.

Para Furst (2010), convivemos com uma geração que cresceu em um ambiente digital, onde a tecnologia está profundamente integrada à sua vida cotidiana. Crianças e adolescentes estão constantemente em contato com diversos meios de comunicação, como a internet e as redes sociais, sempre em busca de conteúdo novo e interessante, comportamento que tem proporcionado outras formas de ler e de escrever.

No campo da educação, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, as tecnologias digitais têm contribuído de várias formas para a realização de práticas pedagógicas que possibilitem uma maior participação dos alunos, dentre elas, o trabalho com a leitura, ponto principal deste relato de experiência. Com o objetivo de socializar a compreensão leitora, desenvolver a capacidade de síntese dos alunos e a construção de sentido por meio da linguagem multissemiótica, recorri ao digital, a partir da plataforma Canva.

A ideia surgiu em meio à participação da RedECult Form@ção, realizada em 2023 pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura Digital (ECult/UFS/CNPq), da Universidade Federal de Sergipe, com quem vivenciei a

produção multissemiótica no Canva junto a outros professores da Educação Básica. A partir dessa formação, reconheci a possibilidade de os alunos criarem textos multissemióticos de uma forma simples e diversa, a partir das leituras realizadas em sala de aula.

Na verdade, o Canva tem se mostrado uma tendência significativa não só nas práticas dos professores, mas também dos alunos, pois identifiquei que muitos já faziam uso, por meio do aplicativo instalado no próprio *smartphone*, incluindo a produção de divulgação comercial. Ou seja, enquanto para nós, professores, durante a formação, tal dispositivo se mostrou como uma novidade, os alunos já se encontram utilizando para integrar textos, imagens e sons em um único documento, produzindo seus textos digitais, realidade que me levou a pensar sobre como realizam esse processo, quais escolhas visuais fazem e, inclusive, quais as implicações dessas escolhas.

Dispondo de *templates* com vários estilos e temáticas, percebi que a plataforma facilita não só a utilização dos modelos como também permite criar outros a partir de um já editado, possibilitando a expressão de ideias de forma plural e o atendimento de objetivos de cada produção. Essa possibilidade pode enriquecer as práticas pedagógicas com as tecnologias digitais na Educação Básica e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos, porém com o enfrentamento de uma realidade que ainda persiste em nossas escolas: a ausência da estrutura tecnológica necessária a tais práticas. Por isso, o professor continuamente vive criando várias táticas (Certeau, 2003) para conseguir reinventar o ensino, embora muitas vezes se torne desanimador continuar a batalha frente à realidade digital das escolas.

Contudo, para a prática pedagógica vivenciada, os alunos se utilizaram dos próprios *smartphones* e da internet em suas casas, tendo em vista que a escola, onde fora realizada, não dispõe de sala específica para trabalhar com as tecnologias, nem de dispositivos digitais conectados à internet

com capacidade de acesso de todos os alunos, embora tenha sido contemplada pelo Programa Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, com o intuito de possibilitar e apoiar a universalização do acesso à internet nas escolas para uso pedagógico. Com essa realidade, foi necessário estar em casa para acessá-lo e produzir os textos multissemióticos, a partir de modelos já prontos, personalizando-os de forma criativa e colaborativa. Para Barral, 2012, com o celular é possível não só receber várias mídias, como vídeos, fotos e gravações de áudio, mas também produzi-las e compartilhá-las em diversos canais, vivenciando a interatividade (Barral, 2012).

Assim, este capítulo trata de uma experiência vivenciada em sala de aula, junto aos alunos do 8º e do 9º ano, que buscou explorar a produção textual multissemiótica, por meio do Canva, e a promoção da leitura dos alunos, criando o hábito de ler e, a partir dessa leitura, produzir textos multissemióticos, pois entendo que a comunicação na contemporaneidade tem se efetivado cada vez com combinações linguísticas distintas, as quais acontecem mediante os sentidos que se pretende construir. Essa realidade torna a compreensão linguística e multimodal cada vez mais necessária em sala de aula, principalmente ao buscar entender como esses modos linguísticos interagem e se complementam semanticamente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades de leitura estão cotidianamente presentes nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa. Com a pandemia da covid-19, essa necessidade se tornou ainda mais urgente, tendo em vista as dificuldades de compreensão dos alunos diante dos textos propostos em sala, o que exige criar práticas diversas para ampliar habilidades importantes nessa etapa da Educação Básica. O problema se torna ainda mais preocupante quando me

deparo com alunos do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental com a capacidade de leitura embrionária, realidade que tem contribuído ainda mais para a resistência em ler.

Ao perceber tal dificuldade, propus desenvolver a leitura juntamente com a produção de textos multissemióticos, servindo-me das tecnologias digitais, acreditando que os alunos seriam estimulados já que solicitam continuamente seu uso. Se de acordo com Kleiman (2000, p. 15) “a leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à decifração de palavras, que leva o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, não fazendo sentido para o mesmo. Afinal, o sujeito conceber a leitura como um objeto de aprendizagem, que faça sentido a ele”, vivenciar práticas com o digital pode ser um ponto de partida para desenvolver novos leitores. Essa compreensão tem incentivado nós, professores, a pensarmos em práticas de leitura imbricadas com as culturas digitais, uma vez que os dispositivos têm fomentado outras formas de ler e escrever, diferentes da convencional.

Pensando nisso, a proposta foi realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Tobias Barreto, durante a primeira unidade, ou seja, em torno de dois meses, com a seguinte organização processual: a) Leitura de contos diversos; b) Estudo sobre as características e estrutura do conto; c) Estudo sobre os autores; d) Pesquisa complementar sobre contistas brasileiros.

Nesse processo, os alunos foram divididos em 8 grupos, contendo 4 alunos em cada. Em seguida, foram sorteados os autores/autoras com que cada grupo ficaria responsável, considerando outros nomes diferentes dos que já haviam sido trabalhados na unidade, como forma de ampliar o conhecimento dos alunos a respeito de autores/autoras importantes da literatura

contista, finalizando com os seguintes nomes: Adélia Prado, Clarice Lispector, Cora Coralina, Conceição Evaristo, Fernando Sabino, Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles e Machado de Assis.

Após o sorteio, foram realizados os seguintes encaminhamentos: pesquisar a biografia e obras do contista; apresentar a importância do autor e suas contribuições para a literatura brasileira; apresentar suas principais obras e características de escrita do autor; escolher um conto para apresentar na sala e depois apresentar uma breve análise do conto. Antes dessa última tarefa, os alunos deveriam levar uma cópia do conto para acompanhamento dos demais alunos, possibilitando melhor acompanhamento.

É importante mencionar que, durante essa vivência escolar, os alunos, ao realizarem as leituras, produzirem os resumos e analisarem o conto, mantinham contato para acompanhar esse processo, tirar dúvidas e, quando necessário, realizar correções ou sugestões para enriquecimento dos textos, exercendo uma mentoria em extensão da sala de aula. Enquanto realizavam conjuntamente esse movimento fora do espaço escolar, durante as aulas em sala, conjuntamente os alunos liam outros textos para novas discussões e aprofundamento das características dos contos e de autores contistas importantes.

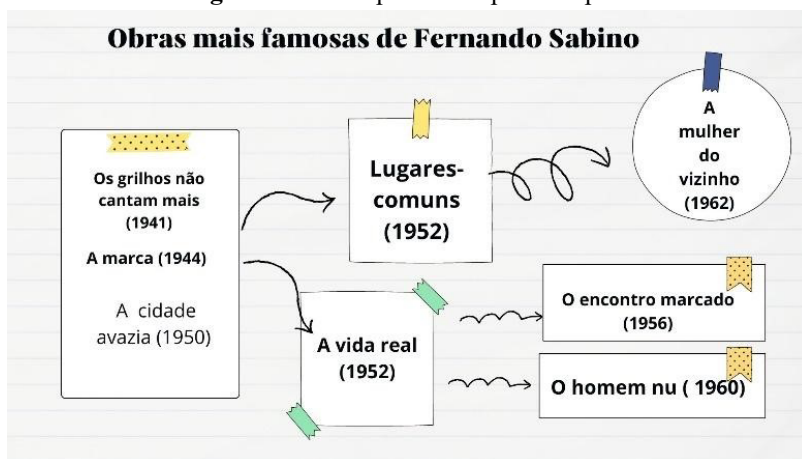
3 DA LEITURA AOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Ao trabalhar com os alunos a leitura levando contos e autores diversos, pude perceber que houve um envolvimento maior da turma, tendo em vista que a diversidade temática e de estilo de cada texto se aproximava dos gostos também diversos na sala de aula. Além disso, em meio à leitura dos contos, pude dialogar sobre o que o caracteriza, bem como sobre sua origem, buscando provocar nos alunos a curiosidade em saber mais sobre os textos, seus estilos e autores, para ampliar o saber literário e vocabular de todos.

Nesse processo, foi possível também contribuir para que os alunos entendessem os elementos que fazem parte do universo literário, bem como estabelecer sua relação temática nessas escolhas linguísticas. Além disso, foi um momento de, ao trabalhar a origem dos contos, introduzirmos elementos característicos dos estilos oriundos dos movimentos Romantismo e Modernismo brasileiros, antecipando conhecimentos iniciais e importantes em preparação para os alunos que adentrarão brevemente o Ensino Médio, bem como refletir sobre a sociedade à época desses movimentos.

Os alunos, ao explorarem a vida e a obra de alguns contistas, pesquisando sobre a biografia, as principais obras e, ao mesmo tempo, escolhendo contos para apresentarem para os demais colegas, foram provocados a acessar mais informações, discutir sobre o contexto em que os textos foram produzidos, refletir sobre as influências culturais e históricas que envolvem os contos lidos e/ou escolhidos, bem como compartilhar as suas descobertas. Para isso, produziram no Canva apresentações com elementos multissemióticos, compondo sínteses visuais significativas, como se observa na figura 1, na qual apresento um recorte das produções feitas:

Figura 1 – Texto produzido pelo Grupo 2



Fonte: Acervo da autora (2024).

Como se pode observar, na figura 1, os alunos expressaram sinteticamente as principais obras de Fernando Sabino, demonstrando a autoria em grupo. De igual modo, outros grupos também produziram suas imagens comunicando suas descobertas acerca do/da contista escolhido/escolhida. É importante destacar que, nesse processo de escolha, os alunos priorizaram a utilização de imagens conectadas aos títulos principais.

É importante mencionar também que os alunos, autores da figura 1, ao compartilharem a sua criação visual, dialogaram com os demais colegas sobre as principais obras do autor, sobre a época em que foram publicadas e sobre as características dessas obras, ampliando assim o conhecimento acerca de seus elementos. Envolver os alunos nesse tipo de atividade possibilita um processo de interpretação que vai além do texto disponibilizado pelo professor, seja a partir do livro didático distribuído pela escola, como o Telaris (Trinconi; Marchezi; Bertin, 2022) e o Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2018), seja de textos levados pelo próprio docente, como podemos observar na figura 2:

Figura 2 – Texto produzido pelo Grupo 4



Fonte: Acervo da autora (2024).

Com a apresentação visual, oportunizada pelo Canva, é possível identificar algumas contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Com base na figura 2, destaco que a organização visual feita por eles é uma forma de comunicar o que aprenderam e “aprenderam” a partir das leituras e da pesquisa complementar, mediante a mediação docente dentro e fora da sala de aula. Com a produção feita, os elementos visuais que compõem essa produção, como as cores, as imagens, a posição dos elementos, combinados com o todo, produzem significados e transmitem a mensagem pretendida (Kress; van Leeuwen, 1996).

Para os alunos o modo como conseguiram organizar as apresentações no Canva os ajuda a pensar melhor o tema e a apresentar as ideias produzidas nos grupos. O fato de a plataforma ou o aplicativo possuir uma interface intuitiva ajuda nessa produção, não exigindo muito esforço e tempo para produzir suas ideias, o que permite que cada grupo represente de forma autoral e criativa. Essa composição imagética acaba por influenciar a interpretação dos demais alunos, ao dialogarem sobre a pesquisa feita pelos outros grupos.

Isso também favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3 – Trabalho produzido pelo Grupo 5



Fonte: Acervo da autora (2024).

Os alunos, autores da figura 3, ao compartilharem a sua criação visual, dialogaram com os demais alunos sobre algumas características da autora Clarice Lispector e do modo como escrevia seus contos. Ao observar as imagens escolhidas para representar as inúmeras faces de Clarice, percebo que os alunos integraram a imagem e o texto biográfico estimulando a participação dos demais alunos por chamar a atenção para essas facetas da escritora. De igual modo, mostra como o grupo responsável pela autora reconheceu uma de suas principais características: a profundidade introspectiva, com olhar penetrante e misterioso. Isso demarca que não houve uma leitura automatizada, mas que os alunos pensaram sobre as características e combinaram texto e imagem para representar suas descobertas. Essa combinação se tornou coerente e significativa, requisitando habilidade de análise e síntese, indispensáveis para a prática da leitura e da escrita críticas.

Neste momento, entendo que, na sala de aula, quando os alunos se utilizam dos aplicativos para produzir com base nas temáticas trabalhadas, caracteriza-se como uma estratégia pedagógica relevante, pois oportuniza o incentivo à leitura, à pesquisa e à escrita, bem como à criatividade e à desenvoltura dos alunos, seja individual, seja coletivamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a experiência aqui discutida, entendo que promover um trabalho com a linguagem multimodal no Ensino Fundamental contribui tanto para saberes linguísticos dos alunos, como também os prepara para outros níveis de sua escolaridade, como o Ensino Médio, bem como para a vida social. Os próprios alunos quando avançam, voltam à escola tanto para visitar professores e funcionários como também para agradecer por ter vivenciado e aprendido a produzir textos diversos, incluindo o formato digital (ou até para reclamar por não terem vivenciado). Para eles, a escola necessita trazer mais as tecnologias digitais, já que no mundo social e do trabalho elas estão

presentes. Quando não há essa abordagem na sala de aula, os alunos não são estimulados a desenvolver habilidades digitais importantes para a sociedade contemporânea.

Os alunos, ao vivenciarem as práticas da pesquisa, do resumo, da apresentação e da discussão propostas nesta experiência de sala de aula, envolvendo elementos das culturas digitais, encontram-se implicados em movimentos significativos na sua formação contemporânea, pois se aproximam da realidade sociocultural e, portanto, se preparando para a vida enquanto cidadãos.

O fato de o Canva ter como centralidade a composição visual multisemiótica favorece uma prática de comunicação significativa na sala de aula por proporcionar a criação para além de “slides de apresentação”. Ao ver a produção dos alunos, compreendo os sentidos de suas escolhas, traduzindo inclusive o empenho (ou a falta dele) a partir de sua produção. Isso nos leva a entender como essas práticas em sala de aula contribuem para o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita, ao permitir uma integração de textos, imagens e sons, combinadas em um só lugar, sugerindo que é possível construir conhecimento por meio da combinação desses elementos.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, conhecer autores, analisar sua biografia, seu estilo de escrita, bem como as experiências contribui para uma compreensão mais alargada do que é a prática da leitura e da escrita na educação. Contudo, embora ter havido produções enriquecidas por muitos alunos, também é fato a presença daqueles que pouco desenvolvem as habilidades esperadas, pois não se conectam ativamente com o processo, já que reproduzem informações, sem leitura aprofundada, vivenciando o “copia e cola” ainda marcante na educação básica.

Por fim, ao ter as escolhas imagéticas provenientes dos próprios alunos, sem indicação do professor, reconheço que tais elementos constroem sentidos autorais discentes. Esse processo foi longo, em alguns momentos difíceis, porém dele é possível pensar em outras produções, baseadas em outros gêneros que podem fazer parte das próximas unidades, como a criação de narrativas e de infográficos, por exemplo. Com isso, entendo que será possível continuar desenvolvendo o letramento digital dos alunos ao mesmo tempo que sua leitura e escrita também se desenvolvem, pois na educação, promover a capacidade de ler e escrever envolve muito mais do que a decodificação de palavras. Ela inclui a interpretação e a compreensão das imagens, sons e outros elementos visuais que complementam o texto escrito.

REFERÊNCIAS

BARRAL, G. L. L. **Liga esse celular!** Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 6, Volume 12, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 9. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.

FURST, M. S. B. C. **Multimodalidade: As novas mídias nas aulas de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos completos/pdf/Multimodalidade%20as%20novas%20midias%20nas%20aulas%20-%20Mariana%20Samos.pdf> Acesso em 02 maio 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura**: teoria e prática. São Paulo: Fontes, 2000

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 9º. 5. ed. Barueri (SP): IBEP, 2018.

TRINCONI, A.; MARCHEZI, T.; BERTIN, T. **Teláris Essencial**: Português: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

LITERATURA DE CORDEL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bárbara Virgínia de Araújo Ramos Hora
Maria Francisca dos Santos

1 INTRODUÇÃO

As experiências em sala de aula nos fazem perceber que as práticas de leitura, oralidade e produção de texto requerem propostas de atividades planejadas, as quais favorecem aos estudantes desenvolverem conhecimentos por meio de leituras sobre o gênero textual trabalhado.

No ano de 2023, participamos da RedECult, formação ofertada pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) aos professores de escolas estaduais, objetivando apresentar e desenvolver práticas pedagógicas possíveis com as tecnologias digitais. Na cidade de Tobias Barreto (SE), os encontros presenciais ocorreram na Escola Estadual Tobias Barreto, localizada na principal avenida da cidade, a Avenida 7 de junho, e contaram com a participação dos professores das Escolas Estaduais Tobias Barreto, Engenheiro José Carvalho, João Antônio César e Rosinha Felipe.

Entre os assuntos trabalhados na formação, destacamos o uso do Canva, a utilização da gamificação, como também as etapas de criação de imagens estáticas e dinâmicas, com foco no audiovisual, sempre corroborando a importância dos recursos digitais para uma prática pedagógica com as tecnologias digitais junto aos alunos.

A partir das informações e orientações compartilhadas durante o curso, percebemos o quanto é significativo, tanto para o professor, quanto para o aluno, o acesso às diferentes tecnologias de informação e da comunicação com um olhar para os processos de ensino e de aprendizagem.

Criamos o presente relato com o objetivo de mostrar algumas das experiências que vivenciamos com nossos alunos, nas quais foram feitas criações a partir do uso do digital que nos fora apresentado e que trabalhamos nesses encontros, com o intuito de tornar nossas aulas mais atrativas, dinâmicas e proveitosas. Ao trabalhar a literatura de cordel, objetivamos despertar no aluno o interesse por esse gênero textual, bem como torná-lo capaz de produzir o seu próprio texto. Para tanto, buscamos desenvolver aulas dinâmicas, com o auxílio de recursos digitais e oportunizando a interação entre os alunos. A troca de experiências vivenciadas em sala de aula foi essencial para o desempenho do trabalho e possibilitou resultados satisfatórios.

Escolhemos relatar, entre as práticas desenvolvidas, um dos nossos trabalhos com a plataforma Canva, descrevendo o mesmo desde o momento de criação das aulas, até os resultados e a aceitação pelos alunos.

O Canva para a Educação é uma ferramenta gratuita que oferece aos usuários diversos recursos, possibilitando exercitar e agregar conhecimentos em um ambiente virtual e interativo. Através dele, podemos montar slides, gráficos, jogos, cartões, panfletos, infográficos e muitos outros recursos para auxiliar tanto o professor em seu planejamento como os alunos em seu aprendizado.

A plataforma também disponibiliza suas funcionalidades via aplicativo, o que a torna mais acessível, especialmente para os alunos, uma vez que podem baixar em seus *smartphones* e fazer uso em qualquer lugar e a qualquer hora, incluindo a sala de aula. Tal recurso permite acrescentar imagens, letras de diferentes formatos, murais, planos de fundos criativos, bem como gravação de áudios de acordo com o tema a ser desenvolvido, dentre outras possibilidades. Ainda que a plataforma Canva seja bastante conhecida no ramo das tecnologias educacionais, muitos educadores e alunos desconhecem

sua existência (Ferreira, Rebelo, Oliveira, 2022). Diante de suas potencialidades, entendemos ser um importante recursos para a formação de nossos alunos, o que nos fez explorá-la e vivenciá-la conjuntamente.

2 METODOLOGIA

A prática apresentada neste relato de experiência foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa, nas turmas de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Iraildes Padilha Carvalho, situada na cidade de Tobias Barreto-SE.

Trabalhamos o gênero Literatura de Cordel, suas características, autores de destaque, bem como os passos para a construção de livretos de cordel, incluindo a prática da xilogravura. Para tanto, foram utilizados sites de busca, slides, o livro didático adotado na turma (Tecendo Linguagens), livretos de cordel, podcasts, jogo de trilha, entre outros recursos.

Inicialmente, para um primeiro contato com o gênero, a sala foi organizada com a exposição de vários cordéis, amarrados em cordas, assim como eram vendidos em feiras livres na época de seu surgimento. Neste momento, aproveitamos para explicar a origem do termo “cordel” e os alunos puderam, em grupos, escolher um dos livrinhos, folhear e fazer a leitura da história.

Utilizando o Canva, criamos slides mostrando autores de destaque no gênero, bem como os cordéis escritos por eles, em especial, o cordelista Pata-tiva do Assaré, conforme a figura 1 produzida no Canva:

Figura 1 – Cordel autoral sobre a tecnologia

CORDEL – CONTATO INICIAL COM O GÊNERO

**O POETA DA ROÇA
PATATIVA DE ASSARÉ**

SOU FIO DAS MATA, CANTO DA MÃO GROSSA,
TRABO NA ROÇA, DE INVERNO E DE ESTIO,
A MINHA CHUPAVA É TAPADA DE BARRO,
SO FUMO CIGARRO DE PAÇA DE MIO.

SOU POETA DAS BRENHA, NÃO FAÇO O PAPE
DE ARGUM MENESTRE, OUI ERRANTE CANTO
QUE VEVE VAGANDO, COM SUA VIOLA,
CANTANDO, PACHOLA, A PERGURA DE AMO.

NÃO TENHO SABENÇA, POIS NUNCA ESTUDEI,
APENAS EU SEI O MEU NOME ASSINÁ,
MEU PAI, COITADINHO! VIVIA SEM COBRE,
E O FIO DO POBRE NÃO PODE ESTUDA.

MEU VERSO RASTÉRO, SINGELO E SEM GRAÇA,
NÃO ENTRA NA PRAÇA, NO RICO SALÃO,
MEU VERSO SÓ ENTRA NO CAMPO E NA ROÇA
NAS POBRE PIAÇA, DA SERRA AO SERTÃO.

SÓ CANTO O BULIÇO DA VIDA APERTADA,
DA LIDA PESADA, DAS ROÇA E DOS EITO,
E ÀS VEZ, RECORDANDO A FELIZ MOCIDADE,
CANTO UMA SODADE QUE MORA EM MEU PEITO.



O texto que você acabou de ler foi escrito por Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré.

“Patativa do Assaré (1909–2002) foi um poeta e repentista brasileiro, um dos principais representantes da arte popular nordestina do século XX. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão.”

1. O que mais chamou a sua atenção neste poema?
2. Patativa do Assaré procura retratar a sua realidade no texto. Qual é o ambiente inspirador do autor para a escrita do poema?
3. As diferentes formas de falar existentes na língua portuguesa são chamadas de variedades linguísticas e podem ocorrer na pronúncia, na estrutura de palavras e frases. Retire do texto, seis palavras associadas ao universo da roça do sertão.
4. Qual é a atividade profissional desse eu poético?
5. O eu poético está feliz no lugar onde vive? Justifique com um verso do texto.



Fonte: as autoras (2023)

Trabalhar com slides, apesar de, em muitas situações, representar uma abordagem expositiva, traz outros caminhos, como envolver os alunos com a linguagem verbal e não-verbal, provocando-os a outras possibilidades de leitura, como a multimodal.

Para um trabalho inicial de interpretação, usamos o texto metalinguístico “A história da literatura de cordel”, do cordelista Abdias Campos, encontrado no livro didático *Tecendo Linguagens*, adotado nas turmas do 6º ano, nas quais o trabalho foi desenvolvido. Na ocasião, aproveitamos para despertá-los quanto à linguagem utilizada no texto, que inicialmente causou estranhamento em parte dos alunos. Concluímos fazendo uma roda de conversa para debater sobre as questões propostas.

Para trabalhar o processo de impressão típico do cordel, a xilogravura, montamos no Canva um vídeo explicativo com o tema *Cordel Encantado*, no qual mostramos todas as etapas de produção dos livrinhos e concluímos o vídeo com a abertura da novela de mesmo nome, produzida pela Rede Globo de Televisão e apresentada no ano de 2011.

Dando continuidade, propomos a leitura compartilhada do cordel “O boi zebu e as formigas”, de Patativa do Assaré (livro didático), propondo atenção na forma de pronunciar as palavras e a rima, para que não se perdessem a sonoridade e o ritmo. Logo após, dividimos a turma em grupos e pedimos que cada um explicasse com suas palavras as ações narradas em cada estrofe. Também ressaltamos que a maioria dos cordéis é produzida em sextilhas, diferente do cordel de Patativa, cujas estrofes contém 10 versos.

Para o trabalho com o vocabulário, propomos um jogo de trilha, também criado através do Canva, destacando a oposição entre a escrita formal e a usada no cordel, como também, trabalhando o significado das palavras encontradas no texto.

Através dos slides, fizemos uma breve explanação das características do gênero e dos temas mais comuns. A partir daí, sugerimos que escolhessem um dos temas para ser trabalhado e a maioria optou pelo folclore. Propomos que cada grupo escolhesse um personagem folclórico para a produção de uma sextilha e explicamos que a junção de cada uma levaria à produção de um cordel que seria apresentado para as demais turmas do 6º ano. Para tanto, foram escolhidos três colegas com aptidão para o desenho, que ficaram responsáveis pela capa, bem como três representantes para a leitura do texto final.

Para a apresentação das produções, reunimos as turmas de 6º ano no auditório e cada turma fez a exposição do seu livrinho. Concluímos com a apresentação do cordel “A tecnologia tem história”, criado pela professora de Português, carinhosamente conhecida por Chiquinha, e que trata do desenvolvimento tecnológico, desde a produção da carta até a atualidade, como podemos observar na figura 2.

Figura 2 – Cordel autoral sobre a tecnologia

A tecnologia tem *histora*, e que *histora*!!!



Bem, pra começo de conversa
Vou contar uma história
Bem cumprida e intrigante
Que vem ruendo a memória
De nós tudo ser humano
E eu tenho que dizer agora

No tempo d' eu menina
Pra pesquisar um dever
Ia em grupo a biblioteca
E era um tal de escrever
Procurar em tanto livro
O que desejava fazer

E a informação chegava
De jegue cavalo e carroça
Quem tinha rádio era rico
Escutava na rua e na roça
As músicas de parabéns
Senão levava uma coça

De repente apareceu
Na casa dos patrão
Um negócio que falava
Mexia até a feição
Foi um grande alvoroço
A novela cum a televisão

Os matuto se preocupava
Em tudo que ali se via
Saia espaiando notícia
Quando de noite assistia
Jornal, novela, mentira
Era tudo um agonia

Algum tempo depois
O computador surgiu
Nas empresas, banco e loja
Tudo se repercutiu
Virou febre nacional
Em todo lugar exigiu

Quem não subesse mexer
Num arrumava um emprego
E Tame fazer cursinho
Tinha que pedir arrego
Senão ficava atrasado
Trabaiando de carrego

E o percurso foi seguindo
Com tamanha inovação
Carta, disquete, telefone
fax, telex, cada botão
parecia até um museu
que se mexia com a mão

A coisa foi renovando
Ao invés de fita e disco
Cd, dvd, pen drive
Trocava tudo num cisco
Toda a sua coleção
Passa reto num piscar

Mas o que revolucionou
A toda população
Foi uma coisa minúscula
Caba na palma da mão
Tem tanta coisa lá dentro
Eu nem creio, meu irmão!!!

Quem quiser escutar musga
Pagar conta, tirar foto
Jogar um monte de game
Ver até um terremoto
Fazer vídeo, pedir comida
Fica sem querer um devoto

Tem milhões de aplicativo
Num sabe nem pra que serve
Vai só deslizando o dedo
A paciência até ferve
Quando o negócio trava
Começa a dizer, né a peste!

É uma ferramenta poderosa
Que quem não saber usar
Cria fio maleducado
Pode até descascar
Com tanta amostração
E toda gente quer olhar

Esse negocinho útil
Tem muita serventia
Triste de nós sem ele
Pra nos ajudar todo dia
Pra divertir e trabalhar
E nos dá muita alegria

Sei que tô ficando chata
Com tamanha falação
É só um desabafo
De quem viveu tribulação
Hoje em dia nós é rico
E tenho uma revelação

Eu digo com clareza
Nós é por demais sortudo
De ter nascido nesse tempo
Onde a tecnologia é o escudo
De todo nosso aprendizado
Só tem a agradecer sobretudo

Viva à tecnologia
Aplausos pra informação
Palmas pra ocês, mestres!
Declaro nossa gratidão
RedEcult, muito obrigado
De todo nosso coração!

**Autoria da professora Maria
Francisca dos Santos**

**(Professora Chiquinha)
Tobias Barreto-SE**

Fonte: as autoras (2023).

O cordel criado pela professora, conforme a figura 2, traz uma narrativa que toca em vários pontos sobre as tecnologias ao longo do tempo e seu impacto transformador na sociedade, uma abordagem criativa que articula história e cultura popular. Esse recurso não só enriqueceu o aprendizado dos alunos, mas também despertou o interesse por um gênero literário tradicional

e genuinamente nordestino. O cordel, com sua linguagem acessível e narrativa envolvente, é um recurso pedagógico que pode contribuir para a formação não só de leitores, mas também de autores. Ao explorar o cordel autoral, os alunos puderam se envolver mais e desenvolverem habilidades de interpretação e produção textual, pois se conectaram com o estilo cordelista apresentado pela professora. Dessa forma, integrar o cordel às práticas pedagógicas não apenas promove a valorização da cultura nordestina, mas também incentiva a participação e a autoria, contribuindo para uma educação significativa.

3 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DO ALUNO

Em todo o projeto, as práticas desenvolvidas foram centradas na interação, dando destaque à oralidade. A cada etapa do processo, foram abertos espaços para que os alunos mostrassem a sua opinião sobre o tema dos textos trabalhados, dessem sugestões de temas a serem criados e tirassem dúvidas acerca de dificuldades que encontraram em cada etapa.

A atividade final foi produzida em grupo, de modo que cada integrante contribuísse com suas habilidades não só de escrita, mas também que envolvessem a criatividade, a facilidade de falar em público, o desenhar e o declamar poemas.

Como resultado, percebemos o quanto os alunos se interessaram pelo tema, visto que perceberam a importância de sua participação ativa nas aulas e atividades propostas. Consequentemente, a etapa de criação e exposição do cordel apresentou resposta satisfatória, confirmando a importância de tornar o aluno não apenas recipiente de conhecimentos, mas sujeito no processo de aprendizagem, colaborando para este com sua cultura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de atividades dinâmicas resultou num maior envolvimento dos alunos, cuja participação tornou-se mais ativa e prazerosa. O trabalho de criação e exposição dos conteúdos foi bastante potencializado com o uso do Canva, sobretudo ao estimular a interação dos alunos durante as aulas com o cordel.

A formação ofertada pela RedEcult tem sido muito significativa no sentido de proporcionar aos professores o acesso a dispositivos digitais que possibilitem a criação de aulas criativas, dinâmicas, despertando assim o interesse de nossos alunos.

Desse modo, aprender a utilizar o Canva durante a formação nos possibilitou trabalhar com o cordel a partir de uma estratégia didática diferente e inovadora, que nos ajudou a articular a tecnologia e a tradição do cordel. A plataforma permitiu que os alunos também criassem suas próprias obras de cordel, incentivando a criatividade e o desenvolvimento de habilidades digitais. Assim, percebemos que essa abordagem pedagógica permitiu vivenciarmos com os alunos uma experiência que valorizou e fortaleceu uma tradição literária brasileira e nordestina que os alunos precisam vivenciar na sala de aula.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Flavianny Alves.; REBELO, Karina Cenciani.; OLIVEIRA, Fabiana Lúcio de. **O uso do aplicativo Canva na didática do professor e a aprendizagem do aluno na pandemia.** Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/download/439/261&sa=U&ved=2ahUKEwiZ3Y2wka6GAxV3ppU-CHdmyDd44ChAW_egQIBhAB&usg=AOvVaw2EMSxdC2POUkqc8dX-NoGap Acesso em 27 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa 6º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE COM AS CULTURAS DIGITAIS: relato de experiência

Rozevania Valadares de Meneses César
Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa
Margarida Maria Araújo Bispo

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores deve ser entendida como um processo de ressignificação dos saberes, a fim de assegurar um ensino de qualidade para os discentes. Em outras palavras, é um processo educativo que ajuda no desenvolvimento de habilidades, além de agregar novos conhecimentos para serem desenvolvidos em sala de aula. Diferente da formação inicial, que transcorre antes de começar a atuar profissionalmente, a formação continuada é um esforço contínuo que propicia ao docente requalificar-se para atender às demandas que vão surgindo.

É importante que a formação seja centrada na análise que as/os professoras/professores farão de sua própria prática, incentivando-as/os a refletir sobre suas concepções subjacentes, modos de operar e atitudes (Imbernón, 2001). É preciso ressaltar a importância da reflexão crítica na prática docente, pois ao examinarem suas próprias concepções e modos de operar, a formação promove um maior autoconhecimento e aprimoramento profissional. Essa formação pode ocorrer sob vários formatos, dentre eles: a literatura, participação em eventos, seminários, mesas redondas, colaboração com colegas (para citar alguns). Por fim, busca-se o aprimoramento, bem como os conhecimentos e as práticas pedagógicas que são utilizadas para alcançar o que se pretende.

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais, além disso, são implementadas de forma a promover a aprendizagem das/dos alunas/alunos e alcançar as

expectativas educacionais estabelecidas pelos currículos, pelas diretrizes educacionais e pelas metas institucionais (Franco, 2016). Essas práticas podem variar amplamente de acordo com diversos fatores, incluindo o contexto educacional, as características das/dos alunas/alunos, as disciplinas ensinadas e as filosofias pedagógicas adotadas.

Foi pensando na variação dessas práticas que o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas digitais (ECULT) ofertou a RedECult Form@ção: Rede de EducAções e Culturas Digitais, como parte das ações do projeto intitulado: “Práticas pedagógicas e de gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe” objetivando estimular as/os professoras/professores a refletirem criticamente sobre o uso das tecnologias digitais na educação, buscando desenvolver práticas pedagógicas que estivessem alinhadas com as culturas digitais. Essas práticas foram fundamentadas na interatividade e na colaboração, visando uma abordagem mais integrada e eficaz no contexto educativo. Em cada encontro, o grupo abordou um tema em específico, direcionado para as reflexões sobre as culturas digitais nas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é descrever a experiência docente vivenciada no decorrer na RedECult Form@ção. Ressaltamos que não foi possível desenvolver em sala de aula tudo o que nos foi apresentado, tanto por questões estruturais quanto temporais, mas buscamos explicitar o que aprendemos durante os encontros colaborativos e sua importância para nossa formação. Para Imbernón (2011, p. 20) “[...]uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições educativas”. Sendo assim, a colaboração no âmbito educacional vai além do que trabalhar em equipe, pois envolve implicação pessoal, criação conjunta e aprendizado ininterrupto, com a finalidade de proporcionar experiências outras.

2 EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO

Este relato apresenta elementos das nossas vivências, observações, reflexões e descrições dos encontros formativos na RedECult: Rede de EducAções e Culturas Digitais, além dos referenciais teóricos que fundamentam os fatos apresentados. Utilizamos-nos da abordagem qualitativa que se configura como possibilidade para a realização de pesquisas no âmbito da educação e, além disso, é uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo em vista que revisamos artigos já publicados para melhor compreendermos a propositura das temáticas que nos foram apresentadas sobre culturas digitais e a aprendizagem colaborativa. Assim, ao adotar uma cultura de aprendizado colaborativa, as instituições educativas podem se tornar centros de excelência e favorecer tanto os docentes quanto os discentes. Dito isto, apresentamos as etapas da formação docente com as culturas digitais na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Etapas da formação



Fonte: Autoria própria (2024)

Dando início às atividades da formação, no dia 25/11/2022, a Prof.^a Dr^a Sandra Virgínia e as/os demais formadoras/formadores realizaram, presencialmente uma roda de conversas com as/os professoras/professores do Colégio Estadual Tobias Barreto, na cidade de Tobias Barreto, para apresentar a proposta da pesquisa-formação, as concepções do Currículo de Sergipe, além de dialogar com as/os professoras/professores sobre o que gostariam de aprofundar em relação ao digital para ser desenvolvido com seus alunos. Este encontro inicial buscou acessar os conhecimentos prévios de nós, professoras/professores, bem como ouvir seus interesses e sugestões para que os próximos encontros formativos fossem planejados e desenvolvidos posteriormente, processo que também foi realizado junto às/aos professoras/professores dos municípios de Itabaiana, Areia Branca e Riachão do Dantas.

Em março de 2023, aconteceu a aula inaugural transmitida pelo Youtube. Na oportunidade, a Dr^a Simone Lucena explicou sobre o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult) e a formação que se iniciava, a RedECult Form@ção. Em seguida, a Prof.^a Dr^a Socorro Cabral Pereira da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) falou sobre leitura e escrita na Ciberultura.

Após esse momento, a Prof.^a Dr^a Sandra Virgínia realizou uma atividade gamificada com as/os professoras/professores que participaram da live, objetivando perceber o grau de conhecimento dos participantes sobre a gamificação. As discussões abordadas na live e as atividades práticas que foram realizadas, como a gamificação mencionada anteriormente, além de nos fazer refletir sobre as formas de ensino que influenciam, nos fez pensar em como nossas/nossos alunas/alunos se sentiriam em participar de aulas que proporcionassem estímulo, motivação e, por que não dizer, competição e, sem dúvida, aprendizado, exatamente como vivenciamos na aula inaugural da formação.

Diante disso, ficou claro a necessidade de repensarmos e, acima de tudo, ressignificarmos a nossa prática, isto porque, se quisermos que as/os alunas/alunos sejam criativas, elas/eles precisam experimentar novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, 2018). No dia 26/04/23, foi apresentado as possibilidades de uso do Canva. Trata-se de uma plataforma on-line que disponibiliza ferramentas de design gráfico para criar materiais visuais, como por exemplo, posteres para mídias sociais, cartões, banners, convites, infográficos, mapas mentais, provas com inserção de imagens e links, entre outras funcionalidades. Por ser uma interface intuitiva e fácil de usar há uma aderência entre empresários, profissionais de marketing e educadores. A atividade proposta nesse encontro foi elaborar um cartão de visita, conforme as figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Cartão de visita elaborado a partir do Canva (Rafaela)



Fonte: Autoria própria (2023)

Figura 3 – Cartão de visita elaborado a partir do Canva (Rozevania)



Fonte: Autoria própria (2023)

Figura 4 – Cartão de visita elaborado a partir do Canva (Margarida)



Fonte: Autoria própria (2023)

As abordagens apresentadas sobre o Canva ampliaram consideravelmente a ideia que tínhamos sobre o aplicativo e suas possibilidades no contexto educacional. Para além de elaborar slides com conteúdo programático engessado para aulas, mapas mentais, cards com roteiro de provas (para

citar alguns), observamos que o uso do aplicativo, por parte dos alunos, constrói autoria e colaboração. Nesse sentido, concordamos com Ferreira e Silva (2020, p. 3-4) ao afirmar que o Canva “[...] permite a escrita colaborativa em tempo real dos seus projetos, possibilitando que o autor principal vincule ao projeto vários colaboradores para discutir, comentar e alterar conjuntamente a proposta em construção”. Entender a maneira como os alunos podem fazer uso do aplicativo de forma dinâmica, colaborativa e com aprendizado foi uma das contribuições desse encontro.

No encontro do dia 23/05/23 nos foi apresentado o *Capcut*, editor de vídeos gratuito, disponível para Android e iPhone (iOS), que ganhou notoriedade por seus recursos diversificados e interface intuitiva. Oferece diversas funções básicas, como recorte de vídeo, inclusão de filtros, texto, áudio e legendas automáticas e, além disso, fornece outras funções mais avançadas, como mudar a velocidade do vídeo para mais lenta ou mais rápida.¹³ Tem sido muito utilizado, principalmente por aqueles que têm urgência em criar e editar vídeos, inclusive, devido a sua versatilidade a atividade realizada nesse encontro foi editar um vídeo dentro e fora do Colégio Estadual Tobias Barreto.

A experiência vivenciada na formação, em contato com o formador, foi permeada de aprendizagens ricas em todos os sentidos, pois tivemos a oportunidade de editar vídeos. Algo que não faz parte das nossas práticas, por isso, sentimos dificuldades. Acreditamos que fazer uso desse editor com os alunos será de grande valia, tanto em termos de produção de conteúdo, quanto pela aprendizagem colaborativa, principalmente ao considerarmos o cenário atual, “[...] cada vez mais tecnológico, é fato que os próprios usuários da rede promovem mudanças e transformações à medida que usam e se apropriam

13 Informações obtidas no site da TechTudo. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/guia/2023/04/como-usar-o-capcut-veja-guia-completo-com-dicas-para-iniciantes-e-dapps.ghhtml>. Acesso em: 25 maio 2024.

das interfaces e dispositivos digitais, produzindo e experienciando novas formas de uso e de forma colaborativa (Santos; Silva; Carvalho, 2022, p. 06)”. Desta maneira, as concepções daquelas/daqueles usuárias/usuários passam a fazer uso do que aprenderam em rede, ampliando, assim, suas concepções sobre tecnologia.

A cada encontro um aprendizado, como por exemplo, no dia 19/07/2023 vivenciamos as várias possibilidades de uso da gamificação, “[...] uma prática que se utiliza dos elementos presentes em jogos analógicos e/ou digitais, responsáveis pelo engajamento e a motivação dos indivíduos, como forma de potencializar várias práticas em contextos distintos, inclusive na educação” (Santos; Santos Júnior; Lucena; Costa, 2020, p. 646). É fato que nos últimos tempos a tecnologia, por meio dos jogos, tem ampliado o aprendizado de jovens e crianças. É também por meio dela que a educação vem ampliando sua utilização como forma de potencializar não somente as práticas educacionais, mas para também aprimorar o interesse das/dos docentes no âmbito educacional com o intuito de atrair as/os alunas/alunos para as temáticas abordadas.

A atividade proposta nesse dia foi a caça ao tesouro nas dependências do Colégio Estadual Tobias Barreto. Nas nossas discussões, ao elaborar este relato, ficou claro que planejar atividades de sala de aula com o uso da gamificação, para nós, nunca foi uma tarefa fácil e talvez por conta disso buscamos atividades gamificadas prontas na internet, muitas vezes sem intencionalidade, isto é, o uso pelo uso das tecnologias, era a prática mais comum. Esse entendimento fragiliza nossas práticas, muitas vezes não contemplando o que a nossa realidade de sala de aula, de fato, necessita.

Esses encontros demonstraram que ao elaborar uma atividade usando essa metodologia, torna a aula mais atraente, como no caso da caça ao tesouro, que proporciona o engajamento das/dos estudantes, como aconteceu

com os professores participantes nos encontros. Empolgados para encontrar o tesouro, partimos em disparada pelas dependências do Colégio Estadual Tobias Barreto. Ao final da atividade, alguns com a sensação de dever cumprido por terem encontrado o tesouro, outros nem tanto, mas todos com a certeza de uma aula dinâmica, ativa e potencializadora de outros conhecimentos, uma vez que precisamos reconhecer conceitos para alcançar a meta final: o tesouro.

Foi um itinerário formativo caro com muitas aprendizagens colaborativas. Aprendizagens essas que foram socializadas no dia 16/09/23, na Universidade Federal de Sergipe, campus de Itabaiana-SE, momento de encontrar os colegas das outras escolas que participaram da formação. Foi um evento ímpar de trocas de experiências colaborativas, a partir de uma programação vasta que envolveu apresentação cultural; diálogos com a professora Dra. Maria Helena Silveira Bonilla¹⁴ e a professora Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro¹⁵, da Universidade Federal da Bahia; apresentação docente “A tecnologia tem *histora*”; apresentação audiovisual; e os relatos de experiências dos docentes participantes da pesquisa.

A Profa. Maria Helena Bonilla discorreu sobre “Os desafios da relação educação e tecnologias digitais no século XXI”. Tema importante para entendermos que não basta ter acesso ao digital para garantir que tanto os

14 Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão digital, software livre e políticas públicas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/273052095552060>. Acesso em: 20 maio 2024.

15 Professora associado I da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias digitais, formação de professores, educação e docência. Atualmente representante titular da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2948585342156325>. Acesso em: 20 maio 2024.

docentes quanto os discentes estejam inclusos, além disso os docentes precisam buscar ajuda para manusear as tecnologias digitais, como fizemos nessa formação. Referimo-nos a ajuda não só no sentido de usá-los, mas também de como incorporar aos conteúdos pragmáticos (para citar algumas situações). No reverso da moeda, há impasses que envolvem políticas públicas, investimento na infraestrutura das escolas, para além da colaboração dos envolvidos no processo educacional, como por exemplo, os gestores, as instituições de ensino, os docentes, os discentes e a comunidade como um todo.

A Profa. Salete Cordeiro nos brindou com a temática “Diálogo, experimentação e construção de conhecimentos”. O diálogo é uma das propostas de educação freiriana. Trata-se de uma comunicação entre os pares docente/discente para a troca de ideias e conhecimentos de forma aberta e respeitosa, além do engajamento ativo onde todos aprendem juntos, isto porque, o diálogo acontece quando as pessoas se encontram e se comunicam através do mundo ao seu redor. A comunicação é essencial para que os homens encontrem sentido em suas vidas, pois ao expressarem suas ideias e interagirem com o mundo, eles se transformam e se definem como seres humanos. Portanto, o diálogo é fundamental para a existência (Freire, 1980).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi descrever as experiências vivenciadas durante os encontros formativos do curso “RedECult Form@ção: Rede de EducAções e Culturas Digitais”. Foram contribuições valiosas para nossa formação, mesmo não tendo aplicado com as/os nossas/nossos alunas/alunos, em razão da fragilidade da internet nas escolas, que desenvolvemos nossas atividades, fato que não nos restringe a fazer uso dela em outros ambientes dos quais fazemos parte.

Como ponto negativo, destacamos a escassez do tempo para nos familiarizarmos com as plataformas e os aplicativos que nos foram apresentados, além do cansaço físico e mental que nos acometia já que os encontros aconteciam aos sábados. Também entendemos que práticas pedagógicas alicerçadas nas culturas digitais tendem a ser mais atrativas para os alunos, já que eles sabem manusear com maestria os dispositivos móveis. Ressaltamos que esta maestria da qual nos referimos está relacionada às redes sociais: TikTok, Instagram, Facebook, mas em se tratando de atividades pedagógicas de sala de aula com o uso dos dispositivos digitais, sentimos falta da apropriação tecnológica que é dispensada a outros aplicativos.

O seminário de integração realizado no último encontro formativo foi enriquecedor, pois pudemos interagir com as professoras palestrantes, os professores das outras escolas, além da equipe executora do projeto para quem deixamos nosso agradecimento pelo aprendizado colaborativo.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Lílían Franciele Silva.; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O uso do aplicativo Canva Educacional como recurso para avaliação da aprendizagem na educação online. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/6030/5866/100782>. Acesso em: 20 maio 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2024.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2001

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas-Convergência midiática, Educação e cidadania: aproximações jovens**. PROEX/UEPG, 2015.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; LUCENA, Simone. Interatividade e colaboração na formação docente com as culturas digitais. *In*: LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; BOA SORTE, Paulo (Orgs.). **Pesquisas em educação e redes colaborativas**. Ilhéus: EDITUS, 2023, p. 249-276.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; SANTOS JÚNIOR, Gilson Pereira dos; LUCENA, Simone; COSTA, Rafaela Virgínia Correia da Silva. Gamificação e tecnologias digitais: inovando as aulas de Língua Portuguesa. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 634–648, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8960>. Acesso em: 31 maio 2024.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; SILVA, Camila. Gomes Santos da CARVALHO, Tainah dos Santos. Culturas digitais: diálogos e reflexões para a formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação (online)**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, p. 1-10, jul. 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17744/12879>. Acesso em: 17 maio 2024.

BIOGRAFIA DOS AUTORES E ORGANIZADORES

AUTORES E ORGANIZADORES

Gilson Pereira dos Santos Júnior



Professor do EBTT do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciado em Informática pela Uniasselvi. Bacharel em Ciência da Computação pela UNIT. Membro do grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais da UFS (ECult/UFS/CNPq). Vice-líder do Grupo

de Pesquisa em Desenvolvimento de Ferramentas Computacionais e Estratégias Educacionais do IFS (GRUFEE/IFS/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1921529260813959>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7545-714X>

E-mail: gilson.universidade@gmail.com

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos

Pós-doutorado (UFS). Doutora em Educação (UFS Graduada em Letras (UFS) e em Pedagogia (Unicesumar). Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, (Ages); em Docência e Tutoria em Educação a Distância (Unit); e em Tecnologias em Educação (PUC/Rio). Professora das redes Estadual e Municipal, em Tobias Barreto/SE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais

- Ecult(UFS/CNPq), Grupo de Estudos em Educação Superior-GEES (UFS/CNPQ) e Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia.



Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7484998951603074>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0129-056X>

E-mail: sanlitera@yahoo.com.br

Simone Lucena



Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Coordenadora do Projeto de pesquisa “Práticas pedagógicas e de

gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe” – Edital 09/2021Fapitec/Seduc/SE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5622931757134223>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1636-7707>

E-mail: slucena@academico.ufs.br

AUTORES

Bárbara Virgínia de Araújo Ramos Hora



Mestra em Letras/Português. Mestranda em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (SE). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, rede municipal e estadual de ensino, na cidade de Tobias Barreto (SE).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3450183220025052>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3063-272X>

E-mail: barbie.hora@hotmail.com

Camila Gomes Santos da Silva

Mestra em Educação (PPGED/UFS) - Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Foi bolsista no projeto de pesquisa “Práticas pedagógicas e de gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe. Edital 09/2021Fapitec/Seduc/SE.



Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6633408609382000>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2802-4576>

E-mail: camylagomess@live.com

Cheila Raiane Menezes Oliveira



Doutoranda em Educação (PPGED/UFS) – Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2947710200802545>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4228-1093>

E-mail: cheila.raiane@gmail.com

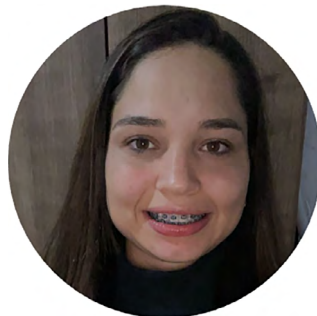
Daniele Meneses

Graduanda em Pedagogia (UFS) – Participou do projeto como bolsista do grupo de estudos Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2670446451945663>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4958-0680>

E-mail: danizinha_@academico.ufs.br



Everton de Almeida Nunes



Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS). Mestre em Comunicação (UFS). Graduado em Comunicação Social - Radialismo (UFS). Foi professor do Departamento de Dança da UFS. Atuou como instrutor/oficineiro de artes pela Prefeitura Municipal de Aracaju. Membro do Grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2550538081140833>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7311-4717>

E-mail: ewertton.educacao@gmail.com

José Silva dos Santos

Professor da rede estadual de ensino de Sergipe e da rede municipal de ensino de Riachão do Dantas, em Sergipe. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela UFS. Licenciado em Química pela UFS. Arquiteto e Urbanista pela UFS. Membro do grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais da UFS (ECult/UFS).



Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5937724880997464>

ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-5711-771X>

E-mail: profsilva.zarq@gmail.com

Joseilda Sampaio de Souza



Doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora do projeto de pesquisa “Práticas pedagógicas e de gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe. Edital 09/2021Fapitec/Seduc/SE. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5478120149101818>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2625-3148>

E-mail: sulesp@academico.ufs.br

Margarida Maria Araújo Bispo

Doutora em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Letras (UFS). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Graduada em Letras-Português (UFS). Professora colaboradora no Departamento de Letras (UFS). Professora da rede Estadual de Sergipe e da rede Municipal, em Tobias Barreto/SE. Pesquisadora do Grupo de pesquisa Gênero e Trabalho e do Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP).



Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5332921575293509>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2754-7455>

E-mail: rainhamargo@hotmail.com

Maria da Silva Lima



Graduanda em Pedagogia (UFS) - Participou do projeto como bolsista do grupo de estudos Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980331029583762>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4769-8206>

E-mail: marysilvalima@academico.ufs.br

Maria Francisca dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e em Letras /Português pela Faculdade de Ciências da Bahia. Professora do Ensino Fundamental, anos finais, rede municipal e estadual de ensino, na cidade de Tobias Barreto/SE.



Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8429775643461767>

E-mail: franciscabia@yahoo.com.br

Nayara Evellyn Santos Fontes



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS). Membro do Grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8340421472500156>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3829-7455>

E-mail: nayaraevellyn14@gmail.com

Paulo Marques de Oliveira Silva

Mestrando em Engenharia de Computação (UFS) - Participou do projeto como bolsista do Grupo de estudos Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5304664809275489>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9811-1124>

E-mail: paulomarque.s@academico.ufs.br



Rafael Orlando Silva Santos



Graduando de licenciatura em química pela Unicesumar. Bolsista do grupo de pesquisa Educação e Cultura digitais da UFS (ECult/UFS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2587006262158617>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8309-7613>

E-mail: orlandorafael507@gmail.com

Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa

Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Pesquisadora do Grupo de pesquisa Gênero e Trabalho e do Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP).

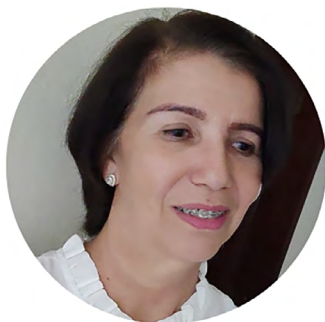
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9788158724113224>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0757-6021>

E-mail: rafaela.vcsc@hotmail.com



Rozevania Valadares de Meneses César



Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Grupo de pesquisa em Educação Superior (GEES).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4358803713074076>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5280-5543>

E-mail: rozevaniavcesar@hotmail.com

Tainah dos Santos Carvalho

Doutoranda em Educação (PPGED/UFS) – Universidade Federal de Sergipe, ECult/UFS/CNPq. Bolsista Capes. Participou do projeto como bolsista (Fapitec/Seduc/SE).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1722717796129601>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2516-0380>

E-mail: santostainah70@gmail.com



Virlei Correia da Fonseca Melo

Mestra em Letras (UFS); professora da educação básica (SME/SEDUC) em Tobias Barreto/SE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8049840454981778>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7278-9803>

E-mail: virleicfm@gmail.com





INSTITUTO FEDERAL
Sergipe



DIPUB
Diretoria de Unidades
Informacionais e
Publicações



EDITORA
IFS



FAPITEC | SE
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA E À INOVAÇÃO
TECNOLOGICA DO ESTADO DE SERGIPE



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE



ECULT | EDUCAÇÃO
& CULTURAS
DIGITAIS