

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: Conceitos, Concepções e Práticas

Organização: Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Juliane Aparecida Ribeiro Diniz
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca



CORPO GESTOR

Reitor

Prof. Alcides Ribeiro Filho

Vice-Reitor

Prof. Me. José Carlos Barbosa Soares

Pró-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Carlos Alberto Vicchiatti

Pró-Reitor de Relações Institucionais

Prof. Msd. Luiz Antonio de Faria

Pró-Reitor de Desenvolvimento

Prof. Msd. Divino Eterno de Paula Gustavo

Pró-Reitor Financeiro

Prof. Esp. Leandro Júlio dos Santos Faria

Pró-Reitor de Controladoria

Marcello Oliveira Ferreira

Pró-Reitor de Apoio Estudantil

Prof. Me. Claudio Everson da Silva e Souza

© Editora Alfredo Nasser, 2023
© Centro Universitário Alfredo Nasser, 2023

EXPEDIENTE

Editora-chefe

Prof^a. Dr^a. Michele Giacomet

Editor-adjunto

Peterson Daniel Vieira

Bibliotecárias

Ana Márcia Santana Lima

Eliana Batista Pires e Silva

Francisca Rodrigues da Silva

Layout e diagramação

Fernando Wagner da Costa

Peterson Daniel Vieira

Capa

Fernando Wagner da Costa

Foi de total responsabilidade dos(as) autores(as) a revisão de formatação, ortográfica e textual/gramatical final dos trabalhos, antes da publicação, incluindo referências bibliográficas.

Educação e tecnologias digitais de informação, de comunicação e expressão: conceitos, concepções e práticas [recurso eletrônico] / Organizadoras: Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Juliane Aparecida Ribeiro Diniz, Maria Aparecida Rodrigues Fonseca. - Aparecida de Goiânia: Editora Alfredo Nasser: Centro Universitário Unifan, 2023.

ISBN: 978-65-89165-13-2

E-BOOK. 130 páginas. Inclui bibliografia

1. Tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão (TDIC). 2. Educação a Distância (EaD). 3. Educação híbrida. 4. Educação *onlife*. 5. Tecnologias da Informação. 6. Educação. Método Paulo Freire. 7. Ciências Sociais Aplicadas. 8. Daniela da Costa Britto Pereira Lima. Juliane Aparecida Ribeiro Diniz. Maria Aparecida Rodrigues Fonseca. I. Título. II. Autor.

CDU: 37:004(817.3)

GEaD - COMPONENTES / INTEGRANTES (2022)

Aline Almeida
Ana Paula Rocha Neto
Arielli Curado Andrade Bueno
Daiane Alves da Silva
Danielly Maciel Barbosa
Dilma Maria de Rezende Silva
Divino Alves Bueno
Elaine Silva Ferreira Frazão
Elka Cândida de Oliveira Machado
Ellen Cristhina Rosa dos Santos
Emanoela Celestino Almeida Ramos
Fernando Wagner da Costa
Flávia Magalhães Freire
Genessi Borba Gomes Alves Santos
Gisele Gomes Avelar Bernardes
Guiomar Souza Silva Menezes
Helen Betane Ferreira Pereira
Jhonny David Echalar
Joseany Rodrigues Cruz
Juliane Aparecida Ribeiro Diniz
Karen Brina Borges de Deus
Kelly Cristina da Silva Ruas
Leila Cristina Borges
Lenir de Jesus Barcelos Coelho
Lorena Bernardes Barcelos
Luiz Fernando G. da Silva Araújo
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
Marijara de Lima
Marina Campos Nori Rodrigues
Meirilayne Ribeiro de Oliveira
Nicássia Alves Cezário
Pollyana Vieira de Andrade
Raíssa Araújo da Silva
Rosângela Machado de Paula Santos
Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro
Simone de Paula Rodrigues Moura
Thabyta Lopes Rego
Victoria Miranda da Silva Costa

Coordenadora Geral do Grupo: Daniela da Costa Britto Pereira Lima

PREFÁCIO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/CNPq/FE/UFG) estabeleceu-se como projeto de extensão acadêmica vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, a partir do ano de 2014, objetivando realizar pesquisas e estudos acerca da temática da modalidade de educação a distância e das tecnologias, com vistas a refletir e debater seus conceitos, formas de organização pedagógica, estrutura e gestão.

Na particularidade do ano de 2014, buscou-se analisar as ações de formação de professores que se utilizavam do uso da modalidade, estudando as políticas públicas balizadoras desse processo, seus marcos regulatórios e indicadores de expansão.

Em 2016, realizou-se reedição do projeto, de modo a dar continuidade aos estudos iniciados em 2015 e, ainda, priorizando ações voltadas para a Educação a Distância pública na região Centro-Oeste. Tais ações dismembraram-se por meio da organização e da implementação de um Fórum de EaD da região Centro-Oeste, com reuniões via webconferência, como também de organização e de realização de evento/encontro anual; encontros mensais de estudos analíticos acerca da temática da modalidade de educação a distância; pesquisa e construção de documento técnico acerca das políticas públicas de EaD, desde sua inserção na LDB n. 9.394/1996 e participação nos movimentos que discutiam a EaD e interferiam em suas políticas.

Em 2017 procede-se nova reedição do projeto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a distância (GEaD/CNPq/FE/UFG), avançando em sua identidade de grupo de extensão universitária, de modo a integrar ensino e pesquisa, além de organizar ações que visavam a interação da universidade com a sociedade, gerando benefícios para ambas, além de aprofundar e debater aspectos da área, possibilitando a sociabilização e o compartilhamento desses saberes com a comunidade interna e externa interessada na temática.

Na reedição de 2020, o grupo propôs-se a atender as demandas apresentadas na amplitude da formação continuada acerca do tema, tanto para os membros de toda a região, como para a comunidade em geral. As ações do GEaD nesse período, partiram da compreensão e do diagnóstico do momento atípico estabelecido pela pandemia da Covid-19, o que gerou a necessidade de isolamento social e com ele o desenvolvimento de atividades na educação por meio de tecnologias, como por exemplo o ensino remoto emergencial (ERE), erigindo enormes desafios para os atores envolvidos nesse campo, dentre os quais a carência de formação para esse uso. Associada a essa demanda, a dificuldade do poder público em gerir as políticas necessárias para esse desenvolvimento, colocando em evidência a discussão sobre a necessidade de compreensão do que seria a capacidade do Estado para implementar políticas específicas. Assim, as ações do GEaD no ano de 2020 transita entre estes dois viéses: aprofundar referencial teórico sobre capacidades

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO,
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: conceitos, concepções e práticas**

estatais para a formulação e implementação de políticas públicas de EaD e TDICs no Brasil e refletir sobre processos que envolvem o ensinar e aprender com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Já no ano de 2022 as atividades desenvolvidas pelo grupo buscaram aprofundar discussões acerca do referencial teórico sobre Educação a Distância e as diferentes nomenclaturas e concepções que permeiam a modalidade, bem como refletir sobre os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias na Educação. Tais estudos geraram este E-book publicado pela Editora Alfredo Nasser e que possibilitará a divulgação e a apreciação dos conhecimentos construídos.

Em arremate o GEaD inicia o ano de 2023 permeado por uma áurea esperançosa por dias melhores, no sentido da valorização da pesquisa científica e da educação em seus níveis e modalidades e, para tal, propõe-se a estudar e refletir acerca da Base Nacional Comum Curricular para a educação Básica e as noções de competência e habilidades presentes nesse documento, como também sobre a retomada das políticas públicas sociais voltadas para a educação e a educação superior e a distância.

*Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
PARTE 1 - DAS TECNOLOGIAS À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: entre conceitos e concepções	
Capítulo 1 – EDUCAÇÃO, QUALIDADE E TECNOLOGIA EM PAULO FREIRE	12
Daniela da Costa Britto Pereira Lima Fabiane Lopes de Oliveira Elaine Silva Ferreira Frazão	
Capítulo 2 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: concepções e disputas	24
Joseany Rodrigues Cruz Marina Campos Nori Rodrigues Jhonny David Echalar Karen Brina Borges de Deus	
Capítulo 3 - EDUCAÇÃO ABERTA E FLEXÍVEL: conceitos e concepções	40
Gisele Gomes Avelar Bernardes Danielly Maciel Barbosa Daniela da Costa Britto Pereira Lima	
Capítulo 4 - EDUCAÇÃO HÍBRIDA: mapeamento conceitual no pós-pandemia	52
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca Meirilayne Ribeiro de Oliveira Arielli Curado Andrade Bueno	
Capítulo 5 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ONLIFE	65
Elka Cândida de Oliveira Machado Daiane Alves da Silva Ellen Cristhina Rosa dos Santos	
PARTE 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E USO DE TECNOLOGIAS: levantamentos e possibilidades	
Capítulo 6 - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ENQUANTO VETORES DE CONVERGÊNCIA PARA O INTERATIVISMO COLABORATIVO	77
Gilberto Lacerda Santos	
Capítulo 7 - PRÁTICAS DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: limites e possibilidades na pandemia	94
Ana Paula Rocha Neto Emanoela Celestino Almeida Ramos Genessi Borba Gomes Alves Santos	
Capítulo 8 - PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: políticas, limites e possibilidades	113
Pollyana Vieira de Andrade Leila Cristina Borges	

APRESENTAÇÃO

A proposta deste *e-book* parte da compreensão de que a educação na amplitude das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC) tornou-se realidade, todavia, entende-se também a constituição de vasta gama de conceitos e concepções teóricas, que por distintos viéses, norteiam ou nortearão o fazer pedagógico. De tal modo, partindo da compreensão freiriana em que não se deve divinizar ou diabolizar as tecnologias, mas que a utilização destas no processo ensino e aprendizagem deve ser amparada pela criticidade, visto que as tecnologias digitais de comunicação e informação foram materializadas em campos de disputas e de tensionamentos entre os que as visualizavam como possibilidade pedagógica e os que condenavam sua utilização no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 2007).

Nesse particular, visando a compreender sobre o uso das tecnologias e o papel das TDIC na sociedade contemporânea, é que apresentamos a presente publicação, resultante do 8º ano de pesquisas realizadas pelo GEaD, que no ano de 2022, buscou aprofundar referencial teórico sobre educação a distância e as diferentes nomenclaturas e concepções que permeiam a modalidade, buscando desvelar os desafios e as possibilidades sobre o uso das tecnologias na educação.

Como forma de socialização dos conhecimentos construídos constituiu-se este e-book, que se subdivide em duas partes. A primeira com título “**Das tecnologias à educação a distância: entre conceitos e concepções**” reflete os conceitos e as concepções de Educação a distância; Educação Aberta e flexível; Educação Remota, Educação OnLife e Educação híbrida.

A segunda seção, que tem por subtítulo “**Práticas pedagógicas e uso de tecnologias: levantamentos e possibilidades**”, aborda as Práticas pedagógicas na Educação Infantil e na Educação Superior, com foco nas tecnologias e nas políticas para as áreas, com vistas a problematizar seus limites e suas possibilidades.

Assim, apresentamos os oito artigos que constituem essa obra. A primeira parte, que tem por foco os conceitos e as concepções da educação mediada por tecnologias, principia-se com o artigo de Daniela da Costa Britto Pereira Lima; Fabiane Lopes de Oliveira; e Elaine Silva Ferreira Frazão, em que são refletidas as relações entre educação, qualidade e tecnologias, embasadas teoricamente em Paulo Freire. As autoras averiguam que a educação, a qualidade e a tecnologia sob a acepção deste autor, são atos políticos, logo, não neutros, os quais são embasados na dialogicidade, autonomia e criticidade como formas de superação da reificação da “ordem” opressora.

Joseany Rodrigues Cruz; Marina Campos Nori Rodrigues; Jhonny David Echalar; e Karen Brina Borges de Deus, brindam a obra com o artigo, Educação a distância: concepções e disputas. Neste artigo são apresentadas considerações acerca dos conceitos e das concepções de educação a distância (EaD) e sua evolução, com base em autores de referência e nas legislações brasileiras. As

pesquisadoras demonstram o quanto a trajetória da modalidade está diretamente relacionada à configuração político-econômica contemporânea. Em processo reflexivo, evidenciam, ainda, o necessário e urgente rompimento da educação a distância com a lógica neoliberal, de forma que sejam instituídas políticas de financiamento, formação, acompanhamento e avaliação capazes de consolidar projeto estruturado de EaD pautado na organização do processo educativo.

Na particularidade da educação aberta e flexível, Gisele Gomes Avelar Bernardes; Danielly Maciel Barbosa; e Daniela da Costa Britto Pereira Lima, abordam temáticas acerca dos conceitos e das concepções de educação aberta, flexível e sua relação com a educação a distância em repositórios de artigos científicos, nacionais e internacionais. As pesquisadoras verificam que tanto a educação aberta quanto a educação flexível se associam à EaD, porém a educação aberta é mais explorada nos trabalhos publicados no Brasil do que a educação flexível, mesmo ambas serem discutidas na perspectiva da democratização do acesso e do desenvolvimento social.

O artigo, ‘educação híbrida: mapeamento conceitual no pós-pandemia’, escrito por Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca; Arielli Curado Andrade Bueno; e Meirilayne Ribeiro de Oliveira, apresenta resultados de estudo de mapeamento conceitual acerca dos fundamentos, dos conceitos e das concepções de educação híbrida, com base em levantamento bibliográfico realizado em bases de dados nacionais e internacionais. Conforme as autoras o hibridismo torna-se, no contexto pós-pandêmico, a discussão do momento, requerendo com certa urgência estudos que proporcionem maiores aprofundamentos teóricos e contribuam para a utilização das ferramentas digitais para educação de qualidade e acessível.

Chegamos ao final da primeira parte dessa obra, com Elka Cândida de Oliveira Machado; Daiane Alves da Silva; e Ellen Cristhina Rosa dos Santos apresentando a produção do conhecimento sobre o conceito de educação *onlife*. As autoras evidenciam que a educação onlife traz consigo ressignificados e novos desdobramentos conceituais em nova realidade hiperconectada em reontologização da realidade que acompanha as transformações do mundo.

A segunda parte deste *e-book* principia-se com o artigo ‘As Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão’ enquanto vetores de convergência para o Interativismo Colaborativo. O autor convidado Gilberto Lacerda Santos, não é integrante do grupo, mas tem contribuído muito com o crescimento teórico dos integrantes do GeaD devido sua produção científica. O pesquisador apresenta o conceito de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) na implementação do modelo didático do Interativismo Colaborativo, como a necessidade de nova teoria de ensino-aprendizagem suscetível de subsidiar os novos modos de se ensinar e de se aprender nesse contexto.

O artigo ‘Práticas de Tecnologia na Educação Infantil: limites e Possibilidades na Pandemia’, de autoria de Ana Paula Rocha Neto; Emanoela Celestino Almeida Ramos; e Genessi Borba Gomes Alves Santos investiga os limites e as possibilidades sobre o uso das tecnologias na

educação infantil por profissionais e por crianças de 0 a 6 anos de idade, no contexto da pandemia de Covid-19. As autoras oferecem panorama do cenário educativo atual e possibilitam a identificação de experiências singulares para os atores envolvidos no contexto pandêmico.

Por fim, encerra-se a obra com o artigo ‘Práticas na Educação Superior e Tecnologias Digitais: Políticas, Limites e Possibilidades’ desenvolvido por Pollyana Vieira de Andrade e Leila Cristina Borges. Este trabalho parte de revisão bibliográfica que teve como objetivo verificar o que a literatura já produziu sobre as práticas na educação superior com a utilização de tecnologias digitais. Evidenciam que embora as pesquisas tenham destacado a importância assumida pelas tecnologias digitais no âmbito das práticas educacionais no ensino superior, algumas apontaram para a necessidade de realização de cursos de formação, de maneira contínua, para que os docentes possam lançar mão das possibilidades oferecidas pelas inovações tecnológicas, como recurso em suas práticas pedagógicas no sentido de promover o aprendizado dos estudantes.

Somos gratas a nosso grupo de estudos, que hoje consta de 49 estudiosos, pelo empenho na busca por educação emancipadora, reflexiva e libertadora, cunhada na pesquisa científica. Gratificamos, ainda, a FE/UFG pelo apoio ao grupo e, em especial, ao Centro Universitário Universitário Alfredo Nasser, pela possibilidade de materialização desta obra.

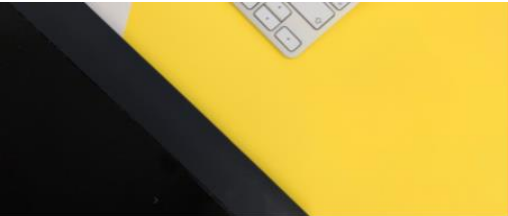
Desejamos ótima leitura a todas, a todos e a todes!

*Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Juliane Aparecida Ribeiro Diniz
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
(organizadoras)*

PARTE 1

DAS TECNOLOGIAS À
EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: ENTRE
CONCEITOS E
CONCEPÇÕES





EDUCAÇÃO, QUALIDADE E TECNOLOGIA EM PAULO FREIRE

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Fabiane Lopes de Oliveira
Elaine Silva Ferreira Frazão

Resumo: Este estudo foi realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/CNPq) e da Pesquisa “Qualidade e Regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância no Brasil e América Latina” (UFG/Unirede) e tem por objetivo refletir acerca das relações entre educação, qualidade e tecnologias à luz da lente teórica de Paulo Freire. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Conclui-se que a educação, a qualidade e a tecnologia em Paulo Freire estão pautadas pelos mesmos princípios que fundamentaram sua trajetória teórica, quais sejam: são atos políticos e não neutros, que estão embasados na dialogicidade, autonomia e criticidade como formas de superação da reificação da “ordem” opressora, em busca de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Qualidade; Paulo Freire.

Abstract: This study was carried out within the scope of the Study and Research Group on Technologies and Distance Education (GEaD/UFG/CNPq) and the Research “Quality and Regulation in the context of open, flexible or distance education in Brazil and Latin America” (UFG/Unirede) and aims to reflect on the relationship between education, quality and technologies in the light of Paulo Freire's theoretical lens. For that, a research with a qualitative approach, of the bibliographical type, was used. It is concluded that education, quality and technology in Paulo Freire are guided by the same principles that underpinned his theoretical trajectory, namely: they are political and not neutral acts, which are based on dialogicity, autonomy and criticality as ways of overcoming the reification of the oppressive “order”, in search of a liberating education.

Keywords: Education; Technology. Quality; Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Inegável a participação e o legado deixados por Paulo Freire na educação e nas diversas áreas em que esta permeia. Este educador, na raiz etimológica e acepção da palavra, levava em consideração *as gentes*, dispunha de um olhar esperançoso e utópico em relação à uma sociedade justa e igualitária. Com esse pensamento humanístico, ele nos influenciou e, mesmo depois de tantos anos de sua ausência, continua influenciando, de forma imbricada, a cada um e cada uma que tenha na educação a proposição de que ela seja inclusiva, democrática, libertária e, principalmente, consciente e cidadã.

Neste sentido, é mais do que necessário apontar a importância e as contribuições do pensamento de Paulo Freire para as diversas áreas da educação: a formação de professores; as práticas docentes; as políticas públicas e educacionais; a gestão da escola e a organização do trabalho pedagógico; a história e a sociologia da educação; e, o uso de tecnologias na educação. Sob este último aspecto destacamos no excerto abaixo

Paulo: [...] com o uso dos computadores, o poder no poder assegura a si mesmo, através da programação que ele mesmo faz, o melhor uso para a reprodução da sua própria ideologia. É muito mais fácil ao poder no poder sentir-se em paz com a transmissão ou a reprodução da sua ideologia através de uma máquina do que através do professor. [...] Por isso, eu insisto em dizer: a crítica nossa tem que ser política, e não tecnológica. A posição em que eu me situo, portanto, é esta: eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 96).

A partir dessa afirmativa de Paulo Freire é possível apontarmos um caminho, de que não podemos ser contra o uso de computadores ou de tecnologias na educação. Este seria um pensamento negacionista simplista, e aqui nos propomos ir além, por isso dizemos que antes de negar, precisamos refletir sobre - quais são os interesses e as intencionalidades de quem propõe e como propõe o uso e veiculação de tecnologias/mídias para o ensino em nosso país? Um aspecto importante e complexo, que merece um olhar atento dos estudiosos da educação. É possível, ainda, ter a percepção de que Paulo Freire nos envolve com questões que discutem as relações escolares, educacionais, e, também, as relações inter e intra pessoais, no sentido de movimentar o nosso [re]pensar as práticas, as temáticas e as didáticas no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, buscamos nesse texto trazer alguns apontamentos que visam fortalecer o legado que Paulo Freire deixa na reflexão sobre a educação, a qualidade e a tecnologia, objetivando, ainda, discutir pontos-chave presentes na sua teoria, amplamente discutida, que se caracteriza como basilares de sua produção, em que os profissionais da educação e pesquisadores do autor se fundamentam.

2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

Paulo Freire é um educador, não de formação, mas de concepção. Desde sua origem, tem a educação como um aspecto fundante na sua vida e nas suas relações estabelecidas, desde a familiar até as sociais.

Filho de uma professora, que o alfabetizou no seu quintal de casa, reconhece na educação uma forma de emancipação humana e cidadã desde a tenra idade. Tem uma relação efetiva com a aprendizagem, em que, mesmo sendo desviado de sua vocação inicial, já que era formado em

Direito, abandonou a profissão e se aprofundou na reflexão das relações pedagógicas. Assim, tornou-se professor de Língua Portuguesa justamente no colégio em que estudara na sua vida escolar. Essa experiência seria um significativo divisor de águas, que forjou sua vida, pois a partir dela ele se envolveu na educação de forma ampla e irrestrita, defendendo não apenas seu amplo acesso, mas também a permanência de todos e todas, como uma forma de participação social e cidadã efetiva.

A partir de seu ingresso e permanência na educação, Paulo Freire passa a ocupar diferentes cargos públicos e conhecendo cada vez mais as “gentes” que não tinham acesso e direito a escola, passa na sua atuação a defender uma educação acessível, que, ao mesmo tempo, respeite a cultura e o cotidiano de quem a frequente.

Ao longo de sua trajetória na educação, Paulo Freire também ocupa vários cargos que foram determinantes para ele perceber a necessidade de desenvolver um trabalho específico para aqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade apropriada. Assim, ele desenvolve um método de alfabetização, específico para adultos, que não só trabalha o letramento, mas também a consciência de classe, bem como insere as pessoas como partícipes na sociedade, dando para elas visibilidade e instituindo, de fato, a cidadania. Este projeto acaba ganhando notoriedade, pois por meio dele é possível alfabetizar as pessoas em 40 dias, utilizando a cultura do seu local e seu ambiente vocabular.

O Método Paulo Freire, como ficou sendo chamado e conhecido nacionalmente - e até internacionalmente a *posteriori* - contava com algumas especificidades: era criado um círculo de cultura, em que nesse momento os adultos-trabalhadores tinham a oportunidade de falar sobre a sua vida, as relações com o seu trabalho e a sua cultura local. Nessa metodologia aplicada era possível realizar o levantamento do universo vocabular (FREIRE, 2006), em que tais palavras mais comumente utilizadas seriam discutidas e estariam no centro da alfabetização proposta, chamadas de palavras geradoras (BRANDÃO, 2003). Essa metodologia durava 40 dias e inicialmente foi aplicada na cidade de Angicos - RN. A ideia proposta era de uma “[...] ação dialogal entre educadores-e-educandos [que] deve começar com uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as da comunidade” (BRANDÃO, 2003, p. 24).

Exatamente por se tratar de uma metodologia destinada às pessoas que não tiveram acesso à educação na idade oportuna, e por desenvolver uma forma de conscientização e democratização do acesso à uma sociedade que por si só exclui aqueles que não são alfabetizados [inseridos nos códigos, que dão acesso à informação e ação!], levando-se em conta a cultura gerada pelo grupo de adultos que seriam o centro da ação, Paulo Freire foi convidado pelo então presidente João Goulart para liderar uma ação nacional de alfabetização de adultos, com o propósito de alfabetizar cerca de cinco milhões de pessoas (HADDAD, 2019).

Contudo, de forma despropositada, esse programa de alfabetização proposto por Freire foi considerado uma ameaça às elites dominantes - política, econômica e social - e foi extinto mesmo antes de ter sido concluído, por meio do Golpe Civil-Militar que foi deflagrado no Brasil em abril de 1964. Pela intenção de Paulo Freire em aplicar um método que iria inserir mais pessoas na sociedade, com direitos de voto e voz - visto que naquele momento histórico, as pessoas só poderiam votar se fossem alfabetizadas (HADDAD, 2019) - ele foi preso e processado, sendo considerado “subversivo”, foi condenado ao exílio fora do país.

Nos tempos de seu exílio, Paulo Freire morou em vários países, notadamente Bolívia, Chile, Estado Unidos, Suíça, também trabalhou em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, e foi absorvendo as diversas realidades vivenciadas, sem perder o foco do que acontecia no Brasil. Ele retorna para o nosso país em 1979, com a Anistia Política e passa a integrar o quadro de docentes da PUC- SP e Unicamp. Foi convidado para ser Secretário Municipal de Educação em São Paulo, em 1989, promovendo grandes mudanças naquela cidade, em que ainda hoje podem ser observadas, mesmo com as mudanças políticas de Estado e governo.

Em sua trajetória de vida Paulo Freire escreveu inúmeros livros, sendo muitos deles traduzidos para diversos idiomas pelo mundo, destacamos o livro *Pedagogia do Oprimido* amplamente divulgado até os nossos dias. Ele também recebeu mais de 40 títulos de *Doutor Honoris Causa* em universidades de todo o mundo, além de incontáveis prêmios, medalhas e homenagens pelo seu feito como educador.

O seu fundamento como pensador na educação parte de palavras que são imersas em muitos significados: teoria, prática e práxis. Tais questões permeiam o legado deixado na educação pelo autor, na medida em que imprimem uma visão de que são pontos de cruzamento que transpassam disciplinas, barreiras, espaços geográficos e a própria ciência. Sua visão de mundo aproxima-se, assim, da concepção da transdisciplinaridade e caracteriza-se pela aproximação do sentido de humanidade na educação, sem perder de vista uma relação dialética com o saber, o ensinar e o aprender (FREIRE, 2006a).

Seus apontamentos se baseiam nos fundamentos do diálogo e da consciência. Num primeiro momento, pode-se dizer que são questões presentes em todas as visões mais progressistas de educação. No entanto, na visão de Freire, o diálogo se torna fundamental para que sejam estabelecidas relações de ensinar e aprender, pois a aprendizagem se dá de maneira horizontal, em que todos os atores envolvidos - quer sejam profissionais da educação, quer sejam estudantes, de qualquer natureza - participam ativamente do processo. Ao passo que a partir do diálogo, abre-se caminho para a tomada de consciência, em que os papéis sociais vão sendo desenvolvidos e ampliando-se de acordo com as necessidades dos envolvidos.

Nesse sentido, a práxis se fortalece, no sentido de se fortalecer enquanto conceito que se baseia em dialogicidade, autonomia, ação-reflexão, em que a própria docência é um ato que permite a inserção de uma educação libertadora. De acordo com o livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) ressalta que a práxis “É reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da condição de opressor-oprimido” (p. 38). Ainda na perspectiva da práxis, importante destacar que “É exatamente nesta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 2006b, p. 17).

Nesta perspectiva, é importante destacar a questão dialógica, não no sentido de transmitir algo a alguém e sim a ação que integra tanto a objetividade (das coisas) quanto a subjetividade (do mundo, das relações). E esse diálogo faz a diferença numa aprendizagem que se propõe libertadora.

Para que essa educação mais voltada ao respeito e à dignidade da pessoa ocorra, precisam ser levados em consideração alguns elementos, quais sejam: a leitura da realidade e sua análise crítica, bem como a elaboração de uma proposta de ação, que vise realmente incidir na vida das pessoas, da comunidade, da vida com um todo (FREIRE, 2006). Esses elementos elencados estão intimamente ligados à uma educação que propicia a libertação, que encontra eco em uma educação problematizadora. Ambas se apropriam da leitura de mundo e da realidade, aliando-se para que os conteúdos sejam tratados de forma mais ampla e que possam extrapolar os muros das instituições de ensino. Somente a proposta de uma educação que aproxime os estudantes da sua realidade será capaz de realmente ser significativa.

Na visão de Freire (2006a, p. 49), a educação libertadora pressupõe uma indissociabilidade dos contextos e histórias de vida na formação do indivíduo, “na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo [histórico], libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente”. Freire (2006a, p. 52) ainda traz outra reflexão, acerca dessa educação libertária, bem como com relação aos contextos e histórias de vida, quando diz que “por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas da sua época”.

No que diz respeito à educação problematizadora, Freire menciona que a mesma deve ocorrer por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores, que no contexto em que o autor utiliza, é mais apropriado se referir a educandos e educadores. Nesse sentido, eles, os atores, já mencionados, são transformados no processo da ação educativa, aprendem ao mesmo tempo em que ensinam. Nessa perspectiva, o diálogo acaba sendo caracterizado como uma ação emancipadora. Por isso, “[...] nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica - de sujeito para o objeto - de que resulta o conhecimento, que expressa pela

linguagem” (FREIRE, 2006a, p. 113). Freire cita Jaspers¹ (sem indicar a página) dizendo que “o diálogo é, portanto, o indispensável caminho não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser [...]”. (FREIRE, 2006a, p. 116).

Destarte, Freire destaca alguns elementos para que a educação problematizadora e, conseqüentemente, o diálogo estejam presentes na prática educativa, quando se refere a leitura de mundo, ao processo dialógico, a problematização e a conscientização. Com relação à leitura de mundo, Freire (2006b) ressalta que se refere aos saberes mobilizados pelo diálogo entre a ação e reflexão com o mundo (p. 21). Ou seja, há uma disposição entre o que fazer e a realização plena, em que os indivíduos se mobilizam em torno de suas experiências.

Sobre o processo dialógico, Freire (2006b) diz que estes são processos horizontais de comunicação e aprendizagem, entre interlocutores que estão com o outro e não para o outro. Esta forma de comunicação e diálogo se dá principalmente nas relações em que não há hierarquização de saberes, em que educandos e educadores estão aprendendo e ensinando de forma mútua (FREIRE, 1997).

A vinculação com a problematização se dá de forma a buscar transformar o meio em que vive, pois para Freire (2006b) a educação pensa o mundo, com o mundo e para o mundo. Desta forma, caracteriza-se como a busca da realidade e do real significado do que se aprende, como forma de modificar, ampliar e significar essa realidade.

Por fim, acerca dos elementos trazidos sobre a educação problematizadora, tem-se a conscientização. Sobre esse tema, Freire nos posiciona sobre a forma pela qual há uma tomada de consciência, na medida em que o sujeito conhece a realidade e se compromete com a mesma, modificando-a (2006b, p. 21).

No seu livro Educação como prática da liberdade, Freire (2006a) o autor nos brinda com questões que levam à reflexão, sobretudo no que diz respeito à crítica relativa à educação tradicional, aquela voltada para uma concepção bancária. A escola, enquanto instituição, tem um papel fundamental para que seja rompida a prática reprodutiva por uma maneira pela qual seja levado em consideração o sujeito, que se constrói como um indivíduo e desta forma educa-se e cria sua própria narrativa. Nas palavras de Freire, “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (2006a, p. 104).

Tais aspectos no sentido amplo, trazem questões que se referem à como ser e agir na esfera educativa e, também, uma educação conscientizadora, que busca contribuir na aprendizagem da

¹ JASPERS, Karl, do livro Razão e Anti-Razão do nosso tempo. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1958.

democracia, com a própria existência desta. Portanto, é imperativa a necessidade de uma educação corajosa.

3 QUALIDADE E TECNOLOGIA EM PAULO FREIRE

Partindo das concepções que envolvem o legado de Paulo Freire no item anterior, buscamos refletir acerca de seu olhar sobre o uso da tecnologia, seu papel e como estabelece a relação da qualidade com a educação.

Quando tratamos do tema qualidade e educação, não podemos desconsiderar que esta deve se dar numa perspectiva polissêmica (enseja múltiplas significações), conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), além de compreender “a educação como uma prática social e um ato político” (SILVA, 2009, p. 217). Com isso, a relação qualidade e educação sempre deve vir acompanhada da reflexão a quem serve e para que serve, afinal é preciso distinguir a qualidade que vai do campo econômico (em consonância com o projeto neoliberal e ultraliberal vigente), daquela voltada para a educação socialmente referenciada.

De acordo com Silva (2009), no campo econômico a qualidade está relacionada a parâmetros de comparabilidade, por meio de testes standardizados, que fazem uso de medidas mensuráveis, promovendo *rankings*. Tudo isso dentro de uma lógica mercantil, com bases quantitativas. Já a qualidade da educação social é atenta a outros elementos que são relacionados às dimensões socioeconômicas e culturais, aos modos de vida e às expectativas dos atores envolvidos com a educação; buscando compreender o contexto político, social e ambiental, com olhar voltado para o bem comum; priorizando o financiamento e as condições de trabalho que valorizam a docência e as vivências, sempre fundadas em processos democráticos.

Freire (2001), no livro *Política e Educação*, defende que a compreensão do contexto político e da prática política não pode se fundar na compreensão mecanicista da história, ou seja, não pode nos castrar, deve apostar na capacidade crítica das classes populares (oprimidas), compreendendo sua realidade e problematizando-a. Para essa compreensão, precisamos analisar a ideologia dominante de quem está no poder, saber explicar, revelar e desvelar, um saber a ser desenvolvido principalmente por educadoras e educadores progressistas, que devem buscar desocultar verdades e jamais mentir. “É difícil, mas é possível” (p. 48) superar as tradições autoritárias e exploradoras capitalistas de direita. Isso implica que a política pública educacional deve ser alinhada com a educação popular ou o que Freire chama de educação cidadã, em que busca o compromisso com a emancipação humana e que recusa uma educação domesticadora.

E sobre a qualidade? Como fazer a leitura da qualidade e sua relação com a educação? Freire (2001) inicia refletindo que essa relação deve ser pautada na educação para a qualidade, na qualidade da educação e na relação educação e qualidade de vida, de forma inter-relacionada e, essa inter-relação não permite a prática educativa neutra e apolítica. Mas antes dessa impossibilidade deve ser calcada com reconhecimento de sua politicidade em prol de uma postura ético-democrática, de forma que educandos e educadores afirmem seus sonhos, sem escamotear a verdade, demonstrando “os sonhos porque brigamos”, porém, “dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas” (FREIRE, 2001, p. 21). Tudo isso, com uma busca pelo aprendizado das nossas incoerências, comprometidos com nossa humildade e em sermos coerentes. Então, Freire (2001, p. 23) indaga que “[...] não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. É quando percebemos que há qualidades e qualidades”.

Assim, o conceito de qualidade depende do valor atribuído a ela e por quem esse valor é atribuído, a depender de um elitista ou de uma pessoa que defende as classes populares. Por isso, a prática pedagógica que enseja qualidade não pode ser neutra, “mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas” (FREIRE, 2001, p. 23). Associada a isso, numa perspectiva socialmente referenciada, Freire (2001) destaca que a qualidade da educação deve ser democrática, popular e estimuladora da participação popular nos destinos da escola. Com isso, educação e qualidade são questões políticas, não neutras, que demandam decisões políticas de materializá-las. Apesar de Freire não dizer que sua base é socialmente referenciada, os princípios que defende nos permite dizer que sim.

E as tecnologias em Paulo Freire? Possui relação com a qualidade e suas relações com a educação em seu uso? Para tratar da tecnologia, Freire (1996) resgata os mesmos princípios da relação da qualidade e educação, ou seja, com base em práticas educativas progressistas que não ocultem a verdade, demandando profundidade (e não superficialidade) na compreensão dos fatos que envolvem esse uso. Por isso, para Freire (1996), divinizar ou diabolizar a tecnologia é uma forma negativa e perigosa de se pensar errado.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas desfavorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de Educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador (FREIRE, 1996, p. 87).

Apesar da compreensão do potencial da tecnologia, Freire (1996) não deixa de destacar que é preciso transgredir a ética, lutando para superar as posições “quietistas” de aceitação conivente da

lógica perversa legitimada das minorias que minimizam a situação das desigualdades das maiorias oprimidas (que nem sempre se percebem como tal), cuidando para que as tecnologias e/ou ciência contribuam para essa legitimação. Para isso, é preciso ter resistência e indignação, com compreensão de seus direitos e deveres de se rebelar contra essa “ordem” perversa opressora de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Com isso, é preciso compreender que os opressores vão se apropriando cada vez mais da ciência e da tecnologia como força de manutenção da “ordem” opressora.

Esta é a razão pela qual o que fazer opressor não pode ser humanista, enquanto o revolucionário necessariamente o é. Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica a ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o sine qua desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já não é o mesmo que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui os oprimidos, ou se tornam sujeitos, também do processo, ou continuam “reificados” (FREIRE, 1987, p. 130-131).

Por isso, a formação técnico-científica para Freire (1987) não é antagônica à formação humanista, desde que a tecnologia esteja a serviço da libertação permanente do oprimido, de sua humanização, como ação cultural dialógica, que deve ser desenvolvida no ato educativo conscientizador, com o aumento da criticidade frente às tecnologias e meios de comunicação para se defender da força alienante imposta pela “ordem” opressora, ou seja, não é lutar contra a tecnologia (uma luta sem sentido), mas enquanto educadores refletir sobre como estimular o desenvolvimento da criatividade e do pensar crítico (FREIRE, 2000).

Assim, como para a relação entre educação e qualidade, pensar as tecnologias ou meios de comunicação em Paulo Freire “nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro” (FREIRE, 2000, p. 109), carecendo de que como educadores progressistas não podemos desconhecê-los, mas devemos usá-los e discuti-los. Por isso, para Freire (2000), é preciso ter como fundamento a compreensão crítica da tecnologia como meio de intervenção crescentemente sofisticado, o que necessita de nossa vigilância ética constante, ou seja, superar o puro treinamento técnico. O educando “tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica mas, também, sobre os riscos a que nos expõe” (FREIRE, 1992, p. 132).

4 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

No contexto da pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde - OMS em fevereiro de 2020, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação - MEC divulgou a portaria de n. 343, de 17 de março de 2020 que resolve:

Art. 1º. Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Diante dessa excepcionalidade, todas as etapas de educação se viram com a necessidade urgente do uso de tecnologias para a continuidade das atividades educacionais, modificando sobremaneira as dinâmicas de ensino e aprendizagem. A urgência impactou a todos de forma surpreendente, colocando alunos e professores diante de uma nova realidade - uso de tecnologias na educação, em que a grande maioria da comunidade escolar não dispunha nem de conhecimentos, nem de estrutura para o seu desenvolvimento e aplicação.

A força do momento foi imperativa, e mesmo diante de todas as dificuldades, as escolas e as universidades procuraram superar os desafios, rapidamente tentaram articular uma espécie de *regime emergencial de ensino*, que embora houvesse confusão de suas características com as de educação a distância, não possuía as bases teóricas e conceituais sólidas para seu desenvolvimento, nem coordenação nacional política para sua implementação.

Por isso, a crítica que fica nesse momento é que embora houvesse uma determinação governamental, não houveram medidas e ações efetivas para a superação das dificuldades ou mesmo das necessidades dessa modalidade de ensino emergente. O que deixou tanto alunos, quanto professores envolvidos em adaptações nem sempre adequadas para que as aulas acontecessem e continuassem a progredir. Uma constatação já antiga das pesquisas de educação que agora emergia do formato presencial - falta de um plano de educação nacional com investimentos robustos, e se findar no formato virtual - falta de políticas públicas de incentivo e manutenção de estruturas tecnológicas para educadores e educandos.

Vemos assim, diante dessa perspectiva, que o Brasil deixou passar mais uma vez na história da educação brasileira, uma oportunidade de mudança sistêmica, em que diante da popularização da educação com uso de tecnologias conseguisse desenvolver, numa perspectiva Freiriana, uma educação socialmente referenciada, com princípios democráticos e éticos.

Aos poucos com a melhora no quadro pandêmico, no ano de 2022, a educação retoma o ensino presencial, mas as sementes de uma educação com uso de tecnologias permanecem com os

alunos, professores e gestores que passaram, mesmo que de maneira modesta, a compreender as ricas possibilidades que a educação aliada à tecnologia pode contribuir e oferecer.

Todavia, as problemáticas das questões educacionais permanecem latentes, ainda mais agora em um ano de eleição presidencial, em que o país, vivenciando um contexto de retrocesso e falta de investimentos declarados na educação, demanda dos atores da área da educação um posicionamento firme, no sentido de educar para o uso das tecnologias, e mesmo das mídias sociais, como forma de possibilitar à população um repertório reflexivo sobre *fake news* e pós-verdades.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a necessidade de discutir a educação, a qualidade e as tecnologias em Paulo Freire. Por isso, aqui, resgatamos conceitos de educação importantes, e nas maneiras como ela pode ajudar a desenvolver uma concepção de qualidade e visão das tecnologias nesse contexto. Um legado inegável deixado por Freire, que possibilita os educadores formularem discussões modernas, com reflexões já feitas no passado, sentimos, porém, que não há uma vitória nesse processo, visto que diante de tudo apresentado aqui, isso significa que os problemas permanecem. Todavia, não deixaremos de pontuar e lutar para que haja avanços em quanto for possível.

Finalizamos, afirmando mais uma vez a necessidade de que a educação, a qualidade e a tecnologia na perspectiva Freiriana sempre sejam políticas, demandando decisões e posturas não neutras, inclusive destacamos que devem ser materializadas com base em elementos: éticos, democráticos e em práticas educativas progressistas.

As palavras de Paulo Freire aqui transcritas tornam-se um estandarte para educação em nosso tempo tão obscuro, como forma de registro do pensamento que nos move:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.

Nunca, talvez, a frase quase perfeita - exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos - teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai (FREIRE, 1992, p. 133).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HADDAD, Sergio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005. Acesso em: 10 jul. 2019.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: concepções e disputas

Joseany Rodrigues Cruz
Marina Campos Nori Rodrigues
Jhonny David Echalar
Karen Brina Borges de Deus

Resumo: Este capítulo apresenta considerações acerca dos conceitos e concepções de educação a distância (EaD) e sua evolução, com base em autores de referência e legislações brasileiras, além de demonstrar o quanto a trajetória da modalidade está diretamente relacionada à configuração político-econômica contemporânea, constituída pela hegemonia do capitalismo enquanto perspectiva ideológica sob a égide da doutrina neoliberal, que exerceu e exerce forte impacto no processo de estruturação legal de mercantilização da educação superior. Este percurso foi traçado a partir da observação de legislações e publicações sobre a temática, com o objetivo central de apresentar, de modo crítico, as principais ações que transformaram a modalidade no país em um campo de disputas e interesses mercantis. Como conclusão, percebeu-se a necessidade urgente de rompimento da educação a distância com a lógica neoliberal, de forma que sejam instituídas políticas de financiamento, formação, acompanhamento e avaliação capazes de consolidar um projeto estruturado de EaD, pautado na organização do processo educativo, além da necessidade de se garantir que a modalidade seja um compromisso social do governo, gestores, pesquisadores da área e defensores das instituições públicas.

Palavras-chave: Educação a Distância; Regulamentação; Neoliberalismo; Mercantilização; Histórico da EaD.

Abstract: This chapter presents considerations about the concepts and conceptions of distance education (DE) and its evolution, based on reference authors and Brazilian legislation, in addition to demonstrating how much the trajectory of the modality is directly related to the contemporary political-economic configuration, constituted by the hegemony of capitalism as an ideological perspective under the aegis of the neoliberal doctrine, which exerted and continues to exert a strong impact on the process of legal structuring of the commodification of higher education. This path was traced from the observation of legislation and publications on the subject, with the central objective of presenting, in a critical way, the main actions that transformed the sport in the country into a field of disputes and mercantile interests. As a conclusion, there was an urgent need to break distance education from the neoliberal logic, so that financing, training, monitoring and evaluation policies capable of consolidating a structured distance education project, based on the organization of the educational process, in addition to the need to ensure that the modality is a social commitment of the government, managers, researchers in the area and defenders of public institutions.

Keywords: Distance Education; Regulation; Neoliberalism; Commodification; EaD History.

1 INTRODUÇÃO

A partir de nossos estudos relacionados à trajetória e à evolução da educação a distância (EaD) no Brasil, cujas primeiras ações em que se tem registro no país são do final do século XIX, com seu fortalecimento no final do século XX, pudemos perceber a existência de uma infinidade de conceitos apontados por pesquisadores da área e concepções apresentadas em documentos regulatórios ao longo do tempo. Cabe destacar que, conforme aponta Cruz e Lima (2019, p. 2), a EaD é fruto de movimentos do governo e da iniciativa privada, com objetivo de implementar, expandir e democratizar a educação ao longo do tempo.

Está claro que as definições encontradas, sobretudo no campo legislativo, têm estreita relação com a configuração político-econômica contemporânea, constituída pela hegemonia do capitalismo enquanto perspectiva ideológica sob a égide da doutrina neoliberal, que exerceu e exerce forte impacto no modo como a modalidade vem sendo concebida com o passar dos anos.

Em outras palavras, este capítulo centra-se, inicialmente, na apresentação dos conceitos de educação a distância que foram evoluindo com o passar do tempo e o modo como a EaD foi se estabelecendo legalmente no país, para, por conseguinte, apontar as relações histórico-conceituais da educação a distância e do neoliberalismo, doutrina com raízes no início do século XX, pós-crise de 1929, mas que logra sucesso político-ideológico em uma janela de oportunidade iniciada na década de 1960, ampliada pela crise do capital da década de 1970, sendo sua efetivação observada nas reformas de Estado ocorridas entre a década de 1980 e 1990 (ANDERSON, 19996; GENTILLI, 1996; FRIGOTTO, 2000). Além disso, buscamos demonstrar que a educação a distância foi incluída como uma estratégia política diante das possibilidades de ampliação das matrículas da educação superior privada. Isso porque o processo de reconhecimento da modalidade é também concomitante ao processo de estruturação legal de mercantilização da educação superior: é a partir da promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), que as instituições superiores de fim lucrativo passam a existir na legislação brasileira como instituições legalmente reconhecidas.

Desse modo, o objetivo central do texto é apresentar, criticamente, a evolução das percepções da EaD até a sua regulamentação como modalidade, que sempre esteve relacionada aos interesses mercantilistas e políticos, cujas ações governamentais se pautaram em ações de expansão do capital, em detrimento das políticas sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Evolução do conceito de educação a distância

A educação a distância no Brasil foi reconhecida pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), e, atualmente, é vista “[...] fruto de ações governamentais e privadas com vistas à implantação, expansão e democratização da educação ao longo de algumas décadas” (CRUZ; LIMA, 2019, p. 2). Para que possamos entender o percurso da modalidade no país, é importante compreendermos seu conceito a partir da percepção de que ele foi se modificando ao longo do tempo. Segundo Johnston (2020), “[...] várias definições podem e devem existir para ajudar a definir e orientar políticas em desenvolvimento. Essas definições não são a palavra final, mas sim uma oportunidade para mais pesquisas e discussões em torno de um ideal de educação a distância a ser almejado” (JOHNSTON, 2020, p. 3). Diante do exposto, é importante apresentarmos a diversidade de conceitos conforme propõe Cruz (2022), ao apresentar em seus estudos os conceitos de 11 autores, produzidos entre os anos de 1983 e 2020, que são referência e influenciam as pesquisas na área, conforme veremos a seguir.

Quadro 1 - Autores e conceitos de referência em EaD

AUTOR	PAÍS	CONCEITO
Keegan (1983)	Irlanda	A EaD requer distância física entre os envolvidos; influência de uma organização educacional; uso de mídias para articular professores e estudantes; comunicação bidirecional; e alunos em sua individualidade, ao invés de grupos de estudantes.
Holmberg (1985)	Suécia	Tem como base as teorias da Comunicação e da Interação, e relaciona-se com atividades realizadas com supervisão de tutores/educadores.
Peters (2002)	Alemanha	Os estudos a distância são uma realidade em função da produção do material em escala industrial, elaborado por especialistas de diversas áreas, de modo conjunto, fazendo com que as funções docentes tradicionais sejam significativamente alteradas; a organização do processo e a elaboração de fases se assemelham à produção industrial; a preocupação de um contínuo controle, como a sistematização avaliações contínuas; a otimização do tempo e do trabalho dos envolvidos; a centralização e monopolização da produção que a tornam mais rentável do ponto de vista econômico.
Neder (2005)	Brasil	A EaD, como uma modalidade de educação, permite o compartilhamento, o diálogo entre os envolvidos, na busca pela construção de significados sociais, possibilitando que sejam constituídos espaços de interlocução sem serem físicos.
Moore e Kearsley (1996)	Reino Unido	Educação a distância como um aprendizado planejado que se manifesta em local diferente do ambiente do ensino, necessitando de técnicas especiais de criação de cursos. A comunicação ocorre a partir de tecnologias variadas e necessidades organizacionais e administrativas específicas.
Preti (2009)	Brasil	EaD como processo de aprendizagem centralizado na relação entre o indivíduo que aprende, com capacidade de autonomia intelectual e moral relativa, e o indivíduo que ensina, os tutores e demais colegas, em um processo mediatizado por recursos didáticos e tecnológicos acessíveis. O estudante recebe apoio da instituição que lhe oferece suporte cognitivo e afetivo, para que ocorram a mediação pedagógica, a interação e a intersubjetividade.
Alonso (2010)	Brasil	Modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação.
Belloni (2012)	Brasil	A EaD é parte de um processo de inovação educacional maior, particularmente da integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no seio educacional.

Lima (2014b)	Brasil	A EaD é uma prática social-educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, e voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora.
Brasil (2016)	Brasil	A EaD não se constitui como metodologia, e sim como modalidade educativa que se organiza por meio do tripé metodologia, gestão e avaliação, que, por sua vez, deve se materializar na ação articulada entre as políticas, o PDI, as Diretrizes Curriculares e o PPC, e potencializadas em ambientes virtuais multimídias e interativos, sempre com o concreto acompanhamento pedagógico, à semelhança dos momentos presenciais obrigatórios. A EaD deve ser entendida como processo pedagógico mais abrangente, que articula espaço e tempo.
Mill (2018)	Brasil	Uma modalidade educacional prevista, formal e legal no Brasil, que agrega maior interação e interatividade entre educador e educandos, destacando mais o processo de ensino-aprendizagem, em que a construção compartilhada do conhecimento é possível pelas interações dialógicas entre os participantes, não podendo ser confundida com o <i>e-learning</i> . Processo planejado e não acidental de aprendizado e ensino que ocorre, normalmente, em um lugar e momento distintos para estudantes em relação aos educadores, tendo como formas de interação as diversas tecnologias digitais de informação e comunicação.
Johnston (2020)	EUA	Considerando as definições históricas que incluem predominantemente distância e tecnologia, três definições podem ser formadas sob o guarda-chuva maior da educação a distância. Cada definição é projetada para ser descritiva e também aspiracional. O termo “educação”, em vez de “aprendizagem”, é preferido, assumindo a perspectiva de instituições, administradores e instrutores, em vez de estudantes. Educação em rede virtual: uma experiência de aprendizagem autônoma e autodirigida usando tecnologia que conecta alunos a recursos, instrutores e outros professores, potencialmente sem uma instituição formal, na qual os alunos têm grande autonomia e flexibilidade, mas contato e direção menos diretos com o professor. Educação de conteúdo clonado: uma experiência de aprendizagem dirigida pelo instrutor ou escola usando tecnologia que conecta os alunos a um conteúdo pré-desenvolvido, em que os alunos têm menos autonomia, mas mais flexibilidade para aprender de forma assíncrona. Eles entram em contato com o professor quando necessário. Educação em sala de aula remota: uma experiência de aprendizagem conduzida por instrutor, usando tecnologia para estender a experiência em sala de aula síncrona a distância, em que os alunos têm menos autonomia e flexibilidade, mas têm contato e direção mais diretos com o professor.

Fonte: Cruz, 2022, p. 68.

Segundo Cruz (2022, p. 69), quando a EaD começou a ser utilizada, os conceitos estavam diretamente relacionados ao “[...] uso de tecnologias e a distância física entre as pessoas para posteriormente evoluir e levar em consideração aspectos do campo de ensino-aprendizagem, tão fundamentais para o processo de educação como um todo”. Em vista disso, destacamos a definição de Lima (2014b, p. 60), que apresenta um salto quanto à evolução do conceito ao afirmar que a educação a distância é uma modalidade, uma prática social-educativa-dialógica “[...] voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora”.

Além dos conceitos já expostos, apresentamos também a definição de Cruz (2022, p. 72), que aponta que

[...] a educação a distância é uma modalidade educacional formal em que as experiências dos envolvidos ocorrem a partir da comunicação e da interação, em uma troca multidirecional e constante de um processo educacional individual e coletivo, por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Estas possibilitam, com o uso de multimeios didáticos hipertextuais, a construção de conexões cognitivas mantidas e

organizadas em tempos/espacos diversos, de forma síncrona ou assíncrona, com vistas a uma aprendizagem significativa, autônoma e flexível, porém, guiada, planejada e sistematizada por profissionais capacitados.

Além de apresentar as concepções de educação a distância e sua evolução, consideramos relevante demonstrar, a seguir, a forma como ela vem sendo apresentada em documentos normativos.

2.2 A educação a distância no campo legislativo

Sob a ótica de Cruz e Lima (2019, p. 2), a EaD é fruto de movimentos do governo e da iniciativa privada, com objetivo de implementar, expandir e democratizar a educação ao longo do tempo. Precisamos compreender a importância de critérios e de diretrizes bem definidos para que as instituições sejam amparadas (regulação, supervisão e avaliação da modalidade) e subsidiadas, buscando assim a qualidade da educação a distância.

Ao longo do tempo, a EaD tem passado por evoluções e grandes marcos, sendo importante destacar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996, a qual a educação a distância foi reconhecida legalmente, representando avanços para a modalidade (CRUZ; LIMA, 2019, p. 6)

Seguindo a análise, em 10 de dezembro de 2015 o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) apresenta o Parecer n. 564/2015, o qual foi legitimado em 10 de março de 2016, que segundo Cruz (2022, p. 69)

[...] quebra o paradigma de que a EaD possa ser meramente uma metodologia, quando na verdade é uma [...] “modalidade educativa que se organiza por meio do tripé metodologia, gestão e avaliação, que, por sua vez, devem se materializar na ação articulada entre as políticas, o PDI, as Diretrizes Curriculares e o PPC” (BRASIL, 2016a, p. 13). Tal dispositivo demonstra o quanto a EaD é complexa e requer a articulação de políticas e ações institucionais que a subsidiem como modalidade educativa efetiva.

No quadro abaixo, a autora Cruz (2022) destaca as principais leis e decretos da legislação brasileira e os conceitos de EaD que elas trazem.

Quadro 2 - A EaD nas legislações brasileiras

LEGISLAÇÃO	CONCEITO
Legislação	Texto do preâmbulo
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996	“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”
Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	“Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.”

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005	“Educação a Distância [é] uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”
Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017	“A EaD [é uma] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.”

Fonte: Cruz, 2022, p. 70.

Percebe-se que, com o passar do tempo e com a criação das leis e decretos, ocorreu uma expansão significativa da EaD, a modalidade passou a ser uma política de Estado vinculada a todos os níveis e modalidades de ensino e de educação, a mediação didático-pedagógica assim como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) passaram a ter papel de destaque na política.

No quadro, constatamos que todos os decretos possuem uma delimitação de conceito em relação à educação a distância, porém na LDB/1996 não há esse conceito definido. Quando analisamos o decreto n. 9.057/2017, que vem para normatizar o artigo 80 da LDB/1996, segunda a autora Cruz (2022, p. 70), se destaca a inclusão do seguinte texto no ato normativo:

“[...] com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”. Esse trecho demonstra um avanço quanto ao conceito apresentado em 2005 (Decreto n. 5.622), sobretudo quando estabelece a necessidade de serem observados três pontos cruciais para que a modalidade tenha o resultado esperado: 1) capacitação dos envolvidos no processo; 2) elaboração de políticas que garantam o acesso dos estudantes; 3) avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em educação a distância. Porém, se se considerar que transcorreram mais de dez anos entre as definições de EaD constantes na LDB/1996 e no Decreto n. 5.622, constata-se que houve poucos avanços, tendo em vista a importância deste último e sua condição de legislação prescritiva. Além disso, a partir de 2005 o número de cursos oferecidos em EaD teve um crescimento vertiginoso, o que demonstra um atraso na revisão do conceito que regulamenta a modalidade em todo o território nacional.

2.3 Neoliberalismo e educação a distância

Discorrendo sobre as diferentes construções em volta do conceito de Educação a Distância objetivamos apresentar possíveis relações e justificativas para o emergir das diferentes terminologias encontradas na pesquisa em tela. Enquanto opção teórica compreendemos que tais construções tenham relação com a configuração político-econômica a que estamos sujeitos contemporaneamente, constituída pela hegemonia do capitalismo enquanto perspectiva ideológica, mais especificamente sob a égide da doutrina neoliberal.

De fato, o capitalismo tem se reconfigurado ao longo da história de tal modo que seus fundamentos têm permeado tanto as relações quanto às construções da sociedade na política,

cultura, no direito e na economia. Como resultado deste movimento observamos o que hoje é denominado por neoliberalismo, doutrina capitalista que tem suas raízes postuladas no início do século XX, pós-crise de 1929, mas que logra sucesso político-ideológico em uma janela de oportunidade iniciada na década de 1960, ampliada pela crise do capital da década de 1970, sendo sua efetivação observada nas reformas de Estado ocorridas entre a década de 1980 e 1990 (ANDERSON, 19996; GENTILLI, 1996; FRIGOTTO, 2000).

Este processo ocorre pela imposição de um grupo dominante da sociedade sobre todo o restante dos sujeitos, não pelo uso da força, mas, pela disseminação de determinadas crenças e criação de consenso sobre estas. Nas palavras de Apple (2000, p. 43), o “conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados”. Assim, a partir da década de 1980 os proprietários do capital conseguiram avançar seu domínio para além de seu poderio financeiro, alcançando poder de influência nas estruturas políticas, jurídicas e culturais das sociedades modernas a partir da difusão de conceitos neoliberais como da meritocracia, flexibilização das relações trabalhistas, eficiência produtiva e gestão pública à luz da perspectiva gerencialista do mercado (HARVEY, 2008). Este processo aprofundamento hegemônico ocorreu num contexto de desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) associado ao avanço da informática computacional, possibilitando a globalização do capitalismo e um alinhamento global do discurso neoliberal sobre o desenvolvimento da sociedade e melhoria da qualidade de vida dos sujeitos (HOBSBAWM, 1995; HARVEY, 2008).

A crise econômica ocorrida ao final do século XX forçou profunda reconfiguração das estruturas do capitalismo, possibilitada pelos desenvolvimentos tecnológicos da época ocorrendo a globalização da doutrina neoliberal, sendo as TIC utilizadas como instrumento de sua disseminação, controle e manutenção. Neste sentido, a educação, ou os sistemas públicos de ensino, foram tomados como elementos primordiais deste processo de manutenção da ideologia neoliberal, ponto evidente devido às reformas educacionais efetivadas no Brasil a partir da década de 1990, orientadas por superestruturas institucionais denominadas de organismos multilaterais tais como, o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais instituições, sob a cartilha neoliberal elaborada a partir do Consenso de Washington de 1989, passaram a influenciar as políticas públicas do Brasil e demais países em desenvolvimento. Tendo a educação destaque nas orientações destes organismos, observa-se que as TIC, em especial das tecnologias digitais ou informatizadas (TDIC), receberam especial direcionamento tanto no que se refere à sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem quanto na implementação de infraestrutura que garanta o alcance de metas e

objetivos neoliberais para, e a partir, da educação (GENTILLI, 1996; HARVEY, 2008, FREITAS, 2018).

Dentre as diversas possibilidades e recursos disponíveis no que tange às TIC pode se tomar a Educação a Distância (EaD) como uma das “áreas” da educação que mais fortemente tenha sido reconfigurada a partir do desenvolvimento e popularização das TDIC e da rede mundial de computadores (internet). Tanto a educação básica quanto o ensino superior tiveram políticas de formação implementadas através da utilização da EaD, respectivamente para formação continuada e inicial de professores, seguindo as orientações dos organismos multilaterais no sentido de: 1- atualizar os professores da educação básica às demandas do mercado por um perfil de trabalhadores familiarizados às ferramentas tecnológicas de produção; 2 - expansão rápida do número de vagas no ensino superior, principalmente de cursos de licenciatura, algo que tem ocorrido devido ao aumento de instituições privadas de ensino superior (LITTO, 2009; EVANGELISTA, 2012; ARAÚJO, 2014).

Emerge desta relação, entre influência dos organismos multilaterais e, desenvolvimento e popularização da EaD na era digital, a formulação e implementação de diversas políticas públicas tendo esta modalidade como elemento estruturante. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.493/1996, diversas outras regulamentações foram promulgadas em um contínuo processo de construção de alicerces legais para inserção da EaD nos cursos de nível técnico e superior, ressaltando-se mais recentemente sua inclusão de modo regular na educação básica a partir da reforma do ensino médio, que prevê a oferta de itinerários formativos através desta modalidade (BRASIL, 1996, 2017). Enquanto modalidade educacional e realização de trabalho pedagógico a Educação a Distância é constituída pelas questões políticas que norteiam a educação, suas relações sócio-culturais, contradições e perspectivas, estando inserida num complexo campo de disputa entre os diferentes grupos da sociedade. Compreender o processo de sua institucionalização na sociedade constitui-se como importante movimento para seu desenvolvimento sob a perspectiva de qualidade social. Com tal objetivo reunimos neste trabalho a construção acadêmica de seu conceito, a análise de como a EaD é apresentada em documentos oficiais, e o percurso de sua (des)regulamentação no Brasil, possibilitando deste modo a construção das perspectivas e tendências atuais sobre esta modalidade.

2.4 Desregulamentação da educação a distância no Brasil

No Brasil, o processo de reconhecimento legal da modalidade a distância, é também concomitante ao processo de estruturação legal de mercantilização da educação superior. Isso porque, é a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases, que as instituições superiores de fim lucrativo passam a existir na legislação brasileira como instituições legalmente reconhecidas.

“No que tange a educação superior privada há de se levar em conta o Decreto n. 2762/97 que explicita vários dispositivos da LDBEN e até mesmo da Constituição Federal. A explicitação maior é a que estabelece a diferenciação entre as instituições lucrativas e as não lucrativas” (CUNHA, 1997, p. 17).

Dessa forma, é comum creditar-se à modalidade o título de “mercantilizadora” da educação, a partir de uma perspectiva de precarização dos processos pedagógicos, mas o que vemos nos últimos 25 anos é uma política pública estruturada de mercantilização da educação superior no Brasil, por meio dos cursos de graduação privados.

Por óbvio, a educação a distância foi incluída nessa estratégia política como uma das possibilidades de ampliação das matrículas da educação superior privada, mas certamente não foi o único projeto utilizado pelos governos que sucederam a implantação da LDB e da Reforma Educacional dos anos 1990, das quais citamos o estudo de Seki (2020) que analisou a relação entre o capital financeiro e a educação superior brasileira a partir das imunidades tributárias dedicadas às empresas de ensino, o papel do Estado no direcionamento da mercantilização e privatização da educação partir dos seguintes programas e ações: Programa de Auxílio às Instituições não Federais (PANF), as isenções e imunidades tributárias conferidas às IES privadas, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior e outras políticas (SEKI, 2020).

O processo de financeirização da educação superior contribui para o processo de desregulamentação e liberalização do Estado, como podemos observar na análise de Seki (2017, p. 7):

Nesta esteira, o capital internacional pode fazer uso eficaz de uma miríade de Organizações Multilaterais (OM), entre as quais podemos citar o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fortemente articuladas aos governos e frações capitalistas locais, para a desregulamentação e liberalização desses setores – ora pelo convencimento, ora pela força. Seus projetos carregam a marca, principalmente para os países periféricos do capital, do “aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global” (CHAVES & AMARAL, 2016, p. 51). Precisamente nesta articulação com as frações locais visando a desregulamentação e liberalização dos direitos sociais, a valorização do capital na dinâmica do mercado financeiro parece ter ganhado maior força nos países dependentes, e este é o caso do Brasil.

Desta forma, compreender que as relações sociais de produção estão intimamente ligadas à concepção de educação, ao conceito de educação a distância, e ainda a utilização da modalidade como uma aplicabilidade de um projeto político, é preponderante para a análise da política da educação a distância (EaD). É a partir dessa concepção histórica e socialmente contextualizada que

poderemos identificar o contexto das contradições do uso das tecnologias e das concepções, conceitos e utilização da modalidade da educação a distância tanto historicamente como socialmente.

Ao defender a EaD como uma forma/maneira de organizar o processo educativo, Alonso (2010) questiona a intencionalidade de inserção da educação a distância como modalidade de ensino, tendo em vista a possibilidade legal que essa inserção assegurou as instituições ofertarem cursos de formação inicial sem garantias de formação estruturadas para tal. As regulamentações de credenciamento destas instituições para a oferta de cursos na modalidade de educação a distância previam atendimentos a requisitos que se centravam muito mais na não-presencialidade, enfatizando sistemas educativos e precarizando a organização do processo educativo.

Se questões de caráter amplo, como as mencionadas até o momento, convergem para entendimentos que implicariam reconhecer a EaD como modalidade educativa, imprescindíveis seriam as definições dos projetos institucionais/pedagógicos que manifestassem tal princípio. Um dos problemas é que isso se expressa, nos documentos oficiais, pela indicação de elementos e/ou itens que definem o que seria necessário/adequado para a instalação desses sistemas. Se uma instituição de ensino superior contempla em seu estabelecimento os itens dispostos como os necessários para oferta da EaD, ela tem asseguradas as condições para oferta da modalidade (ALONSO, 2010, p. 1327).

Lima e Alonso (2019) chamam a atenção para a relação entre a multidimensionalidade do termo qualidade e o impacto da regulação sobre ela, apontando que podem ser consideradas três dimensões de qualidade para a modalidade EaD: micro, meso e macro. Nesse mesmo estudo, no levantamento bibliográfico realizado pelas autoras, a qualidade pode ser compreendida como busca de aprimoramento, satisfação do estudante, produtividade, competitividade, performatividade e individualismo.

Como podemos observar, as garantias de qualidade incidem sobre aspectos individualizados das instituições, admitindo dessa forma, uma possibilidade mercadológica cada vez mais propícia a consolidação dos grandes conglomerados educacionais.

Dourado (2019) argumenta que a flexibilização regulamentar aplicada à modalidade EaD obedece a uma lógica privatista dos processos de regulação e gestão da educação superior, e impactam sobremaneira o processo de expansão das IES privadas. Essa flexibilização fortalece ainda a retirada do Estado das ações de acompanhamento e avaliação das políticas públicas, em específico das sociais, atribuindo ao mercado essa competência. Assim, seriam também flexibilizadas as estruturas de acompanhamento e avaliação das políticas públicas, para que o crescimento se oriente apenas por razões de ordem econômica.

É evidente que a educação não está acima da luta de classes e isso indica que sua própria forma depende das relações de forças que se enfrentam a todo momento no campo de suas determinações. E, além disso, que os trabalhadores, quando existem como classe social,

constituem potenciais sujeitos históricos nestas lutas. Não de se ver, certamente, com suas estratégias e é particularmente dramático que muitas de suas apostas, desde o final da ditadura empresarial-militar de 1964, tenham se baseado sobre as bases da regulamentação jurídico-normativa. Afinal, nenhuma regulamentação é sólida o suficiente para assegurar limites à acumulação capitalista. Nesse sentido, as estratégias de lutas que se referem aos limites estreitos da forma jurídica são impotentes. A experiência histórica de longo alcance demonstra que todas as regulações legais e normativas obedecem, ainda que com algum grau de autonomia, às lógicas do padrão de acumulação em vigor em cada fase histórica: a forma jurídica do direito é uma das primeiras barreiras a serem derrubadas quando as condições de valorização do capital não se apresentam em franca expansão e esgota-se o curto espaço de barganhas e concessões aos trabalhadores. É um dado da realidade que os direitos legais sejam, portanto, transitórios e dependam eles próprios de relações de forças entre as classes num terreno bastante desfavorável às garantias fundamentais e complementares, visto que a produção das leis e das normas nunca é diretamente acessível à classe trabalhadora – mas o é para a sociedade burguesa, com maior ou menor grau de intimidade a depender da centralidade que cada uma de suas frações ocupe no bloco dirigente. A ausência de regulamentações constitui apenas um dado a mais que evidencia o fato de que o processo de privatização da Educação Superior não se qualifica apenas em alguns governos, mas trata-se de uma política de Estado que atravessa todas as gestões, ainda que em termos diferenciados, mas de um mesmo conjunto. Como procuramos evidenciar, nenhum governo desde o início da história da Educação Superior permitiu o prosseguimento de tramitações que buscassem regulamentar interdições aos capitais estrangeiros no Ensino Superior brasileiro, fosse com a proibição dessas colocações de capital ou com sua limitação a um percentual máximo de participação (SEKI, 2020, p. 321).

Ainda que a flexibilização regulamentar para a modalidade de educação a distância seja uma prerrogativa amplamente discutida por autores que analisam políticas pública da educação superior, e que figuram a discussão já tratada aqui anteriormente, é importante destacar que o avanço de políticas ultraliberais no Brasil, em especial no período pós-golpe, trouxe também consequências ainda mais profundas a regulamentação da educação a distância no Brasil, num processo sistemático de desregulamentação da modalidade, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Regulamentação Atual da EaD no Brasil, com Destaque para o Período de 2016 a 2019

Atual Regulamentação da EaD no Brasil	Governo e/ou Regulamentação Anterior
Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata a EaD como modalidade de Ensino	Em vigor - Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) Anterior/ Revogou: Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961
Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância	Em vigor - Governo Dilma Vana Rousseff Primeira vez estabelecida
Portaria MEC n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que estabelece as normas para o uso de até 40% da modalidade de educação a distância nas disciplinas dos cursos de graduação presenciais regularmente autorizados	Em vigor – Governo Bolsonaro Anterior/Revogado: Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (Governo Temer)
Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da LDB n. 9.394/1996	Governo Temer Anterior/Revogado: Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Governo Lula)

Portaria MEC n. 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância.	Governo Temer Anterior/ Revogada: Portaria n. 2, de 10 de janeiro de 2007 (Governo Lula)
Resolução CNE/CES n. 7, de 11 de dezembro de 2017, a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu	Governo Temer Anterior/Revogado: Resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001 (Governo FHC)
Portaria Capes n. 76, de 3 de abril de 2019, designa membros para comporem o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB (ForUAB)	Governo Bolsonaro Anterior/Revogado: Portaria n. 34, de 15 de fevereiro de 2018 (Governo Temer)

Fonte: Oliveira e Lima, 2022, p. 5.

Como vimos acima, houve um esforço das últimas duas gestões anteriores em reestruturar a política que regulamenta a modalidade da educação a distância no Brasil nos últimos anos, corroborando não somente com uma invasão oportunista, mas também como a consolidação da massificação da EaD em todo o nível superior (RODRIGUES, 2021). Essa massificação, contudo, caminha na contramão da consolidação do conceito de modalidade trazido por Belloni, quando a autora reflete sobre o conceito, dialogando também com o conceito de educação aberta.

A educação a distância é um conceito que enfatiza a dimensão espacial, ou seja, a separação física entre o professor e o aluno, e a dimensão de massa da produção e distribuição de materiais. Já a aprendizagem aberta, é um conceito que coloca a ênfase na adequabilidade de um processo de educação mais autônomo e flexível, de maior acessibilidade aos estudantes, o que significa, sobretudo, a expansão de novas modalidades de ensino e de novas regras de acesso e pré-requisitos de ingresso [...]

A aprendizagem aberta, por sua vez, é um modo de aprendizagem — novo, no sentido de que é distinto das práticas da maioria de nossas instituições de ensino em qualquer nível — que requer um processo de ensino centrado no ‘aprendente’, considerado um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem. As principais características da aprendizagem aberta são: flexibilidade e liberdade do estudante (time free, place free, pace free) e oferta voltada para os interesses do estudante, ou seja, flexibilização do acesso e dos procedimentos de ensino e de avaliação (p. 190)

Sendo assim, refletindo conjuntamente com as autoras que trazemos para esse texto para contribuição sobre o conceito sobre a educação a distância, não consideramos estarmos em posição oposta a Alonso (2010) quando a autora estrutura sua defesa da educação a distância separada da concepção de modalidade, uma vez que sua análise é crítica a como essa concepção foi pensada no sentido de desregular uma prática de estruturação do processo de institucionalização da organização do processo educativo, e dessa forma, desintegrar as estruturas que subsidiam as relações que permeiam a educação como um todo, sejam elas, presenciais ou a distância. Ainda assim, defendemos que a educação a distância precisa ser instituída como modalidade, justamente por compreendermos a necessária ação do Estado no processo de regulação do uso das tecnologias e das proposições para esse diálogo, entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil. Mas, infelizmente, o que temos observado é a desconstrução da EaD como modalidade, seja em

curso totalmente a distância, seja em cursos presenciais, para ser pensada e implementada como uma metodologia de ação, na qual são as ferramentas tecnológicas (sistemas e materiais didáticos) que organizam e estruturam o processo educativo, e não o professor.

Contudo, permanecemos na defesa da construção da modalidade, ao menos por hora, ao menos na compreensão de um país dependente, no qual a condução de um Estado e a elaboração de uma política pública consubstanciada de financiamento, formação, acompanhamento e avaliação, se faz substancial para a consolidação de um projeto que realmente possa estruturar uma organização do processo educativo, rompendo as barreiras individuais da perspectiva metodológica que ainda são atribuídas à docência on-line.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação a distância é um conceito que relaciona aspectos históricos, sociais e econômicos. O objetivo principal deste texto foi apresentar a contribuição do levantamento bibliográfico realizado sobre o termo no qual pudemos analisar mais profundamente, como as análises apresentadas encontram-se alinhadas às expectativas e finalidades educativas de uma sociedade.

Em especial a educação mediada por tecnologias, encontra uma forte pressão por processos de mecanização, em especial numa sociedade capitalista industrial, na qual a educação tornou-se uma mercadoria financeirizada. Dessa forma, as ferramentas tecnológicas passam a contribuir para que os processos que envolvem o fazer pedagógico entrem na lógica já estabelecida ao processo produtivo de maximização do lucro e aumento da produtividade. A tecnologia, que não é neutra, passa a ser utilizada como uma ferramenta do capital, uma vez que está inserida na lógica da acumulação do lucro.

É nesse contexto que a educação a distância, seu conceito e sua concepção é pensada na política pública, e na sua aplicabilidade nas instituições de ensino, e romper com essa lógica na educação pública é uma premissa e um compromisso social que pesquisadores da área e defensores das instituições públicas devem assumir.

É também a partir da compreensão desse contexto que é possível compreender porque a modalidade da educação a distância, distanciou-se sobremaneira da compreensão estabelecida por Belloni (2005), quando a autora apresenta a defesa de que a modalidade é uma possibilidade de educação ao longo da vida, uma vez que

Em uma concepção ideal, a formação continuada deve estar voltada para as demandas do indivíduo emancipado, capaz de competir no mercado, não porque foi treinado para isto, mas justamente porque é emancipado e, portanto, capaz de agir politicamente, ou seja,

como cidadão e profissional, capaz de agir de modo competente em situações novas e complexas (BELLONI, 2005, p. 189).

A compreensão de educação aberta, também defendida pela autora, e de educação ao longo da vida, só pode ser vinculada à educação a distância se a finalidade da educação a distância for abraçada por instituições de ensino que não estejam utilizando a modalidade como estratégia mercadológica.

Por isso, a defesa de que a educação pública pense em projetos, programas, políticas, cursos, propostas para a EaD, educação on-line, educação mediada por tecnologias. Não podemos nos furtar desse debate, não podemos nos furtar dessas propostas. O silêncio das políticas públicas voltadas para a consolidação da educação a distância pública, gratuita e de qualidade é ensurdecador para a classe trabalhadora que grita por melhores condições de vida e trabalho.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, [online], v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000400014&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 abr. 2022.

ANTUNES, R. **O novo proletariado de serviços e as novas engrenagens do valor**. [s. l.], p. 673–686, 2016.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, C. H. S. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

BELLONI, Maria L. Educação a distância e Inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, p. 187-198, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/?lang=pt>. Acesso em 24 abr. 2022.

BELLONI, Maria L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html/> Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm/. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005b. Brasília,

DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm/. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer n. 564/2015, de 10 de março de 2016.** Conselho Nacional de Educação. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN5642015.pdf?query=par%C3%A2metros%20para%20a%20oferta/. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm/. Acesso em: 21 abr. 2022.

CRUZ, J.R. **A institucionalização da EaD no contexto da Educação Profissional e Tecnológica:** o caso do IF Goiano. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFG. Goiânia, 2022.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 13, 2019, p. 1- 19. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/38229/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

EVANGELISTA, O. Políticas Públicas contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **XVI ENDIPE**, Campinas, UNICAMP. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 39-51.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da Educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo, SP, Brasil: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 231p.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49

HARVEY, D. **O Neoliberalismo:** história e implicações. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo, SP, Brasil: Edições Loyola, 2008.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos:** o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia:** situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

JOHNSTON, J. P. Creating Better Definitions of Distance Education. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 23, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer232/johnston232.pdf/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education.** London: Routledge, 1983.

LIMA, D. B. C. **Produto 02** - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior. 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192/. Acesso em: 19 abr. 2022.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: O Estado da Arte**. São Paulo, Pearson, 2009.

MILL, D. Educação a Distância. In: MILL, D. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1996.

NEDER, M. L. C. A educação a distância e a formação de professores: Possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, O. **Educação a distância**, Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: Disputas e perspectivas em torno da qualidade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 32, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6572>

PETERS, O. **A Educação a distância em transição**. Editora UNISINOS, 2002.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá, EdUFMT, 2009.

RODRIGUES, M. C. N. **Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos: o papel do estado, a trajetória da política e as implicações no IF Goiano**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11680>. Acesso em: 26 abr. 2022

SEKI, A. K. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017, 2017, Niterói (RJ). Anais [...] **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017: De O Capital à Revolução de Outubro (1867?-1917)**. Niterói (RJ): Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), v. 1. p. 1-13, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC48/mc481.pdf/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6572/2791>. Acesso em: 26 abr. 2022.



EDUCAÇÃO ABERTA E FLEXÍVEL: conceitos e concepções

Gisele Gomes Avelar Bernardes
Danielly Maciel Barbosa
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Resumo: A educação a distância (EaD) tem sido um campo em expansão na educação superior brasileira e atrelada a ela, principalmente após a pandemia da Covid-19, um descompasso entre diferentes nomenclaturas utilizadas para o uso das tecnologias na educação e suas relações com a modalidade. Sendo assim, este estudo tem por objetivo realizar levantamento bibliográfico acerca dos conceitos e concepções de educação aberta, flexível e sua relação com a educação a distância em repositórios de artigos científicos, nacionais e internacionais. Para isso, foi realizado levantamento bibliográfico, nos repositórios *Education Resources Information Center* (Eric), na Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Observa-se que tanto educação aberta quanto flexível se associam à EaD, porém a educação aberta é mais explorada nos trabalhos publicados no Brasil do que a educação flexível (mais explorada internacionalmente), porém ambas são discutidas na perspectiva da democratização do acesso e do desenvolvimento social.

Palavras-chave: Educação aberta; Educação flexível; Educação a distância; Levantamento.

Abstract: Distance education (EaD) has been an expanding field in Brazilian higher education and linked to it, especially after the Covid-19 pandemic, a mismatch between different nomenclatures used for the use of technologies in education and their relationships with the modality. Therefore, this study aims to carry out a bibliographical survey about the concepts and conceptions of open, flexible education and its relationship with distance education in national and international repositories of scientific articles. For this, a bibliographical survey was carried out in the Education Resources Information Center (Eric), in the Online Scientific Electronic Library (SciELO) and in the Periodicals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). It is observed that both open and flexible education are associated with DE, however open education is more explored in works published in Brazil than flexible education (more explored internationally), but both are discussed from the perspective of democratization of access and development Social.

Keywords: Open education; Flexible education; Distance education; Survey.

1 INTRODUÇÃO

A modalidade da Educação a Distância (EaD) viabiliza os processos de ensino-aprendizagem permeados por tecnologias digitais, considerando as flexibilidades espaciais e

temporais nas relações entre educadores e educandos (MOORE; KEARSLEY, 2013). Identificar os conceitos da educação aberta e flexível trazidos pelos teóricos justifica-se diante da recente apropriação dos termos associados à EaD, em que muitas se confundem com os limites da vertente deste universo conceitual com os utilizados na educação superior e ausência de estudos sobre o tema.

O presente estudo tem por objetivo realizar levantamento bibliográfico, em repositórios de artigos científicos, sobre a Educação Aberta e Flexível, seus conceitos, concepções e dar visibilidade ao conhecimento sobre o tema relacionado com a educação a distância.

O levantamento bibliográfico foi realizado em três repositórios de artigos científicos: no *Education Resources Information Center* (Eric), na Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Este texto, então, é composto por quatro seções: uma seção acerca da metodologia aplicada e os descritores utilizados para a busca; apresentação dos dados; tendências do levantamento e, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA APLICADA E DESCRITORES UTILIZADOS NA BUSCA

A pesquisa possui abordagem quali-quantitativa, através de levantamento bibliográfico. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com suporte em materiais publicados. Piton e Machado (2019) destacam que o levantamento bibliográfico é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa científica, pois através dele permite-se a sistematização e organização do conhecimento produzido em detrimento de um tema específico, uma vez que permite reflexão do que já foi feito.

A busca foi realizada durante os meses de fevereiro e março de 2022 e o levantamento foi elaborado à luz do tema deste estudo, com descritores pré-definidos nos repositórios descritos conforme quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Repositórios e período pesquisados

Repositórios pesquisados	Período pesquisado
Education Resources Information Center (Eric)	Fevereiro e Março de 2022
Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO)	
Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O Eric é um banco de levantamento de dados, criado em 1964 e consolidado num único site em 2004 sob a responsabilidade do Departamento de Educação dos Estados Unidos. É composto por diferentes trabalhos escritos (em sua maioria em inglês), disponibilizados ao público. O SciELO é uma biblioteca virtual de revistas científicas em formato eletrônico (PACKER, 1998). A pesquisa foi realizada também, por fim, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Portal de Periódicos Capes é uma biblioteca virtual de informação científica que disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa do Brasil o melhor da produção científica nacional e internacional (CAPES, 2020).

De forma a abranger maior quantidade de estudos relacionados ao tema, foi utilizada a busca booleana, que é definida por Saks (2005) como “combinação de termos relacionados com auxílio dos operadores AND, OR e NOT”. Para tal, foram empregados, de forma combinada, os descritores em inglês e português para cada repositório, adotando os seguintes critérios na busca: recorte temporal para cada repositório, idiomas preferencialmente português e inglês, trabalhos de acesso aberto.

No Eric foram utilizados dois grupos de descritores, “*Flexible education AND distance education OR e-learning AND concept OR design*” e dos descritores “*Open education OR Open distance education AND concept*”. Na Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO), os descritores utilizados foram: “Educação Flexível OR Educação aberta AND conceito OR concepção”; “Educação flexível AND conceito OR concepção”; “Educação aberta AND conceito OR concepção”. No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os descritores utilizados foram: “Educação flexível OU Educação aberta E conceito OU concepções”; “Educação aberta E conceito OU educação a distância”; dos descritores “*Open distance education E concept E concepts*”; “*Flexible education E distance education OU e-learning E concept OU design*”.

As informações iniciais dos trabalhos foram obtidas a partir da leitura dos resumos e palavras-chaves, registrados em planilha de Excel com seguintes dados: descritores utilizados na busca, ano e instituição, repositório, título, autores, palavras-chaves, resumo, link para acesso, tipo

de trabalho, temática e observações. A etapa posterior a esse levantamento dedicou-se à leitura integral dos estudos selecionados, a partir dessa leitura foram elaboradas tabelas e gráficos. Como técnica complementar a análise temática, foi utilizada a formação de nuvens de palavras. A partir de uma análise do conteúdo a nuvem emerge, considerando como conteúdo o conjunto de palavras que integra um texto específico. A técnica de construção destas nuvens utiliza proporções diferentes de letras e fontes a partir da incidência das repetições do texto analisado (RIVADENEIRA *et al.*, 2007).

2.1 Detalhamento dos descritores utilizados nos repositórios

No Eric foram utilizados dois grupos de descritores. Para os descritores "*Flexible education AND distance education OR e-learning AND concept OR design*" foram encontrados 314 trabalhos, sendo 7 selecionados e dos descritores "*Open education OR Open distance education AND concept*" foram encontrados 992 trabalhos, sendo que destes 9 foram selecionados. Os filtros de seleção foram: não serem pagos e tratem de educação superior, além de abrangerem aspectos que tratam de conceitos e concepções desses dois elementos. Buscou-se evitar estudos de caso, porém dois trabalhos de casos foram selecionados pelo conteúdo teórico significativo presente neles. Foi utilizado o filtro de seleção dos trabalhos a partir de 2018, porém selecionamos 4 trabalhos fora desse período que apareceram e eram condizentes com o levantamento.

Na Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO), para os descritores "*educação flexível OR educação aberta AND conceito OR concepção*" foram encontrados 150 artigos, sendo selecionados 15 e dos descritores "*educação flexível AND conceito OR concepção*"; "*educação aberta AND conceito OR concepção*" não foram encontrados artigos novos, evidenciado que grande parte dos títulos já havia sido acessada com o primeiro descritor. O filtro de seleção dos trabalhos para este repositório foi a partir de 2014, mas foi selecionado um trabalho do ano de 2005.

No Portal de Periódicos (Capes) foram utilizadas 04 (quatro) combinações de descritores, para os descritores "Educação flexível OU Educação aberta E conceito OU concepções" foram encontrados 136 trabalhos, porém nenhum abordou especificamente sobre o tema a ser estudado e para os descritores "Educação aberta E conceito OU educação a distância" foram encontrados 07 artigos, sendo 01 selecionados. Para os descritores em inglês e para os descritores "*open distance education E concept E concepts*" foram encontrados 262 artigos e sendo 16 selecionados, para os descritores "*Flexible education E distance education OU e-learning E concept OU design*" a busca encontrou 04 artigos, sendo 01 selecionado. Ressalta que a busca para os quatro descritores utilizou o recorte temporal a partir de 2017.

3 APRESENTAÇÃO DE DADOS

Foram encontrados nos três repositórios um total de 1863 artigos, 01 documento e 01 livro, sendo selecionados 47 artigos, 1 documento e 1 livro, totalizando 49 trabalhos selecionados, representados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos por Repositório Pesquisado

Repositório	Artigos		Documento		Livro	
	TE	TS	TE	TS	TE	TS
Eric	1304	14	1	1	1	1
Scielo	150	15				
Portal de Periódicos Capes	409	18				
Total	1865	47	1	1	1	1

TOTAL GERAL: TE - 1865 e TS - 49

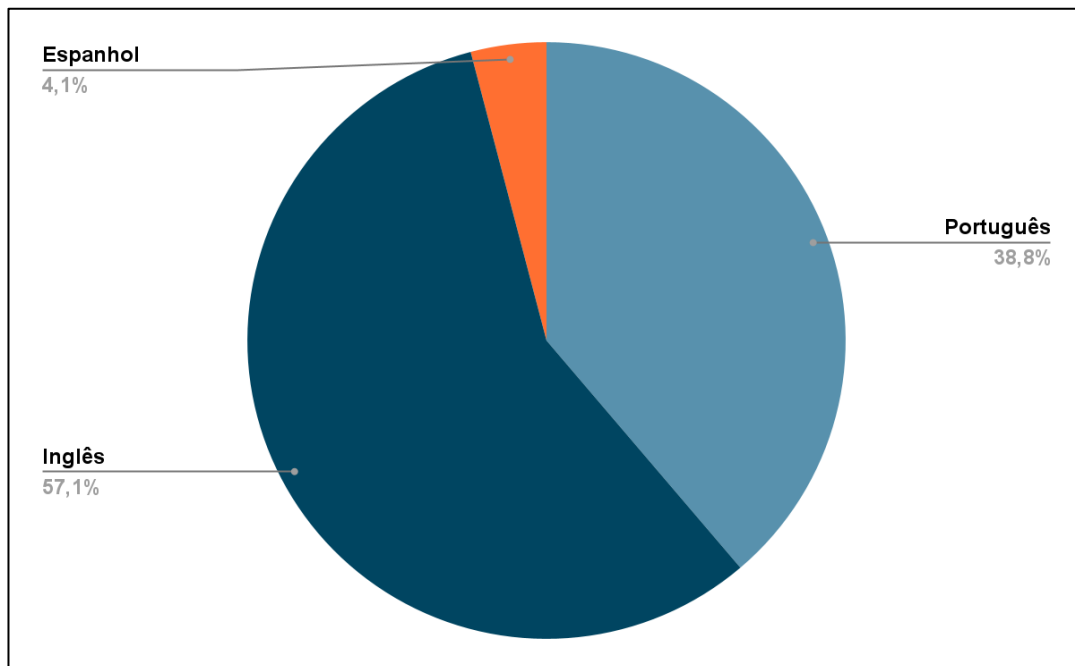
*TE – Trabalhos Encontrados e TS – Trabalhos Selecionados

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Como se pode ver na tabela 1 a quantidade de trabalhos selecionados por repositório foi pequena em comparação aos trabalhos encontrados, esse fato é explicado pela temática encontrada nos trabalhos que não estavam alinhadas ao tema da pesquisa deste artigo.

A língua dos trabalhos selecionados foi: língua portuguesa (19), língua inglesa (28) e na língua espanhola (2), conforme o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Língua dos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

3.1 Incidência das palavras-chave utilizadas nos trabalhos selecionados mais recorrentes e menos recorrentes

Para a análise da incidência de palavras-chave, realizamos duas análises, daquelas de trabalhos em inglês conforme o quadro 2 e trabalhos em português/espanhol conforme quadro 3. Dos 49 trabalhos selecionados, três (3) deles não possuíam as palavras-chave. Considerando as palavras-chave em inglês, temos as seguintes recorrências:

Quadro 2 - Palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos de língua inglesa

Palavras-chave	Recorrência de cada palavra
Open Education (Educação Aberta)	13
Distance education (Educação a distância) Open education resources (OER - Recursos educacionais abertos) Distance flexible learning (aprendizagem flexível a distância)	6
Open Learning (Aprendizado Aberto) Higher education (Ensino superior) Online communities of practice (Comunidades de prática on-line) Open educational practices (Práticas educativas abertas)	4
Quality (Qualidade) Online learning (Aprendizagem on-line) Innovation (Inovação) ICT (information and communication technologies) - TICs	3
E-learning (aprendizagem via internet) Pedagogy (Pedagogia) Environmental Education (Educação ambiental) Literature Review (Revisão da literatura) Bibliographic analysis (Análise bibliográfica) Collaborative learning (Aprendizado colaborativo) Policy (política)	2
Universal Design for learning (UDL); MOOC; Acessibility; Information Technology; Development model; Business analytics; Information; Data; Content component; Nonformal education; Learning strategies; Covid-19; Anytime anyplace learning; Flexibility; Open pedagogy; Social Justice; Social Justice; Teacher training; Open educators; Collaborative mapping; Scale; Situational analysis; Digital divide; Rhizomes; Freedom; Learner subjectivity; Governmentality; Neoliberal education; Professional change; Virtual learning; Personalised learning; Professional learning and development; Lifelong learning; Life wide learning; Technoethics; Digital literacy; Technological Competencies; Pre-service Teachers; Digital Pedagogy ; Connectivism; Open source; Collaboration; Blended learning; Digital technologies; Education; Impact; Open University; Accses; Cost; Governace; Management; Social Purpose; Independedent study; Interactive learning; Open University; Virtual mobility; Openness; Paradigm shift; Identity; Digital media; Open development; Marginalization; Migration.	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Considerando as palavras-chave que apareceram mais de uma vez nos trabalhos, foi gerado a seguinte nuvem de palavras:

Figura 1 - Nuvem de palavras das palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos de língua inglesa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A nuvem de palavras expressas na figura 1 demonstrou que nos trabalhos selecionados de língua inglesa a palavra-chave que deve mais frequência foi “open education”. A incidência das palavras dos trabalhos de língua portuguesa e espanhola estão descritos no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos de língua portuguesa e espanhola

Palavras-chave	Recorrência de cada palavra
Educação a distância	11
Universidade Aberta do Brasil	6
Educação aberta	5
Ensino Superior	4
Recursos Educacionais Abertos Desigualdades sociais	3
Tecnologia Educacional Políticas Públicas Gaps de competências Políticas públicas em educação a distância Formação de Professores	2
Comunidades virtuais; Cidadania; Desenvolvimento comunitário; Participação social; Transformação social; Responsabilidade social; Tutor presencial; Brasil; Metodologia de	1

avaliação; Políticas e práticas de gestão; Competências de tutores; Direito à educação; Permanência; Evasão; Comunicação emancipadora; Educação on-line; Competências profissionais; Avaliação institucional; Reprodução educacional; Tecnologias digitais; Álgebra linear; Teoria enraizada; Material didático digital; Comunidades de aprendizagem; E-aprendizagem; Colaboração; Práticas educativas abertas; Aprendizagem ativa; MOOC Crítica; Curadoria digital educacional; Cultura digital.	
---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Considerando as palavras-chave em português e espanhol, foi gerada a nuvem de palavras e a palavra-chave mais frequente foi a “educação a distância”, conforme a figura 2 a seguir:

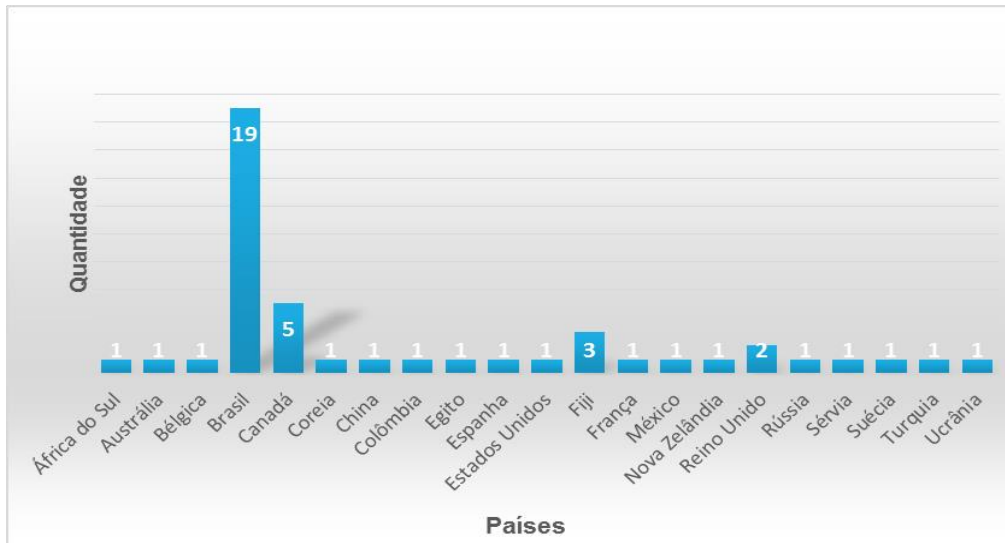
Figura 2 - Nuvem das palavras chave mais recorrentes nos trabalhos de língua portuguesa e espanhola



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Na relação de produção de trabalhos por países, temos o Brasil com (19), Canadá (5), Fiji (3) e Reino Unido (1) os demais países tiveram a relação de um (01) artigo por país, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Distribuição de trabalho por países

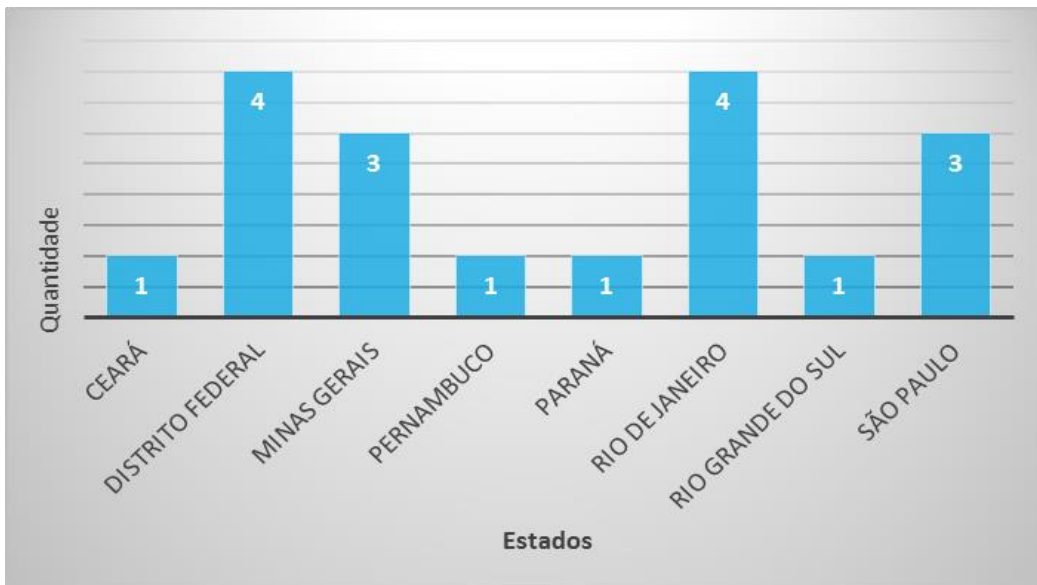


Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Apesar do Brasil se destacar na produção de artigos, os artigos selecionados não demonstraram profundidade na temática da Educação Aberta e Flexível, conceitos e concepções.

Já a relação de produção de trabalhos no Brasil e estados, temos Distrito Federal e Rio de Janeiro com (4), Minas Gerais e São Paulo com (3), e os demais com (1) cada, conforme o gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 - Distribuição de trabalho no Brasil por estado



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

4 PRINCIPAIS TENDÊNCIAS OBSERVADAS NO LEVANTAMENTO

O repositório do Eric trouxe maior número de trabalhos que relacionam a educação aberta e flexível, porém o maior número de publicações está voltado para a educação aberta em detrimento da educação flexível, tema menos explorado também. Observou-se que no tema da educação aberta tem-se discutido os cursos do tipo MOOC e os recursos de aprendizagem aberta. Os trabalhos desse repositório apresentaram diferentes visões para o aberto relacionado à educação, sendo que em alguns tem como foco a educação e em outros a aprendizagem, inclusive na nomenclatura utilizada: *open education* e *open learning*, por exemplo.

No levantamento realizado no repositório do Portal de Periódicos Capes, observou-se uma maior tendência de estudos nas temáticas: Recursos Educacionais Abertos (REA), *Massive Online Open Courses* (MOOCs) e Práticas Educacionais Abertas. O levantamento também demonstrou a escassez de estudos que abordam como tema central da pesquisa a apresentação e/ou discussão dos conceitos de educação aberta e flexível. Salienta-se que a maioria dos artigos encontrados neste estudo foram realizados por locais de língua inglesa e poucos na língua portuguesa.

No repositório Scielo foram localizados muitos trabalhos que abordam a Universidade Aberta do Brasil - UAB, tratando sobre implementação, avaliação, gestão, tutoria dentre outros temas. Sobre o objeto de estudo Educação aberta e flexível, o número de trabalhos foram bem reduzidos e nos que foram localizados, a abordagem é superficial, o que deixa evidente a relevância de mais estudos e publicações sobre a temática em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório ao revisar as tendências encontradas por intermédio dos trabalhos disponíveis nos repositórios que existe considerável parte voltada à questão social e de transformação da educação aberta, bem como a democratização do ensino. Percebe-se que muitos, apesar do reconhecimento e da importância, expressam contradições exatamente sobre a acentuação da desigualdade. Ao analisar os textos também é evidente que a parte de conceituação de termos dentro da Educação Aberta é pouco explorada, deixando espaço especialmente para a parte de gestão ou a falta dela, metodologias e também as relações que permeiam o ambiente de relacionamento.

Importante destacar que alguns conceitos se diferenciam (educação aberta, recursos educacionais abertos, práticas educacionais abertas e MOOC - Curso massivo on-line e aberto). A educação aberta, para Ossiannilsson (2018), refere-se a cursos e/ou materiais para ensino, aprendizagem e resultados de pesquisa que são gratuitos e disponíveis a todos. Já, para a mesma autora, os recursos educacionais abertos (REA) são materiais educacionais disponíveis em domínio

público ou com licença aberta. Isso quer dizer que qualquer pessoa pode copiar, usar, adaptar ou compartilhar de forma legal e gratuita - podem ser livros didáticos, currículos, programas, atividades, testes, vídeos, projetos, aulas, animações, entre outros. Bali *et al.* (2020) entendem que as práticas educacionais abertas (OEP) podem incluir o REA, mas sua conceituação varia muito, desde a centrada no uso e criações do REA, até definições mais amplas.

Diferentemente dos cursos tradicionais de EaD, os MOOCs são abertos, ou seja, podem ser acessados por qualquer pessoa conectada à internet, mediante sua inscrição em uma plataforma: não há critérios para a seleção de estudantes, exceto quando é indicada a necessidade de determinado conhecimento prévio e os cursos são majoritariamente gratuitos (DAL FORNO; KNOLL, 2013, p. 183).

Com relação à educação flexível, Naidu e Roberts (2018) defendem que a educação flexível é um estado de ser em que tanto o ensino quanto a aprendizagem estão livres da limitação do tempo, local e ritmo de estudo, ou seja, a flexibilidade é um princípio de valor, sendo relevante em qualquer modalidade de estudo (seja presencial ou a distância).

As pesquisas atuais levantam argumentos em torno da pandemia mundial que modificou o cenário educacional e principalmente o ensino remoto, o que acaba trazendo para o centro das discussões de visões anteriores ao acontecimento e as suas modificações. Ao procurar relações entre a educação aberta e flexível nos textos elencados constata-se que existe uma carência de fontes que interligam ou mesmo elucidam os conceitos de forma inter-relacionada. O conceito de educação flexível também não é muito explorado, foram poucos textos encontrados que o refletem, principalmente nos artigos nacionais, demonstrando a carência de estudos sobre a temática, bem como a sua prática no país.

REFERÊNCIAS

AIRES, Luísa. e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. **Ried**, v. 19, p. 253-269, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5034>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BALI, Maha; CRONIN, Catherine; JHANGIANI, Rajiv S. Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 2020, n. 1, 2020. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_fe1d2a645b49451f8df110745169aa3e. Acesso em: 23 fev. 2022.

CAPES. **Missão e objetivos**: o Portal de Periódicos da Capes. [Brasília]. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109&. Acesso em: 24 mar. 2022.

DAL FORNO, Josiane Pozzatti; KNOLL, Graziela Frainer. Os MOOCs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 178-194, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2705>. Acesso em: 04 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. p. 10; 37.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. 3 ed. São Paulo: Thomson, 2013.

NAIDU, S.; ROBERTS, K. J. Future Proofing Higher Education in the Pacific with Open and Flexible Learning. **Journal of Learning for Development**, v. 5, n. 3, p. 280-295, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197516.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

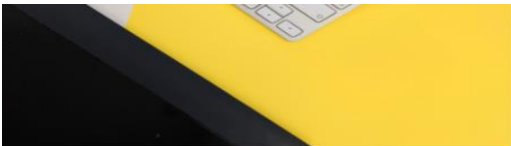
OSSIANNILSSON, Ebba. Ecologies of Openness: Reformations through Open Pedagogy. **Asian Journal of Distance Education**, v. 13, n. 2, p. 103-119, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1315604.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PACKER, Abel Laerte *et al.* *SciELO*: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da informação**, v. 27, n. 2, p. nd-nd, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/XhRCDr87m5VTswK5WtNdYzL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.

PITON, Nathalia Nicolau; MACHADO, Cristiane. Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. **Revista@ mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 50-67, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/700>. Acesso em: 08 abr. 2022.

RIVADENEIRA, Anna W. *et al.* Getting our head in the clouds: toward evaluation studies of tagclouds. In: **Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems**. 2007. p. 995-998. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/1240624.1240775>. Acesso em 28 abr. 2022.

SAKS, Flávia do Canto. **Busca booleana: teoria e prática**. Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48319/TCC%20-%20Flavia%20do%20Canto%20Saks%20-%20Monografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 abr. 2022.



EDUCAÇÃO HÍBRIDA: mapeamento conceitual no pós-pandemia

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
Arielli Curado Andrade Bueno
Meirilayne Ribeiro de Oliveira

Resumo: Apresenta-se neste capítulo os resultados de um estudo de mapeamento conceitual acerca dos fundamentos, dos conceitos e das concepções de educação híbrida, com base em pesquisa de levantamento bibliográfico realizado em bases de dados nacionais e internacionais. O caminho metodológico constituiu-se pela abordagem qualitativa, exploratória e de mapeamento de estudos sobre a educação híbrida, que não surgiu no contexto da Pandemia causada pelo SARS-CoV-2, mais conhecida por COVID-19, mas que por meio dele, ganhou evidência. O hibridismo torna-se então, no contexto pós-pandêmico, a discussão do momento, requerendo com certa urgência estudos que proporcionem maiores aprofundamentos teóricos e contribuam para a utilização das ferramentas digitais para uma educação de qualidade e acessível. A pesquisa conclui que não há consenso teórico sobre o conceito de educação híbrida, mas sua essência estaria na quebra de fronteiras entre presencial e a distância, off-line e on-line, para uma nova construção metodológica, todavia para esta pesquisa, a educação híbrida caracteriza-se por oferecer espaços diferenciados, com propostas organizativas do processo ensino e aprendizagem, que ofereçam espaços ao protagonismo dos atores envolvidos no processo educacional, além de oportunizar o acesso ao patrimônio histórico referente à cultura, à sociedade e ao tempo histórico, logo a educação híbrida formal, seria a que propicia aos educandos e educadores, exercer simultaneamente o controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo de aprendizagem em consonância com a aceitação de uma qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação híbrida; Fundamentos; Concepções; Conceitos.

Abstract: This chapter presents the results of a conceptual mapping study about the foundations, concepts and conceptions of blended education, based on a bibliographic survey carried out in national and international databases. The methodological path consisted of a qualitative, exploratory and mapping approach to studies on hybrid education, which did not arise in the context of the Pandemic caused by SARS-CoV-2, better known as COVID-19, but which, through it, gained evidence. Hybridism then becomes, in the post-pandemic context, the discussion of the moment, urgently requiring studies that provide greater theoretical depth and contribute to the use of digital tools for quality and accessible education. The research concludes that there is no theoretical consensus on the concept of hybrid education, but its essence would be in breaking the boundaries between face-to-face and distance, offline and online, for a new methodological construction, however for this research, education hybrid is characterized by offering differentiated spaces, with organizational proposals for the teaching and learning process, which offer spaces for the protagonism of the actors involved in the educational process, in addition to providing access to historical heritage related to culture, society and historical time, thus formal hybrid education would allow students and educators to simultaneously exercise control over time, place, path and/or pace of learning in line with the meaning of a socially referenced quality.

Keywords: Hybrid education; Fundamentals; Conceptions; Concepts.

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o termo híbrido aplicado à educação, é habitual o equívoco de relacioná-lo ao ensino remoto desenvolvido durante a pandemia da Covid-19, o que ocorreu de forma emergencial. Porém, essa prática educacional é anterior ao contexto pandêmico, possuindo características que a diferem e a conceituam. Sendo assim, na atualidade, a extrema relevância da utilização da educação híbrida, a fim de oportunizar a continuidade dos processos de ensino e

aprendizagem, tornou-se amplamente difundida. Cabe ressaltar, neste viés, que a compreensão de hibridismo difere-se conforme os teóricos estudados.

Sendo assim, visando aprofundar o conhecimento a respeito dos fundamentos, conceitos e concepções correlatos à educação híbrida, iniciou-se no dia 04 de abril de 2022, a pesquisa de levantamento bibliográfico com a abordagem qualitativa, nos seguintes repositórios de pesquisas científicas: Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Google acadêmico, Portal da UAb de Portugal, Web of science, Scopus e Centro de Informações de Recursos Educacionais (ERIC).

Inicialmente, considerando a multidimensionalidade do termo educação híbrida, necessitou-se de um mapeamento de artigos científicos que retratam a temática no viés da conceitualização do ensino ofertado nas instituições educacionais. Para isto, referenciou-se como descritores nos sítios acadêmicos os termos: Education AND Blended Education OR Blended Education, identificando 6.552 textos científicos.

Devido a elevada quantidade de artigos localizados, limitou-se os filtros para a área da educação superior, suprimindo o operador Booleano OR e, demarcando o ano a partir de 2018, optou-se em utilizar os descritores: Education AND Blended Education, identificando 412 artigos científicos. A leitura aos pares dos títulos e resumos, e sua minuciosa análise, possibilitou a seleção de 9 artigos que mantinham alta relação com o estudo.

Dessa forma, o objetivo deste levantamento é identificar quais/quantos trabalhos relatam a temática, os focos e contribuições, o que revelam e as possíveis tendências evidenciadas na educação híbrida. Para tanto, o artigo estrutura-se em três eixos, sendo o primeiro - Educação Híbrida; o segundo - Caminho metodológico: Script da Pesquisa e, o terceiro - Educação Híbrida: O que dizem as pesquisas levantadas nas bases de dados BDTD, Google acadêmico, Web of Science, Scopus, Portal UAB Portugal e ERIC? Vale ressaltar que não foi objetivo da pesquisa esgotar o tema, todavia, oportunizar reflexões e análises partindo dos artigos científicos levantados nas bases de dados em estudo.

2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: concepções iniciais

Discussões sobre um modelo híbrido de ensino e/ou de educação, não são constituições do tempo presente. Piennar e Mostert (2021, p. 6) ratificam “que embora esse modelo tenha sido desenvolvido antes de qualquer indicação de uma pandemia global iminente, ele criou um caminho pelo qual os professores poderiam continuar suas atividades de ensino com o mínimo de interrupção”. Ao fazerem essa afirmação, os autores aludem ao status de salvaguarda que a educação híbrida adquiriu em meio à pandemia da Covid-19.

As pesquisas de Steffens e Reiss (2010) e Vernadakis *et al.* (2011) também evidenciam que muito antes da pandemia da COVID-19, já se buscava compreender esse modo de se fazer educação. Todavia, antes de maiores aprofundamentos sobre a educação híbrida, entende-se como necessária a compreensão das raízes do hibridismo.

O termo híbrido, conforme Pedersen, Nørgaard e Köppe (2018, p. 8), é originário do latim e tem suas raízes na biologia. Em seu sentido mais básico, refere-se a uma fertilização cruzada ou amálgama”. Indicam ainda que, esse conceito interliga-se diretamente ao pós-colonialismo e à uma consciência multicultural, ou seja, para estes autores, esforça-se no sentido de extinguir as conotações negativas do termo híbrido, devido sua imbricação aos termos mestiço e bastardo, buscando-se, na contramão dessa vertente, difundir suas potencialidades, possibilitando novos entendimentos sobre o híbrido.

Pedersen, Nørgaard e Köppe (2018, p. 8) entendem o hibridismo como um conceito em evolução dialógica, logo, não o concebem como uma possibilidade para se preencher uma lacuna, mas como forma de se “estender o momento de hesitação que, é, quando permitimos que duas coisas se esfreguem, duas coisas que de outra forma não se tocariam, nós as convidamos a interagir, permitindo síntese e perfuração ao longo de seus limites”.

Ao trazerem a discussão para a amplitude educacional, estes autores seguem o mesmo raciocínio, indicando que a “Educação Híbrida é também um compósito rizomático, mestiço e heterogêneo que combina elementos diferentes para criar algo diferente, que não é uma nova mistura, mas uma nova geração.” (PEDERSEN; NØRGAARD; KÖPPE, 2018, p. 10). Sendo assim, a educação híbrida não seria a simples mistura de uma sala de aula invertida, ou a combinação do on-line e do offline, mas, a constituição de um outro elemento, pelo cruzamento de diferentes dimensões.

A compreensão dos autores coaduna com Horn e Staker (2015), pois para ambos a educação híbrida ultrapassa a ideia de ambientes tecnológicos equipados e/ou salas de aula tecnológicas. O conceito de educação híbrida para esses pesquisadores seria o de um “[...] programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle [...] sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p. 34). Nesta vertente, por meio da educação híbrida é possível potencializar os estudantes a aprenderem “[...] a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho e em qualquer ritmo, em larga escala”. (HORN; STAKER, 2015, p. 10).

Ao longo do levantamento bibliográfico, observou-se variados fundamentos, concepções e conceitos de educação híbrida, o que levou o estudo ao mapeamento sobre a temática, visando compreender o assunto em maior profundidade.

2.1 Caminho Metodológico: Script da Pesquisa

O percurso metodológico do levantamento bibliográfico a respeito da educação híbrida, contemplou buscas nas seguintes bases de dados: Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Google acadêmico, Portal da UAb de Portugal, Web of science, Scopus e Centro de Informações de Recursos Educacionais (ERIC). A pesquisa teve início no dia 04 de abril de 2022, na BDTD, para a qual foi utilizado o descritor **Conceitualização OR Conceito OR Concepção OR Fundamentos AND Ensino Híbrido, OR Educação Híbrida**. Mesmo fazendo as combinações possíveis entre os descritores e alterando o marco temporal, não foram encontrados resultados, evidenciando a atualidade dessa proposta de pesquisa.

Logo, realizou-se nova busca no Google acadêmico, também conhecido por Google Scholar, ambiente de pesquisa de conteúdos acadêmicos com publicações científicas, incluídas aí artigos, e-books, monografias, dissertações e teses, além da indexação de outros repositórios como Scielo e de acesso livre.

A pesquisa utilizou-se da conjugação dos mesmos termos utilizados anteriormente (Conceitualização OR Conceito OR Concepção OR Fundamentos AND Educação Híbrida AND Ensino Híbrido OR Educação Híbrida), e indicou como resultado inicial de busca 17.400 artigos, o que requereu a definição de recorte temporal para a seleção do ano de 2022, exclusivamente.

Dessa forma, foram encontrados 648 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações. Como critério de inclusão foram selecionados somente os artigos, totalizando 8 trabalhos, todos do ano de 2022, que tratam da conceitualização ou conceito ou concepção ou fundamentos da educação híbrida.

Observou-se a tendência de concepções que transpõem o conceito dicotômico entre presencial e on-line para a compreensão de educação total. De tal forma, sucintamente, verificamos a respeito do significado destes termos, por meio do levantamento bibliográfico, que a Educação Híbrida imbrica-se às inovações tecnológicas, cujos recursos, em certa medida, foram utilizados pela educação (principalmente, no momento da pandemia) e que na atualidade vêm legitimando o ensino híbrido, elevando-o à categoria de educação total e não dicotômica entre presencial e a distância, off line e on-line.

Na busca inicial no Portal da UAb de Portugal, única instituição de ensino superior público a distância naquele país, usando os operadores booleanos propostos AND e OR com as combinações “Conceitualização OR Conceito OR Concepção OR Fundamentos AND Educação Híbrida”, identificou-se 243 resultados. Com o objetivo de refinar a relevância das publicações para a temática proposta, foram acrescentados os filtros: **Data:** [2018 TO 2022]; **Assunto:** “Educação AND Ensino Híbrido”; **Tipos de documentos:** “article”. Com base nas combinações e nos filtros foram encontrados 17 artigos e, após análise, foram selecionados 12 trabalhos por serem

considerados relevantes para o foco deste estudo, a partir da identificação dos títulos dos trabalhos encontrados, leitura dos resumos e conclusão.

No quesito tendências, verificou-se que a grande questão apresentada nas análises são os estudos sobre educação híbrida, focados nos mais diversos níveis de ensino, para constatar como os professores e alunos fazem uso das ferramentas tecnológicas, quais ambientes virtuais são mais utilizados e se estes apresentam resultados positivos. Além disso, foi notório o interesse dos pesquisadores em compreender as mudanças que estão acontecendo na educação, mediadas pelos recursos tecnológicos.

Ainda contemplou-se no levantamento bibliográfico, como base de dados, a Web of Science, plataforma abrangente que propicia pesquisa em quase 1,9 bilhão de referências citadas em mais de 171 milhões de registros, compreendida por mais de 9.000 instituições acadêmicas, corporativas e governamentais, com base nos dados do site oficial. O repositório atende à Universidade de Harvard e Oxford. No Brasil, conforme informações disponíveis no site do repositório, possui contrato com a CAPES, que por sua vez fornece e disponibiliza o conteúdo da biblioteca para 420 universidades públicas e privadas do país.

A pesquisa nesta plataforma de busca foi realizada em 10 de maio de 2022, utilizando a conjugação de termos OR Conceptualization OR Concept OR Fundamentals AND Blended Education, resultando em 34,160 publicações, o que requereu a definição de filtros específicos. O primeiro filtro foi o recorte temporal delimitado entre os anos de 2018 a 2022, exclusivamente. Dessa forma, foram encontrados 3.800 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações. Como critério de inclusão, foram selecionados somente os artigos revisados que totalizaram 731. Na sequência aplicou-se o filtro pesquisa da educação, totalizando 50 artigos, nos quais foram analisados título e resumo. Após esta análise, selecionou-se 9 artigos que mantinham alta relação com o tema em estudo.

Na amplitude das fontes pesquisadas, no quesito dificuldade, destaca-se a imensa quantidade de trabalhos contidos na base de dados.

Sobre as tendências observadas a respeito da, conceitualização ou conceito ou concepção e fundamentos da Educação Híbrida, verificamos nos artigos selecionados a ênfase ao hibridismo como a junção do ensino presencial e a distância, ou do ensino on-line e offline.

Dando sequência à pesquisa, foi consultado também o Scopus, banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares, contemplando revistas científicas, livros, anais de congressos e publicações do setor. Segundo informações constantes no site do repositório, este oferece um panorama abrangente da produção de pesquisas mundiais, nas áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais, artes e humanidades.

Procedeu-se a pesquisa em questão, no dia 12 de maio de 2022, principiando com a aplicação dos filtros e descritores já demarcados. Com os termos Blended Education, identificou-se

1820 artigos, o que requereu novos filtros, os quais foram assim estabelecidos: título, identificando 913 artigos; acesso aberto, direcionando a 219 textos e, por fim, às ciências sociais, totalizando 173 documentos, dos quais foram lidos títulos, resumos e introduções, propiciando a seleção de 4 artigos que mantêm relação direta com a pesquisa.

Quanto às tendências, observou-se duas vertentes distintas. De um lado, aqueles que visualizam que a educação/ensino híbrido não se resume a uma divisão de atividades realizadas online e uma parte presencial, cabendo destaque a Vilatte e Santos (2020), para os quais, o ensino híbrido é determinado pela natureza das atividades realizadas tanto remoto quanto presencial e a aprendizagem que proporciona, além do desenvolvimento de competências essenciais. Por outro lado, encontram-se aqueles que definem a educação/ensino híbrido como a junção do presencial e a distância, como apresentado por Hamish Coates, Zheping Xie & Xi Hong (2021).

O passo seguinte foi a busca na base de dados do Centro de Informações de Recursos Educacionais (ERIC), um banco de dados bibliográfico, de documentos, relatórios de pesquisas, tanto parciais quanto completos, com foco na educação. A base está hospedada em um site aberto gratuitamente para uso público pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos EUA.

A pesquisa nesse repositório iniciou-se com a busca valendo-se dos descritores: Conceptualization OR Concept OR Concept OR Fundamentals AND Blended Education OR Blended Education. Foram identificados 10 trabalhos, todavia nenhum de alta relevância para este estudo. Visando otimizar a pesquisa, utilizou-se como descritor os termos: Education AND Blended Education, OR Blended Education, identificando 6.552 textos científicos. Ao aplicar os filtros revisados por pares e voltados para a área da educação superior, encontrou-se 4.164 produções. Ao considerar o tempo disponível para realizar o levantamento e sua análise, optou-se por mais uma vez alterar os descritores suprimindo o operador Booleano OR. Logo, os descritores utilizados foram: Education AND Blended Education, identificando 3.157 trabalhos em sua totalidade.

Ao aplicar os filtros, revisados por pares, artigos científicos, desde 2018 e situados na área da educação superior, visualizou-se 412 artigos. Assim procedeu-se à leitura dos títulos, o que possibilitou a retirada de 329 produções por não estabelecer vínculo direto com as temáticas abordadas, restando 83 trabalhos. Na leitura de cada resumo, foram eleitos 33. Na fase final da análise dos artigos para seleção, leu-se as introduções e conclusões destes, o que possibilitou a seleção de 9 artigos que mantinham alta relação com o estudo.

Nesta base de dados não foram encontradas dificuldades e, ou, entraves para a realização da busca por publicações, uma vez que, pela experiência das autoras em pesquisas anteriores, realizadas neste repositório, estabeleceu-se como filtro a seleção de publicações abertas e gratuitas. Na vertente das tendências, constatou-se que o foco dos estudos estava na particularidade da

educação híbrida, voltada especificamente para a educação superior, objetivando compreender o hibridismo no contexto da pandemia da Covid-19.

3 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: pesquisas levantadas nas bases de dados BDTD, Google Acadêmico, Web of Science, Scopus, Portal UAB Portugal e Eric

Na particularidade do levantamento proposto, cabe destacar que objetivou visualizar nas pesquisas já realizadas, as tendências das produções e as problematizações ainda decorrentes, de modo a contribuir para a delimitação da compreensão sobre a educação híbrida.

Sendo assim, o escopo precípua referente à realização do levantamento, foi verificar quais/quantos trabalhos tratavam da temática, quais os focos e suas contribuições, o que revelavam e as tendências que poderiam ser evidenciadas.

3.1 Fontes Pesquisadas e Composição do *Cópus*

Um dos critérios de inclusão para este levantamento foi o acesso de forma gratuita às pesquisas, em que, não sendo encontradas dificuldades em relação a este item, se não, o evidenciado anteriormente com relação a necessidade de estabelecimento de filtros específicos para constituição desta base de dados. Após a pesquisa e análise dos textos identificados, foram selecionados 43 artigos. Apesar de constar teses e dissertações nestas bases de dados, pela questão temporal optou-se por não considerá-las. Nos quadros a seguir pormenoriza-se o processo de seleção dos artigos.

Na fase de construção do relatório final deste levantamento, realizou-se a leitura de todos os trabalhos selecionados, com vistas a identificar as concepções, conceitos e fundamentos inerentes à educação híbrida. No quadro a seguir, são apresentados o quantitativo de pesquisas selecionadas nesta análise, separado em Resultado Encontrado (RE) e Resultado Selecionado (RS).

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos por Repositório Pesquisado

Repositório	Google Acadêmico		Portal UAB Portugal		Eric		Scopus		Web Of Science		Total	
	RE	RS	RE	RS	RE	RS	RE	RS	E	S	RE	S
	17.400	09	243	12	3.157	08	1820	05	3.800	09	5.883	43

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio deste levantamento, visando conhecer a abrangência dos temas dos artigos científicos, identificou-se a incidência de palavras-chave mais e menos utilizadas. Neste processo, vale informar que dentre os 43 artigos levantados, 01 não exibe palavras-chave, o que possibilitou a identificação de 101 palavras - chave no total.

Pela análise desenvolvida observa-se que a palavra-chave com maior incidência foi “ensino superior”, destacada em 9 artigos, seguida de “educação a distância”, encontrada em 8 trabalhos. Cabe destacar a palavra “ensino remoto”, que alcançou 7 incidências.

A partir do mapeamento das palavras-chave foi possível sistematizar o quadro a seguir, com vistas, a identificar as tendências das publicações encontradas nos repositórios.

Quadro 2 – Tendências de Publicação nos repositórios

Tendências de Educação/Ensino Híbrido nas Publicações
Combinação de diversas plataformas União de elementos da educação presencial e também da educação a distância Mistura do antigo com o novo Ensino híbrido propiciado pelas tecnologias Uma estratégia dinâmica que envolve seres humanos e não humanos. Híbrido como telepresencial Superação da dualidade EaD presencial. Hibridização global Ensino on-line Educação digital Educação mista Ensino híbrido como melhoria da educação Aprendizado combinado Educação virtual

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme o objetivo proposto, o Quadro 3 apresenta de forma sistematizada conceitos, concepções e fundamentos no contexto da educação híbrida encontrados nos artigos analisados.

Quadro 3 - Conceitos, concepções e fundamentos de educação híbrida

Autor	Educação Híbrida
ARAÚJO, Eliane de Jesus; MELO, Solange Amorim Ozório (2022)	Os autores embasados em Horn e Staker (2015. p. 34), indicam que o “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”. Ancoram-se também em Peres e Pimenta (2011), justificando que, podem ser encontrados os termos para educação híbrida, como: b-learning, blended learning, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semi presencial, semi virtual, bimodal e ensino híbrido, todos esses termos são sinônimos para descrever o ensino semipresencial, que segundo Peres e Pimenta (2011, p. 15), pretende “valorizar o melhor do presencial e do online”. Apresentam, a exemplo destes, autores que defendem a educação híbrida como a combinação do ensino presencial com o on-line. Mas, expõem outras perspectivas teóricas, como as defendidas por Tanzi Neto e Trevisani. (2015, p. 27), que informam que “a educação sempre foi misturada, híbrida, que combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, torna-se muito mais perceptível, amplo e profundo: é um

	ecossistema mais aberto e criativo”. Ele ainda diz que: “Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores diferentes.”
REIS, Jennyfer Gregório; COELHO, Tatiana Costa (2022)	Informam que o ensino híbrido dispõe de variadas definições, entretanto todas elas apontam para duas vias de aprendizagem, a saber: o modelo presencial, aquele em que o processo ocorre em sala de aula, de acordo com a metodologia tradicional; e o modelo a distância, aquele que se apropria das tecnologias digitais. Em se tratando do ensino superior, a ênfase do uso desse termo está correlacionada ao ensino à distância (EaD); nesse caso, a metodologia tradicional e a distância trabalham em conjunto, sendo que algumas disciplinas são presenciais e outras a distância. Enfim, o termo “híbrido” remete a ideia de que a aprendizagem é constante e que existem várias formas de se adquirir o aprendizado (BACICH, 2016)
MOREIRA, José Antonio, CORREIA, Joana; DIAS-TRINDADE, Sara (2022)	Destacam que o conceito do híbrido não pode ser entendido e reduzido apenas à combinação de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem. Pelo contrário, o hibridismo na educação deve afirmar-se como um conceito de educação total caracterizado pelo uso de soluções combinadas, envolvendo a interação entre diferentes modelos, abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos. A interação das abordagens pedagógicas é consequência direta e indireta da conjugação de diversos recursos, envolvendo espaços diferenciados. Essa interação implica a convivência de teorias muitas vezes consideradas mutuamente exclusivas, como é o caso da clássica oposição em torno das teorias behavioristas e das cognitivistas. A adoção de diferentes recursos tecnológicos é um dos caminhos, entre outros, para se efetivar o diálogo entre estas diferentes abordagens, uma vez que cada recurso implica, não apenas formas específicas de gerir o conhecimento, mas também, formas específicas de interação (MOREIRA; FERREIRA, 2021). Ou seja, a educação híbrida deve ser entendida, por um lado, como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, distintas abordagens pedagógicas e diferentes tempos e, por outro, como um processo de comunicação altamente complexo que promove uma série de interações entre atores humanos e não-humanos que podem ser bem sucedidas, desde que sejam incorporados todos estes elementos (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).
SESHASI, Srinivasan; RAMOS, Juan Antonio Lopez; ASIM, Muhammad (2021)	Concebem a educação híbrida em amplitude flexível, quanto à oferta das disciplinas e aulas, em que os alunos teriam a oportunidade de se envolver com seus pares pessoalmente e, ao mesmo tempo, exercer periodicamente a opção de assistir às aulas de casa. Isso, em conjunto com a disponibilidade de vídeos complementares, palestras on-line e materiais do curso. (p. 9/10)
BENITO <i>et al.</i> (2021)	Defendem a concepção de uma modalidade híbrida (p. 67). Usam o termo cursos mistos/híbridos se referindo à conversão do material teórico em digital [...] e as partes teóricas de seus cursos para on-line.
PEDERSEN; NORGAARD; KÖPPE (2018)	Afirmam que “O termo hibridismo é originário do latim e tem suas raízes na biologia. Em seu sentido mais básico, refere-se a uma fertilização cruzada ou amálgama. Para os autores é importante ressaltar que não é uma mistura sequencial de algo como sala de aula invertida ou aprendizagem combinada, que se entende em sequências de on-line e offline, mas sim, algo diferente, uma nova geração.” (p. 228). Indicam que “a Educação Híbrida é um cruzamento de diferentes dimensões como on-line e presencial, digital e analógico, formal e informal.” (p. 229)
RODRIGUEZ, Maria Montserrat Castro; SUELVES, Diana Marín; RODRÍGUEZ, Jesus (2022)	Esclarecem que a literatura científica aponta que a aprendizagem mista (BL) se coloca como uma proposta pedagógica inovadora para todas as etapas educacionais, especialmente o ensino superior [10]. A BL no ensino superior é aqui entendida como a combinação de aprendizagem presencial e on-line, juntamente com práticas de aprendizagem mediadas pela tecnologia e outros

	tipos de material.
POIRIER, Mark; LAW, Jeremy M.; VEISPAK, Anneli (2022)	Destacam que o termo 'blended' ou 'blended learning' tem sido aplicado de forma bastante ampla em toda a literatura e prática educativa. Graham (2006) observou que os primeiros modelos explorando a aprendizagem combinada tentaram abordar a questão de “o que é misturado?” e resultou em 3 conclusões distintas: 1) uma combinação de instrução on-line e presencial (YOUNG, 2002; Friesen, 2012); 2) uma combinação de instruções modalidades ou meios de entrega (THOMSON, 2002); 3) uma combinação de diferentes métodos de ensino (DRISCOLL, 2005). (p. 1). Educação híbrida é a integração e combinação deliberada de aprendizagem e instrução on-line, baseada em computador, com métodos presenciais de aprendizagem e instrução, independentemente da aplicação de uma estrutura pedagógica invertida ou tradicional.
SANTILLÁN, Jair Hernández Bajonero (2021)	Ressaltam que, aprendizagem híbrida é aquele conhecimento gerado por meio do suporte de elementos associados ao presencial e ao digital on-line, contabilizando o síncrono e assíncrono; Em particular, trata-se de novas metodologias híbridas que exigem maior ênfase e preparo por parte do professor, seu papel é transformado pela produção de master classes, conferências, workshops e orientações acadêmicas em geral através da comunicação e uso do computador, internet e especificamente de uma plataforma, ou seja, a aprendizagem híbrida se consolida ao estabelecer condições tecnológicas e administrativas para seu desenvolvimento, que se torna uma ponte que comunica ao digital sob os novos métodos de ensino e aprendizagem. (p. 53).
VITALE; SANTOS; TORRES (2021)	Observam que “a educação híbrida passa a ser caracterizada por oferecer espaços diferenciados, com propostas de metodologias ativas, que ofereçam espaços ao protagonismo dos estudantes, além de oportunizar o acesso ao patrimônio histórico referente à cultura, à sociedade e ao tempo histórico.” (p. 211). “A proposta da educação híbrida oferece aos estudantes a possibilidade do estudo on-line e uma participação mais efetiva nos momentos presenciais, com a vantagem de o ambiente digital possibilitar maior acesso às informações, conteúdos e objetos de aprendizagem diversos, permitindo que os momentos presenciais sejam mais intensos e relevantes, além das características de modernização, colaboração e interação que atendem mais a realidade dos estudantes deste século.” (p. 212). Entende-se que o hibridismo não se resume a uma divisão de atividades realizadas on-line e uma parte presencial, mas o que determina o que é híbrido é a natureza das atividades realizadas tanto on-line quanto presencial e a aprendizagem que proporciona, além do desenvolvimento de competências essenciais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diantes destes fundamentos e conceitos, acolhe-se a concepção de que a educação híbrida é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, distintas abordagens pedagógicas e diferentes tempos em um processo de comunicação altamente complexo, que promove uma série de interações entre atores humanos e não-humanos que podem ser bem sucedidas, desde que sejam incorporados todos estes elementos (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015 apud MOREIRA; CORREIA; DIAS TRINDADE, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A COVID-19 desnudou as fragilidades da educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades, nas amplitudes da formação dos profissionais, da infraestrutura e principalmente do uso das tecnologias da informação e comunicação. Todavia, destacou possibilidades e acelerou transformações que demandariam certo tempo para se materializarem.

Nesse contexto, alude-se à educação híbrida que em meio à pandemia ganhou os holofotes. Entretanto, é preciso compreender que esta foi uma facilitadora do processo de ensino aprendizagem durante o período de isolamento social, reproduzindo a sensação de um caráter inovador e instigante na sociedade. Todavia, é necessário compreender que a educação híbrida, não é ensino ou educação remota, porquanto esta foi uma estratégia emergencial que possibilitou a integralidade do ano letivo e a diversificação na mediação do conhecimento, demarcando-se como uma forma educacional de ensino e ou educação emergente no cenário contemporâneo e que nada tem haver com a educação híbrida em sua fundamentação e conceitualização.

Tal posicionamento teórico, ancora-se no resultado do estudo de levantamento bibliográfico apresentado nos itens e parágrafos anteriores, que possibilitaram a compreensão do termo híbrido na educação superior e o desdobramento deste, enquanto tendência escolar, ação que propiciou mapear alguns fundamentos, algumas concepções e alguns conceitos de educação híbrida.

Partiu-se da compreensão de fundamentos como sendo a base de sustentação das concepções e dos conceitos. Por conseguinte, acolhe-se como fundamentos de educação híbrida a fundamentação apresentada por Pedersen; Norgaard e Köppe (2018), para os quais os fundamentos do hibridismo estão firmemente baseados no campo da pedagogia crítica, sendo que estes autores fazem tal afirmação a partir dos estudos de Stommel (2012); e, Roraboagh e Stommel (2012). Já Pedersen; Norgaard e Köppe (2018) fundamentam o hibridismo também na educação humanista de Gagnon 2014; Battarbee, Suri e Howard (2014); Giacomini (2015) e Köppen e Meinel, (2015).

Na particularidade das concepções, enquanto a compreensão do objeto e sua materialização na elaboração de conceitos, este texto parte da visão de que o termo “híbrido” remete a ideia de que a aprendizagem é constante e que existem várias formas de se adquirir o aprendizado (BACICH, 2016 apud REIS; COELHO 2022). Logo, defende-se que o híbrido não pode ser entendido e reduzido apenas à combinação de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem. Corrobora-se com Vitale; Santos e Torres (2020), entendendo que o hibridismo não se resume a uma divisão de parte das atividades realizadas on-line e parte presencialmente, logo a educação híbrida constitui-se de uma proposta formal de educação, que proporciona aos atores controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo sendo a natureza das atividades o determinante do que é, ou não é híbrido,

Assim, considerando os conceitos como as definições advindas das formulações concebidas a partir de determinadas fundamentações teóricas, adota-se o conceito de educação híbrida

defendidos por Monteiro; Moreira e Lencastre (2015), como uma proposta educativa, uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, variadas abordagens pedagógicas em tempos distintos, ou seja, uma forma comunicacional altamente complexa que promove uma série de interações entre atores humanos e não-humanos que podem ser bem sucedidas, desde que, sejam incorporados todos estes elementos e que, permita ao estudante ser atuante e, exercer o controle sobre alguns elementos, neste processo.

Em arremate, este texto concebe a educação híbrida como a intercepção de variados métodos, metodologias e abordagens pedagógicas, sendo caracterizada pela utilização de soluções combinadas, com diferentes modelos, recursos tecnológicos e espaços diferenciados.

Por fim, observa-se que esta é uma temática instigante e que este mapeamento de fundamentos, concepções e conceitos, apresenta-se como estudo preliminar abrindo novos horizontes a possíveis estudos sobre o objeto em questão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eliane de Jesus Araujo; MELO, Solange Amorim Ozório. Ensino Híbrido: uma nova perspectiva para o ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]**, v. 8, n. 1, p. 621–630, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3837. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3837>. Acesso em: 6 out. 2022.

BENITO, Águeda *et al.* Mudanças que devem permanecer no ensino superior pós COVID-19: Uma análise de métodos mistos das experiências em três universidades. **Higher Learning Research Communications**, 11, 51-75. 2021. DOI: 10.5590/10.18870/hlrc.v11i0.1195. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308235.pdf>. Acesso EM: 10 maio 2022.

HAMISH, Coates, ZHEPING, Xie; XI, Hong Engaging fundamentos transformados para projetar ensino superior híbrido global, **Estudos em Ensino Superior**, v. 46, n. 1, p. 166-176, 2021. DOI: 10.1080/03075079.2020.1859683

MOREIRA, José Antônio; CORREIA, Joana; DIAS-TRINDADE, Sara. Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, v. 58, e1353. 2022. DOI: 10.31391/S2007-7033(2022)0058-002

PEDERSEN, A. Y.; NORGAARD, R. T.; KÖPPE, C. Patterns of Inclusion: Fostering Digital Citizenship through Hybrid Education. **Educational Technology & Society**, v. 21, n. 1, p. 225-236, 2018.

PIENNAR, Marius; MOSTERT, El-Marie. The teaching mix matters: Rethinking veterinary education at a South African university. **Perspectives in Education**, v. 39, n. 1, p. 442-470, 12 Mar. 2021. Disponível em: <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/4707/4079>. Acesso em: 10 maio 2022.

POIRIER, Mark; LAW, Jeremy M.; VEISPAK, Anneli. School of Interdisciplinary Studies, College of Social Science, University of Glasgow, Glasgow, UK, Tallinn University, Tallinn,

Estonia. 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335724419_A_Spotlight_on_Lack_of_Evidence_Supporting_the_Integration_of_Blended_Learning_in_K-12_Education_A_Systematic_Review . Acesso em: 10 maio 2022.

REIS, Jennyfer Gregório; COELHO, Tatiana Costa. **A Educação e o “Novo Normal”**: uma análise do teletrabalho em período de pandemia. 2022. Disponível em:

<https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/caderno/article/view/967>. Acesso em: 13 maio 2022.

RODRIGUEZ, Maria Motserrat Castro; SUELVES Diana Marín-Suelves; RODRIGUES Jesus Rodrigues. Mapeamento da Produção Científica sobre Blended Learning no Ensino superior. Editores Acadêmicos, **Educ. Sci.**, v. 11, p. 494. 2021. DOI: 10.3390/educsci11090494. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/494>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTILLÁN, Jair Hernández; BAJONERO SANTILLÁN, J. N. Aprendizagem híbrida gerada a partir de Instituições de Ensino Superior no México. **Revista de Ciências Sociais** (Ve), XXVII(4), 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069360005>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, K. E. E. dos; TORRES, P. L. Educação digital - híbrida e onlife: Digital education - hybrid and onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.70045. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70045>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SRINIVASAN, S.; RAMOS, J. A. L.; MUHAMMAD, N. Um modelo flexível de educação para o futuro - Estratégias extraídas do ensino durante a Pandemia do covid-19. **Educ. Sci.**, v. 11, p. 557, 2021. DOI: 10.3390/educsci11090557. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314216.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.



A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ONLIFE

Elka Cândida de Oliveira Machado
Daiane Alves da Silva
Ellen Cristhina Rosa dos Santos

Resumo: Este estudo tem por objetivo apresentar parcela dos resultados realizada pelo Grupo de Estudos em Educação a Distância - GEaD da Universidade Federal de Goiás - UFG acerca de conceitos e compreensões sobre diferentes terminologias que estão relacionadas à EaD e à utilização de tecnologias. Para tanto, por meio de levantamento bibliográfico, expõe e contextualiza o início da utilização do termo onlife e sua inclusão na educação. A educação onlife traz consigo uma resignificação para uma realidade de hiperconexão por via de um ecossistema digital, numa reontologização da realidade.

Palavras-chave: EaD; educação a distância; educação onlife.

Abstract: This study aims to present part of the results carried out by the Study Group on Distance Education - GEaD of the Federal University of Goiás - UFG about concepts and understandings about different terminologies that are related to distance education and the use of technologies. To this end, through a bibliographical survey in exposes and contextualizes the beginning of the use of the term onlife and its inclusion in education. Onlife education brings with it a new meaning for a reality of hyperconnection through a digital ecosystem, in a reontologization of reality.

Keywords: EaD; Distance education; onlife education.

1 INTRODUÇÃO

As conexões entre o humano e as tecnologias por ele desenvolvidas estão cada vez mais presentes nas relações e interações sociais, resultando em grandes transformações. Essas interações impactam de forma radical a condição humana, de modo a alterar as relações do indivíduo consigo mesmo, com outros indivíduos e com a sociedade, na indefinição da diferenciação entre o real e o virtual e das diferenciações entre o indivíduo, a máquina e a natureza, bem como nas transformações da escassez para a profusão de informações e das vantagens das entidades para as interações (FLORIDI, 2015).

Dentro desse contexto, vem aparecendo novos conceitos na tentativa de explicação para as novas realidades. O termo onlife passou a ser utilizado, trazendo consigo diferentes tendências e conceitos. Inicialmente projetado por meio da Comissão Europeia, no Projeto *Onlife Initiative*, o

termo onlife refere-se à preocupação quanto à compreensão do significado de “ser humano nesta realidade hiperconectada” (MOREIRA, 2021, p. 1), numa nova realidade de hiperconexão em que as noções sobre o estar *on-line* ou *off-line* vão perdendo seu sentido, sua importância (FLORIDI, 2015).

Como resultado das pesquisas e discussões desencadeadas pelos pesquisadores neste projeto liderado pelo professor Luciano Floridi foi publicado, em 2013, o livro intitulado *The Onlife Manifesto: being human in a hypeconnected era* com o objetivo de contribuir de forma positiva para a reflexão filosófica sobre a “qual as políticas são construídas em um mundo hiperconectado, para que possamos ter mais chances de entender nossos problemas relacionados às TIC e resolvê-los satisfatoriamente” (FLORIDI, 2015, p. 03). Neste sentido, “[...] a falta de um conceito claro, compreensão real do nosso tempo presente pode facilmente levar a projeções negativas sobre o futuro: tememos e rejeitamos o que não conseguimos semanticizar” (FLORIDI, 2015, p. 16).

Para Floridi (2015), as tecnologias alteraram as estruturas de poder, assim como o espaço e os modos de organização estatal. Os processos de armazenamento de informação com múltiplas fontes de dados democratizaram o poder, de maneira que o Estado passou de uma estrutura centralizada de poder para um elemento de poder dentro da infosfera, ao lado de outros agentes que detêm as informações. De igual modo, o espaço territorial ampliou-se para os recursos atrelados a bens informacionais, enquanto a organização estatal vem demonstrando fronteiras de poder e da política fluidas pela (des)agregação por meio de atuação em rede.

A tecnologia digital tem assumido um importante papel no desenvolvimento e reconfiguração de ambientes educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Figueiredo (2017, p. 261) afirma sobre a necessidade de “aprofundamento científico de como educar e fazer progredir a educação num mundo social e cultural profundamente transformado” devido às rápidas mudanças ocasionadas pelo mundo digital nos diferentes contextos, incluindo-se aí, a educação.

Com a pandemia da Covid-19, os ambientes virtuais foram adotados de forma abrupta pela comunidade escolar, havendo múltiplas transposições de metodologias e práticas para o ambiente online. Neste momento houve um aumento surpreendente e vertiginoso do uso das tecnologias em um curto espaço de tempo com acesso de um novo público. Revelaram-se desafios desencadeadores de inseguranças e incertezas, além de resistências, mas que produziram respostas às novas necessidades de ensino-aprendizagem e às novas interações mediante a utilização da tecnologia como instrumento.

Os termos educação/ensino online, educação/ensino a distância, educação/ensino remoto, foram muito utilizados no contexto da pandemia. Por vezes sem distinção entre eles (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), ocasionando, assim, disputas e equívocos conceituais a respeito da utilização de tecnologias nos ambientes educacionais (OLIVEIRA; LIMA, 2022). Morgado e Costa

(2018, p. 55) afirmam que “um dos fatores marcantes que contribui para este facto é a emergência de novos termos à medida que novas tecnologias e ferramentas vão se desenvolvendo”.

No atual momento em que a sociedade se encontra, as discussões sobre o modo de produção do conhecimento, sendo uma delas a forma como a educação vem sendo pensada, tem levado a refletir quais os conceitos e compreensões que as bases de dados vem produzindo sobre a educação.

Dentre os novos conceitos que emergiram recentemente no campo da educação pode-se destacar o conceito paradigma conhecido como educação onlife, em construção, permeado por novas concepções consubstanciadas na hiperconexão com tecnologias da inteligência (LÉVY, 2000) por ampliarem, exteriorizarem e modificarem funções cognitivas humanas (LÉVY, 2000), que formam ecossistemas ambientais (FLORIDI, 2015).

Diante deste novo conceito paradigma, o objetivo deste trabalho, de natureza bibliográfica, é mapear as compreensões estabelecidas pelo conhecimento científico nacional e internacional quanto ao conceito educação onlife, termo cunhado após a publicação do livro *The Onlife Manifesto: being human in a hypeconnected era*.

Este capítulo que apresenta parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Estudos em Educação a Distância - GEaD da Universidade Federal de Goiás - UFG acerca de conceitos e compreensões sobre diferentes terminologias que estão relacionadas à EaD e à utilização de tecnologias, estrutura-se em 3 seções, além desta introdução que apresenta e contextualiza o surgimento do termo onlife e os objetivos da pesquisa. A segunda demonstra o caminho metodológico, a análise e exposição dos dados do levantamento sobre o conceito educação onlife, seguido das considerações finais.

2 FASES DE MAPEAMENTO: o que diz produção científica

No esforço de destacar a conceitualização e as compreensões nela inseridas nas produções acadêmicas, realizou-se pesquisa nos repositórios ERIC, GOOGLE ACADÊMICO, UAb DE PORTUGAL, SCOPUS E WEB OF SCIENCE, no período de 04 a 24 de abril de 2022, com o intuito de analisar os conceitos e compreensões identificados acerca da educação onlife, quais os focos e suas contribuições e o que revelam as tendências que estão sendo evidenciadas.

Eleitas as bases de dados, foram utilizados, mediante busca booleana, os termos: Conceitualização OR Conceito OR Concepção OR Fundamentos AND Educação OnLife para a busca pela compreensão dos conceitos de educação onlife.

O levantamento bibliográfico envolveu as fases de mapeamento e de análise dos conceitos encontrados nas comunidades científicas sobre este domínio. Inicialmente, foi estabelecido como marco temporal o período de publicações ocorridas entre os anos de 2020 a 2022.

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão:

- a) pesquisas com área do conhecimento em educação;
- b) em formato de artigos publicadas em revistas e com acesso gratuito;
- c) estruturadas em resumo, sumário, introdução e conclusão.

Como resultado do levantamento foram encontrados 16 artigos, sendo 15 pesquisas na base de dados Google acadêmico e 1 pesquisa no Eric que apresentaram as abordagens:

Quadro 1 - Pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2022

N.	ANO	BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTORIA
1	2020	Google Acadêmico	Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife	José António Moreira Eliane Schlemmer
2	2020	Google Acadêmico	Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE	Eliane Schlemmer José António Moreira
3	2020	Google Acadêmico	Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem	Eliane Schlemmer Massimo Di Felice Ilka Márcia R. de Souza Serra
4	2020	Google Acadêmico	A qualidade ecológica das interações em plataformas digitais na educação	Eliane Schlemmer Massimo Di Felice
5	2020	Google Acadêmico	Ensino E Aprendizagem No Mundo Digital: Educação OnLIFE em Tempos dePandemia	Eliane Schlemmer Janaína Menezes Camila Flor Wildner
6	2021	Google Acadêmico	Educação digital - híbrida e onlife	Katia Ethienne E. dos Santos Patricia Lupion Torres
7	2021	Eric	Gramáticas das Identidades “Onlife”: ressignificações educativas	Alberto Sánchez-Rojo Ángel García del Dujo José Manuel Muñoz-Rodríguez Arsenio Dacosta
8	2021	Google Acadêmico	Aprendendo em Rede “na” e “com” a Cidade: diálogos entre Portugal e Brasil	Lisiane César de Oliveira Eliane Schlemmer José António Moreira
9	2021	Google Acadêmico	RIEOnLIFE: uma rede para potencializar a emergência de uma educação onlife	Eliane Schlemmer Ana Maria Marques Palagi
10	2021	Google Acadêmico	A “Pedagogia da Autonomia” de Freire e a “Autocomunicação de Massa” de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia	Talvacy Chaves de Freitas Juciano de Sousa Lacerda
11	2022	Google Acadêmico	Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada	Eliane Schlemmer José António Moreira
12	2022	Google	Educação Online e as Mudanças	Josimayre Novelli Coradim

A produção do conhecimento consiste numa tarefa que se desenvolve de forma coletiva e contínua. No tocante à difusão do conhecimento, verifica-se uma predominância da utilização da expressão “educação onlife” por meio da publicação pelos pesquisadores Eliane Schlemmer e José Antônio Moreira. Schlemmer e Marques Palagi (2021) apontam que o conceito de educação onlife deriva do contexto de educação digital em uma ampliação da compreensão de educação híbrida e multimodal que,

embora tenha ganhado visibilidade na Educação em tempos de pandemia e “pós-pandemia”, é resultado de um processo de construção que tem origem na tríade conectiva pesquisa-desenvolvimento-formação que se desenvolve no contexto do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital (Gpe-du UNISINOS). (SCHLEMMER; MARQUES PALAGI, 2021, p. 4).

Novos ecossistemas e ambientes educacionais estão sendo formados pelo avanço das tecnologias e das redes digitais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), acarretando novos espaços de difusão do conhecimento e de aprendizagem. Advertem, todavia, os autores acerca da necessidade de mudança de paradigma em relação à educação para se “considerar as tecnologias como um oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6).

A pandemia do coronavírus apresentou um cenário com fortes alterações organizacionais relativas à educação, ao induzi-las a uma forçosa migração para ambientes online de aprendizagem. Neste momento, metodologias e práticas pedagógicas foram transferidas e transpostas das esferas físicas para esferas virtuais, configurando assim, o ensino remoto emergencial (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6). Houve uma corrida em direção às tecnologias, utilizadas como instrumentos, com o objetivo de comunicação síncrona, em sua maioria, com recursos de áudio e de vídeo (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020).

Schlemmer e Di Felice (2020) atentam para a expansão recente de novas arquiteturas relacionais e de interação por meio de plataformas digitais que contemplam o compartilhamento de múltiplos serviços (Uber, Airbnb, Netflix), de possibilidade de tomadas de decisões em coletividade (Liquid feedback e Plataforma Rousseau), de novos formatos de moeda (bitcoins), de dados ambientais (Array of Things), e de criação de ambientes de aprendizagem. Definem a formação de plataformas digitais como “ecologias compostas de diferentes entidades que formam redes relacionais cuja articulação se dá através da conexão entre pessoas, dados, circuitos, dispositivos, algoritmos, sensores e softwares” (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020, p. 210).

A implementação de novos ambientes de aprendizagem que já era uma realidade, em certa medida distante, transformou-se em pouco tempo numa realidade mundial e implantada em pouquíssimo prazo, com a possibilidade de participação por professores e estudantes numa educação com novos cenários de aprendizagem síncronos e assíncronos.

Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 13) identificaram neste momento, uma oportunidade para se avançar em direção ao entendimento da existência de uma nova realidade hiperconectada, caracterizada por conexão planetária pelo habitar em redes, com potencial de “transformar a educação numa educação ‘onlife’”. Neste sentido,

A digitalização do mundo e a conexão generalizada possibilitam a construção de redes e de arquiteturas conectivas interagentes, na qual a aprendizagem passa a ser compreendida, a partir de uma lógica ecossistêmica em que atores humanos e entidades diversas (as quais a digitalização deu voz) dialogam e, num processo de interdependência, constroem uma ecologia inteligente (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 11).

No que se refere ao mapeamento do conceito de educação onlife, objeto deste estudo, em específico, o quadro a seguir apresenta os seguintes resultados.

Quadro 2 - Conceitos levantados sobre Educação onlife

TÍTULO	AUTORES	CONCEITO DE EDUCAÇÃO ONLIFE
Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE	Eliane Schlemmer José Antônio Moreira	Para, além disso, a renovação de paradigma educacional, para uma educação OnLIFE, de mobilidade, pervasiva, ubíqua e imersiva exige, também, uma nova forma de pensar e estruturar a formação, mais coerente com este tempo histórico e social que considere as especificidades e potencialidades das tecnologias digitais conectivas.
Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem	Eliane Schlemmer Massimo Di Felice Ilka Márcia R. de S. Serra	Educação OnLIFE, numa realidade hiperconectada, na qual o “real” e “virtual” se (con)fundem, instigando instituições, professores e estudantes a repensar o sistema educativo, enquanto ecossistema. Uma Educação OnLIFE onde não haja dualismo entre o offline e o online, e onde as tecnologias e as redes de comunicação não sejam encaradas como meras ferramentas, instrumentos ou recursos, mas como forças ambientais que possibilitam a emergência de ecologias inteligentes, de ecossistemas educativos que afetam a forma como ensinamos e como aprendemos.
A qualidade ecológica das interações em plataformas digitais na educação	Eliane Schlemmer Massimo Di Felice	Educação OnLIFE, ligada, conectada (On) na vida (LIFE), a partir da problematização do mundo presente, potencializando a invenção.
RIEOnLIFE: uma rede para potencializar a emergência de uma educação onlife	Eliane Schlemmer Ana Maria Marques Palagi	Entende-se por Educação OnLIFE, uma educação transubstanciada e cibricidadã, ligada, conectada na vida, a partir de problematizações que emergem do tempo presente, nessa realidade hiperconectada.

Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada	Eliane Schlemmer José Antônio Moreira	A Educação OnLIFE se caracteriza enquanto uma educação ligada (On), conectada na vida (LIFE), portanto, os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvem a partir das problematizações do tempo/mundo presente, num percurso de invenção e transubstanciação da Educação (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020) potencializado por metodologias inventivas (SCHLEMMER, 2018) e práticas pedagógicas inventivas, simpoiéticas e gamificadas.
---	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A construção e utilização de plataformas digitais de interação no cenário da educação apresentam uma trajetória que acompanha o desenvolvimento das diferentes tecnologias digitais e a formação de redes conectivas, bem como a “compreensão do que é educação e de como os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvem” (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020, p. 212). Considerando os aspectos sobre a presença de conectividade, os tipos de tecnologia, as formas de linguagem e de comunicação, níveis de autoria e co-criação, modos de habitar relativos ao ensinar e aprender, a forma de imersão na plataforma, e a concepção pedagógica, os modelos e a trajetória das plataformas pode ser assim apresentada (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020):

Quadro 3 - Trajetórias das plataformas digitais em ambientes educacionais

PLATAFORMAS	CONECTIVIDADE	MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Plataforma de Disponibilização e Acesso a Conteúdos (informação)	Web 1.0	Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou Virtual Learning Environment (VLE). (Ex.: First Class, Learning Space, Virtual U e WebCT.	<ul style="list-style-type: none"> ● Sistemas fechados, conteúdos estáticos ● Proposição de tarefas/exercícios/testes/provas ● Comunicação unidirecional (do professor para os estudantes) ● Pedagogia diretiva ● Poucas ferramentas para interação (fóruns de discussão e salas de chat)
Plataforma Interativa	Web 2.0	Blogs, mídias sociais, plataformas de debate e compartilhamento de fotos, vídeos, áudios Evolução do AVA	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção de conteúdos também pelos usuários ● Interação, colaboração e a cooperação imediata entre pessoas e documentos. ● Apropriação da tecnologia (autor-produtor) ● Autoria também pelos estudantes ● Mais interacionista
Plataforma de Mundo Aberto	Web 3D	Universo dos jogos Active Worlds, Second Life, Minecraft, OpenWonderland e OpenSimulador.	<ul style="list-style-type: none"> ● Possibilidade de movimentação livre num mundo digital virtual ● O mundo pode ser modificado, criado individual ou coletivamente ● Comunicação é multidirecional ● Imersão no aprendizado

Plataforma de Interação Ecológica	Web 4.0, Web Ubíqua ou Internet das Coisas (IoT)	Inteligência Artificial	<ul style="list-style-type: none"> ● Acoplamento ● Ato conectivo transorgânico num contexto de ecologias inteligentes ● Coprodutor conectado a inteligências diversas ● Educação Onlife
-----------------------------------	--	-------------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Schlemmer e Di Felice, 2020, p. 213-216.

Schlemmer, Menezes e Wildner (2020) afirmam que o conceito de educação Onlife perpassa pela noção de que as tecnologias digitais são forças ambientais, e não somente ferramentas, pois conseguem alterar a existência, as interações, sociabilizações e as concepções sobre a realidade. Para Sánchez-Rojo *et al.* (2021), o campo da educação deve se atentar para a tecnologia não como instrumento mas como uma cultura em que há necessidade de entender o real.

Tais tecnologias possuem a capacidade de transformar o modo de ensino e aprendizagem, posto que a realidade de hiperconectividade possibilita “a emersão de ecologias inteligentes e de ecossistemas educativos” (SCHLEMMER; MENEZES; WILDNER, 2020, p. 4).

O conceito de educação Onlife se desenvolve por meio do aparecimento de componentes que surgem no panorama da educação híbrida constituída pelo acoplamento de: a) espaços físicos e virtuais; b) tecnologias analógicas e digitais; c) presença física, por videoconferência, por meio de personagens, etc; d) comunicação oral, textual, gráfica; e) tempo síncrono, assíncrono; f) modalidade física, online, hyflex; e, g) diferentes culturas (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022).

A educação onlife, de acordo com Schlemmer e Moreira (2022, p. 8),

para além de ser híbrida e multimodal, é transsubstanciada, inventiva e cibricidadã, ligada, conectada (On) na vida (LIFE), a partir de problematizações que emergem do tempo/mundo presente. Essas problematizações são entendidas enquanto forças da atualidade, portanto, de um mundo movente e em acelerado processo de transformação numa realidade hiperconectada, resultante da hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital.

Como forma de construção do conceito, projetos e redes de pesquisas se desenvolvem. Com relação à educação onlife, foi estruturado um campo de pesquisas acadêmica pela formação da Rede RIEOnLIFE, concebida e organizada pelo Grupo de Pesquisa Educação Digital GPe-dU UNISINOS/CNPq, com atuação nacional e internacional, na qual estudos coletivos, projetos de pesquisas integrados, publicações, linhas de pesquisas em programas de pós-graduação e formação de estudantes e docentes estão em desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender quais os conceitos e compreensões acerca da Educação Onlife encontrados nas diferentes bases de dados pesquisadas. O *Onlife Manifesto* (FLORIDI, 2015) apresentou a existência de um mundo no qual a distinção entre os mundos online e offline está desprovida de sentido, posto que não se separe mais um do outro em vários momentos, trazendo à tona a existência de uma permanente conexão no mundo, devido aos impactos causados pelas tecnologias.

A geração nascida no século XXI, também denominada por nativos digitais, caracteriza-se por viver entre o mundo online e offline, de forma indistinta, estando conectados na maioria de seu tempo. Mas este é um fenômeno que também atinge as gerações mais velhas, consideradas imigrantes digitais que tiveram acesso à internet após terem atingido a idade adulta. Neste cenário, a união destas duas perspectivas - online e offline, revela a naturalização da vida onlife.

De forma simplificada, o termo onlife, como traduzido por Santos e Torres (2021), significa “**on** (conectado) e **life** (vida)”, no qual expõem os dois elementos conectados um ao outro.

A fim de compreender essas novas dimensões do mundo, o campo da educação vem se apropriando deste referencial teórico, emergindo daí, o conceito de educação onlife, com o objetivo de refletir sobre as novas configurações no ensino-aprendizagem e as atribuições derivadas da relação professor-aluno diante dos desafios advindos das novas forças ambientais geradas pelas tecnologias e suas interações entre humanos e não humanos.

A educação onlife traz consigo ressignificados e o desdobramento de novos conceitos como ecologias inteligentes, ecossistemas educativos, habitar, ubiquidade, cibricidadania, ato conectivo transorgânico e realidade hiperconectada. Verifica-se tratar-se de um conceito aberto e em construção, mas que carrega consigo as características de uma realidade hiperconectada por meio de ecossistema digital, numa reontologização da realidade e que acompanha as transformações do mundo.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, António Dias de. A educação num mundo digital: desafios, atores e teorias. *Investigar em Educação*, 2ª Série, n. 6, Porto, 2017. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/129>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FLORIDI, Luciano (Ed.). *The Onlife Manifesto: being human in a hypeconnected era*. Springer Cham, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>. Acesso em: 17 ago. 2022.

- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2000.
- LEMOS, S. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 35, n. 3, p. 38-47, 19 dez. 2009.
- MARQUES Palagi, A. M.; SCHLEMMER, E. RIEOnLIFE: uma rede para potencializar a emergência de uma educação ONLIFE. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 8, n. 2, p. 1-20. 2021. DOI: 10.53628/emrede.v8i2.792.
- MOREIRA, José António. **Por uma Educação Digital OnLIFE pós-covid-19**. Sindicato Independente de professores e Educadores, 2021. Disponível em: <https://www.sipe.pt/artigos/por-uma-educacao-digital-onlife-pos-covid-19>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, V.20, 63438. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10642>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- MORGADO, L.; COSTA, A. Mapeamento das tendências de investigação em Educação a Distância e Elearning, na década 2004-2013: estudo exploratório no contexto português. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 34, n. 1, p. 53-71, 2018. DOI: 10.21573/vol34n12018.81245.
- OLIVEIRA, João F. de; LIMA, Daniela da C. B. P. As Políticas Públicas Estatais e o Campo da Educação a Distância: Disputas e Perspectivas em Torno da Qualidade. **Revista acadêmica**, v. 30, n. 32, 15 mar. 2022. ISSN 1068-2341. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/6572/2791/31801>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- SÁNCHEZ-ROJO, Alberto *et al.* Gramáticas das Identidades “Onlife”: ressignificações educativas. **Studies in Philosophy and Education**. out. 2021 Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-021-09811-7>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- SANTOS, K. E. E. dos; TORRES, P. L. Educação digital - híbrida e onlife: Digital education - hybrid and onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.70045. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70045>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo. A qualidade ecológica das interações em plataformas digitais na educação. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 19, n. 2, p. 207-222, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.2.207>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- SCHLEMMER, Eliane, DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista** [online]. v. 36, e76120, 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- SCHLEMMER, Eliane; MENEZES, Janaína; WILDNER, Camila F. Ensino E Aprendizagem No Mundo Digital: Educação OnLIFE em Tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2020.
- SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José Antônio. Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-20, jan./dez. 2022.

PARTE 2

PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E USO
DE TECNOLOGIAS:
LEVANTAMENTOS E
POSSIBILIDADES





AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ENQUANTO VETORES DE CONVERGÊNCIA PARA O INTERATIVISMO COLABORATIVO

Gilberto Lacerda Santos

Resumo: O texto apresenta um procedimento investigativo, envolvendo a participação de dez professores do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, reunidos em torno da aplicação do procedimento da técnica do grupo focal, acerca do potencial efetivo das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) na implementação do modelo didático do Interativismo Colaborativo. Inicialmente, nas duas primeiras seções do texto, estas duas inovações conceituais, decorrentes dos trabalhos do Grupo Ábaco de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação, são apresentadas e contextualizadas. A problemática que embasa a investigação, bem como os métodos e as técnicas empregados para a produção e para a coleta de dados são em seguida apresentados, na terceira seção do texto, que também avança na discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas conclusões que corroboram as questões nominais e que também evidenciam novas situações problemáticas a serem enfrentadas para que as TICE sejam efetivamente empregadas em sala de aula. De fato, os dez professores envolvidos na investigação apontaram que quando as TICE não são empregadas de forma pedagogicamente significativa, elas geram um desconforto didático que afeta todos os atores da relação educativa. Consequentemente, eles reconheceram a necessidade de uma nova teoria de ensino-aprendizagem suscetível de subsidiar os novos modos de se ensinar e de se aprender, o que coincide com a proposta do Interativismo Colaborativo.

Palavras-chave: Tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão; Interativismo colaborativo; Teoria de ensino-aprendizagem.

Abstract: The text presents an investigative procedure, involving the participation of ten high school teachers from the Department of Education of the Federal District, gathered around the application of the procedure of the focus group technique, about the effective potential of Digital Technologies of Information, Communication and Expression (TICE) in the implementation of the didactic model of Collaborative Interactivism. Initially, in the first two sections of the text, these two conceptual innovations, resulting from the work of the Grupo Ábaco de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação, are presented and contextualized. The problem that underlies the investigation, as well as the methods and techniques used for the production and collection of data are then presented, in the third section of the text, which also advances in the discussion of the results. Finally, conclusions are presented that corroborate the nominal questions and that also highlight new problematic situations to be faced so that ICTs are effectively used in the classroom. In fact, the ten teachers involved in the investigation pointed out that when ICTs are not used in a pedagogically significant way, they generate a didactic discomfort that affects all actors in the educational relationship. Consequently, they recognized the need for a new teaching-learning theory capable of subsidizing new ways of teaching and learning, which coincides with the proposal of Collaborative Interactivism.

Keywords: Digital information, communication and expression technologies; Collaborative Interactivism; Teaching-learning theory.

1 O INTERATIVISMO COLABORATIVO ENQUANTO TEORIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TICE

A migração da sala de aula convencional para a sala de aula virtual constitui um desafio didático dos mais complexos, sobretudo nesse momento em que políticas públicas de grande envergadura vêm nas práticas educativas mediadas por tecnologias, sobretudo na Educação a Distância, uma solução rápida para problemas complexos, como o dos professores leigos, o da oferta de educação superior para todos e o da ressignificação da escola frente ao avanço da Sociedade da Informação (LACERDA; SANTOS; ANDRADE, 2010). Tal migração consiste em uma mudança significativa de cultura na gestão de relações educativas posto que a sala de aula virtual avança sem fronteiras de tempo e espaço e se delinea amplamente no ambiente da virtualidade, conforme constata Lévy (1996), dentre muitos outros pesquisadores. Tal cenário de migração foi consideravelmente acelerado durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid 19, conforme constata, entre outros, Charczuk (2021).

No contexto de suas conjecturas sobre o avanço da Sociedade Digital e da constituição do ambiente virtual como ambiente didático, o autor avança a ideia de que o virtual não é o oposto do real, como se tende a crer. Há, pelo contrário, toda uma realidade concreta nas interações e ações realizadas no ciberespaço, neste meio intangível constituído por informações de toda natureza, interligadas e intercomunicantes, suscetíveis de modificarem a própria estrutura do pensamento humano. Apesar de sua concretude inquestionável, o ciberespaço, ou o espaço virtual, é o ambiente imaterial constituído pelos milhões de pessoas com culturas, históricos, interesses e valores distintos – e não apenas de computadores - de todo o mundo, interligados em rede, por meio da Internet. E é neste espaço que novas manifestações societárias acontecem e evoluem, como acontece com a escola, com a sala de aula.

O primeiro pesquisador a utilizar o termo ciberespaço foi Willian Gibson (1991) que, no início dos anos 1990, já anunciava que o espaço virtual estava em vias de globalização e já constituía um espaço social de trânsito inevitável para milhões de pessoas. Desde então, muitos outros autores têm se dedicado a desbravar e a entender o meio virtual, como o próprio Lévy (1996), para quem o virtual é um meio em que será possível se consolidar a tecnodemocracia, ou seja, uma nova formação política onde as tecnologias digitais tornarão viável o desenvolvimento de comunidades inteligentes capazes de se autogerir; Lemos (2002), para quem a exploração do ciberespaço é uma forma de contracultura; Castells (1999), que apontou o meio virtual como ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de reestruturação socioeconômica e para a formação de redes como modo dinâmico e autoexpansível de organização da atividade humana; Negroponte (1995), que já previa, nos anos 1990, que a comunidade de

usuários da Internet ocuparia o centro da vida cotidiana e que sua demografia iria ficar cada vez mais parecida com a do próprio mundo.

No campo da educação, as repercussões da emergência desse mundo virtual, proveniente das redes globais de computadores, são bastante óbvias, sobretudo se considerarmos que o principal papel da educação reside na preparação do indivíduo para, autonomamente, saber buscar informações e transformá-las nos conhecimentos de que ele necessita, no momento em que ele deles necessita, da forma mais criativa possível, onde quer que elas estejam.

Nesta perspectiva, a escola tradicional, de funcionamento linear, alicerçada em materiais didáticos estáticos e centrada na ação e no conhecimento do professor, não subsiste mais incólume. Face ao movimento avassalador que ocorre na sociedade como um todo, há um amplo mal-estar instaurado no ambiente escolar, cujas dinâmicas de ensino e aprendizagem não integram princípios fundamentais da sociedade da informação, tais como a autonomia, a independência na busca de conhecimentos, a capacidade de autoformação, o pensamento hipertextual, a criatividade, entre outros, que demandam um modo de funcionamento risonômico, alicerçado em materiais didáticos dinâmicos e centrado na ação e no conhecimento de todos os atores da relação educativa e, sobretudo, na responsabilização do aluno pelo seu próprio processo de construção de saberes. Dentre muitos e muitos pesquisadores, a compreensão dos meandros das relações educativas no mundo virtual é objeto de pesquisa de autores já no início do Século XXI, como Harasim, Hiltz, Turoff e Teles (2005), que buscaram revelar como as tecnologias de comunicação mediada por computador podem ser utilizadas no ensino fundamental, médio, universitário e em educação de adultos; Peters (2006) que procurou estabelecer as bases de uma didática do ensino virtual; Palloff e Pratt (2002), que investigaram as relações estabelecidas entre alunos e conhecimentos em dinâmicas de educação mediadas por tecnologias.

No cenário acadêmico brasileiro, podemos citar nomes tais como Kenski (2003), que se dedicou a discutir os suportes tecnológicos e as ações docentes em situação de educação a distância; Silva (2000), que buscou situar o hipertexto e as tecnologias digitais na nova sala de aula; Barreto (2002), que preocupou-se com a formação de professores para atuar na sala de aula virtual; Oliveira (2003), que discutiu justamente a mudança paradigmática na educação decorrente da influência das tecnologias digitais; Belloni (2005), que introduziu e debateu o conceito de mídia-educação e Preto (1996), que discutiu o futuro da escola na sociedade da informação.

De modo geral, os trabalhos destes pesquisadores, tanto os estrangeiros quanto os brasileiros, lançam luzes sobre as importantes questões da mudança de dinâmica da escola no meio digital, dos novos papéis de alunos e de professores nas relações educativas virtuais, da organização do trabalho pedagógico em tais situações. Também enfatizam o surgimento de novos paradigmas, necessários para que haja uma aproximação maior entre o que se passa na escola e o que se passa fora dela. Sobretudo, os autores citados indicam que há muito mais perguntas do que respostas e

que estamos no meio de um processo de crise paradigmática, na qual alunos e professores esbarram na mesma fronteira: a da exploração pedagogicamente pertinente e significativa das tecnologias digitais.

Por outro lado, é preciso também levar em conta os relatos de que o uso de tecnologias na educação não se tem alcançado resultados significativos, que o computador e a Internet na sala de aula não têm melhorado nem a qualidade do ensino nem os processos de aprendizagem, que a informática na educação é mais um problema do que uma solução; que, apesar da onipresença das novas tecnologias em nossa vida cotidiana, elas ainda não foram levadas ao setor da educação e, quando usadas em sala de aula, “sua incidência nos resultados dos alunos é, no melhor dos casos, moderada” (OCDE, 2015); que professores ainda apresentam dificuldades como a falta de domínio das tecnologias e o receio de não corresponder às expectativas dos alunos (ROSA, 2013). Tais resultados, ao invés de apontarem para trás, para um retrocesso, apontam para frente, para a necessidade do avanço; eles evidenciam a crise paradigmática instaurada na escola e a necessidade de se inventar uma nova escola, profundamente articulada com as tecnologias, linguagens, estratégias e possibilidades de informação, comunicação e expressão que, inelutavelmente, caracterizam a sociedade que acolhe a escola, que não pode permanecer como se fora um peixe em um aquário, protegido da água por uma bolha de plástico: debatendo-se sem possibilidades de renovação do ar.

É justamente para contribuir com possibilidades de respostas para esta problemática que, desde meados dos anos 2000, um conjunto de pesquisas desenvolvidas no Laboratório Ábaco de Pesquisas Interdisciplinares sobre as Tecnologias e Educação, vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, tais como Petit (2017), Letti (2016), Krause (2019) e Lacerda Santos (2022), buscam formar um novo modelo didático ou teoria de ensino-aprendizagem suscetível de atender às demandas dos atores da sala de aula virtual: o Interativismo Colaborativo.

O Interativismo colaborativo, enquanto modelo didático ou teoria de ensino-aprendizagem, consiste na associação de recursos diversos (humanos, computacionais e materiais) em torno de uma situação educativa colaborativa, em rede descentralizada, promotora do ativismo didático e estrategicamente articulada para o desenvolvimento de conexões múltiplas entre os sujeitos em processo de aprendizagem e entre esses e os diferentes tipos de informação, transformando-as em conhecimentos significativos (LACERDA; SANTOS, 2022). Trata-se de uma teoria estruturalmente articulada com a mediação, com a interação e com a descentralização enquanto pressupostos das dinâmicas pedagógicas estabelecidas entre os atores da relação educativa, a qual deve acontecer com o apoio de múltiplos recursos, de múltiplas contribuições e de múltiplas interatividades. Assim sendo, o Interativismo Colaborativo tem no ativismo didático dos partícipes da relação educativa um elemento basilar, desencadeador de atitudes empreendedoras, disruptivas e

comprometidas com a produção de conhecimentos livres, em dinâmicas colaborativas. Esse ativismo didático pode ser provocado por uma série de possibilidades interativas novas, emanadas das tecnologias novas, como a aprendizagem móvel ou nômade, a aprendizagem colaborativa em redes descentralizadas, a aprendizagem significativa desencadeada pela experiência do indivíduo na abordagem dos conteúdos pedagógicos e a aprendizagem cognitivamente autorregulada possibilitada por redes sociais.

Decorre daí a necessidade de se repensar a didática, de se restabelecer as relações entre conteúdo/forma, intervenção cognitiva e processo de aprendizagem, a importância estratégica de se considerar princípios ergonômicos condizentes tanto com a natureza da sala de aula virtual, quanto com a complexidade do processo de aprendizagem no meio virtual, em que o computador e as novas tecnologias dele derivadas assumem diferentes facetas:

- 1. Como meio de informação**, tais tecnologias nos aproximam mais e mais da notícia em tempo real, do conhecimento acontecendo em tempo real, nos remetendo a uma dinâmica informacional que afetam irremediavelmente as relações educativas, de forma que a sala de aula tradicional, presencial, baseada no ritmo da Sociedade Industrial, está exaurida, descolorida, sem sentido;
- 2. Como meio de comunicação**, as novas tecnologias colocam o outro ao nosso alcance de forma efervescente, o que torna o mundo mais complexo, mas, sem dúvida, muito menor. Essas possibilidades podem tornar a sala de aula um espaço de alto nível de interatividade, com uma geografia estruturalmente diferente e distribuída em toda parte onde um acesso à rede é possível;
- 3. Como meio de expressão**, que descortinam para todos, possibilidades únicas e inéditas na história da humanidade em que o pensamento e a criatividade, quaisquer que sejam eles, encontram espaço e suporte para serem informados e comunicados ao outro, indistintamente. Por exemplo, nesse momento em que esse texto é lido, centenas de sites, blogs, comentários em sites e blogs, são publicadas no mundo inteiro, o que torna a liberdade de expressão na escola e a comunicação de conteúdos pedagógicos em grande escala algo tangível, factível e incontornável.

O conceito de TICE (Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão) foi cunhado em 2010, no âmbito de uma investigação sobre o rompimento de paradigmas quando se aprende e se ensina no meio virtual. Este novo conceito foi articulado a partir do antigo conceito de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e integra o termo "digital", para claramente excluir as tecnologias analógicas com esta mesma finalidade (informar e comunicar), bem como o termo "expressão", para também incluir as possibilidades inéditas de autoria de conteúdos diversos

(textos, sons e imagens), proporcionadas pelas tecnologias decorrentes da Informática. As TICE fazem, portanto, alusão direta às possibilidades inéditas de se informar, de se comunicar e, sobretudo, de se expressar, as quais somente os aparatos digitais (como os computadores, os tablets e os telefones inteligentes), os ambientes virtuais (como as redes sociais, os sites, os blogs e a própria Internet) permitem.

Diante do exposto, e para que as TICE possam, efetivamente, contribuir para a qualidade das relações educativas desenvolvimentos no meio virtual, é importante estar-se certo de que tais tecnologias abraçam, impulsionam e catalisam as bases do Interativismo Colaborativo e o consolidam enquanto abordagem didática ou teoria de ensino-aprendizagem para a sala de aula virtual.

2 AS BASES CONCEITUAIS DO INTERATIVISMO COLABORATIVO

O “Interativismo colaborativo”, enquanto modelo didático para uso das TICE na educação, apresenta seis bases conceituais principais: o sociointeracionismo de Vygotsky (1978, 2003); o conceito de ensino estratégico de Tardif (1992); as abordagens de autonomia do sujeito em Bachtin (2003, 2006) e Freire (1981, 1989); o conceito de Inteligência Coletiva de Levy (1996, 1998, 1999, 2000); os trabalhos sobre a instauração de um novo modo de produção de conhecimentos de Gibbons et al. (2001) e a teoria de estilos de aprendizagem de Kolb (1974, 1976, 1981 e 1984).

O recurso a Vygotsky para a formatação do Interativismo Colaborativo está na visão de que o desenvolvimento do ser humano acontece de fora para dentro, uma vez que é a partir da cultura em que está imerso que o sujeito aprende e evolui como pessoa. É a partir da interação do sujeito com o contexto e com a cultura que a aprendizagem emerge, possibilitando definir os rumos do seu desenvolvimento. Para Vygotsky, é, portanto, a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Porque o sujeito aprende, porque ele realiza ações no mundo que possibilitam o aprendizado, que ele se desenvolve, ou seja, o fato de aprender é que define como ele se desenvolve. No escopo das obras de Vygostky, o conceito de Zona de desenvolvimento proximal, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (adulto, criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizado, etc.), também é central na percepção das relações educativas mediadas por TICE. Por fim, e ainda “na cola” de Vygostky, é basilar no modelo didático proposto que aquele que ensina e aquele que aprende são partícipes de um mesmo processo. Portanto, a mediação, conceito chave na teoria de Vygotsky, como um pressuposto da relação entre os atores da relação educativa, deve acontecer, na perspectiva do Interativismo

Colaborativo, em uma dinâmica de múltiplos recursos, de múltiplas representações dos alunos e dos conhecimentos e de múltiplas interatividades.

A base teórica do conceito de ensino estratégico, no contexto dessa proposta de modelo didático Interativista Colaborativo, vem dos trabalhos do pesquisador canadense Jacques Tardif (1992), para quem ensinar é um ato planejado que visa situar o aluno em um contexto igualmente planejado em que esse último é estrategicamente envolvido em uma situação educativa baseada em uma mediação adequada, na qual a autonomia do estudante é uma prioridade. Portanto, é preciso que o professor atue de forma a promover a colaboração entre os atores da relação educativa, a interação entre indivíduos e conhecimentos e o protagonismo dos alunos. Em se tratando de aplicações pedagógicas de TICE, essas premissas devem estar presentes tanto na organização do trabalho pedagógico que empregará tais recursos digitais, quando na seleção desses recursos, pois tudo deve estar interligado, o que remete ao conceito de “rede de recursos”.

As propostas de promoção da autonomia do sujeito, presentes nos trabalhos de Bakhtin (2003, 2006) e de Paulo Freire (1981, 1989), também são fundamentais na evolução desse pensamento sobre o Interativismo Colaborativo. O conceito de “dialogismo”, formulado por Bakhtin, pressupõe uma “ativa posição responsiva” do interlocutor com relação ao que lhe é apresentado, seja exigindo dele concordância, discordância, participação, execução ou qualquer outra atitude imediata ou não. Trata-se do próprio ativismo didático, em se tratando de relações educativas realizadas no contexto do modelo didático em construção. Assim sendo, o princípio dialógico anula a preponderância do interlocutor, no caso, o professor, no embate didático e demanda que todos sejam partícipes ativos do processo educativo, posto que a produção de sentidos (ou de conhecimentos) não pertence ao professor, mas é construído na interação desse com os alunos, no diálogo, nas interações de cada um com o ambiente que os envolve e com o meio social que os circunda. Temos aí também aproximações com o pensamento de Paulo Freire para o embasamento desse modelo didático se situa no campo da reflexão acerca das concepções de educação bancária (domesticadora) e de educação problematizadora (libertadora). Para esse grande educador brasileiro, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. A práxis e a reflexão são, assim, instrumentos de transformação da realidade posto que essa transformação se dá a partir da tomada de consciência da real condição do sujeito diante do que lhe é exposto, diante de sua realidade objetiva. Portanto, o ativismo do indivíduo em processo de aprendizagem é essencial componente da qualidade do que se aprende e dos conhecimentos efetivamente construídos. Na concepção do modelo didático Interacionista Colaborativo, esses elementos estão intimamente relacionados com a promoção da aprendizagem

significativa, com a exploração de múltiplos recursos, com a consideração da colaboração e do ativismo didático como fatores incontornáveis do processo de construção de conhecimentos.

Porque se trata de um modelo didático para uso pedagógico de TICE, um aporte teórico acerca do universo digital é imprescindível. Nesse sentido, o pensamento do filósofo francês Pierre Lévy (1996, 1998, 1999, 2000) é fundamental. Seu conceito de “Inteligência Coletiva” diz respeito a um princípio segundo o qual as inteligências individuais são somadas e compartilhadas por toda a sociedade, sendo potencializadas a partir do surgimento de novas tecnologias digitais decorrentes da internet. Para o filósofo, o virtual, como nova face da humanidade, possibilita o compartilhamento da memória, da imaginação e da percepção, o que resulta na aprendizagem coletiva na troca de conhecimentos e demanda a consideração de múltiplas representações do conhecimento, incluindo as virtuais. Para o autor, a nova cultura cibernética – ou cibercultura – reflete a “universalidade sem totalidade”, algo novo se comparado aos tempos da oralidade primária e da escrita. Trata-se de uma cultura universal porque promove a interconexão generalizada, mas comporta a diversidade de sentidos, dissolvendo a totalidade. Em outras palavras, a interconexão mundial de computadores forma a grande rede, na qual cada nó é fonte de heterogeneidade e diversidade de assuntos, abordagens e discussões, todos em permanente renovação.

Os trabalhos sobre a instauração de um Novo Modo de Produção do Conhecimento (GIBBONS *et al.*, 2001) constituem elementos conceituais importantes para se contextualizar a introdução das TICE na escola. A instauração desse Novo Modo de Produção de Conhecimentos (M2) deve respeitar alguns princípios. O primeiro desses princípios é a heterogeneidade, consolidado pela integração de múltiplos atores na produção coletiva de conhecimentos. Trata-se de um princípio potencialmente propulsor da construção de conhecimentos criativos, mais amplamente válidos, pertinentes e inovadores. O segundo princípio é o da aplicabilidade, decorrente da noção de que os conhecimentos produzidos na nova sociedade devem ser úteis e socialmente contextualizados, devem promover a emancipação do sujeito por meio do desenvolvimento científico e tecnológico racional e humanizado. O terceiro princípio é a contextualização, que se refere ao empoderamento local, à valorização local de conhecimentos coletivamente produzidos, a um vai e vem entre o macrocontexto global e microcontexto, posto que o conhecimento produzido deve ser válido, significativo e pertinente em ambos. A transdisciplinaridade é o quarto princípio delimitador do M2 e leva em consideração o fato de que a pertinência dos conhecimentos é diretamente proporcional ao emprego, em sua construção, de saberes distintos, orientações epistemológicas distintas, visões de mundo distintas, gerando abordagens que vão além das disciplinas e das instituições consideradas isoladamente. O quinto princípio, da instrumentação, é baseado na interação crescente entre a Ciência e a Tecnologia, proporcionado, sobretudo pelas TICE, de modo que os conhecimentos produzidos sirvam de base, de ponto de partida e de mecanismos proporcionadores do desenvolvimento de mais Ciência e de mais Tecnologia. Outro

princípio, o sexto, é o aumento da produção de conhecimentos proporcionado pelos novos mecanismos de informação, comunicação e expressão, que geram um movimento global de retroalimentação quase imediato em que saberes geram mais saberes, em um movimento inédito de desenvolvimento científico e tecnológico. O sétimo princípio do M2 está na agregação de valor ao conhecimento, o que só é possível mediante a sua vinculação a necessidades sociais bem delimitadas. Finalmente, o oitavo princípio, da flexibilidade, corresponde ao estabelecimento de pontes e de diálogos entre as partes integrantes do sistema de produção de conhecimentos (professores e alunos). Esses oito princípios, identificados por Anthony Gibbons e seus colaboradores, apontam para um fenômeno incontornável de transformação, tendo em vista que a instituição escolar necessita ultrapassar fronteiras tradicionais no estabelecimento de relações com o meio social e investir em novos modelos capazes de melhor ancorar os novos modos de relacionamento com a sociedade.

Por fim, a Teoria dos Estilos de Aprendizagem, de David Kolb (1974, 1981 e 1984), segundo a qual nós todos aprendemos ao longo de duas continuidades: da abstração para concretude e da reflexão para atividade amplia as formas de aprendizagem mediadas por tecnologias, de acordo com as características de cada indivíduo. Combinar as características de duas continuidades leva a quatro modos de aprendizagem: conceituação abstrata (aprendizagem pelo pensamento), experimentação ativa (aprendizagem pela realização), experiência concreta (aprendizagem pelo experimento) e observação reflexiva (aprendizagem ao refletir, ver e ouvir). Decorre daí que a relação entre a educação e as tecnologias é impulsionada pelas exigências da atual sociedade da informação, dentre as quais estão a diversidade, que engloba o oferecimento de opções de escolha para os indivíduos, o respeito às diferentes culturas, a inclusão social e digital, as novas formas de se comunicar e de aprender mediadas pelas TICE; a flexibilidade nos processos sociais, revendo o paradigma da rigidez e do determinismo; a rapidez e o acesso às informações, principalmente devido às potencialidades da Internet; e a constante atualização, que incorpora a necessidade de estar aberto ao novo e à educação permanente.

Tendo em vista o exposto e a proposta apresentada, é importante verificar em que medida as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão são vetores de convergência para o Interativismo Colaborativo, considerando-se suas características estruturais, seu modo de funcionamento e o impacto social, educacional e cultural que provocam. Em outros termos, e dentre diversas possibilidades de desenvolvimento desta linha de pesquisa, importa constatar se, de fato, na visão de professores, as TICE, quando exploradas em relações educativas, suscitam novas formas de ensinar e aprender as quais, por sua vez, requerem uma nova abordagem didática como, no caso em estudo, o Interativismo Colaborativo.

A produção e a coleta de dados acerca do questionamento acima ocorrem por meio de uma dinâmica do Grupo Focal Virtual Síncrono com dez professores atuantes no Ensino Médio na Secretaria de Educação do Distrito Federal, conforme relato apresentado a seguir.

3 GRUPO FOCAL EM TORNO DAS TICE E DO INTERATIVISMO COLABORATIVO

O Grupo Focal Virtual Síncrono é um método de coleta de informações semelhante ao Grupo Focal tradicional. Sua principal característica, no entanto, é a de ser realizado com apoio de recursos tecnológicos que tornam dispensável a presença dos participantes no mesmo ambiente. Outra vantagem deste método de produção e coleta de dados é a conveniência, pois o pesquisador e os participantes não precisam se deslocar para um lugar comum (SWEET e WALKOWSKI, 2000; WALSTON e LISSITZ, 2000). Outra ainda é o fato de que a dinâmica toda, incluindo as etapas de provocação, produção de dados, sua coleta e sua validação coletiva, acontece de uma só vez, em uma única sessão do Grupo Focal. A aplicação do método também gera uma dinâmica de geração de conhecimentos de forma colaborativa em rede, o que é bastante positivo dadas as possibilidades de validação coletiva dos resultados obtidos.

Uma sessão de Grupo Focal Virtual Síncrono foi então realizada com os dez docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal, em torno das TICE e do Interativismo Colaborativo, sendo 5 professoras e 5 professores de dez Regionais de Ensino, de Regiões Administrativas diferentes. Os docentes participantes atuam em ensino de Física, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Educação Física. Três deles atuam com Educação de Adultos. Sete atuam nos turnos matutino e vespertino. Três atuam no turno noturno. Quatro são egressos de instituições de Ensino Superior públicas. Seis são egressos de instituições de Ensino Superior privadas. Todas e todos são brasilienses natos, estão na faixa etária entre 35 e 50 anos, têm tempo médio de experiência docente de dez anos e foram abordados de acordo com orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UnB, o que incluiu sua concordância livre e esclarecida para participar do trabalho.

O procedimento de produção e coleta de dados aconteceu em três momentos consecutivos, constituindo uma única sessão de Grupo Focal. Em um primeiro momento, prévio ao encontro focal, os participantes receberam e leram um texto curto apresentando o conceito de TICE e a proposta do Interativismo Colaborativo. Em um segundo momento, já em situação de interação virtual presencial conectada, com duração de cerca de 50 minutos, o pesquisador fez uma apresentação da temática e a problematizou para os 10 participantes. No caso, o próprio pesquisador atuou como animador do procedimento. Seguiu um intervalo de 15 minutos. No terceiro e último momento, que teve duração de 2 horas, os participantes foram convidados, um a

um, a se pronunciarem acerca da temática, colocando em evidência seu ponto de vista. A partir de um determinado momento, as intervenções tornaram-se interativas e uns participantes também comentaram, criticaram, problematizaram as considerações de outros participantes. O recurso do chat foi amplamente utilizado para que as formulações dos participantes fossem também ali declaradas, de modo a diminuir o esforço posterior de degravação. As discussões, gravadas, foram pautadas por duas questões focais, catalizadoras do processo de produção dos dados almejados:

1. Em que medida as TICE são vetores de convergência para o Interativismo Colaborativo, considerando-se suas características estruturais, seu modo de funcionamento e o impacto social, educacional e cultural que provocam?
2. As TICE, quando exploradas em relações educativas, suscitam novas formas de ensinar e aprender. O Interativismo Colaborativo seria uma teoria de ensino-aprendizagem capaz de apoiar adequadamente a realização de tais relações educativas?

Uma vez concluída a sessão do Grupo Nominal, o conjunto de proposições formuladas pelos participantes foi objeto de análise e geram os dados visados.

A primeira questão focal gerou 23 proposições, em três rodadas de discussões, as quais corroboraram que as TICE, enquanto dispositivos de promoção da informação, da comunicação e da expressão, convergem para as características e fundamentos teóricos do Interativismo Colaborativo. De modo geral, os participantes se colocaram de acordo com o grande potencial do trabalho colaborativo em rede, possibilitado pelas TICE, para gerar situações de ativação da zona de desenvolvimento proximal dos alunos e para a promoção de dinâmicas de aprendizagem com o outro, de interação, mediação e de interatividades múltiplas, elementos delimitadores do Sociointeracionismo de Vygotsky (1978; 2003). Os professores também reconheceram nas TICE elementos catalisadores de uma mediação pedagógica alicerçada na promoção da autonomia, da colaboração e do protagonismo discente, os quais caracterizam o Ensino Estratégico de Tardif (1992), bem como da ativa posição responsiva decorrente do dialogismo (BAKTIN, 2003, 2006), suscetível de empoderar os alunos para transformar o mundo, atuando no mundo e dialogando com os sujeitos do mundo (FREIRE, 1981, 1989). Diversas proposições dos participantes do Grupo Focal apontaram ligações intrínsecas entre as TICE e a cibercultura posto que somente com tais ferramentas, pode-se ser partícipe da constituição da cibercultura e da Inteligência Coletiva (LEVY, 1996, 1998, 1999, 2000). Apesar de terem dado sinais de pleno entendimento dos contextos teóricos referentes à emergência de um novo modo de produção de conhecimentos (GIBBONS et al., 2001), do qual somos todos partícipes e no qual as TICE são ferramentas incontornáveis, e acerca das possibilidades inerentes a relações educativas mediadas por TICE para acolher a

diversidade dos estilos de aprendizagem (KOLB, 1974), nenhuma proposição foi elaborada acerca desses componentes teóricos do Interativismo Colaborativo.

A segunda questão focal gerou 32 proposições acerca da necessidade efetiva de um novo embasamento didático para dar suporte ao trabalho pedagógico mediado por TICE. Seis dos dez participantes reconheceram que o impacto causado pelas TICE no processo de ensino-aprendizagem modifica qualitativamente o trabalho docente e que as estratégias didáticas que eles dominam não os auxiliam a lidar com os elementos pautados nas proposições elaboradas para a primeira questão focal. As proposições elaboradas apontam, indiretamente, para as características e para os fundamentos do Interativismo Colaborativo. De fato, os professores, em unanimidade, reconheceram que têm grandes dificuldades para promover dinâmicas, por meio de TICE, suscetíveis de sublevar interações pedagogicamente significativas, uma mediação pautada por intencionalidades didáticas e interatividades múltiplas impulsionadoras de aprendizagem. A tão propagada aprendizagem colaborativa também constitui um desafio significativo para os professores, bem como a promoção da autonomia e do protagonismo discentes, a adoção do dialogismo e o fomento à autoformação e à autoconstituição dos sujeitos em processo de aprendizagem. Apesar de terem construído um pleno entendimento acerca dos conceitos de cibercultura e de Inteligência Coletiva, nenhum professor soube se posicionar a respeito. Todos os dez corroboraram a ideia da emergência de um novo modo de produção de conhecimentos e expressaram que necessidade, cada vez mais intensificada pelas TICE, de acolhimento da diversidade dos estilos de aprendizagem dos alunos.

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou um procedimento investigativo no qual dez professores do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, reunidos em torno da aplicação do procedimento da técnica do grupo focal, foram convidados a se pronunciarem acerca do potencial efetivo das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) na implementação do modelo didático do Interativismo Colaborativo. Duas questões focais foram propostas aos participantes da dinâmica, com o objetivo geral de se verificar em que medida as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão são vetores de convergência para o Interativismo Colaborativo, considerando-se suas características estruturais, seu modo de funcionamento e o impacto social, educacional e cultural que provocam:

1. Em que medida as TICE são vetores de convergência para o Interativismo Colaborativo, considerando-se suas características estruturais, seu modo de funcionamento e o impacto social, educacional e cultural que provocam?
2. As TICE, quando exploradas em relações educativas, suscitam novas formas de ensinar e aprender. O Interativismo Colaborativo seria uma teoria de ensino-aprendizagem capaz de apoiar adequadamente a realização de tais relações educativas?

De modo praticamente unânime, os dez professores que participaram do Grupo Focal reconheceram que as TICE, quando empregadas adequadamente em relações educativas, geram diversos problemas de natureza didática, entre eles a necessidade de uma teoria de ensino-aprendizagem nova que dê conta dos novos modos de se ensinar e de se aprender que emergem quando tais tecnologias digitais são empregadas. Portanto, para os professores consultados, as TICE geram uma espécie de desconforto didático que faz, inclusive, com que muitos docentes prefiram não as utilizar. Este desconforto é aquele provocado por alunos que, instigados pelas TICE, demandam mais autonomia, interação, interatividade, diálogo, colaboração no processo educativo e a consideração de suas singularidades cognitivas. Temos aí justamente elementos considerados na proposta do Interativismo Colaborativo, cujas características e fundamentos indicam a possibilidade que esta teoria de ensino-aprendizagem seja capaz de apoiar adequadamente o professor no embate em relações educativas mediadas por TICE.

Não obstante, os dados produzidos e coletados apontam também para a existência de uma situação problemática demarcada por questões tais como as seguintes:

1. A grande maioria dos cursos de formação de professores (licenciaturas em pedagogia e em áreas de conhecimento específicas) não os forma para a lida com TICE;
2. A quase totalidade dos currículos de formação de professores para a Educação Básica não contempla nenhuma disciplina que trate e problematize as aplicações pedagógicas das TICE;
3. Se, diante de uma exploração mais qualificada e pedagogicamente significativa das TICE, os alunos esbarram em dificuldades, os professores também ficam à deriva e, por isso, muitos preferem se esquivar;
4. De modo geral, professores e alunos são cidadãos de dois mundos, funcionamento de forma conectada fora da sala de aula e da forma mais tradicional possível dentro da sala de aula;
5. A migração da sala de aula presencial para a sala de aula virtual, ou bastante mediada por TICE, ainda é uma caixa preta a ser desvendada, posto que demanda novas atuações e posturas dos atores da relação educativa;

6. As teorias de ensino-aprendizagem conhecidas não apoiam completamente as novas dimensões do fenômeno educativo pautado por TICE;
7. É visível o desconforto de nossos alunos diante de aulas conduzidas como sempre foram conduzidas, assim como é também visível o engajamento e a motivação deles quando avançamos em algum tipo de inovação pedagógica;
8. A educação digital é importante não só para os alunos, mas também para os professores, que devem ter a oportunidade de aprender a manusear as novas ferramentas tecnológicas;
9. Ao professor cabe também buscar a própria instrução e atualização quanto às novas metodologias de ensino que surgem como fruto do avanço tecnológico.

Isto posto, fica evidenciado que não estamos apenas diante de uma era de mudanças, mas também de uma mudança de era em que limites se dissipam, conceitos mudam, realidades aparecem e desaparecem velozmente. As TICE estão incontornavelmente inseridas na vida de todos e a velocidade com que ocorrem mudanças nos obriga a exercitar nossa flexibilidade e a nos adaptarmos com rapidez, o que inclui o modo de funcionamento da escola. Como em qualquer outra revolução tecnológica, as relações humanas são impactadas pelos novos processos, e, por consequência, a relação professor-aluno, também fica banhada por esta chuva de mudanças, que demanda novas didáticas e novos olhares sobre a relação ensino-aprendizagem. As transformações significativas que ocorrem atualmente na sociedade, e que afetam a vida das crianças e jovens, precisam ser compreendidas e contempladas na nova organização do processo ensino-aprendizagem e na adoção premente de novas teorias de ensino-aprendizagem, como o Interativismo Colaborativo. A velocidade com que as TICE evoluem está adquirindo um padrão exponencial, tanto no que se refere ao software, quanto no que se refere ao hardware. Isso nos faz compreender que a necessidade de mudança, de reconhecer que novos modos de produção do conhecimento surgem e continuarão a surgir, deve ser imediata, urgente. Como conduzir o processo educativo diante dessa perspectiva? Qual é o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem neste cenário indefinido? Uma tendência frequentemente descortinada, quando são abordados os temas relacionados à tecnologia na educação, é a crença de que o fornecimento de sistemas e equipamentos são suficientes para que a inovação se instale no ambiente da escola. Todavia, esse pensamento está longe de ser verdade e isto já foi amplamente comprada por meio da ineficácia de inúmeras políticas públicas implantadas em nosso país desde meados dos anos 1980. Afinal, já é de senso comum que a mera instalação de laboratórios de informática, o fornecimento tablets às crianças e acesso veloz à internet e a disponibilização de softwares mirabolantes não basta como garantia para um processo positivo de ensino-aprendizagem. Obviamente, a infraestrutura é necessária. Mas isoladamente, ela é insuficiente e pode até criar mais problemas do que soluções,

exatamente como apontaram os professores que participaram da dinâmica de Grupo Focal descrita neste texto. Se os professores que forem utilizar esses equipamentos e sistemas não estiverem preparados, receberam uma formação inicial adequada e não foram instruídos quanto ao uso dos mesmos, o tiro pode sair pela culatra. A delicadeza dessa transição nem sempre é devidamente avaliada e, portanto, são inúmeros os casos de insucesso, em tentativas de inclusão digital, sem o necessário preparo do professor para o uso correto da tecnologia.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação á Distância e Inovação Tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005.
- CASTELLS, M. **La era de la información**, 3 tomos. México: Siglo XXI, 1999.
- CHARCZUK, S. Sustentar a transferência no Ensino Remoto: Docência em tempos de pandemia. **Educ. Real.**, v. 45, n. 4, 2020. DOI: 10.1590/2175-6236109145.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GIBBONS, M. *et al.* **The New Production of Knowledge**: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage, 1994.
- GIBSON, W. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 1991.
- HARASIM, L. *et al.* **Learning networks**: A field guide to teaching and learning online. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- KOLB, D. **The Learning Style Inventory**: Technical Manual. McBer & Co, Boston, MA, 1974.
- KOLB, D. **Learning styles and disciplinary differences**. The modern American college, p. 232-255, 1981.
- KOLB, D. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. v. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KRAUSE, Frederico Coelho. **Educação ambiental baseada no lugar com realidade aumentada: métodos e diretrizes para a transposição didática no desenvolvimento e uso de aplicativos.** 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2019.

LACERDA SANTOS, G. Educação, Tecnologias e Inovação: Em busca do Interativismo Colaborativo. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, oct./dic 2021. Epub 19-Mar-2022.

LACERDA SANTOS, G.; ANDRADE, J. B. F (Orgs.). **Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual.** Brasília: Liber Livro, 2010.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉTTI, Mariana Marlière. **Pode nos chamar de Trim Tab: a construção de uma educação voltada para a emancipação humana por meio da organização da escola em rede distribuída.** 2016. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2016.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

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

LEVY, P. **A máquina universa: criação, cognição e cultura informática.** São Paulo: ARTMED, 1998.

LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NEGROPONTE, N. **Being Digital.** Vintage Books, 1995.

OCDE. **Health at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing.** DOI: 10.1787/19991312.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas: Papirus, 2003.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância.** Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006.

PETIT, Thomas Louis Yvon. **O smartphone e a educação pelas línguas-culturas: design e desenvolvimento do MapLango na perspectiva da aprendizagem nômade em rede.** 2017. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2017.

PRETTO, N. **Escola sem/com futuro.** Campinas: Papirus, 1996.

ROSA, R. Trabalho Docente: Dificuldades apontadas por professores no uso de tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 214-227. 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. A Universidade e o Novo Modo de Produção do Conhecimento. **Caderno CRH**, Salvador, n. 34, p. 265-275, jan./jun. 2001.

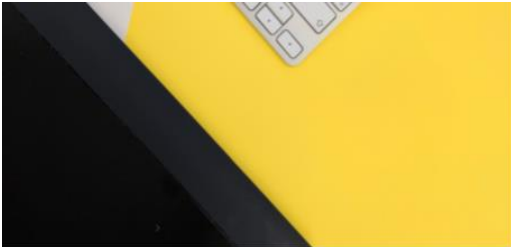
SWEET, C.; WALKOWSKI, J. **On-line qualitative research task force**: report of findings. *Quirks Market Research Review*, dez. 2000.

TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique** - L'apport de la psychologie cognitive. Montréal (Canada): Éditions Logiques, 1992.

VYGOSTKY, L. S. **Mind and Society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALSTON, J. T.; LISSITZ, R. W. Computer-mediated focus groups. **Evaluation Review**, *Thousand Oaks*, v. 24, n. 5, p. 457-483, Oct. 2000.



PRÁTICAS DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: limites e possibilidades na pandemia

Ana Paula Rocha Neto
Emanoela Celestino Almeida Ramos
Genessi Borba Gomes Alves Santos

Resumo: Este texto apresenta e discute *Práticas de tecnologia na Educação Infantil: limites e possibilidades na pandemia*. Faz parte de uma série de debates do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/CNPq/FE/UFG). O objetivo central é investigar os limites e as possibilidades sobre o uso das tecnologias na educação infantil por profissionais e por crianças de 0 a 6 anos de idade, no contexto da pandemia de Covid-19. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico-descritivo, pautada pelo aprofundamento da teoria. Os resultados obtidos oferecem um panorama do cenário educativo atual e possibilitam a identificação de experiências singulares para os atores envolvidos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; educação infantil; tecnologias digitais; Covid-19.

Abstract: This text presents and discusses *Technology practices in Early Childhood Education: limits and possibilities in the pandemic*. It is part of a series of debates by the Group for Studies and Research in Technologies and Distance Education (GEaD/CNPq/FE/UFG). The central objective is to investigate the limits and possibilities on the use of technologies in early childhood education by professionals and children aged 0 to 6 years old, in the context of the Covid-19 pandemic. The research adopted a qualitative approach, with a bibliographic-descriptive character, guided by the deepening of the theory. The results obtained offer an overview of the current educational scenario and make it possible to identify unique experiences for the actors involved.

Keywords: Pedagogical practices; child education; digital technologies; Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade vive um processo de transformação nunca antes presenciado. Então, com tantas mudanças numa amplitude e velocidade aceleradas, foi necessário estabelecer uma nova forma de aprender e ensinar, tendo as tecnologias como protagonista, estilo e prática educativa.

O contexto da pandemia, oriundo da Covid-19, interrompeu as atividades escolares presenciais e trouxe inquietações devido ao seu alto índice de contaminação e propagação, demandando assim medidas de isolamento social.

Esse cenário destacou preocupações com a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, sobretudo pela especificidade do ensino (movimento, brincar e interagir) e pelas inquietações quanto ao tempo de acesso das crianças pequenas às tecnologias (telas).

A proposta de educação infantil indicava que se deveriam respeitar os princípios éticos (autonomia, solidariedade, respeito às diferenças), políticos (cidadania, criticidade) e estéticos (criatividade, liberdade de expressão), cabendo à escola de educação infantil o papel de contribuir para a ampliação das relações extrafamiliares das crianças.

Outro ponto de destaque relaciona-se à ausência de infraestrutura nas escolas e nos lares dos estudantes, fator limitador de ampliação de experiências pelas crianças (tecnologias como artefato cultural, digital e social), pelas famílias (conhecimento e acesso à internet) e por profissionais (formação para uso dos recursos tecnológicos para o trabalho com as crianças).

Devido à emergência do momento pandêmico, o ensino remoto contemplou crianças de 0 a 6 anos. Sendo assim, para cumprir o currículo da educação infantil, foram distribuídas orientações e materiais, incluindo o uso das tecnologias (aspectos lúdicos, recreativos, criativos e interativos), para as famílias.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como suporte de comunicação e interação foi complementar e essencial nas práticas pedagógicas da educação infantil, servindo de fortalecimento de vínculos entre família e escola.

Assim, este trabalho versa sobre as aulas remotas no período de pandemia, delineando as práticas na educação infantil, seus limites e possibilidades no processo de aprendizagem e o uso de novas tecnologias como instrumento mediador. Foi realizado um levantamento bibliográfico nas plataformas digitais Capes, RCAAP (Portugal) e Dipòsit Digital de Documents de la UAB, da Universidade de Barcelona, Eric e outros. Após a pesquisa, foram encontrados 40 artigos que falavam ou tinham relação com o tema deste artigo. Porém, utilizamos 18 textos para analisar melhor e destacar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, mediadas pelo uso das tecnologias.

2 PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso de recursos tecnológicos instaura um novo momento na prática pedagógica de professores da Educação Infantil. Como a pandemia de Covid-19 reconfigurou o ensino em todo o mundo, alterando as práticas e metodologias nas escolas, as tecnologias surgiram então como aliadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças/estudantes da educação básica.

No âmbito educacional, o Parecer do CNE n. 5/2020 orientou sobre as atividades pedagógicas não presenciais e sugeriu que as instituições de ensino infantil desenvolvessem

materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo. Essas atividades seriam realizadas com as crianças em casa enquanto durasse o período de isolamento social, uma vez que a educação delas em creches e pré-escolas é de natureza essencialmente interacional. Dessa maneira, o ensino remoto na educação infantil em tempos de pandemia trouxe reflexões acerca das novas formas de ensinar.

Em outro tempo, os novos comportamentos de gerações mais jovens, que tenham sido educadas diante das telas, foram destacados por pesquisadores americanos e franceses. Os primeiros leitores eletrônicos verdadeiros não passavam mais pelo papel, liam diretamente na tela as informações e os textos armazenados na memória de seu computador portátil, definindo-se o leitor do futuro (CHARTIER, 1999, p. 93).

Essas transformações ecoam com mais força no comportamento das novas gerações (sobretudo crianças que convivem naturalmente com computadores e redes) e suas relações com a educação, pois elas são especialistas no uso dessas ferramentas, configurando novas formas de aprender (KENSKI, 2012, p. 49).

Nesse aspecto, o uso das mídias digitais permite às crianças serem usuários ativos e participantes que falam de igual para igual com os adultos. Essa interação virtual (pelo celular, computador, tablet) permite ao professor trazer os estudantes para mais prazerosas formas de aprender, respeitando o limite de exposição à tela.

Para Bites (2022), a tela de referência é utilizada na representação das telas de computador ou celular, demonstrando que foi por meio delas que as crianças se encontravam, ocorrendo assim a substituição da sala de convivência/referência do presencial. O uso das telas foi necessário após a chegada da Covid-19, no momento do isolamento social, sendo a solução encontrada, apesar de haver uma preocupação com o tempo de tela em que as crianças ficariam expostas. Foi um meio para que não ocorresse a interrupção da educação em todas as etapas e níveis de ensino.

Surgem novos modos de brincar, grupos (família), ambiente e interação nesse cenário. As crianças não eram apenas corpos confinados, mas de experiências, de essências, de relações, de toque, de trocas (PASTORE, 2020, p. 6). Assim, a sala de referência foi mediada pelos pais e responsáveis onde esses receberam as informações das brincadeiras que estimulariam as crianças (BITES, 2022, p. 41).

Segundo Lira *et al.* (2021), a atividade pedagógica na educação infantil foi exposta e vivenciada dentro das casas das crianças/estudantes como possibilidade de se aprender brincando, observando, interagindo, socializando. Os docentes precisaram buscar meios de ensinar, bem como atividades com fotos, áudios e vídeos, tarefas impressas. No novo contexto de tela de referência, foram sugeridas atividades e participação em encontros *on-line*, com o propósito de criar a interação e participação entre as crianças, mesmo à distância, em encontros com tempo de qualidade, e tentar fazê-las participar e não ser apenas espectadoras.

A dialogicidade foi o ponto-chave para que houvesse comunicação, interação e troca de cultura, sendo estes fatores substanciais para auxiliar no processo de formação do sujeito (HANDAM *et al.*, 2020). O ensino remoto/híbrido retirou a figura de ator central do professor, o tornado simples mediador e orientador, transformando a criança em protagonista.

Bites (2022) afirma que os docentes, juntamente com as famílias, elaboraram atividades e meios de comunicação para que fosse possível manter as brincadeiras e experiências necessárias. Isso porque integrar a utilização das novas tecnologias nas propostas da educação infantil requer mudanças a fim de auxiliar de maneira crítica, inventiva, construtiva e lógica no contexto da sala de aula de convivência para as crianças da primeira etapa, buscando ser mais leve a aprendizagem.

De acordo com Aznar Filho e Aznar (2020), em Portugal, o governo disponibilizou a telescola, aulas transmitidas na televisão para diminuir o prejuízo na falta do aprendizado constante.

A revista Nova Escola (2022) apresentou ideias práticas para o uso da tecnologia na educação infantil: uso da curiosidade, empolgação e abertura das crianças para introduzi-las no uso criativo da tecnologia, podendo a utilização de ferramentas digitais começar mesmo antes de as crianças saberem ler e escrever, pois essas já estavam conectadas ao mundo digital; orientou-se para sensibilizar os professores sobre o uso e o papel da tecnologia na educação, na vida e no coletivo de crianças, pois, nessa faixa etária, elas possuem muitas curiosidades e aceitam com facilidade a realização de atividades propostas diferentes e desafios que ajudam a aprendizagem.

Este estágio da aprendizagem foi um momento de experimentar e vivenciar aprendizagem. Desse modo, foi fundamental que os professores buscassem novos papéis no ambiente escolar, como facilitadores da aprendizagem por meio de novas abordagens pedagógicas e seu uso deveria ser intencional e planejado, com foco sempre na melhoria do aprendizado.

Foram várias as possibilidades de uso da tecnologia na educação infantil: curta de animação, objetos de sucata, fotografia, ferramentas digitais, leitura *on-line*, gamificação. Com isso, as ferramentas digitais ajudaram a despertar a curiosidade e foi um poderoso instrumento para o desenvolvimento da imaginação. Como as crianças são naturalmente atraídas por histórias, vídeos e jogos, explorou-se esse potencial no planejamento e na Educação.

O trabalho não presencial na educação infantil foi possível com o apoio da família, estando essa prática relacionada com a construção da rotina das crianças, que ocorre tanto em casa quanto na escola, como banho, descanso, sono, brincadeiras e refeições. Todos esses momentos são potenciais promotores de aprendizagem.

Uma das atividades foi a que se realizou com bebês, usando espelhos em casa. Com os vídeos e fotos que as famílias mandaram, viu-se que conseguiu contemplar, mesmo à distância, aquilo que muitos dos bebês descobrem na escola, que é se identificar e identificar o outro.

A sugestão foi que o professor trabalhasse em conjunto com os pais e responsáveis no sentido de orientar as famílias sobre o modo de elaborar com as crianças essa rotina, para que

pudessem ganhar cada vez mais autonomia. Isso também pôde ocorrer na hora de organizar um espaço para guardar os brinquedos e livros, no momento das brincadeiras e contação de histórias e nas interações genuínas.

A revista apresentou dicas e propostas para conduzir o ensino remoto com as crianças. Algumas orientações e sugestões de atividades utilizadas foram as seguintes: manter e estabelecer a comunicação com as famílias (pais e responsáveis) uma vez por semana, cuja ideia foi acolher as angústias em relação ao desenvolvimento das crianças/estudantes e dar sugestões de atividades; enviar dicas frequentemente; alimentar os grupos de WhatsApp com dicas de brincadeiras e sugestões (recomendação aos pais de bebês, que estavam no momento de exploração, de como eles poderiam estimulá-los); procurar conhecer o contexto de cada criança e família para se pensar em propostas que as engajassem (propor rotina, junto com os pais, ou uma brincadeira que dialogasse com o universo da criança/estudante); estimular as investigações; propor jogos investigativos com perguntas provocativas que levassem a criança a formular hipóteses ou ideias para responder algo (a criança e o professor gravaram sons que faziam parte do seu cotidiano e colocaram no grupo para os outros escutarem e tentarem adivinhar o que seria); incentivar a contação de histórias; pedir para as famílias lerem uma história por dia e brincarem com as crianças a partir do enredo; sugerir a montagem de cenários, o uso de fantasias e a atuação de todos os familiares presentes (NOVA ESCOLA, 2021, p. 4).

Essas sugestões foram executadas por diferentes escolas. No município de Goiânia, foi disponibilizada programação na TV e criado o Portal Conexão Escola para alcançar todas as crianças/estudantes e orientar as famílias durante o período de ensino remoto. Cada atividade foi pensada com metodologia e didática detalhada para ser realizada em família, levando-se em consideração as especificidades lúdicas da educação infantil (interagir e brincar).

Houve uma mobilização em toda a Secretaria Municipal de Educação para não deixar ninguém de fora nesse período pandêmico. Os conteúdos foram selecionados por equipes especializadas em cada área do conhecimento e passavam por uma curadoria que analisava criteriosamente o que deveria chegar até as famílias das crianças/estudantes.

Após essa primeira etapa, quando as escolas iniciaram os trabalhos (semipresenciais), foi realizada a articulação com as Coordenações Regionais de Educação a fim de promover a formação dos profissionais da educação. Desse modo, buscou-se a produção de novas atividades para a plataforma Conexão Escola.

Esse canal de comunicação, criado para o ensino remoto, é atualmente mantido como ensino híbrido (presencial e *on-line*). Ganhou destaque quando se superou o momento da pandemia, mas é utilizado para implementar novas metodologias educativas e como fonte de ensino e pesquisa para profissionais e famílias.

Na pandemia, a educação a distância provou ser o meio dominante na Turquia. Embora o aprendizado remoto fosse incomum na educação infantil, o Ministério da Educação Nacional decidiu mudar para uma Rede de Informática Educacional, que é uma plataforma de educação social e um canal de TV (ALAN, 2021, p. 1).

Em determinados horários, pré-escolares e jardins de infância podiam acessar o conteúdo enviado por seus professores ao sistema. O objetivo, segundo Alan (2021), era fornecer às crianças práticas adequadas ao desenvolvimento e aprendizado, contribuindo para seu bem-estar e ajudando-as a realizar todo o seu potencial.

Ainda segundo Alan (2021), os educadores precisaram aprimorar suas competências tecnológicas, ter mais recursos interativos à sua disposição, dispor de recursos para atender as famílias e ter apoio para o seu bem-estar psicológico.

No norte do Chipre, as crianças têm acesso às tecnologias antes dos 36 meses. Segundo Koran *et al.* (2022, p. 1), para que as crianças sejam alfabetizadas em tecnologia, elas devem receber orientação e treinamento de adultos para usar a tecnologia desde cedo em termos de fatores como duração e finalidade do uso.

A maioria das famílias, conforme Koran *et al.* (2022), tem uma atitude positiva em relação ao uso de telefones, e utilizaram esses dispositivos como estímulo para apoiar a aprendizagem das crianças no ambiente doméstico.

Durante a pandemia de Covid-19, as crianças na primeira infância foram expostas à educação *on-line* pela primeira vez em suas vidas educacionais devido às restrições impostas pelo confinamento, como acesso a materiais ou atividades orientadas enviadas pelos professores de pré-escola (*Ibid.*, p. 4).

Segundo o Sindicato de Professores do Chipre Turco (2020), recomendou-se que as atividades de apoio ao desenvolvimento e à educação das crianças na primeira infância fossem realizadas sob a orientação de adultos por meio de atividades práticas e longe da tela o máximo possível (*Ibid.*, p. 19).

O uso de dispositivos de tecnologia móvel na primeira infância foi recomendado para proporcionar às crianças uma oportunidade de aprendizagem rica e diversificada. Segundo os autores, desenvolver a alfabetização tecnológica desde a primeira infância, por meio de educadores e famílias, melhora a capacidade das crianças de entender a tecnologia, analisar o conteúdo da tecnologia e adaptar-se à tecnologia, além de ter mais sucesso na era da tecnologia.

Na Espanha, a integração das TIC nas salas de aula da educação infantil é uma realidade. O ensinar e o aprender se efetivam através de mundos virtuais. “A vida dos meninos e meninas que frequentam as escolas de Educação Infantil é cercada de tecnologia: câmeras digitais, celulares, computadores pessoais; mil e um objetos que os alunos abordam com motivação e curiosidade” (VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, 2022, p. 2).

Os espanhóis consideram que, se as Tecnologias da Informação, Comunicação e Conhecimento (ICTC) são naturalmente integradas à vida dos alunos, esse processo deve ser o mesmo na escola. O lógico é usar as possibilidades dessas tecnologias para torná-las mais interessantes e aplicar melhorias nos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Como opinam, as TIC melhoram a atenção, aprendizado e motivação e são bons recursos que ajudam a alcançar esses objetivos, mas, para alcançá-los, tem de ser uma integração coerente, eficiente e de qualidade. Então, devem-se integrar as ICTC com outras práticas pedagógicas interessantes (criação de blog, documentários, histórias digitais, videoclipe).

Percebe-se que essa integração do ICTC deu muito bons resultados em termos de conhecimento adquirido e que os professores da educação infantil tiveram de considerar a substituição das borrachas e tintas pelo computador.

O estudo mostra que a integração de novas tecnologias na sala de aula espanhola foi interessante e enriquecedora quando aliadas às práticas cotidianas (brincar, pintar, sujar, pular); as ICTC abriram um novo mundo de possibilidades para aplicar em salas de aula, aproveitando com criatividade e consistência; elas são compatíveis com as boas práticas dos professores em salas de aula; somaram-se às experiências nas crianças.

Vázquez Gutiérrez (2022), ao considerar o computador nas escolas de educação infantil, diz que cada escola é um mundo e deve lutar para melhorar cada aspecto. Precisa refletir sobre o que se tem, como organizá-lo e qual o melhor uso que pode dar a ele. As organizações mais típicas em relação às TICs dentro da escola de educação infantil, geralmente, são: o canto do computador, a sala de informática, a lousa digital ou lousa interativa.

Em relação ao material a ser utilizado, o professor pode escolher buscar recursos adequados para atender às necessidades de seus alunos e atingir os objetivos educacionais criados. Os materiais devem ser significativos para os alunos, ser coerentes com os objetivos pedagógicos propostos, apresentar conteúdo adequado ao amadurecimento da criança (*Ibid.*, p. 4).

Nesse sentido, nas páginas “Activitats” e “Recursos en línia” do blog “Educatió Infantil i TICC”, podem ser encontrados links interessantes com atividades e propostas para se trabalhar as TIC na Educação Infantil. Além disso, no Ambiente Virtual de Aprendizagem da associação TransEducaMundi, são encontrados cursos Moodle abertos a meninos e meninas de 3, 4 e 5 anos (*Ibid.*, p. 5).

A integração das TIC nas salas de aula da educação infantil deve ser um processo natural e necessário com o qual o professor deve se sentir confortável e seguir o próprio ritmo, com motivação e entusiasmo. Nos processos de ensino/aprendizagem, a integração das TIC deve ser responsabilidade de toda a equipe docente. É preciso inovar, criar, experimentar. As TIC permitem-nos isso e muito mais!

A educação digital em Lisboa-Portugal, no contexto pandêmico, demandou um processo de mudança na educação através da partilha e colaboração nas melhores práticas para a valorização da pedagogia digital em rede (*on-line*).

Os recursos digitais utilizados em cenários educativos deveriam ser de diferentes formatos (textos, imagens, vídeos, áudios, páginas web), atender todos dos públicos (desde o Ensino Pré-Escola), ter diferentes tamanhos ou granularidades (animações, simulações, tutoriais, jogos), possuir diferentes licenças e condições de uso (gratuitos, pagos, abertos e abordar diferentes temáticas ou disciplinas (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 32).

Para a construção coletiva do novo conhecimento, foram usados os Recursos Educacionais Abertos (REA), que são materiais de ensino para promover o acesso e o uso livre de conteúdos e tecnologias, de domínio público. Segundo Goulão e Barros (2014, p. 33), os REAs existentes na web são uma fonte inesgotável de recursos digitais que se podem vincular às atividades, quer para apresentar conteúdos, quer para enriquecê-las.

As e-atividades, atividades realizadas em ambientes digitais de aprendizagem, permitiram uma maior e diferente tipologia de interações entre professor - estudante; estudantes - estudantes; estudantes - informações/conteúdos, desenvolvendo-se individualmente ou em grupo e baseando-se em tarefas ou problemas, com abordagem centrada no estudante (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 48).

Nesse contexto, as inovações tecnológicas e pedagógicas no campo da educação digital em rede, incluindo a robótica para crianças de 3-6 anos, conferiram respostas mais rápidas às necessidades das crianças/estudantes e aos seus estilos de aprendizagem.

Perante o panorama tecnológico repleto de informação digitalizada e no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual e usando os recursos audiovisuais, as escolas de Lisboa se apropriaram do potencial comunicativo, incorporando esses recursos nas práticas pedagógicas, tornando-as ferramentas de mediação pedagógica capazes de contribuir como elemento nuclear do processo educativo.

3 TECNOLOGIAS

A emergência do período pandêmico da Covid-19 demandou iniciativas das secretarias e das instituições de ensino no sentido de se organizar para atender bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Atividades foram elaboradas para que as crianças pudessem ser contempladas em seu desenvolvimento cognitivo integral.

De acordo com Anjos e Francisco (2021, p. 129),

As crianças apropriam-se das tecnologias digitais, construindo suas hipóteses e construindo formas de uso próprias, o que demonstra sua atuação ativa no âmbito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Ouvir as crianças e verificar suas apropriações é um trabalho interessante na perspectiva de dar voz e vez às crianças.

Como destaca o autor, os benefícios do uso das TDIC pelas crianças estão vinculados às aprendizagens de forma geral, como no desenvolvimento da linguagem, conhecimento de mundo, construção do conhecimento, potencializar a criatividade e a expressividade, promover a interação e a autonomia.

Sabe-se bem que as crianças usam as tecnologias para construir suas hipóteses, expressar opiniões, por isso é importante vermos as crianças como parceiras de pesquisa, ouvi-las, considerando-as como o centro do trabalho pedagógico e as tecnologias como aliadas na aprendizagem dessas crianças.

Nas secretarias de Educação, equipes foram formadas para alcançar o público da educação infantil, com orientação às famílias para a realização de atividades (movimento, brincadeiras, contação de histórias e experiências com a internet) com as crianças. Criaram-se canais virtuais para disponibilizar os materiais às famílias.

Percebe-se que as crianças bem pequenas têm relação com as tecnologias digitais, uma vez que estão imersas no contexto digital desde bebês. Por esse motivo, as instituições de ensino precisaram estar atentas com a recomendação para o uso das tecnologias digitais na etapa educativa de 0 a 6 anos, considerando o contexto da pandemia, os princípios e as especificidades da educação infantil. O objetivo foi o de propor as tecnologias digitais como suporte de comunicação e manutenção de vínculos entre as famílias e as instituições educacionais.

Nesse sentido, as escolas organizaram ações com as famílias para o uso de recursos tecnológicos com as crianças da educação infantil. Isso se constituiu em um desafio, pois o acesso à internet e às TDIC não era uma realidade para todos.

A ação relatada foi uma possibilidade de inovação, contudo, houve a preocupação com os processos de desenvolvimento das crianças e o cuidado para que estas não se sentissem tão isoladas. Com isso, o vínculo das crianças com a escola pautou-se pelo contato com a família, envio de material impresso e reuniões virtuais para se discutir sugestões de atividades educativas.

Anjos e Francisco (2021), no que se refere à educação infantil e Covid-19, discutem a presença das tecnologias, considerando o seguinte: as brincadeiras – é por meio das interações e das brincadeiras e vivências cotidianas que as crianças constroem a identidade pessoal e coletiva e produzem cultura; os princípios éticos, políticos e estéticos – tais princípios podem ser vivenciados parcialmente nas experiências em família, ganham novo ânimo nas relações com outras crianças, famílias e outros adultos; a relação família-escola e a legislação brasileira – implica a instituição de educação infantil retomar seu papel de complementaridade com a família (escuta, acolhimento,

respeito, políticas integradas de atendimento e cuidado às infâncias (combate à fome) e igualdade de oportunidade para crianças de diferentes classes sociais.

Nesse contexto, as crianças deveriam ser vistas como centro das propostas pedagógicas e do planejamento, incluindo as brincadeiras e as interações, aprendizagem de linguagens, para que elas construíssem a sua identidade pessoal e coletiva. Assim, as tecnologias apresentar-se-iam como experiência para elas.

O uso das tecnologias digitais, por meio da escola, serviu como suporte de comunicação (repasso de informações), manutenção e fortalecimento de vínculos, servindo de complementaridade com as famílias. Outro cuidado com as crianças foi o envio do kit alimentação para as famílias carentes.

Sobre TDIC com crianças pequenas desde bebês, Chaudron (2015, p. 129) diz que “as crianças tendem a fazer uso das tecnologias para entretenimento, preferindo tablets pela facilidade do uso e pelo senso de autonomia gerado, tendo em vista o tamanho do dispositivo e acessibilidade”.

Nota-se que as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das famílias brasileiras, mesmo que uma parcela delas não tenha acesso a essas tecnologias devido à exclusão social. Na educação infantil, o uso de TDIC tem sido modesta por se entender que o desenvolvimento da criança se dá a partir do uso e do domínio do próprio corpo e na socialização com outras crianças. Entretanto, entende-se que ela traz benefícios pedagógicos (comunicação verbal, linguagem escrita, vocabulário, aprendizagem autônoma).

No contexto da pandemia, considerar a criança como centro – e não a tecnologia – é um aspecto fundamental. Ataíde *et al.* (2015) apontam que as crianças têm entendimento sobre os riscos e benefícios que a internet pode gerar em suas vidas, posicionando-se criticamente quanto aos dispositivos digitais. Dessa forma, a criança é um ser ativo e participante da criação da cultura na qual está inserida.

Ainda sobre essa temática, Brito (2018) considera que a utilização das tecnologias implica a necessidade de acompanhamento e supervisão, com controle de tempo de exposição às telas por parte de pais/mães e cuidadores.

De acordo com esses pensamentos, uma criança de 6 anos já tem hipóteses sobre os recursos digitais, mesmo sem ter utilizado tais recursos no seu cotidiano de forma regular. Como as crianças exploram ao máximo as tecnologias, o papel dos pais e da escola, no uso saudável das tecnologias, é imprescindível.

Encontraram-se pontos importantes durante a pesquisa, destacando-se entre eles a família e o uso da tecnologia, profissionais e formação, instituições e encontros virtuais.

Brito (2018) aponta que a utilização das tecnologias por parte de pais e filhos pequenos é muito importante, sendo permeada por regras e afetos. Sobre o uso da tecnologia argumenta que

visto as crianças explorarem ao máximo a tecnologia é necessário equilíbrio para o uso seguro e apropriado das tecnologias.

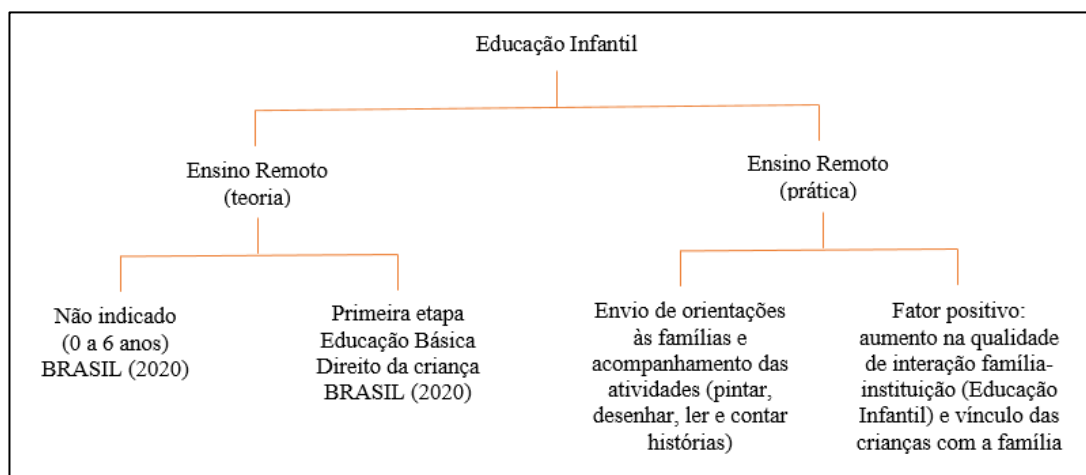
Kim (2020) ressalta a falta de preparo dos docentes para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos (e-mail e a plataforma Zoom). No que se refere à formação, considera essencial a promoção de capacitação docente de forma remota durante a Pandemia. Propõe que se utilizem atividades docentes com crianças pequenas (01 encontro *on-line* – 4 a 5 anos – duração de 30 minutos – eficaz com 04 crianças).

Ainda segundo Kim (2020), viabilizar experiências gratificantes para as crianças envolve, para além dos recursos. Tanto em momentos presenciais quanto em remotos, a interação com as crianças, atividades lúdicas e práticas (cantar, dançar, desenhar) são relevantes. Considera-se o conhecimento dos pais relevante nos encontros virtuais.

Percebe-se que, no período de pandemia, as mediações dos pais no uso de tecnologias estreitaram os laços afetivos e permitiram às crianças fazer uso seguro dos recursos tecnológicos.

As atividades preferidas pelas crianças foram as que tinham de fazer algo manual, cantar, dançar, brincar com materiais feitos com os pais. A ausência de conhecimento em TDIC, por algumas famílias, inviabilizou a realização de atividades pelas crianças, pois essas não conseguiam acessar os materiais enviados.

Figura 1 – Ensino Remoto na Educação Infantil: teoria e prática



Fonte: produzido pelas autoras do estudo.

A legislação ampara a primeira etapa da educação básica como direito da criança (BRASIL, 1988) e diz que o ensino remoto não é indicado para crianças de 0 a 6 anos, devendo ser interações e brincadeiras e experiências diferentes das vividas em casa (BRASIL, 2020). Contudo, devido à emergência do momento pandêmico, foram distribuídas (virtualmente) orientações e materiais envolvendo aspectos lúdicos, recreativos, criativos e interativos para as famílias, garantindo experiências diversas às crianças pequenas desde bebês. Essa ação possibilitou o estreitamento de

interação e de vínculo entre família-escola-crianças.

Anjos e Francisco (2021, p. 139) traçam um roteiro com dicas que devem ser seguidas antes de se implantar o ensino remoto:

Necessário infraestrutura para o trabalho docente nas instituições (artefato cultural TDIC, acesso a recursos e à internet); cumprir os eixos do currículo da Educação Inclusão digital (computadores e internet nos lares), emocional das crianças, famílias e docentes em tempos de pandemia; famílias e Instituições de Educação Infantil possuem papéis complementares; relação de convivência, diálogo, escuta e parceria; formação específica para atuar na Educação Infantil; controle do uso de tempo de tela para a criança; uso do artefato tecnológico como experiência.

O estudo destacou a ausência de infraestrutura no uso das TDIC para o trabalho docente e nos lares, o que limita as possibilidades de ampliação de experiências das crianças para que se beneficiassem das TDIC (artefato cultural). Em alguns casos, isso impediu que elas fossem incluídas digital e socialmente. Foi necessário um estreito diálogo entre famílias e escolas, formação de profissionais e controle de tempo de tela e promoção de experiências com os artefatos tecnológicos para crianças.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES

Em 2020, as escolas se viram obrigadas a tomar decisões isoladas, respondendo cada uma a seu contexto. Muitos desafios surgiram desse momento, incluindo o fechamento das escolas de educação infantil. Os impactos foram visíveis, desencadeando problemas na educação, como desigualdade entre os sistemas educacionais, ausência de políticas públicas para o acesso à internet e desatualização na formação docente em relação ao uso das TDIC.

Macedo (2020, p. 1406) então diz: “sem escolas abertas a educação da infância que defendemos, e que é fundamentalmente pautada na coletividade, nas interações entre os seres humanos está em suspensão ou em formas alteradas”. A educação infantil na pandemia se viu em trânsito do presencial ao remoto emergencial.

Nesse cenário, lança-se um olhar para o trânsito da escola de educação infantil (presencial) perante o modo remoto emergencial (universo digital) em função da pandemia de Covid-19, processo que marcou o período de adaptação das escolas às recomendações de isolamento social, observando-se as estratégias e os recursos adotados pelas escolas no período. Caracteriza-se o ensino remoto emergencial como solução circunstancial do qual se lançou mão para garantir a manutenção da escola como projeto, com a promoção de vínculos afetivos e a aproximação com a cultura e o conhecimento.

De acordo com Prazeres *et al.* (2020), o contexto da pandemia de Covid-19 parte da compreensão de que o ensino remoto emergencial não pode ser considerado educação infantil em sua integralidade (eixo estruturante das práticas pedagógicas: brincadeiras e interações). A solução circunstancial remota buscou garantir a manutenção e vínculos afetivos e da escola como projeto, além de cultura e do conhecimento (experiência).

O impedimento do ensino presencial levou as escolas a buscar soluções emergentes para garantir o ensino integral para as crianças pequenas e as experiências com o uso das tecnologias emergiram como uma possível solução, considerando o limite de exposição às telas pelas crianças. A ideia era melhorar a qualidade da educação emergencial e promover vínculos afetivos com as famílias, sem perder de vista a proposta para a educação infantil, que se efetivou em formato de projetos, e garantir a difusão do conhecimento para as crianças.

De forma apressada, foi necessário integrar as tecnologias aos espaços educativos para socialização de conteúdos escolares para as crianças da educação infantil. O formato das atividades foi pensado para cada faixa etária, levando-se em conta os recursos tecnológicos disponíveis, a inclusão digital e a aproximação com a cultura e com o conhecimento. As TDIC foram o grande ganho nesse processo de isolamento social.

A pesquisa pautou-se pela pesquisa bibliográfica e experiências de escolas públicas, do estado de Goiás e de outros lugares. Abordou a etapa educação infantil direcionada a crianças de 0 a 6 anos de idade. Observaram-se as estratégias e os recursos tecnológicos adotados pelas escolas nesse período.

Com esse olhar, o ensino remoto emergencial buscou atentar-se ao papel da escola infantil para a socialização da infância e para a relação das crianças pequenas com as tecnologias.

No contexto da pandemia, considerar a criança como centro – e não as tecnologias – foi um aspecto fundamental, é o que ponderam Prazeres *et al.* (2020, p. 3):

O impedimento da presença no espaço físico da escola trouxe urgência na busca por opções para a continuidade da prática educativa, o que levou à inserção abrupta de soluções maquímicas na realidade de docentes, discentes e famílias. [...] Em um curto espaço de tempo, o presencial foi totalmente substituído pela distância e o virtual mostrou-se como uma das soluções possíveis, o que ressignificou os processos de interação, ensino, aprendizagem e atendimento, em alguns casos, os inviabilizou.

Desse modo, o contexto da pandemia, o isolamento do espaço físico da escola de educação infantil e a urgência da adoção das ferramentas tecnológicas permitiram o entrecruzamento entre o presencial e o remoto como solução possível para o momento, sem perder de vista que a criança é o centro do processo de ensino.

Com esse intuito, a pesquisa desenha o cenário de transição das escolas do modo presencial para o remoto, usando, para a articulação das ações, ferramentas digitais (Google Meet,

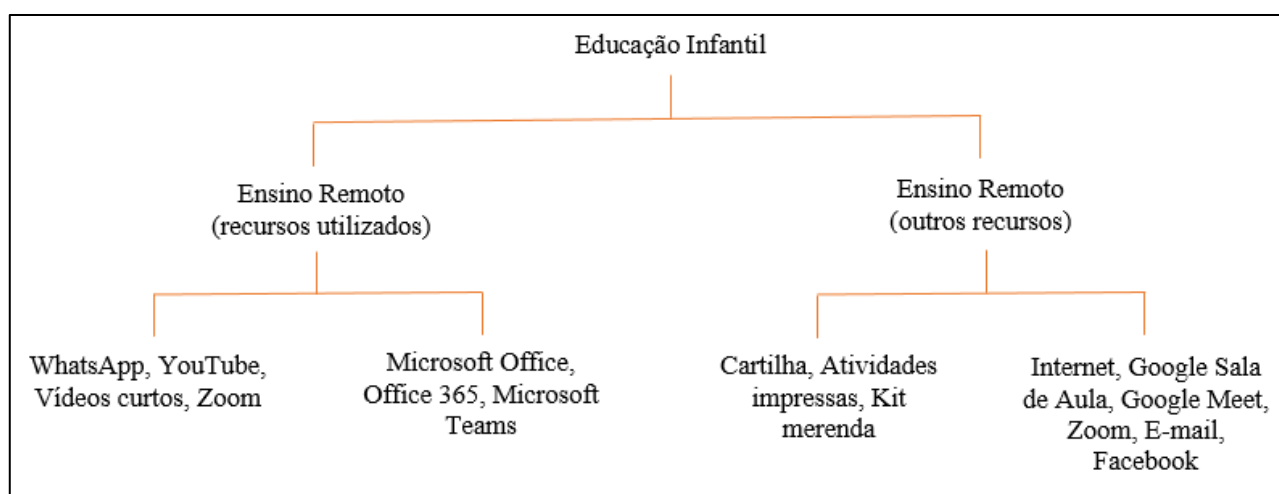
videoconferências, entrevistas). Buscaram-se os relatos de diretoras e coordenadoras pedagógicas para iluminar a reflexão sobre o melhor caminho possível para inter-relacionar os campos da educação e das tecnologias e o ensino das crianças com o uso das TDIC.

Os autores trazem à mostra os desafios decorrentes do momento pandêmico. Fizeram emergir problemáticas existentes na educação brasileira, como: desigualdade entre o sistema educacional público e o privado, os impactos da falta da merenda escolar, a ausência de políticas públicas para democratização do acesso à internet, a desatualização na formação docente em relação ao uso das tecnologias educacionais.

Logo, a urgência do momento mobilizou os profissionais das escolas a buscar estratégias para alcançar todas as crianças e famílias (kit escolar, cartas, redes sociais), aquelas que tinham e as que não tinham acesso aos recursos tecnológicos. E, ainda, buscou-se a formação de profissionais para o uso das TDIC.

No percurso da pesquisa, a noção de ensino remoto emergencial foi a estratégia (didática e pedagógica) usada para diminuir os impactos do isolamento social. As escolas optaram pela adoção de tecnologias, conteúdos e linguagens digitais (como os descritos no diagrama).

Figura 2 – Tecnologias adotadas no ensino remoto emergencial



Fonte: produzido pelas autoras do estudo.

Na análise da pesquisa, nota-se que a educação infantil tem o seu papel, sobretudo, no desenvolvimento da criatividade, das interações sociais e da afetividade, uma oportunidade de parceria, empenho e conquista dos docentes na realização da interação remota, a qual objetiva a relação com professores-famílias e a escolha de ferramentas; e a busca pela garantia do projeto escolar em tempos de pandemia. Desse modo, o ensino remoto constituiu-se nas relações não presenciais (casa-escola), mediadas pelos recursos digitais, distintos em cada contexto social.

O estudo mapeou os pontos de reflexão que emergiram das relações entre escolas, educadores, famílias e estudantes. Percebe-se que o ensino remoto foi um processo de construção

de ligação que se constituiu entre os profissionais da educação e as famílias. Portanto, foi considerado uma condição emergencial e não uma modalidade da educação (EaD).

Sobre educação infantil e tecnologias, a investigação revela possibilidades (de as crianças compreenderem mais e responder à complexidade do mundo) e limites da relação com as tecnologias (tempo de exposição à tela) e ilumina aspectos das relações entre escola e famílias (parceria), não deixando ninguém para trás (acesso à internet).

O objetivo das escolas foi manter o vínculo com as crianças, por meio de suas vozes, e manter a saúde emocional delas, oferecendo-lhes possibilidades e limites, ao mesmo tempo acolhendo todas elas, com ou sem as TDIC.

Para Prazeres *et al.* (2020, p. 4), o ensino remoto emergencial

[D]estaca a compreensão dos caminhos possíveis de inter-relações entre os campos da Educação e das Tecnologias nas configurações que marcam a formação das crianças para e com o universo da cibercultura (cultura de internet). Período, com relações não presenciais, estabelecidas a partir de espaços distintos (casa escola), mediadas pelos recursos digitais e realizadas em temporalidades específicas de cada contexto escolar. As escolas optam por uma solução circunstancial buscando garantir – por meio da adoção de tecnologias, conteúdos e linguagens digitais – a manutenção da instituição escolar como projeto, por meio da promoção de vínculos de afeto no período marcado pelo afastamento do espaço físico da escola.

Sob esse prisma, o uso de recursos tecnológicos em condições de ensino remoto emergencial se apresentou como solução momentânea para os efeitos do distanciamento do espaço físico da escola e entre os agentes do processo educativo. Ele é fruto da condição determinada pela pandemia, porém, o que demarca a transição de um momento para o outro é o diálogo com as famílias (pesquisas, reuniões e conversas).

O ensino remoto emergencial apresentou-se como uma das possibilidades para as crianças usarem as tecnologias no seu processo de formação cultural. Foi o recurso mais viável para o contexto da pandemia e serviu para viabilizar a interação virtual com as famílias (pesquisa, reuniões, conversas). Assim, possibilitou a adoção de tecnologias, conteúdos e linguagens digitais para o ensino das crianças pequenas, desde os bebês.

Nesse roteiro, a cibercultura e a cidadania digital significaram olhar para a cultura e colocar a criança no foco (e não apenas as tecnologias). Parte-se da premissa de que a cibercultura é uma cultura de época (LEMONS, 2004) e, portanto, todos os indivíduos vivem em uma sociedade imersa na cultura. Estando ou não em uma escola que possua laboratórios de informática, dispositivos móveis, conexão com a internet, estamos todos envolvidos nesse sistema cultural. O chão da escola é o *locus* onde essas questões se manifestam.

Além disso, se os meios culturais são esses sistemas culturais históricos com conotações econômicas e políticas, o currículo deve espelhar este entendimento para formar cidadãos capazes de estar neste mundo e produzir conhecimento com e a partir dele. As tecnologias devem ser

integradas ao currículo e ao cotidiano da escola na perspectiva de potencializar as reflexões, práticas e experimentações, incorporando às dinâmicas de ensino e aprendizagem suas potencialidades.

O estudo refletiu sobre a relação entre as tecnologias e as crianças, salientando que, ao estarem envolvidas no sistema cultural tecnológico, na escola ou fora dela, esse sistema prescreve valores e práticas para a educação e outros campos sociais. Assim, as tecnologias devem integrar o currículo e cotidiano das crianças a fim de potencializar suas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destacou que a formação dos profissionais para o uso de recursos tecnológicos propiciou experiências singulares quanto à aquisição de habilidades para o uso das TDIC no trabalho com crianças pequenas.

A volta às atividades mediadas por TDIC é indicada na medida em que sejam assegurados os princípios do movimento, da brincadeira, das relações presenciais e da necessária pouca exposição às telas. Deve ainda ser assegurada a construção de ambientes que sejam adequados às crianças em termos educativos.

O uso de dispositivos mediados por adultos, com conteúdos apropriados e com controle do tempo, podem ser interessantes para crianças, não chegando a interferir negativamente no desenvolvimento infantil, tendo as brincadeiras e as interações como integradores e constitutivos de experiências presenciais. Em alguns contextos, as TDIC podem constituir-se como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as crianças, as famílias e educadores.

O estudo destacou que os saberes e as experiências das crianças devem ser considerados como dimensão essencial do currículo da educação infantil. E, para se pensar a proposta de educação de crianças pequenas, desde bebês, tem de se olhar para os seus fazeres e saberes, incluindo possíveis experiências com as tecnologias digitais.

Considerando as relações entre educação e tecnologia, o estudo propiciou a busca de conteúdos e linguagens digitais, como: a manutenção da escola como projeto, a conservação dos vínculos afetivos, a sustentação dos compromissos (família e escola) e a continuidade da produção do conhecimento.

Ademais, percebem-se as diferenças relacionadas à questão do acesso às tecnologias. Nas escolas privadas, o problema está no uso dos recursos mais adequados; já nas escolas públicas a questão é que nem todas as famílias possuem acesso à internet e as atividades precisavam ser entregues a elas em suas residências.

Por isso, acredita-se que o olhar para a relação com as tecnologias proporcionou o desvelamento de possibilidades e limites do trabalho realizado na pandemia de Covid-19, mas trouxe à tona questões centrais para a educação infantil, que a condição remota potencializou ou permitiu enxergar.

No período de pandemia de Covid-19, notou-se que o ensino remoto propiciou o acolhimento das crianças e das famílias e a continuidade da produção do conhecimento. As escolas procuraram minimizar e compensar as dificuldades de acesso à internet para as famílias menos favorecidas, disponibilizando-lhes atividades impressas. Ao mesmo tempo, esse período de isolamento social trouxe novas reflexões acerca das relações entre educação e tecnologias.

Finalmente, o estudo nos fez pensar sobre os limites e possibilidades do ensino remoto emergencial para a educação infantil. Levar a prática para a sala de aula envolve estar aberto para novas experiências tecnológicas, que possibilitam educar para a curiosidade, incentivar a comunicação, a criatividade, o pensamento crítico e estimular o desenvolvimento de habilidades (motora, escrita, autonomia e linguagem) num processo de divertidas descobertas.

REFERÊNCIAS

ALAN, Ümran. Educação a distância durante a pandemia de COVID-19 na Turquia: identificando as necessidades dos educadores da primeira infância. **ERIC- Jornal da Educação Infantil**, Turquia, v. 49, n. 5, p. 987-994, set. 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=technology+and+covid+in+early+childhood+education&id=EJ1306023> Acesso em: 27 set. 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>.

ATAÍDE, Mayara Waleska Oliveira; FERREIRA, Adilson Rocha; FRANCISCO, Deise Juliana. A criança e a internet: análise bibliográfica acerca dos riscos e benefícios percebidos por crianças. **Revista Edapeci: Educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**, São Cristóvão - SE, v. 19, p. 165-176, 2019.

AZNAR FILHO, S.; AZNAR, C. D. A educação formal durante a pandemia: perspectivas em Portugal e no Brasil. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais-IURJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revista.institutouniversitario.com.br/index.php/cjsiurj/article/view/5>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BITES, Cattarina Kathleen Silva. **As práticas pedagógicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19**. 2022. 55 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145_011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 set. 2022.

BRITO, Rita. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 anos. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 2-46, set. 2018.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Prismas).

CHAUDRON, Stéphane. **Young Children (0-8) and Digital Technology**. Institute for the Protection and Security of the Citizen (Joint Research Centre). Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>. DOI: 10.2788/00749. Acesso em: 7 set. 2022.

GOIÂNIA. **Conexão Escola**. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/>. Acesso em: 10 set. 2022.

HANDAM, N. B.; FERREIRA, R. de M.; DE LIMA, D. A. A educação brasileira em tempos de pandemia por COVID-19 e perspectivas futuras. **Revista FACES**, v. 1 n. 1, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

KIM, Jinyoung. Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. **International Journal of Early Childhood**, n. 52, p. 145–158, 2020.

KORAN, N.; BERKMEN, B.; ADALIER, A. Uso de tecnologia móvel na primeira infância: pré-COVID-19 e o período de bloqueio nacional no norte de Chipre. **Educação e Tecnologias da Informação**, v. 27, p. 321–346, 2022. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10658-1>.

LEMOS, André. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LIRA, A. C. M. *et al.* Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, p. 59-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em: 3 mar. 2022.

MACEDO, E. E. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. esp., p. 1404-1419, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77746/45047>. Acesso em: 07 set. 2022.

MOREIRA, José Antônio *et al.* **Educação Digital em Rede**: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. Brasília, DF: Universidade Aberta, 2020. (Coleção Educação a Distância e Elearning, n. 10).

NOVA ESCOLA. **7 ideias para usar a tecnologia na Educação Infantil**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16856/7-ideias-para-usar-a-tecnologia-na-educacao-infantil>. Acesso em: 7 set. 2022.

NOVA ESCOLA. **Educação Infantil**: caminhos possíveis para trabalhar de forma não presencial. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20391/educacao-infantil-caminhos-possiveis-para-trabalhar-de-forma-nao-presencial>. Acesso em: 7 set. 2022.

PASTORE, Marina Di Napoli. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YH4Ln7JjzzQn3CdhCskYpCz/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PRAZERES, Michelle; GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36262>.

RAMOS, Rogéria Campos. **Análise de Projetos de robótica para criança em idade pré-escolar desenvolvidos em escolas da cidade de São Paulo e em escolas no norte de Portugal**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, Azucena. La integración de las TICC en las aulas de Educación Infantil. **DDD - Dipòsit Digital de Documents de la UAB - Universitat Autònoma de Barcelona**, Barcelona, 2009. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n13/16993748n13a10.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.



PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: políticas, limites e possibilidades

Pollyana Vieira de Andrade
Leila Cristina Borges

Resumo: O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica que teve como objetivo verificar o que a literatura já produziu sobre as práticas na educação superior com a utilização de tecnologias digitais. O levantamento foi realizado em dois repositórios: o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Repositórios Científicos de acesso aberto de Portugal – RCAAP. O processo de pesquisa resultou em um total de 16 trabalhos disponíveis em formato completo. Após as etapas de aplicação de critérios de inclusão e exclusão das publicações, permaneceram, então, 16 trabalhos que nos permitiram enquadrar o assunto tratado nos temas de interesse para a nossa análise. Os resultados obtidos na análise efetuada evidenciaram que embora as pesquisas tenham destacado a importância assumida pelas tecnologias digitais no âmbito das práticas educacionais no ensino superior, algumas apontaram para a necessidade da realização de cursos de formação, de maneira contínua, para que os docentes possam lançar mão das possibilidades oferecidas pelas inovações tecnológicas como recurso em suas práticas pedagógicas no sentido de promover o aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Práticas; Educação Superior; Tecnologias Digitais.

Abstract: This article presents a literature review that aimed to verify what the literature has already produced about practices in higher education with the use of digital technologies. The survey was carried out in two repositories: the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Open Access Scientific Repositories of Portugal – RCAAP. The search process resulted in a total of xx works available in full format. After the steps of applying criteria for inclusion and exclusion of publications, 16 works remained, which allowed us to frame the subject addressed in the topics of interest for our analysis. The results obtained in the analysis carried out showed that although research has highlighted the importance assumed by digital technologies in the context of educational practices in higher education, some have pointed to the need to carry out training courses, on an ongoing basis, so that teachers can launch hand of the possibilities offered by technological innovations as a resource in their pedagogical practices in order to promote student learning.

Keywords: Practices; College education; Digital Technologies.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/CNPq/FE/UFG), atuante em projetos de pesquisa e extensão desde 2014, propôs para as atividades do ano de 2022 aprofundar discussões acerca do referencial teórico sobre Educação a

Distância e as diferentes nomenclaturas e concepções que permeiam a modalidade, bem como refletir sobre os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias na Educação.

Nesse sentido, a coordenação do GEaD sugeriu, como forma de socialização dos conhecimentos construídos, a elaboração de dois E-books, em parceria com a Editora Alfredo Nasser, de Aparecida de Goiânia-GO. O primeiro com título, **Das tecnologias à educação a distância: entre conceitos e concepções**, e o segundo livro digital com o título, **Práticas pedagógicas e uso de tecnologias: levantamentos e possibilidades**.

Assim, consoante a essa questão, o artigo aborda a temática **Práticas na Educação superior e tecnologias digitais: políticas, limites e possibilidades**, que é parte integrante, na forma de capítulo, do segundo livro digital. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico por meio de dois repositórios: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e Repositórios Científicos de acesso aberto de Portugal – RCAAP.

O recorte temporal estabelecido para esse levantamento foi o período entre 2019 a 2021, momento em que entra em vigor a Portaria n. 2.117 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. O documento, em seu Art. 2º destaca que “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019). Entretanto, considerou-se também o período da crise desencadeada pela pandemia da Covid-19 em que a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs) foram fortemente intensificadas no campo da educação, em particular no ensino superior, a partir de março de 2020.

Além desta introdução e das considerações finais, esse estudo se estrutura em duas seções. A primeira apresenta os procedimentos metodológicos, de forma específica, o levantamento bibliográfico, em que foi possível caracterizar o repositório, os descritores e as fontes, ou seja, o *corpus* da pesquisa. A segunda seção, por sua vez, trata da sistematização dos dados encontrados e da análise dos resultados.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – CORPUS DE ANÁLISE DA PESQUISA

O levantamento bibliográfico acerca da temática **Práticas na Educação superior e tecnologias digitais** foi realizado em dois repositórios, sendo um nacional, *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e um internacional, Repositórios Científicos de acesso aberto de Portugal – RCAAP, considerando o período entre 2019 e 2021. Contudo, para a realização criteriosa do levantamento bibliográfico, buscou-se desenvolver um mapeamento das publicações científicas

para conhecer e aprofundar nas discussões e reflexões sobre a temática em questão.

Nesse contexto, concorda-se com Soares e Maciel (2000, p. 4) que esses estudos, do tipo levantamento bibliográficos, são necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”. Vosgerau e Romanowski (2014, p.168), complementam que esses estudos, favorecem a “organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições”. Por sua vez, Galvão (2010, p. 1) considera que realizar um levantamento bibliográfico é

[...] se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência.

Compreende-se, portanto, que o Levantamento Bibliográfico, tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema (CERVO; BERVIAN, 2002, *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.169). Dessa forma, essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, “livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.169).

Assim, para a elaboração deste trabalho de levantamento bibliográfico, foram definidos os procedimentos para a classificação das produções científicas, eleição dos descritores e dos bancos de dados a serem pesquisados, bem como o marco temporal da publicação dos trabalhos.

2.1 *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*

No repositório *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, referente ao processo de filtragem, destinado a encontrar a maior quantidade de trabalhos, foram utilizados, mediante busca booleana, os seguintes descritores (combinados), utilizando-se os operadores AND (e) e OR (ou): “práticas na educação superior” AND “tecnologias digitais”; “educação superior” AND “tecnologias digitais”; “práticas na educação superior” OR “tecnologias digitais”; e “educação superior” OR “tecnologias digitais”.

Ressalta-se que, nesta fase da seleção, o ponto inicial adotado para a elaboração do levantamento bibliográfico ocorreu mediante a conjugação dos descritores como estratégia de busca

na base de dados em questão. Dessa forma, foram levantados os trabalhos, em quantidades, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico - quantidade de publicações por descritores no repositório (*SciELO*)

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
“práticas na educação superior” AND “tecnologias digitais”	0	0
“educação superior” AND “tecnologias digitais”	2	2
“práticas na educação superior” OR “tecnologias digitais”	13	3
“educação superior” OR “tecnologias digitais”	61	4
TOTAL	76	9

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2022.

No repositório *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), foram encontrados 76 trabalhos no total. No entanto, foram descartados vários estudos repetidos, em função da utilização dos diferentes descritores aplicados, e também os estudos não relacionados diretamente à temática em referência. Assim, após a leitura dos resumos, das introduções e das conclusões, foram selecionados para o *corpus* de análise do levantamento apenas 9 trabalhos, sendo todos artigos de periódicos.

O Quadro 2 apresenta os 9 trabalhos localizados e selecionados no repositório *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) relacionados à temática sobre práticas na educação superior e tecnologias digitais.

Quadro 2 – Artigos selecionados no repositório *Scientific Eletronic Library Online* (*SciELO*)

Trabalhos sobre práticas na educação superior e tecnologias digitais	Instituições de vínculos dos autores
MAGALHÃES, A. M. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. Educ. Soc. , Campinas, v. 42, e249245, 2021.	Universidade do Porto (Portugal)
SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. Educar em Revista , Curitiba, v. 36, e76042, 2020.	Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR, Brasil. Universidade Estadual de Maringá – PR, Brasil.
CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica. Educ. Soc. , Campinas, v.40, e0193424, 2019.	Universidade La Salle, Brasil.

FIGUEIREDO, T. D.; RODRIGUES, S. C. Professores e suas tecnologias: uma cultura docente em ação. Educação em Revista , Belo Horizonte, v.36, e179031, 2020.	Universidade Federal da Grande Dourados, MS, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande, RS, Brasil.
MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 45, e180201, 2019.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - RS, Brasil.
CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v.29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021.	Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, DF, Brasil. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. Educação em Revista , Belo Horizonte, v.37, e236284, 2021.	UNESP, SP, Brasil UNIMEP, SP, Brasil.
HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 45, e205167, 2019.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Brasil.
SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. Educação em Revista , Belo Horizonte, v.35, e209940, 2019.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2022.

Assim, a partir da análise dos resultados encontrados, nota-se que, de modo geral, os trabalhos selecionados são bastante específicos sobre a temática abordada “Práticas na educação superior e tecnologias digitais”. Nesse sentido, diante do cenário da educação superior no Brasil, no contexto de uma cultura digital, acredita-se que seja necessário refletir sobre questões que envolvem aspectos das tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem, bem como refletir sobre os impactos das mesmas no trabalho docente trazendo, dessa forma, novos desafios para a formação de professores. Todavia, acredita-se que os textos selecionados podem contribuir para os aspectos em estudo deste trabalho de levantamento bibliográfico.

2.2 Repositórios Científicos de acesso aberto de Portugal – RCAAP

O Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), criado no ano de 2008, é uma base internacional de dados que disponibiliza pesquisas de carácter científico e académico. Neste repositório a pesquisa foi realizada por meio da utilização dos descritores “Práticas na Educação Superior” e “Tecnologias digitais” acompanhados dos operadores de busca booleana AND (e) e OR (ou). Utilizou-se nesta busca, as seguintes combinações, com o uso de aspas: “Práticas na Educação superior” AND “Tecnologias digitais”, “Educação superior” AND

“Tecnologias digitais”, “Práticas na Educação superior” OR “Tecnologias digitais” e “Educação superior” OR “Tecnologias digitais”. Foram ativados os filtros: “Data (2019-2021)”, “Tipo de documento (Dissertação de mestrado, artigo científico e Tese de doutoramento)” e “Tipo de acesso (aberto)”. O quadro 3, apresentado a seguir, destaca os achados referentes à busca feita no RCAAP:

Quadro 3 - Quantidade de publicações encontradas no RCAAP (2019-2021)

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
“práticas na educação superior” AND “tecnologias digitais”	0	0
“educação superior” AND “tecnologias digitais”	2	2
“práticas na educação superior” OR “tecnologias digitais”	49	9
“educação superior” OR “tecnologias digitais”	32	7
Total	83	18
Repetidos	11	
Total Selecionados	7	

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2022.

A investigação feita no RCAAP resultou em um total de 83 publicações encontradas, entre as quais 18 foram selecionadas como pertinentes ao objeto deste estudo. Verificou-se, no entanto, que 11 trabalhos estavam duplicados nos resultados obtidos a partir da combinação dos termos de busca, sendo assim, os estudos repetidos foram excluídos, totalizando, portanto, 7 publicações incluídas no levantamento, distribuídas da seguinte forma: 3 artigos científicos e 4 dissertações de mestrado.

Quadro 4 – Publicações encontradas nos Repositórios Científicos de acesso aberto de Portugal – RCAAP

Trabalhos sobre práticas na educação superior e tecnologias digitais	Instituições de vínculos dos autores
PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. <i>Educação e Pesquisa</i> , v. 46, 2020.	Universidade do Porto, Portugal
PALÁCIO, M. A. V.; GONÇALVES, L. B. de B. STRUCHINER, M. A narrativa do aluno de medicina na formação em atenção primária à saúde: potencializando espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. <i>Revista Brasileira de Educação Médica</i> , v. 43, p. 330-340, 2019.	Universidade federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil
BARBANTE, C.; LENCASTRE, J. A. Experiência de utilização de tecnologias digitais online nas atividades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior em Angola. In João Grácio et al., <i>Atas / Anais do Encontro Cultura Digital e Educação na década de 20</i> , (pp. 105-114). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2021.	Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, Angola Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal
SILVA, C. S. G. da. <i>Imersão nas tecnologias digitais para educação: uma experiência pedagógica no curso de Pedagogia da PUC-SP</i> . 2019. 156 f.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.

Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.	
FERRÃO, M. P. J. Aprender química e biologia no ensino superior a distância : estudo de caso sobre a utilização de recursos didáticos suportados em tecnologias digitais para actividades práticas. [S.l.]: [s.n.], 2019. 146 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional e Média Digitais). Universidade Aberta (UAb) de Portugal, Portugal, 2019.	Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique,
PAINI, T. D. Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de licenciatura em história e matemática . 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.	Universidade de Caxias do Sul Rio Grande do Sul, RS, Brasil
MARCOLINI, J. D. M.. Práticas inovadoras e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de saúde pública em graduações de medicina no Brasil . 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2021.	Universidade de Lisboa Portugal

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2022.

A maioria dos trabalhos selecionados nesta busca foram publicados no ano de 2019. Verificou-se, também, que os cursos analisados nestas pesquisas foram Matemática, Pedagogia, Química, Engenharia de informática, Computação, Biologia e Medicina, com destaque para este último curso, com dois trabalhos sobre a temática.

Com relação à abordagem relacionada às práticas na educação superior e as tecnologias digitais, percebeu-se que, 5 dos 7 estudos selecionados tiveram como objetivo principal refletir sobre a importância e a contribuição das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, no âmbito de cursos superiores.

Os demais trabalhos se propuseram a analisar as práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias digitais, em andamento nestas instituições, visando compreender, também, o modo como essas práticas estão inseridas no Projeto Pedagógico do Curso.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Metodologicamente, considera-se que os trabalhos selecionados foram analisados em uma perspectiva qualitativa, classificados pelo nível de relação com a temática pesquisada, pela incidência de palavras-chave e pelo ano de publicação.

No que se refere ao repositório *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) relacionados à temática sobre práticas na educação superior e tecnologias digitais, destaca-se que os 9 trabalhos selecionados compreendem que as tecnologias digitais têm sido reconhecidas como importantes mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior.

O estudo de Magalhães (2021), “Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital”, destaca que a integração das tecnologias digitais na educação e na sua governação reforça a gramática política que tem vindo a hegemonizar o campo do Ensino Superior, sendo a crise

pandêmica um catalisador das mudanças em curso. O estudo propôs trazer para a agenda de investigação em educação a questão da especificidade das experiências educativas deste nível de educação e afastar o debate da dicotomia simplista entre a celebração das tecnologias e da digitalização da educação e a tecnofobia.

O artigo de Penteadó e Costa (2021), “Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente”, aborda os impactos das tecnologias digitais no trabalho docente e na relação com a ideia de docência como profissão considerando a videoaula como principal recurso educacional da docência na EaD e no ensino remoto. O objetivo do estudo é analisar teses e dissertações brasileiras que abordam questões, problemas e dificuldades enfrentados por professores no processo de produção de videoaulas para EaD. Penteadó e Costa (2021, p. 1) pontuam que “em tempos de educação digital, a produção de videoaulas é uma prática constituinte do trabalho docente que requer ser analisada e compreendida”. O artigo mostra uma faceta dessa realidade da docência que tensiona a profissionalização do ensino e traz novos desafios para a formação de professores.

Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021), no estudo “Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial”, discutem a paralisação das atividades de ensino nas universidades federais brasileiras quando da eclosão da pandemia da Covid-19 e em que medida a falta de acesso à internet interditaria a retomada dessas atividades de forma remota. Os autores apresentam dados da Pnad-Contínua, do IBGE, que dimensionam o tamanho do problema de acesso à internet entre estudantes da Educação Superior. O estudo concluiu que o ensino remoto emergencial surge como caminho imediato em meio à pandemia, mas são as metodologias de ensino híbrido que tendem a se consolidar no mundo pós pandemia, o que, cedo ou tarde, exigirá das universidades federais brasileiras novas atitudes e estratégias.

No estudo “A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida”, Santinello, Costa e Santos (2020), por meio dos documentos legais da educação brasileira, realizaram uma análise crítica entre cibercultura, virtualização, ciberespaço, políticas públicas de Educação a Distância (EaD) e ensino híbrido. O estudo teve por objetivo entender de que maneira essa sociedade virtualizada pode assegurar, por meio das ações do Estado, a inserção das tecnologias digitais em seu cotidiano, podendo ser propagadas por métodos e práticas pedagógicas inovadoras, como é o caso do uso do ensino híbrido. O estudo concluiu que o uso desse tipo de metodologia já está sendo implementada em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), em especial em IES privadas, que mediante ao aparato estrutural e financeiro que possuem, se apropriam rapidamente das legislações educacionais, inserindo em seu ambiente um tipo ensino e de aprendizagem que pode ser refletido tanto pelo seu caráter inovador quanto por um possível instrumento para uma maior mercadorização da Educação Superior nacional.

O artigo de Figueiredo e Rodrigues (2020), “Professores e suas tecnologias: uma cultura docente em ação” apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com 18 professores de matemática, que são alunos ou egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Os autores destacam que, por meio da pesquisa, foi possível observar a cultura destes professores quanto à organização e a particularização do seu fazer, no uso das tecnologias digitais, uma vez que estas estão cada vez mais presentes nos espaços educativos, com potencial para transformar o ensinar e o aprender, bem como a compreensão dos professores sobre a necessidade de uma maior apropriação técnica e a importância de aceitá-las e usá-las pedagogicamente.

Conte e Habowski (2019), no estudo “O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica”, consideraram a importância da abertura à experiência comunicativa na educação e na sociedade hiperestimulada pelas tecnologias. Os autores ressaltam que o estudo de bases hermenêuticas objetiva repensar a práxis pedagógica, mobilizando, por meio de pesquisas habermasianas, as possibilidades de interconexões formativas com as tecnologias digitais de informação e comunicação. O estudo concluiu que a interdependência linguística pode renovar as formas de ensinar e de aprender geradas pelas tecnologias, abrindo canais reflexivos para superar narrativas vazias e monológicas.

Por sua vez, o estudo “Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas” de Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), apresenta os resultados de pesquisa envolvendo a formação docente em tempos de *cibercultura* e sua inter-relação com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação de professores no cenário educacional influenciado pelo uso de Tecnologias Digitais (TDs). A discussão proposta pelos autores é resultante de uma pesquisa qualitativa, cuja investigação possibilitou compreender as competências evidenciadas pelos docentes que empreendem boas práticas pedagógicas com TDs, resultando em elementos que nos permitem refletir acerca do planejamento de ações formativas no âmbito do desenvolvimento acadêmico/profissional de professores em serviço. No estudo foram identificadas quatro grandes competências a serem objeto de reflexão: fluência digital, prática pedagógica, planejamento e mediação pedagógica. No estudo, os autores discutiram os desdobramentos da fluência digital, por entender sua contribuição para docentes que desejam utilizar/criar práticas pedagógicas com TDs, a partir de suas experiências e das de seus pares.

Heinsfeld e Pischetola (2019), no artigo “O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação” propõem identificar e analisar as percepções de tecnologia que perpassam o discurso das políticas públicas em educação no Brasil. O estudo faz uma análise crítica do discurso, aplicada aos documentos das políticas públicas em educação que deliberam parâmetros e diretrizes para a incorporação das tecnologias digitais no âmbito escolar. Os autores optaram pela análise do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e do Programa de Inovação Educação Conectada, política mais

recente no que tange à temática. O estudo propôs duas categorias de análise sobre as percepções de tecnologia: artefato técnico e artefato sociocultural. Por fim, os autores consideraram que, embora haja apontamentos em direção a perspectivas socioculturais quanto à tecnologia no âmbito educacional, a percepção preponderante se relaciona mais fortemente aos aspectos da tecnologia como artefato técnico.

E, no estudo “Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito”, Silva e Behar (2019), constataram a importância em compreender o conceito de Competências Digitais, já que a complexidade tecnológica fez emergir diferentes necessidades. Para tanto, os autores pontuam que foi preciso traçar um histórico de termos que se relacionam, como Letramento Computacional, Letramento Informacional, Letramento em Mídias e Letramento Digital. O estudo verificou que a maioria dos autores trata as competências digitais como um conjunto de elementos, a saber: conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), necessários para que o sujeito atue por meio das tecnologias.

No que se refere aos Repositórios Científicos de acesso aberto de Portugal – RCAAP, as pesquisas destacaram a contribuição das tecnologias digitais no sentido de possibilitar uma prática pedagógica em que docentes e discentes participem de maneira ativa, resultando em um movimento dialógico no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa Pinto e Leite (2020), intitulada “As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior” investigou o uso das tecnologias digitais na educação superior nos cursos de História e Engenharia de Informática da Universidade do Porto, em Portugal, e concluíram que existem dois tipos de tecnologias: as não oficiais, usadas pelos estudantes por iniciativa própria, e as oficiais, oferecidas pela instituição.

O estudo de Palácio, Gonçalves e Struchiner (2020) “A Narrativa do Aluno de Medicina na Formação em Atenção Primária à Saúde: Potencializando Espaços de Aprendizagem Mediados pelas Tecnologias Digitais”, por sua vez, analisa a percepção discente e docente com relação à contribuição da utilização de Blogs como espaço de construção de narrativas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados deste estudo apontaram as potencialidades do Blog no sentido de promover narrativas reflexivas e a criatividade do aluno, além de incentivar a produção compartilhada de conhecimentos.

Barbante e Lencastre (2021) em sua pesquisa “Experiência de utilização de tecnologias digitais online nas atividades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior em Angola” investigou a utilização dos recursos digitais Padlet, Mentimeter e Messenger, como elementos de apoio na aprendizagem. Foi verificada uma elevação no nível de confiança por parte dos alunos com relação à utilização das tecnologias digitais.

Já a pesquisa de Silva (2019) “Imersão nas tecnologias digitais para educação: uma experiência pedagógica no curso de Pedagogia da PUC-SP” buscou compreender a contribuição

das experiências com tecnologia educacional para a formação de alunas do curso de Pedagogia da PUC-SP.

Ferrão (2019), por sua vez, no estudo denominado “Aprender química e biologia no ensino superior a distância: estudo de caso sobre a utilização de recursos didáticos suportados em tecnologias digitais para actividades práticas”, investigou a função das tecnologias digitais no apoio ao desenvolvimento de actividades práticas e como recurso didático, em cursos de nível superior nos domínios da Química e Biologia. Verificou-se a necessidade de se intensificar o uso dos recursos digitais como meios didáticos que auxiliem a compreensão dos conteúdos de carácter teórico – práticos.

A pesquisa de Paini (2019) “Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de licenciatura em história e matemática” analisou como as tecnologias digitais estão sendo articuladas à prática docente na formação dos alunos nos cursos de licenciatura em História e Matemática de uma universidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Foi possível identificar que as tecnologias digitais estão sendo articuladas à formação docente nos cursos de licenciatura em História e Matemática como método de aprendizagem, em que o professor universitário se utiliza das tecnologias digitais para que o seu aluno aprenda o conteúdo da disciplina.

Por fim, o estudo de Marcolini (2021), intitulado “Práticas inovadoras e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de saúde pública em graduações de medicina no Brasil”, analisou as práticas inovadoras desenvolvidas e tecnologias digitais utilizadas no ensino em saúde pública em duas universidades brasileiras de medicina (Universidade A e Universidade B). Constatou-se que as duas instituições têm integrado no ensino em saúde pública práticas inovadoras e tecnologias digitais na formação dos estudantes de medicina

Diante do exposto, concorda-se com Moreira, Correia e Trindade (2022, p. 3) que

[E]m tempos de profundas mudanças, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o *offline* e o *online*, do reconhecimento de que vivemos numa nova era marcada pela pandemia do COVID-19 e da vertiginosa evolução das tecnologias digitais, deparamo-nos com a necessidade de repensar modelos, processos de comunicação educacional e novos ecossistemas de aprendizagem. A crise de saúde pública e as experiências de ensino remoto de emergência *online* em toda a Europa e no mundo na primavera de 2020 têm permitido perceber que em vez de retornar totalmente à forma como as instituições de Ensino Superior funcionavam, é possível pensar numa educação mais híbrida, através de processos de inovação sustentada, que permitam combinar diferentes presenças, tempos, tecnologias e, sobretudo, articular diferentes espaços e ambientes de aprendizagem.

Portanto, no contexto atual, considera-se que a temática, referente às tecnologias digitais, deve se consolidar nas pesquisas em educação e nos discursos pedagógicos e que possam dialogar, cada vez mais, com as inovações tecnológicas que compõem os novos cenários de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

As tecnologias digitais são importantes aliadas no processo de ensino e aprendizagem e podem ser utilizadas de maneira inovadora no ensino superior, por meio de práticas educativas que contribuam no processo formativo dos discentes.

A fim de ampliar a reflexão acerca das práticas na educação superior com a utilização das tecnologias digitais, realizou-se este levantamento bibliográfico em dois repositórios de trabalhos científicos, um nacional e outro internacional, no sentido de compreender o que tem sido investigado a respeito desta temática.

Os resultados apontaram a relevância do uso e da integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas no ensino superior como forma de possibilitar novas experiências de aprendizagem tanto para docentes quanto para os discentes, considerando que essas tecnologias estão presentes de forma inerente e irreversível em nosso dia a dia.

Embora as pesquisas tenham destacado a importância assumida pelas tecnologias digitais no âmbito das práticas educacionais no ensino superior, algumas apontaram para a necessidade da realização de cursos de formação, de maneira contínua, para que os docentes possam lançar mão das possibilidades oferecidas pelas inovações tecnológicas como recurso em suas práticas pedagógicas no sentido de promover o aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBANTE, C.; LENCASTRE, J. A. Experiência de utilização de tecnologias digitais online nas atividades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior em Angola. *In: João Grácio et al., Atas / Anais do Encontro Cultura Digital e Educação na década de 20*, p. 105-114, 2021. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. 2019a.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0193424, 2019.

FERRÃO, M. P. J. **Aprender química e biologia no ensino superior a distância**: estudo de caso sobre a utilização de recursos didáticos suportados em tecnologias digitais para actividades

práticas. [S.l.]: [s.n.], 2019. 146 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional e Média Digitais). Universidade Aberta (UAb) de Portugal, Portugal, 2019.

FIGUEIREDO, T. D.; RODRIGUES, S. C. Professores e suas tecnologias: uma cultura docente em ação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e179031, 2020.

GALVÃO, Maria Cristine Barbosa. **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e205167, 2019.

MAGALHÃES, A. M. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249245, 2021.

MARCOLINI, J. D. M. **Práticas inovadoras e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de saúde pública em graduações de medicina no Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MOREIRA, J. A.; CORREIA, J.; DIAS-TRINDADE, S. Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. **Sinética, Revista Eletrônica de Educação**, v. 58, e1353, 2022. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-002).

PAINI, T. D. **Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de licenciatura em história e matemática**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

PALÁCIO, M. A. V.; GONÇALVES, L. B. de B.; STRUCHINER, M. A narrativa do aluno de medicina na formação em atenção primária à saúde: potencializando espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, p. 330-340, 2019.

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e236284, 2021.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76042, 2020.

SILVA, C. S. G. da. **Imersão nas tecnologias digitais para educação: uma experiência pedagógica no curso de Pedagogia da PUC-SP**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e209940, 2019.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE35088B3-B51D-482A-827D-66061A4AE11E%7D_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso: 3 set. 2013.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.



Biodatas das autoras e dos autores

Ana Paula Rocha Neto

Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2017), Mestre em Educação pela UFG (2021), Graduada em Pedagogia pela UEG (2016).

Participação no Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq) - 2022. E-mail: anap.rneto@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2302-4253>.

Arielli Curado Andrade Bueno

Graduada em Design de Moda pela UNIVERSO (2010) e Pedagogia pela Faculdade Padrão (2016), Especialista em Arte Educação Intermediática Digital pelo EMAC - UFG (2016) e em Ensino Online: Metodologias Ativas e Educacionais pela UniAraguaia (2021). Atualmente, atua como pedagoga no Município de Bela Vista de Goiás no Ensino Fundamental e Educação Infantil.

E-mail: prof.ariellcurado@gmail.com.

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), Pós-doutora em Educação pela UFMT (2019). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás no Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG (2022). Editora Chefe da Revista Em Rede. Membro do conselho editorial da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE, membro do Conselho Editorial da Revista Revelli (UEG), da Revista Exitus (UFOPA) e da Revista Série-Estudos da UCDB. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Coordenadora da Rede de Pesquisa EaD - Internacional Com apoio da Unirede (2019-2024). E-mail: daniela_lima@ufg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>.

Danielly Maciel Barbosa

Bacharel e licenciada em Biologia, pela Universidade Católica de Goiás (2006). Especialista em Planejamento e Gerenciamento de Recursos Hídricos pela UFG (2009) e Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências – MP-EgeD (2020). Integrante do Grupo de Estudo em Educação a Distância (GEaD). Vínculo empregatício: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – (IFG). Técnica em Assuntos Educacionais, Lotada na Diretoria de Pesquisa e Inovação (DPI), vinculada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG). E-mail: danielly.barbosa@ifg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1909-8792>.

Elaine Silva Ferreira Frazão

Graduada em Relações Públicas e Pedagogia, com Mestrado em Comunicação. Integrante da Rede de Pesquisa: qualidade e regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância. E-mail: elainesffrazao@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8474-2138>.

Emanoela Celestino Almeida Ramos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2020), é professora Mestre em Educação Linguagem e Tecnologias (MIELT) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - 2016. Pedagoga formada pela UEG (2008); Especialista em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2012), e Neuropedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012). Servidora pública do município de Anápolis desde abril de 2009, atuou na coordenação técnica, coordenação geral e docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental bem como formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFOPE. Atualmente exerce a função de assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Foi membra do Grupo de Trabalho de Educação Infantil e da Comissão Relatora do Parecer do GT de Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular - Goiás (2015-2016). Participante do grupo de pesquisa em educação superior a distância na região centro - oeste (UFG / FAPEG). Atualmente é articuladora municipal do programa federal de Inovação Educação Conectada e integrante do grupo de pesquisa em educação a distância (GEAD / UFG/ 2014 - 2020). Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, políticas públicas, educação a distância e tecnologias educacionais. E-mail: emanoelacelestino@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3355-087X>.

Genessi Borba Gomes Alves Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009), graduação em Letras: Português / Inglês pela Faculdade de Filosofia Cora Coralina (1994), graduação em Licenciatura em Informática pela Universidade Estadual de Goiás (2013), mestrado em Educação pela Universidade de Los Pueblos de Europa (2010) e mestrado em Mestrado em Ensino na Educação Básica pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (2020). Atualmente é professora IV - Secretaria da Educação de Goiás e professor II - Secretaria Municipal de Educação e Esporte (GO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola de educação básica para todos, educação bilíngue, aplicativo digital, ensino discursivo e educação bilíngue. E-mail: genessiborba@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1718-7266>.

Gilberto Lacerda Santos

Ph.D. em Educação (Universidade Laval, Canadá, 1995). Doutor em Sociologia do Conhecimento Científico e Tecnológico (Universidade de Brasília, 2001). Realizou estudos de Pós-Doutorado em educação e tecnologias na Espanha, em 1998, e no Canadá, em 2003 e em 2014. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, atua em ensino, pesquisa e extensão no campo das aplicações pedagógicas das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão (TICE) e em educação e divulgação científicas. Tem graduação em Matemática (UnB e UniCeub, 1986), Especialização em Análise de Sistemas (Universidade Católica de Brasília, 1988); Mestrado em Tecnologias na Educação (Universidade Laval, Canadá, 1991); É um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Informática na Educação (1988). É líder do Grupo Ábaco de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação desde sua fundação, em 2005 (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/11126>). Integrou a força-tarefa que criou a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (2004). É consultor em inovações educativas e em elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas em organizações públicas e privadas, nacionais e internacionais, com Unesco e CGEE. Criou e coordena o Museu Virtual de Ciência e Tecnologia da Universidade de Brasília. E-mail: glacerda@unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4541-3071>.

Gisele Gomes Avelar Bernardes

Doutora em Educação pela UFG/FE – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG. Professora na Educação Superior - UEG – Universidade Estadual de Goiás – Unidade Goianésia e professora na Educação Básica - Rede

municipal – Goianésia - GO. Pesquisadora do grupo de pesquisa Expansão e qualidade da educação superior no contexto do plano nacional de educação (2014-2024): Tensões, limites e perspectivas e do Grupo de Estudos em Educação a Distância (GeaD/UFG) . É coordenadora do Grupo de Extensão em Educação, Tecnologias e EaD da UEG. Bolsista CAPES/PIBID - coordenadora de área. E-mail: giseleavelar@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9435-1447>.

Jhonny David Echalar

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha de Estado, Políticas e História da Educação. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Gama Filho. Licenciado em Ciências Biológicas pela UEG. Integrante do Grupo de Estudos em Educação a Distância (GEaD - UFG) e do KADJÓT - Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a Educação. Professor da linha de Políticas Educacionais da Faculdade de Educação da UFG e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM-UFG). Possui experiência e estudos em formação de professores, ensino de Ciências, relações entre Educação e tecnologias e políticas educacionais. E-mail: jhonnyechalar@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4056-2804>.

Joseany Rodrigues Cruz

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano, onde atua como Diretora do Centro de Referência em Ensino em Rede (CERFOR). Tem licenciatura em Letras e bacharelado em Comunicação Social pela PUC Minas. É mestra em linguística e língua portuguesa pela mesma universidade e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, com tema de pesquisa relacionado à Educação a Distância. É membro do Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq), membro da pesquisa sobre Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação (UFG-CNPq) e membro do Grupo de Trabalho sobre Institucionalização da EAD (FNDE/Conif). E-mail: joseany.cruz@ifgoiano.edu.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6141-8345>.

Karen Brina

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bacharel em Administração pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atuou como Apoio Administrativo na Coordenação de Ensino a Distância (CEaD) de 2014 a 2016 na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Atuou de 2017 a 2019 como Apoio Administrativo no curso de Administração Pública - EaD, vinculado ao Centro de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Atualmente atua como tutora, desing instrucional, apoio pedagógico e administrativo do Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede (CERFOR) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a distância - GEaD/UFG/CNPq ação validada pela PROEC/UFG como ação de extensão n. FE-186. Também é pesquisadora participante da pesquisa Qualidade e Regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância no Brasil e América Latina (EaD/UNIREDE). E-mail: karenbrina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0242-0335>.

Leila Cristina Borges

Licenciada em Pedagogia; Mestra em Educação. Integrante do Grupo de pesquisa de que faz parte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD Servidora Pública da Prefeitura Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: borges.leilacris@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2973-9381>.

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca - SEMED/Anápolis

Doutoranda e Mestre em Educação pela UFG. Especialista em Ensino e Pesquisa na Educação Superior pela Uni-Evangélica; Metodologia do Ensino Fundamental e Mídias na Educação pela

(UFG). Participante do Grupo de Estudos da Educação a Distância (GEaD/UFG) e integrante da Rede de Pesquisa: qualidade e regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância. Efetiva da Rede Municipal de educação de Anápolis- Goiás. E-mail: cidafonseca.rodrigues@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3526-0227>.

Meirilayne Ribeiro de Oliveira

Graduada em Letras e Mestra em Letras e Linguística pela UFG, Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Acessibilidade da UFG, Membro do GEAD. E-mail: meirilayne.oliveira@gmail.com.

Marina Campos Nori Rodrigues

Pedagoga do IF Goiano, atuando como apoio pedagógico do Centro de Referência em Formação em Rede (CERFOR). Mestre em Educação pela UFG (2021). Participante do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq) e membro da pesquisa sobre Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação (UFG-CNPq). Pesquisa temas relacionados a tecnologias na educação, uso de carga horária a distância em cursos superiores presenciais, educação híbrida, políticas públicas educacionais. E-mail: marinanori@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4574-1972>.

Pollyana Vieira de Andrade

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Computação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Graduada em Administração Pública pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Graduada em Administração de Empresa pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância – GEaD - UFG/FE. E-mail: pollynavieiradeandrade@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8251-6558>