

Revista Carioca

ISSN 2526-1886

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Entrevista
com o professor
José Moran

**Tecnologias
em educação**

Pensando a escola
sob o olhar digital:
desafios e possibilidades





MultiRio

Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro
Eduardo Paes

Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Renan Ferreirinha

Subsecretário de Ensino do Rio de Janeiro
Adriano Carneiro Giglio

Diretor I da Escola de Formação Paulo Freire
Rita Simone Pereira Ramos

Gerente do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira
Renata Seabra Garrão

Escola de Formação Paulo Freire

Edição
Rita Simone Pereira Ramos
Renata Seabra Garrão

Valda Maria Machado
Viviane Pastor Santoro

Conselho Editorial
Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira
Alessandra Nunes Pereira Ribeiro
Claudio Marcio Ribeiro Maia
Alexandre Nabte Lacerda

Colaboradores
Gerência de Formação de Educação Infantil
Gerência de Formação de Anos Iniciais
Gerência de Formação de Anos Finais
Núcleo de Educação à Distância

Pareceristas
Carmem Lucia Guedes Goncalves
Rodrigo Ruan Merat Moreno
Roberta Kerr Dos Santos

Revisão
Roberta Kerr Dos Santos

MultiRio

Presidente da Empresa Municipal de Múltiplos – MultiRio
Paulo Roberto Miranda

Assessoria de Articulação Pedagógica
Simone Monteiro

Chefe de Gabinete de Empresa
Rosane Affonso

Núcleo de Artes Gráficas e Animação
Marcelo Salerno

Diretoria de Administração e Finanças
Rosângela de Fátima Dias

Gerência de Artes Gráficas
Aloysio Neves

Diretoria de Mídia e Educação
Eduardo Chieza Guedes

Projeto Gráfico
Aloysio Neves

Editores
Tatiana Vidal

Capa e ilustrações
Frata Soares
André Leão
Eduardo Duval

Revista Carioca

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Revista do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira

ISSN 2526-1886

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, publicação eletrônica semestral, editada pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, e pela MultiRio, define-se como um periódico que se dedica à Educação Pública em geral e, em particular, à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro; a entrevistas com personalidades da Educação Pública; à publicação de artigos, resultantes de atividades de pesquisa do(a) professor(a) e do(a) gestor(a) público(a) da Educação Pública Carioca; e também se propõe a disseminar boas práticas pedagógicas que tiveram êxito e enriqueceram a Educação Pública Carioca.

Revista Carioca de Educação Pública. - N. 8, (jul./dez. 2023)-.

– Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, 2023-

Semestral

ISSN 2526-1886

1. Escola Pública. 2. Formação de Professores.

CDD 371.01



Avenida Presidente Vargas, 1314
Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel.: 2253-1050 - E-mail: recep.crepat@rioeduca.net

6



APRESENTAÇÃO

7



EDITORIAL

8



VAMOS CONVERSAR?

Entrevista com o professor
José Moran

18



TROCANDO IDEIAS

Curadoria de livros no universo digital: tornando as redes sociais uma ferramenta de valorização da literatura | Aline Azeredo

O mundo cabe numa fotografia? Análise de registros fotográficos de crianças sobre o seu espaço escolar | Catia Monteiro e Sáimita Braga **p. 26**

Cyberbullying: quando o perigo ultrapassa os muros da escola | Waleska Silva **p. 36**

41



CONTO/ALUNO

Inverno Nuclear | Pedro Henrique da Silva Miranda

45



PRÁTICAS DE ENSINO

Antirracismo e inclusão para uma evolução tecnológica educacional: vem que a gente te conta! | Aline Regina, Cristiane Mendes e Liete Machado

Avaliação e registro de práticas: fotografia como instrumento e método na Educação Infantil | Ana Carolina Menezes **p. 53**

Metodologias ativas e formação continuada: partindo de desafios para gerar possibilidades | Andréa Casadonte e Daniele Peres **p. 61**

Rioeduca na TV: um desafio, uma história construída e escrita a várias mãos | Krisna Leone Mendes Valentim dos Santos **p. 66**

Gamificação das emoções | Marcelo Ramos de Oliveira **p. 71**

Sumário

75



POESIA / SERVIDOR

A educação em telas | Márcia de Assis

Bugou geral | Maria de Fátima de Queiroz Gonçalves Corrêa **p. 76**

77



EM TEMPO

Educação digital - desafios e potências para uma leitura do mundo | Andréa Barreto M. da Poça

Reflexões sobre as tecnologias digitais na educação | Juliana de Oliveira da Silva **p. 80**

Tecnologia e educação | Priscila Matos Resinentti **p. 86**

Os movimentos possíveis entre metodologias inovadoras e novos referenciais paradigmáticos na sociedade atual | Renata Francisco Dias **p. 91**

Reflexões sobre tecnologia e educação no contexto da Rede Pública Carioca de Ensino | Simone Monteiro de Araujo **p. 100**

APRESENTAÇÃO

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA é um periódico eletrônico, semestral, do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação Paulo Freire, em parceria com a MultiRio.

O objetivo da publicação é fomentar o exercício reflexivo acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos nos quais esses ocorrem, oportunizando indagações, a busca de respostas sobre a prática e a tomada de consciência sobre o próprio processo de transformação docente.

Nessa perspectiva, a revista constitui espaço e veículo para publicação de artigos dos servidores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Estimula-se, dessa forma, a escrita autoral e a sua divulgação e, ainda, representa um valioso subsídio à formação continuada dos professores nos diferentes espaços formativos.



EDITORIAL



Renata Seabra Garrão

Gerente do Centro de Referência da Educação Pública
- Anísio Teixeira
MBA em Gestão Empreendedora - Educação - UFF

Quando nos deparamos, hoje, com o tema Tecnologias em Educação logo nos remetemos a dispositivos como *tablets*, computadores, *smartphones*, robôs etc. e à sua utilização através de conectividade digital e redes sociais. Entretanto, o uso de tecnologia nas escolas sempre esteve presente através dos tempos, tendo suas ferramentas sendo aperfeiçoadas a cada momento de avanço no processo de ensino-aprendizagem. Na edição nº 08 da Revista Carioca de Educação Pública, teremos a oportunidade de ler, estudar e refletir sobre o uso das tecnologias na educação contemporânea.

O entrevistado desta edição é o professor José Moran, que gentilmente conversa conosco sobre Metodologias Ativas, sua conceituação e utilização nas práticas pedagógicas. Está imperdível!

Na seção *Trocando Ideias*, a professora Aline Guedes nos apresenta uma interessante possibilidade de utilização do universo das redes sociais para a promoção de livros e discussão de literatura através do projeto @resenhistasdaemot, criado no Instagram. As professoras

Catia Regina Silva e Sáimita Diniz, nos apresentam o mundo da infância em que crianças na fase da pré-escola registram fotograficamente e sob seus olhares, um espaço especial para elas. E a professora Waleska Silva nos traz à reflexão o tema *cyberbullying*, destacando a importância do diálogo e respeito à diversidade, no espaço escolar.

As professoras Andrea Barreto, Juliana de Oliveira, Priscila Resinentti e Renata Dias apresentam, em seus artigos, na seção *Em Tempo*, importantes e necessárias reflexões acerca de impactos e possibilidades sobre as Tecnologias Digitais na Educação. E a professora Simone Monteiro nos apresenta no artigo "Reflexões sobre tecnologia e educação no contexto da rede pública carioca de ensino", significativa contribuição sobre a trajetória da MultiRio em sua atuação em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação ao longo de sua existência.

Contamos ainda nesta edição, com relevante participação dos nossos professores na seção *Práticas de Ensino* com experiências relatadas no campo das tecnologias e das

“ [...] o uso de tecnologia nas escolas sempre esteve presente através dos tempos, tendo suas ferramentas sendo aperfeiçoadas a cada momento de avanço no processo de ensino-aprendizagem. [...] Nessa edição, teremos a oportunidade de ler, estudar e refletir sobre o uso das tecnologias na educação contemporânea. ”

metodologias ativas. E não podemos deixar de exaltar a valorosa contribuição de dois servidores e um aluno da nossa Rede nas seções *Conto* e *Poesia*.

Esperamos que os leitores encontrem em mais uma edição da Revista Carioca de Educação Pública, aporte para desenvolvimento de seus estudos e práticas, deleitando-se com a vultosa colaboração de todos os autores.

Entrevista com o professor

JOSÉ MORAN

UM PAPO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS



José Moran

Professor, escritor e pesquisador de projetos inovadores na educação com ênfase em competências, metodologias ativas, modelos híbridos e tecnologias digitais. Foi professor na USP e um dos fundadores do Projeto Escola do Futuro na mesma Universidade. Implantou e gerenciou programas de Ensino Híbrido (Blended) e de Educação a Distância. É autor dos livros *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*, *Metodologias Ativas de Bolso* e coautor dos livros *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*, *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, e *Educação a Distância: Pontos e Contrapontos*. Suas ideias estão no blog *Educação Transformadora da USP*.

1. Professor José Moran, como definir as metodologias ativas? E a partir dessa definição, como ela se dá e quais são as vantagens de utilizá-las, para o estudante e para o professor?

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas, desenhadas e mediadas pelos professores para que os estudantes se tornem mais protagonistas através da investigação, da experimentação e da resolução de problemas, de forma criativa, crítica e integral.

As metodologias ativas ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, aumentando a motivação e o engajamento dos estudantes. Para o estudante, elas permitem uma aprendizagem mais significativa e duradoura, pois são baseadas em situações concretas e contextualizadas.

Além disso, elas estimulam a criatividade, a autonomia e o trabalho em equipe.

Para implementar as metodologias ativas em sala de aula, é preciso criar um ambiente acolhedor, colaborativo e estimulante. Algumas das estratégias mais utilizadas incluem o estudo de casos, o trabalho em grupos, a resolução de problemas, o desenvolvimento de projetos e a gamificação com o apoio de tecnologias.

Aprendemos melhor em ambientes em que nos sentimos acolhidos, podemos confiar, experimentar, errar e seguir por trilhas diferentes. Educação é fundamentalmente o encontro entre pessoas que interagem, se apoiam, compreendem e se ajudam. Quando criamos esse clima de confiança, é muito

mais fácil desenhar estratégias metodológicas, sequências didáticas e formas de avaliação. Elas funcionam melhor quando conversamos com os estudantes, explicamos os objetivos e chegamos a consensos. Quando sentimos que somos importantes, que nossa participação conta, nossa atitude se torna muito mais propícia à mudança (sejamos gestores, docentes, alunos ou pais).

2. Vemos, em um dos seus artigos, sobre a importância da aprendizagem personalizada, colaborativa e orientada. Pode nos falar um pouco sobre essas aprendizagens e suas relações com as tecnologias digitais?

O desenho curricular também pode ser mais flexível. Uma parte do percurso é feita pelo estudante, dentro do seu ritmo e circunstâncias e através de escolhas diferentes. Outra parte é realizada em grupo, de forma mais colaborativa, experiencial e reflexiva com a supervisão e mediação dos docentes nos espaços presenciais e digitais, de forma síncrona ou assíncrona. O percurso se amplia com atividades de tutoria e mentoria para o desenvolvimento dos projetos pessoais e de vida de cada estudante.

Podemos incentivar todas as possibilidades do aprender incorporando as trilhas individuais que cada aluno possa realmente desenvolver cada vez com mais autonomia no presencial e no digital e, também, as diversas formas de aprendizagem em grupo, entre pares, através de projetos, jogos de forma síncrona e assíncrona

com apoio de plataformas e aplicativos digitais, mediação docente e o apoio de tutores e mentores. A escola criativa e empreendedora trabalha com projetos e outras dinâmicas centrados na aprendizagem ativa, que estimulam que os alunos resolvam problemas relacionados aos seus interesses e realidade.

A aprendizagem personalizada se baseia na ideia de que cada estudante tem necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, e que o ensino deve ser adaptado a essas diferenças individuais. Temos plataformas e aplicativos que permitem a criação de trajetórias de aprendizagem personalizadas, levando em conta as habilidades, interesses e dificuldades de cada estudante.

Já a aprendizagem colaborativa se baseia na ideia de que o conhecimento é construído em conjunto, por meio da interação entre os estudantes e com o apoio do professor. Com o uso de tecnologias digitais, é possível criar ambientes virtuais que permitem a realização de trabalhos em grupo, discussões e troca de ideias, mesmo que os estudantes estejam em locais diferentes.

E a aprendizagem orientada acontece quando o professor exerce o papel de mentor, mediador ou tutor seja individualmente ou em pequenos grupos.

As tecnologias digitais são cada vez mais importantes em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem: no

planejamento, na preparação (aprendizagem invertida), nas atividades em ambientes e tempos individuais, grupais e de tutoria, presenciais e *online*, síncronos e assíncronos e em todo o processo de avaliação.

3. E qual é o papel do professor quando utiliza metodologias ativas na sua prática pedagógica?

Ensinar e aprender é relevante, desafiador e complexo. As trilhas são diferentes, mudam as circunstâncias, os contextos. Não há uma única receita. Podem ser muitos os caminhos, os métodos, os currículos, os resultados. O bom professor ajuda na descoberta de horizontes desconhecidos em todas as dimensões. É um designer de estratégias, projetos e pesquisas para encantar, motivar e inspirar.

“ O bom professor ajuda na descoberta de horizontes desconhecidos em todas as dimensões. É um designer de estratégias, projetos e pesquisas para encantar, motivar e inspirar. ”

O papel do professor que utiliza metodologias ativas em sua prática pedagógica é o de designer (planeja), facilitador, mediador e orientador da aprendizagem dos estudantes.



Desenha, negocia, acompanha e orienta todo o processo: do planejamento até a avaliação.

O papel do professor que utiliza metodologias ativas envolve o planejamento cuidadoso das atividades, a seleção dos recursos adequados e a avaliação contínua do processo de aprendizagem dos estudantes. O professor procura criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante, onde os estudantes possam ser protagonistas de sua própria aprendizagem e, também, aprender intensamente juntos. Ele está atento para identificar as necessidades de cada estudante, estimular sua curiosidade, o pensamento crítico e adaptar o processo de ensino-aprendizagem para atendê-las, dentro do possível, na sua realidade concreta.

4. Dentro do processo formativo do professor, quais os principais focos que devemos pensar dentro do universo digital em que vivemos?

O professor precisa hoje ser capaz de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e adequadas ao contexto físico-digital em que vivemos. Isso implica estar atualizado sobre as tendências e os modelos de ensino que utilizam todos os recursos simples e avançados, bem como ser capaz de adaptá-los à realidade dos alunos e da sua escola.

É importante que avance no domínio das competências digitais para uma aprendizagem criativa e transformadora, estando familiarizado – além das metodologias – com plataformas virtuais, aplicativos educacionais, jogos educativos,

entre outros, e como utilizá-los de forma crítica e consciente. Isso implica em discutir questões como privacidade, segurança e uso ético da tecnologia, bem como em ensiná-los a avaliar fontes e informações disponíveis na internet. A formação do professor no mundo digital tem como principais focos o letramento digital, o uso das tecnologias digitais e a robótica educacional. O letramento digital hoje em dia é tão importante quanto saber ler e escrever.

O processo formativo do professor deve ser contínuo e flexível, participando de cursos, *workshops* e eventos que possibilitem a atualização constante em relação às tendências e inovações pedagógicas e tecnológicas na educação e, também, nos processos de inclusão de alunos com alguma deficiência. A capacidade de adaptação é fundamental para que o professor possa acompanhar as mudanças e incorporá-las de forma efetiva em sua prática pedagógica.

5. Hoje ainda vemos muitos professores resistentes à modernização dos processos de ensino-aprendizagem mesmo com o avanço rápido da tecnologia em todos os segmentos de atividade humana. Como o senhor vê essa situação? E como o senhor vê a importância do engajamento/movimento dos professores para o uso de metodologias ativas?

Parece fácil ser professor. Temos tantas publicações,

pesquisas, vídeos! Mas a experiência docente no dia a dia é complexa, diferenciada, contraditória. Cada criança e jovem tem seu jeito, expectativas, motivação, seu ritmo de aprender. Uma estratégia pode ser encantadora para um grupo de estudantes e indiferente para os demais.

“
Parece fácil ser professor. Temos tantas publicações, pesquisas, vídeos! Mas a experiência docente no dia a dia é complexa, diferenciada, contraditória. Cada criança e jovem tem seu jeito, expectativas, motivação, seu ritmo de aprender.”

Cada docente também tem sua trajetória, estilo, qualidades e dificuldades. Ensinar não é uma corrida de cem metros, mas uma maratona, de longo prazo. Ensinar é um processo que envolve planejamento (individual e/ou grupal), com começo, meio e fim. Exige uma grande capacidade de adaptação a cada momento; sensibilidade para adequar o planejado ao que faz sentido para cada estudante e para todo o grupo. Implica em saber escutar, gerenciar, acompanhar e avaliar, utilizando diferentes estratégias e tecnologias analógicas e digitais.

Ensinar é lidar com a rotina, com os bons e maus momentos, com o sucesso e o fracasso; com bons gestores e gestores burocráticos; com colegas com os quais pode contar e com outros que não ajudam; com estudantes que estão a fim e com estudantes desinteressados; com gestores e pais que apoiam e com os que complicam.

As condições de trabalho são frequentemente pouco atraentes: docentes que lecionam em duas ou três escolas, com turmas grandes, baixos salários, pouco tempo de planejamento, de avaliação de cada estudante e de formação continuada. Na educação básica e superior, há frequentemente uma tensão entre a exigência

de ter os melhores profissionais – que custam caro – com o pagamento de salários baixos, desestimulantes. A profissão, em geral, é mais valorizada no discurso do que na prática. Por isso, muitos jovens desistem ou são aconselhados a não seguir essa carreira.

Mas não há alternativa. Os caminhos da educação dependem de que os professores estejam abertos a experimentar novas abordagens e metodologias que incentivem a participação ativa dos estudantes, a colaboração e o pensamento crítico com as tecnologias disponíveis em cada escola, que utilizem a tecnologia digital como ferramenta para potencializar a aprendizagem dos estudantes.



É preciso compreender que a tecnologia não deve substituir o papel do professor, mas sim complementá-lo, possibilitando novas formas de interação e de aprendizagem.

“Cada aluno tem suas próprias necessidades e interesses; por isso é importante que os professores personalizem o aprendizado de acordo com as necessidades de cada aluno. Isso pode ser alcançado por escuta ativa, negociações amplas, avaliações regulares, feedback constante e planos de ensino mais individualizados, sempre que possível.”

O cenário que se desenha de agora em diante é, no entanto, promissor. Estamos em um período de transição para a experimentação de novos modelos de ensinar e de aprender, mais flexíveis, mais personalizados, com muita sinergia com as organizações sociais e o apoio do melhor dos encontros presenciais com a riqueza de possibilidades que também o digital oferece, de forma assíncrona e síncrona. O digital é um ambiente essencial

para inovar, empreender, integrar todas as áreas, pessoas e serviços e poder oferecer experiências ricas e diferenciadas de aprendizagem, pesquisa e parcerias.

6. E o planejamento do professor, como repensá-lo?

O planejamento precisa ser aberto e flexível, levando em conta a realidade da qual fazem parte professores, escola e alunos. Em termos gerais, isso significa considerar a diversidade dentro da sala de aula e os problemas e necessidades de todos, principalmente dos alunos.

Os professores podem incentivar a criatividade dos alunos, a participação ativa nas atividades na sala de aula, em todos os espaços dentro e fora da escola. Isso pode ser alcançado por meio de jogos educacionais, exercícios de escrita criativa e projetos em grupo que permitem que os alunos explorem diferentes soluções para problemas. É importante também adotar uma abordagem interdisciplinar no planejamento e na prática pedagógica, conectando diferentes áreas do conhecimento para que os alunos possam entender melhor a relação entre elas e aplicar o conhecimento de maneira mais eficaz.

Cada aluno tem suas próprias necessidades e interesses; por isso é importante que os professores personalizem o aprendizado de acordo com as necessidades de cada aluno. Isso pode ser alcançado por escuta ativa, negociações amplas, avaliações regulares,

feedback constante e planos de ensino mais individualizados, sempre que possível.

O planejamento procura prever a utilização de diferentes estratégias didáticas ativas e de tecnologias diferentes, das mais simples às digitais, como aplicativos, plataformas e recursos *online* para tornar o processo de aprendizagem mais atraente, encantador e profundo.

O planejamento também precisa abrir a escola para a cidade (cidade-educadora) e para o mundo (projetos que resolvam projetos reais) e fortalecer a relação com os pais e responsáveis.

Repensar o planejamento do professor envolve o foco no desenvolvimento de habilidades, a adoção de uma abordagem interdisciplinar, a consideração da diversidade, o fornecimento de *feedback* eficaz, a promoção da aprendizagem autônoma/colaborativa e a incorporação das tecnologias.

7. O senhor considera possível a utilização de redes sociais e celulares como recursos positivos em sala de aula?

A escola precisa partir das redes sociais e utilização criativa dos celulares, de um lado, mas também incentivar situações nas quais os alunos desenvolvam experiências de aprendizagem desconectadas. Precisamos equilibrar o uso criativo das tecnologias e, ao mesmo tempo, incentivar que dependam menos delas, que sejam pessoas mais autônomas e livres, o que hoje não é nada simples.

Também precisamos ensinar a aprender, a pesquisar, a avaliar as informações de forma mais crítica (*fake news*).

A utilização de redes sociais e celulares pode ser um recurso positivo em sala de aula se utilizados de maneira adequada e com um propósito educacional claro. As redes sociais podem ser usadas para estimular a interação entre os alunos e o professor, bem como para promover a pesquisa e a discussão sobre diferentes temas. Por exemplo, grupos de discussão no Facebook ou no WhatsApp podem ser criados para compartilhar conteúdo relacionado a uma disciplina específica ou para discutir tópicos de interesse dos alunos.

Os celulares também podem ser usados para a realização de pesquisas em sala de aula, para o acesso a materiais educacionais online, para a realização de projetos, para criar produções (vídeos, *podcasts*) e para a comunicação entre alunos, professores e famílias. Alguns aplicativos também podem ser usados para enriquecer o aprendizado, como aplicativos de tradução para estudantes que falam outras línguas ou jogos educativos que podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades específicas.

No entanto, é importante que os professores orientem os alunos sobre o uso adequado dessas ferramentas em sala de aula, definindo regras claras e diretrizes para evitar distrações e garantir que os celulares e redes sociais sejam utilizados apenas

para fins educacionais. Além disso, é importante garantir que os alunos tenham acesso às ferramentas adequadas para utilizar essas tecnologias, e que haja um ambiente seguro e propício para o uso dessas ferramentas em sala de aula.

O avanço da Inteligência Artificial e das tecnologias imersivas (realidade virtual, aumentada e mista) aponta para uma maior personalização do aprendizado, para que cada pessoa possa aprender e empreender ao longo da vida individualmente e em diversos grupos e comunidades, em contato com a realidade, desenvolvendo projetos inspiradores, principalmente que resolvam problemas reais da comunidade.

8. Com tantas ofertas e possibilidades de aprendizagem externas às escolas disponibilizadas de maneira informal, com o advento da internet, o que seria importante para que o espaço formal de educação continue a ser relevante na sociedade?

Todas as escolas podem e precisam tornar-se interessantes, criativas, empreendedoras, humanas. Podemos encantar, abrir a escola para o mundo, escutar mais ativamente os estudantes, utilizar todas as estratégias para que eles aprendam. Escolas interessantes fomentam o clima de transparência, de acolhimento, de diálogo, de compartilhamento de práticas e de envolvimento na tomada de decisões estratégicas de todos



os setores da comunidade. Escolas interessantes atraem os estudantes, eles gostam dos ambientes, dos docentes, dos projetos. Sabem que vão encontrar ambientes que estimulam a investigação, o diálogo, a solução de problemas, o jogo, a aprendizagem com diversão e ao mesmo tempo com desafios reais. Escolas interessantes começam com gestores acolhedores, que

há comunicação, respeito, incentivo. Isso é o básico. Não estamos falando que todas as escolas precisam ter as melhores tecnologias (é ótimo, se for possível), mas o principal é ter um grupo de profissionais que fazem de tudo para encantar crianças e jovens. Sem encantamento não há aprendizagem profunda.

O espaço presencial das escolas permite uma interação mais pessoal e humana entre

As escolas presenciais proporcionam um ambiente estruturado e organizado para a aprendizagem, com professores especializados em diferentes áreas, que podem orientar e oferecer suporte aos alunos na sua jornada educacional. Os professores também podem identificar as necessidades individuais de cada aluno, e adaptar a sua abordagem para ajudar cada aluno a atingir seu máximo potencial.

a se envolverem em suas comunidades, e desenvolverem interesses e habilidades únicas.

A educação presencial também é importante porque ajuda a fornecer um conhecimento mais amplo e abrangente sobre o mundo e a sociedade em que vivemos, não apenas por meio do aprendizado de matérias específicas, mas também por meio da exposição a diferentes perspectivas e ideias, o que pode ajudar a formar indivíduos mais informados e críticos.

9. Professor, o senhor poderia destacar algumas estratégias utilizadas que propiciem um ambiente de aprendizagem ativa em sala de aula e falar um pouco sobre elas?

Existe um rico repertório de estratégias que podem ser utilizadas para promover um ambiente de aprendizagem ativa e criativa em sala de aula, como diversas formas de experimentação, de aprendizagem baseada em projetos, em que os alunos são incentivados a desenvolver projetos que envolvam a aplicação prática do conhecimento adquirido, permitindo que eles desenvolvam habilidades essenciais, como trabalho em equipe, comunicação e solução de problemas. A realização de experimentos, atividades práticas e visitas a campo ajuda a tornar o aprendizado mais tangível e concreto, o que pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos.

Há muitas estratégias de aprendizagem colaborativa: aprendizagem por pares, em

grupos, através de debates, discussões, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos: os alunos trabalham em grupos para atingir um objetivo comum, aprendendo a trabalhar juntos e dividir tarefas, todos aprendem juntos. Isso promove habilidades como liderança, cooperação e resolução de conflitos.

“ Os jogos educativos são uma forma divertida de envolver os alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a desenvolver habilidades e competências específicas. ”

Os jogos educativos são uma forma divertida de envolver os alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a desenvolver habilidades e competências específicas.

Na aprendizagem invertida, os alunos aprendem o conteúdo previamente (em casa ou na escola), por meio de vídeos, pesquisas ou leituras, e usam o tempo em sala de aula para discutir, aplicar e aprofundar o conhecimento. Isso permite que o professor atue como facilitador e os alunos assumam um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

10. A Secretaria Municipal de Educação lançou os Ginásios Experimentais Tecnológicos, os GETs, que fazem parte de um novo conceito que fomenta o desenvolvimento de competências do século XXI, por meio da abordagem STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), aprendizagem baseada em projetos e recursos que promovam a cultura digital. Esse novo modelo de escola possui um laboratório maker – o colaboratório, um espaço de colaboração que promove um ensino mão na massa com equipamentos variados, que vão desde utensílios básicos a impressoras 3D. Com certeza, é um modelo de escola que facilita essa abordagem de ensino, entretanto, o que o senhor diria para o nosso professor que não conta, em sua escola, com essa estrutura específica e quer inovar e investir nas metodologias ativas?

Os GETs são espaços importantes para a experimentação e criação e estão sendo implantados em muitos estados e municípios, como atualmente no Rio de Janeiro.

Embora a disponibilidade de recursos e infraestrutura específicos possa ajudar a facilitar o processo de implementação de metodologias ativas de ensino, é importante lembrar que essas metodologias podem ser aplicadas em qualquer ambiente de sala de aula e da escola. O importante é focar na criação de um ambiente de aprendizagem



lideram pelo exemplo, que apoiam docentes, estudantes e famílias. As escolas estão limpas, os ambientes são atraentes e, principalmente, as pessoas são competentes e humanas. Os professores estão motivados, se ajudam, desenham estratégias diversificadas para que os estudantes se engajem, participem, criem, compartilhem. Escolas são vivas e atraentes quando

os alunos e professores, proporcionando um ambiente mais rico em termos de conexões sociais e experiências emocionais. A educação presencial permite que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos, além de oferecer um ambiente seguro e acolhedor para crianças e adolescentes.

A educação presencial também oferece oportunidades de interação social e colaboração, o que pode ser especialmente importante para crianças e adolescentes em seu desenvolvimento pessoal e emocional. As escolas oferecem um ambiente propício para atividades extracurriculares, clubes e outras atividades que podem ajudar os alunos

ativa e engajamento dos alunos. Escolas sem tecnologias avançadas podem ser criativas e interessantes e flexíveis quando gestores e docentes são competentes, abertos, criativos e encantam.

Independentemente dos recursos disponíveis, a aprendizagem baseada em projetos pode ser implementada em qualquer ambiente. Isso envolve a criação de projetos ou tarefas que permitam que os alunos apliquem conceitos e teorias em situações práticas, com os recursos possíveis. As discussões em grupo são uma forma eficaz de envolver os alunos no processo de aprendizagem, permitindo que eles compartilhem ideias e opiniões com outros colegas.

Mesmo sem um laboratório maker, é possível realizar experimentos simples em sala de aula que permitem

que os alunos aprendam fazendo e apliquem conceitos de ciência e matemática na prática. Uma forma de acessar recursos adicionais é por meio de parcerias com outras escolas, empresas locais ou comunidades. Isso pode permitir que os alunos tenham acesso a recursos e experiências que não seriam possíveis de outra forma.

É possível inovar sempre, com poucos ou muitos recursos, e investir em metodologias ativas de ensino por meio da criação de um ambiente centrado no aluno, com foco em projetos, discussões em grupo, uso de tecnologia simples, experimentos simples e parcerias. O importante é ter a disposição de experimentar novas abordagens e encontrar maneiras criativas de engajar os alunos no processo de aprendizagem. Mas o ideal é que todas as escolas

estivessem bem equipadas e com professores bem preparados e valorizados.

11. Gostaríamos que o senhor falasse um pouco sobre os desafios de utilização de metodologias ativas e recursos digitais na rede pública de ensino, considerando as complexidades culturais e econômicas em que nossos estudantes estão inseridos.

A rede pública atende a alunos em diferentes realidades socioeconômicas. Há escolas com mais e com menos recursos, com melhor ou pior acesso à internet, com uma gestão mais participativa ou burocrática. A utilização de metodologias ativas e recursos digitais na rede pública de ensino pode enfrentar alguns desafios específicos relacionados às complexidades culturais e econômicas em que os estudantes estão inseridos. A falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet pode limitar a implementação de metodologias ativas e o uso de recursos digitais. Alguns alunos, por exemplo, podem precisar trabalhar fora da escola para ajudar a sustentar suas famílias, o que pode limitar o tempo disponível para o envolvimento em atividades extracurriculares.

Para superar esses desafios, é importante que os professores e escolas da rede pública de ensino adotem abordagens flexíveis e adaptáveis para a implementação de metodologias ativas e recursos digitais. Isso pode incluir a identificação de soluções criativas para contornar

problemas de conectividade, como fornecer acesso wi-fi em áreas públicas próximas aos alunos que não têm internet em casa. É importante também que sejam identificadas estratégias para envolver a comunidade local, como parcerias com empresas locais, organizações sem fins lucrativos e outras escolas para compartilhar recursos e apoiar iniciativas conjuntas. Além disso, é importante garantir que as atividades propostas sejam adaptadas para atender às necessidades e habilidades culturais dos alunos, e que sejam projetadas para que os alunos possam participar de acordo com sua disponibilidade e tempo livre. Enfim, é necessário que as escolas da rede pública de ensino estejam sempre buscando maneiras de superar esses desafios e oferecer oportunidades de aprendizado significativas para todos os alunos.

12. Para finalizar, agradecemos imensamente por participar desta edição da Revista Carioca de Educação e, por gentileza, nos apresente suas considerações finais.

Tornar uma escola interessante não depende principalmente de uma infraestrutura sofisticada, mas de ter gestores e docentes competentes, abertos, criativos, que se ajudam e trabalham juntos. Pessoas interessantes e humanas atraem, conquistam, entusiasmam. Pessoas interessantes gostam de aprender quando ensinam; são flexíveis para adaptar-se a cada situação, pessoa e turma.

“
A utilização de metodologias ativas e recursos digitais na rede pública de ensino pode enfrentar alguns desafios específicos relacionados às complexidades culturais e econômicas em que os estudantes estão inseridos. A falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet pode limitar a implementação de metodologias ativas e o uso de recursos digitais.”

Temos escolas com propostas pedagógicas diferentes, umas com mais ênfase em projetos e competências, outras em conteúdo com metodologias ativas, mas todas deveriam saber motivar, atrair, engajar os estudantes, utilizando toda a expertise acumulada em gestão, docência, avaliação. Hoje todos nós, os educadores, somos desafiados a incorporar metodologias ativas, competências digitais, trabalhar com a personalização

e a aprendizagem em grupos de forma mais integrada, flexível, compartilhada. Precisamos equilibrar informação com experimentação, teoria e prática, materiais analógicos e digitais, espaços físicos e virtuais. Mas o essencial continua igual: educação é o encontro entre pessoas que se ajudam a evoluir em todas as dimensões vitais, ampliando o conhecimento, as competências socioemocionais e o desenvolvimento de valores humanizadores.

O cenário que se desenha é, no conjunto, muito promissor. Estamos em um período de transição para a experimentação de novos modelos de ensinar e de aprender, mais flexíveis, mais personalizados e com muita sinergia com as organizações sociais e o apoio do melhor dos encontros presenciais com a riqueza de possibilidades que também o digital oferece, assíncrona e sincronamente. O digital é um ambiente essencial para inovar, empreender, integrar todas as áreas, pessoas e serviços e poder oferecer experiências ricas e diferenciadas de aprendizagem, pesquisa e parcerias.

A educação precisa ser criativa e empreendedora, na escola e na nossa vida, que nos desafia em todos os campos, a todo momento, em todas as áreas com problemas concretos, complexos e multidisciplinares. Aprender empreendendo é a única saída para viver uma vida com significado e evolução em todos os momentos e em todas as dimensões. E a escola é um espaço privilegiado para a inclusão de todos nessa caminhada.



CURADORIA DE LIVROS NO UNIVERSO DIGITAL:

tornando as redes sociais uma ferramenta de valorização da literatura

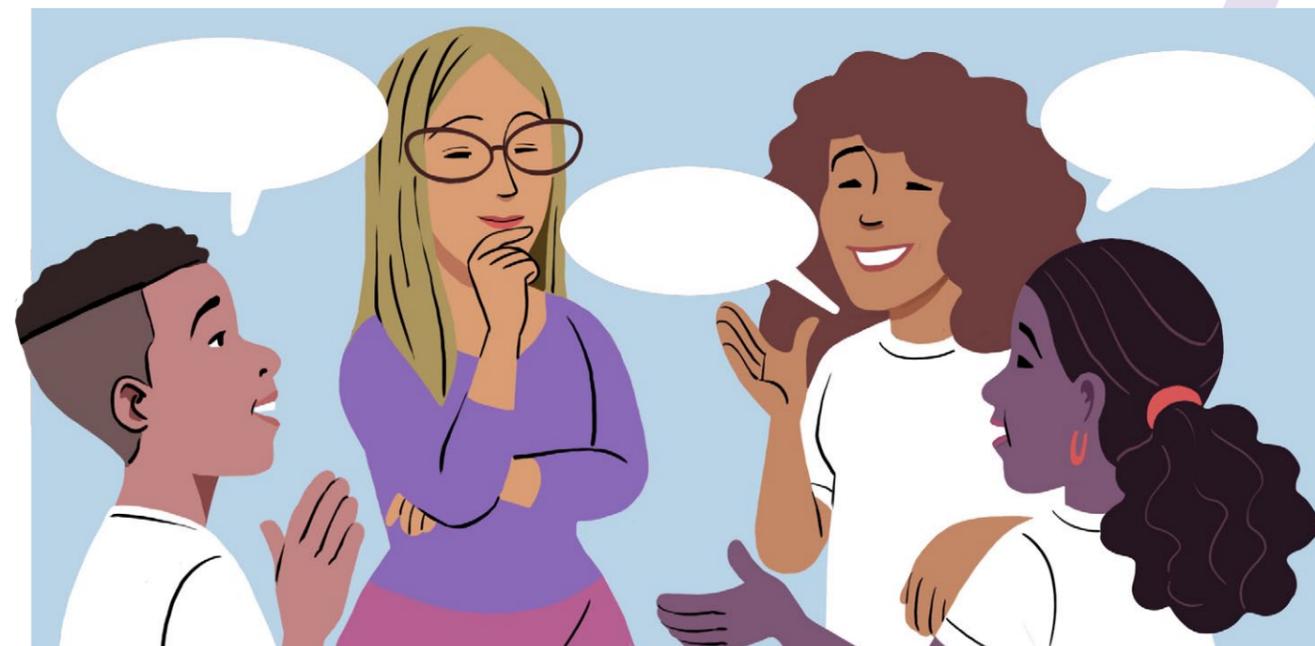
O presente artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento pedagógico de um projeto de leitura e escrita com base no texto literário das aulas de Círculo de Leitura promovidas pela rede, em escola localizada no bairro de Quintino, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Desenvolvido, *a priori*, com alunos do sexto e do sétimo anos; e, *a posteriori*, com alunos dos demais segmentos da unidade escolar (alcançando turmas de primeiro e segundo segmentos), o projeto intitulado “Resenhistas da EMOT: conversas sobre livros” ganhou grande repercussão na comunidade escolar uma vez que se utilizou do universo digital para propagar as resenhas dos alunos na rede. Nessa empreitada, trabalhamos em mão dupla, com dois eixos propostos pelos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação: *Leitura e Produção de Texto*. As reflexões propostas estão ancoradas em autores que discutem a articulação escolar da leitura de textos literários e o processo de formação do leitor, tais como, Colomer (2007), Bajour (2012), Zilberman (2003), entre outros.

Palavras-chave: literatura; resenhas infantojuvenis; redes sociais; produção textual; protagonismo juvenil.



Aline Azeredo Laversveiler Guedes

Graduada em Português e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa pelo Colégio Pedro II e atualmente é mestranda, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com linha de atuação em Estudos de Linguagem e Práticas Sociais. É professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 2015. Já atuou, como professora de Língua portuguesa, na Secretaria Municipal de Mesquita e na Secretaria do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente está lotada na E/CRE(05.15.041) Escola Municipal Oswaldo Teixeira.



Literatura é direito de todos!

Engajamento, *hashtags*, *likes*, algoritmos, todas são palavras que fazem parte do repertório digital das redes sociais, e que são compartilhadas por jovens que se mostram antenados, para não dizer conectados 24 horas por dia. Por que não, então, utilizar o universo das redes para promover livros e discutir literatura?

Sabemos que as redes sociais, muitas vezes, funcionam como único meio de informação para jovens e adultos, tamanha a importância alcançada pelos veículos de informação digitais.

O trabalho do professor de qualquer disciplina, sobretudo do professor de práticas de linguagem, deve levar em consideração as vidas dos alunos de modo a levá-los a refletir e posicionar-se em sala. É nossa tarefa dar-lhes voz e munirlos de recursos da própria língua para sua atuação no mundo.

Quantos de nossos alunos não se sentem à vontade para participar das aulas por acharem que a eles será sempre dado um julgamento negativo, ou que não devem falar porque não sabem se expressar? São muitos os estigmas que os assombram dentro e fora da escola.

Nesse caminho, surgem as aulas de Círculo de Leitura. Lugar de leitura. Lugar de escuta. Lugar de fala. Nas aulas destinadas à leitura, os alunos mostram-se mais despojados. Acreditamos que isso se deva à própria experiência da leitura, que os leva para outro lugar. Em tom de conversa, eles se sentem motivados a partilhar suas percepções de leitura e a expor suas impressões e vivências para os outros colegas de classe. A aula de Círculo de Leitura cria, de alguma forma, uma rede afetiva entre alunos e professores. Conhecer o outro, ouvir sua voz é fundamental para que os alunos se reconheçam como parte importante do todo.

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, nos adverte que “Ensinar exige saber escutar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Assim deve ser o trabalho do professor: não só falar *aos alunos*, mas também falar *com eles*.

A sala de aula é o espaço do diálogo, da aproximação e de exercícios voltados a práticas coletivas. Corroborando o pensamento de Freire, bell hooks salienta,

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. (2013, p. 247)

Promover a leitura é um ato político uma vez que a educação deve ser, sim, voltada para o exercício das potencialidades de cada indivíduo e para a transformação de suas próprias vidas.

Voltemos, agora, nossa atenção para o tratamento do gênero literário dentro das salas de aula de ensino fundamental. Para permitir o desenvolvimento do senso crítico de nossos alunos, leitura e escrita passam a ser protagonistas. Assim, como levar o texto literário para os Círculos de Leitura, em sala, sem que se estabeleça somente um viés puramente recreativo desse movimento? Como despertar, em nossos alunos, o caráter estético da obra literária? Ou, ainda, como atuar de modo a contribuir para uma efetiva formação do leitor de obras literárias, isto é, que se proponha a ir além da leitura de livros com caráter pedagógico?

Zilberman (2003) aborda sobre a necessidade de formação do leitor literário a partir da compreensão de que a tarefa de fruição do texto não deve se apropriar da literatura apenas como um pretexto para fins pedagógicos, uma vez que, para além de sua natureza formativa, a literatura seria a arte também engajada em formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade circundante. Nas palavras da autora:

Não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente – é ainda tarefa sua o emergir da compreensão do texto, auxiliando o aluno na percepção de temas que afloram em meio à trama ficcional. Formar leitores críticos. A literatura infantil dá

acesso ao conhecimento de mundo, mas vai além porque propicia elementos para uma emancipação pessoal, capaz de converter o leitor num ser crítico. (2003, p. 29)

É função da escola promover a formação literária dos estudantes. É, pois, dentro da escola, que o alunado de escola pública pode ter o único meio de acessar livros. Desse modo, estreitar laços com o universo da literatura, fazer leituras guiadas, leituras em voz alta, rodas de leituras e outros tantos meios de apresentar o texto literário e não literário são sempre válidos.



Como elaborar, então, um projeto de leitura literária em sala de aula de modo a contemplar leitores e possibilidades de leituras tão subjetivas? Como dar andamento a um projeto que se proponha a enveredar por caminhos que não levam ao exercício escolar de colocar o texto ou o livro como pretexto para discutir aspectos meramente formais da obra ou do autor? Para que ocorra a leitura como construção social, deve-se ir além da atividade escolar.

Muitos foram os questionamentos até aqui. Partiremos, então, para a descrição de como o projeto

supracitado encontrou ecos dentro e fora dos muros de nossa escola; de como a discussão sobre livros puderam motivar o exercício da escrita; e, conseqüentemente, de que modo tais ações foram fundamentais para a disseminação de textos produzidos pelos alunos no universo digital.

Mediação da leitura em sala como construção coletiva de saberes (Descrição da prática)

Como referencial teórico para a metodologia do projeto, partimos de importantes considerações feitas por Colomer (2007) ao abordar a articulação de obras literárias em sala de aula. A autora cita como passos fundamentais para este processo: o estímulo, a intervenção e a mediação. A leitura compartilhada seria, portanto, a base para formação dos leitores. Nessa perspectiva, podemos incluir, ainda, diferentes tipos de participação na relação mediador-aluno: compartilhar o entusiasmo, compartilhar a construção dos significados e compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles. (Colomer, 2007).

A disciplina de Círculo de Leitura, que subsidiou o desenvolvimento deste projeto, contou, num primeiro momento, com a leitura e a discussão sobre a obra de Lygia Bojunga, *A bolsa amarela*. Foram discutidos, em sala, aspectos do âmbito do fantástico presentes na obra de Bojunga, e de como a construção

destes conteúdos puderam contribuir para o entendimento das metáforas e das reflexões existenciais propostas pela autora, endereçadas ao público infantojuvenil.

Ao final da leitura, foi sugerido aos alunos que fizessem um relato escrito sobre as impressões pessoais do livro, compartilhado oralmente em roda de conversa. Esse tipo de atividade mostra-se de grande relevância por colocar os discentes em contato com a subjetividade que o texto literário pode apresentar, além de encorajá-los a pontuarem oralmente, através de diálogos mediados, suas impressões sobre o livro.

Em momento subsequente, os alunos foram apresentados ao gênero resenha crítica, e sugestionados a transformar o relato escrito sobre a obra em uma resenha.

Sobre a escolha de títulos para serem mediados em sala, Cecilia Bajour (2012) nos fala sobre a importância de o professor ter uma postura flexível diante das possibilidades de abordagem do texto literário. A autora pontua sobre a necessidade de se ter em mente que o rumo das construções de sentidos dos textos está além do planejamento do professor. Isso porque a recepção do texto, em sala, pode nos levar para caminhos diversos em conversas sobre livros, justamente pelo fato de cada leitor imprimir suas marcas próprias nas obras recebidas.

Por ser, a conversa sobre livros, um caminho que pode seguir diferentes trilhas, a autora chama atenção para a necessidade de uma postura metodológica reflexiva, isto é, imaginar perguntas que possam surgir no momento das leituras ou determinar estratégias de leituras. Nesse contexto, o professor, ainda que diante do inesperado, deve estar preparado para todo tipo de recepção da obra selecionada.

Além de pensar sobre “o que levar” e “como levar”, a seleção do professor deve considerar: os elementos plásticos/estéticos a serem explorados; a segurança de efetivamente conhecer a obra escolhida e; por último, desenvolver uma capacidade de escuta apurada ao conversar sobre o que foi lido com os alunos.

Como professores do Ensino Básico, percebemos, também, que a recepção do texto literário em sala pode oferecer, num primeiro momento, alguma resistência de leitura. E é, nesse ínterim, que devemos priorizar a prática da mediação do texto literário, por meio da leitura compartilhada. O texto literário, quando em prática compartilhada, desmistifica o olhar. Ora, se temos alunos que nunca leram um livro inteiro, como pedi-los para o fazerem sozinhos? Trata-se de uma missão fadada ao fracasso.

Sabemos que a oralidade e a entonação podem ser grandes aliadas em sala. Quem nunca ouviu um aluno dizer que só compreendeu a pergunta da



prova depois de lida pelo professor? O mesmo ocorre com os textos, literários ou não, em sala.

Annie Rouxel (2012) chama atenção para as mudanças no modo de recepção do texto literário pelo sujeito leitor. A experiência com a leitura anteriormente era construída de modo distanciado, e o leitor era visto pelos mesmos moldes. A autora devolve ao leitor a grande importância que lhe é devida, ressaltando a importância da subjetividade da experiência de cada leitura.

Nas palavras da autora: “a leitura é uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e do repertório de valores do leitor. Por meio da identificação, o sujeito descobre a alteridade que está nele mesmo” (2012, p.17).

Levando em conta toda a dinâmica da subjetividade envolvida no exercício da leitura, a autora cita, como consequências para o ensino da literatura:

- Que o professor prefira uma abordagem mais sensível das obras literárias em sala, acolhendo as elaborações de interpretação que permitam múltiplos caminhos;
- O texto literário pode apontar para caminhos muito subjetivos, de acordo com a vivência de cada leitor;
- Que o professor possa privilegiar o momento da leitura e aproveitar-se desses momentos para discutir dúvidas que surjam quando o texto é lido. Seria como construir coletivamente os significados do texto a partir da escuta e da fala, colocando o sujeito leitor na posição central.

O momento da leitura é uma experiência única. Sentimentos e sensações brotam à flor da pele em diferentes medidas nos alunos e, também, em nós, professores. Afinal de contas, quantos de nós já não fomos surpreendidos com alguma possibilidade de interpretação feita por algum aluno em sala, propondo reflexões que nos tiram do eixo, justamente por trazerem seus olhares, suas vivências, seus lugares de fala.

Dando seguimento às aulas de Círculo de Leitura, selecionamos títulos disponibilizados pela Sala de Leitura da escola e pelo acervo pessoal da professora regente. Os alunos foram convidados a apresentar oralmente os livros para os colegas de classe e a preencherem uma ficha de leitura sobre a obra.

Como passo seguinte, cada aluno, munido de seu relato escrito, foi orientado a produzir sua própria resenha sobre o texto lido.

Por fim, as resenhas produzidas alimentaram a página de resenhas da escola @resenhistasdaemot, da rede social Instagram, evidenciando o produto do percurso dos alunos.

A prática de produção textual em veículos midiáticos: curadoria de textos literários por jovens leitores

O grande impasse que se impõe a todos os professores de Língua Portuguesa gira em torno do modo como os alunos recebem a prática da produção textual: como tarefa puramente avaliativa. Nela, o professor recebe o texto do aluno, corrige-o de modo unilateral, atribui uma nota com base em critérios de nível ortográfico-gramatical, e o devolve ao aluno atestando (através da nota) se ele alcançou ou não a competência exigida.

A didática da produção escrita ainda tem sido encarada a partir de aspectos quantitativos, isto é, uma avaliação ancorada apenas em aspectos formais e gramaticais do texto. Quanto aos aspectos qualitativos, todo potencial discursivo dos alunos tem sido deixado de lado, o que reforça uma postura pouco engajada, com alunos que se sentem pouco motivados, quando não forçados a produzir textos engessados ou tipicamente escolares.

A tarefa de produção textual, objetivada neste projeto, propôs ressignificar o universo da escrita. Nessa perspectiva, os alunos são inseridos em uma didática do texto que não prevê somente uma nota atribuída ao final do bimestre, mas, sim, o percurso percorrido pelos alunos após as etapas de leitura de obras literárias, discussão e produção textual. Por terem ciência de que as produções em sala estariam disponíveis em rede social, os alunos sentiram-se verdadeiramente motivados em participar do processo de criação, e não conceberam a tarefa de revisão/refacção do próprio texto como algo enfadonho.

Quando os textos dos alunos ganham visibilidade para além da sala de aula, observamos como o trabalho com a escrita pode trazer mudança de comportamento, promovendo autonomia. E isso se reflete, invariavelmente, na autoestima do alunado da escola pública.



Dentre as dez competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), figuram como eixos relevantes o exercício do protagonismo através da autoria na vida pessoal e coletiva, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Consta, como habilidade indicada pela BNCC, em todos os anos finais do ensino fundamental:

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (Brasil, 2018, p. 159)

O trabalho com a práticas de linguagem em sala de aula deve ser aquele que se propõe a oferecer ao aluno maior agenciamento sobre seu fazer textual, e a coadunar com as demandas atuais e com os diferentes tipos de plataformas nas quais nossos alunos estejam inseridos. Seja produzindo conteúdos em rede ou desenvolvendo a criticidade, eles devem ser considerados como sujeitos produtores de saberes que podem ultrapassar os limites da sala de aula.

A grande motivação para a produção de resenhas orientadas pôde ser evidenciada pela visibilidade destes textos, quando promovidos em uma rede de larga adesão, como o Instagram. Percebemos, ao longo desse percurso, que a escola se mostrou muito engajada em promover os livros lidos pelos alunos através das postagens e dos comentários.

Cabe lembrar, ainda, que muitas das resenhas postadas geraram grande comoção em toda a comunidade escolar, justamente por viabilizar um canal de contato direto entre os textos dos alunos e a interação dos autores e ilustradores das obras resenhadas. Ao verem seus textos em rede, seguidos por comentários e compartilhamentos dos escritores e geradores de conteúdos, os alunos sentiram-se verdadeiramente motivados a produzir mais conteúdos para alimentar a página.

Considerações finais

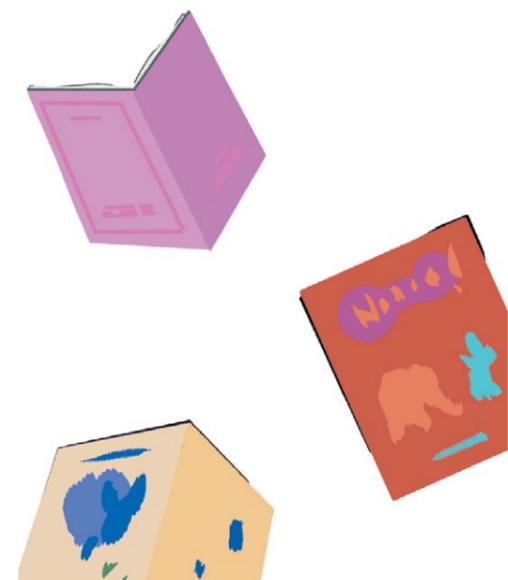
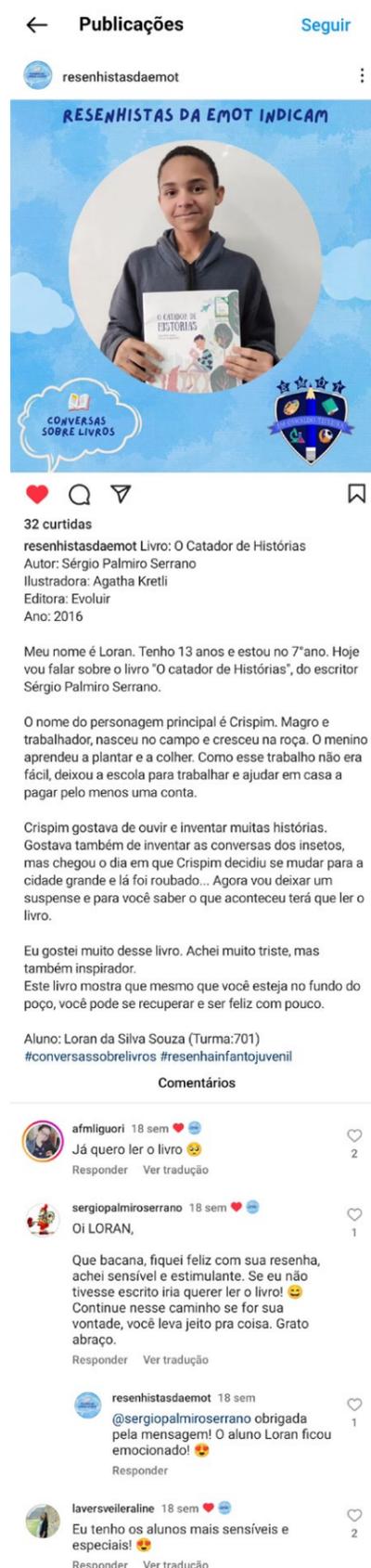
O projeto @resenhistasdaemot trouxe um impacto positivo para a dinâmica da sala de aula, pois, ao exercitar a prática da escrita de resenhas, tivemos uma ressignificação de como o aluno encara a tarefa da produção textual.

Anteriormente a mentalidade dos alunos perante a tarefa de produção escrita proposta seguia o seguinte raciocínio: seguir modelos de produção; cumprir objetivos de aspectos gramaticais; alcançar os objetivos discursivos propostos pelo professor, para, assim, conseguir uma boa nota, encerrando-se, nela, sua relação com a tarefa de escrever textos.

Com o desenvolvimento do projeto, os alunos mostraram-se dispostos a participar da página promovida pela escola e a divulgar o próprio trabalho em rede. Dessa forma, colegas, familiares, escritores e outros

internautas de todo o território nacional podem ter acesso e valorizar o trabalho da sala de aula.

Isso se deve ao fato de estarem expostos a práticas que valorizam a autoria e o exercício da criatividade, com trabalhos que podem ser compartilhados em uma rede de desdobramentos com infinitas possibilidades de interação partindo de um objeto em comum: a literatura. Assim, escrever textos deixou de ser uma tarefa meramente avaliativa para se tornar uma oportunidade de desenvolver autoria e autonomia, tornando-os protagonistas.



REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CASTRILLÓN, SILVIA. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, n. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/articulo/view/46858/50609>.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed., rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

O MUNDO CABE NUMA FOTOGRAFIA?

ANÁLISE DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE CRIANÇAS SOBRE O SEU ESPAÇO ESCOLAR



Catia Regina Monteiro Silva

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PPGedu/FFP/UERJ (2023). Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS (2022). Pós-Graduada em Informática em Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2021). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2021). Atualmente é professora de Educação Infantil da PCRJ desempenhando a função de Professora Articuladora.



Sáimita Braga Pereira Diniz

Mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/UFRJ), Pós-Graduação em Gestão e Supervisão escolar pela Faculdade São Luis (2021) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2015). Professora II e de Professora de Educação Infantil pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Atualmente Diretora Adjunta de um Espaço de Desenvolvimento Infantil do Município do Rio de Janeiro desde 2017.

O presente artigo é resultado de um trabalho desenvolvido com uma turma de pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos de idade, na produção de registros fotográficos pelas crianças dos espaços habitados por elas e dos detalhes que enxergam. O trabalho foi realizado em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) em Campo Grande, bairro localizado na zona oeste do Município do Rio de Janeiro. O objetivo é fazer uma análise das produções fotográficas das crianças sobre o seu espaço escolar na produção de conhecimento no cotidiano por meio de uma relação dialógica entre crianças, educadores e o seu ambiente e compartilhar experiências vivenciadas com equipamento fotográfico pelas crianças. Trazer para discussão os enunciados a partir das imagens registradas e os sentidos produzidos nesse espaço que é diverso e possui um quintal vasto de possibilidades de exploração. Sobre a concepção de imagem e fotografia o estudo terá como referencial teórico as contribuições de Barthes (1984) e Benjamin (1994). Conceito de crianças a partir dos apontamentos de Kramer e Motta (2010) Em seguida compartilharemos alguns registros produzidos pelas crianças em um lindo dia de sol enquanto brincavam no quintal do Espaço de Desenvolvimento Infantil juntamente com seus enunciados, percepções e intenções.

Palavras-chave: cotidiano; infância; fotografia.





Para início de conversa

“Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”

(Manoel de Barros)

Este artigo foi idealizado e produzido por duas professoras de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, que se descobrem cotidianamente pelas conversas e prática enquanto se formam e estudam, pesquisadoras/caçadoras de achadouros de infância.

É no percurso do cotidiano, na observação das relações estabelecidas nesse

espaço que nos formamos enquanto educadoras e, sobretudo, pesquisadoras das infâncias. Os eventos nos afetam, os enunciados das crianças enquanto vivenciam experiências no quintal do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) nos tocam, encantam e afloram a parte pesquisadora que também nos constitui.

Nossas práticas se tocam e se entrelaçam num processo de alteridade enquanto vivenciamos ou compartilhamos experiências. Nosso EDI se tornou um observatório das práticas pedagógicas, do encantamento pelas crianças e do movimento em que se constrói a história desse espaço, a nossa própria história, dos nossos pares, das famílias e o que mais nos interessa, a criança na construção dos seus pensamentos enquanto produzem os próprios conhecimentos como seres ativos e participantes.

O quintal desse espaço é repleto de possibilidade de caçar os achadouros de infância. Nele as crianças vivenciam as maiores

emoções, e experimentam brincadeiras inventadas, lembradas ou aprimoradas. Nesse espaço, respiram, tomam um solzinho, observam o seu entorno e a natureza que ainda temos o privilégio de contemplar; compartilham espaço, vivências e cuidado. Experimentam sensações e testam os limites do seu próprio corpo. Enfrentam desafios e vibram com cada conquista. As gargalhadas contagiam, e a alegria de habitar aquele espaço é fascinante.

A criança que consideramos aqui neste trabalho é “pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana.” (Kramer; Motta, 2010) e, dessa forma, considerando que ela acontece agora, produtora de conhecimento enquanto vivencia as mais diversas possibilidades como ser social, participante, atua sobre esse universo de maneira criativa. A criança ressignifica o mundo do adulto, e constrói o seu próprio inserido nesse. Por um olhar mais atento às coisas desimportantes, as crianças descobrem um universo pela sua perspectiva. Assim, entender quais são essas perspectivas é



o que nos movimenta para uma pesquisa sobre qual infância vem sendo construída lá.

Dessa forma, o trabalho se desdobrará em torno do que nos orientam os documentos oficiais para as práticas na Educação Infantil, do conceito de criança, e de como o uso da fotografia entra como potencial material metodológico das práticas pedagógicas.

Em seguida, apresentaremos como aconteceu a atividade com o uso da fotografia em uma turma de pré-escola I, em que as crianças puderam conhecer uma câmera fotográfica digital e manuseá-la enquanto registravam lugares especiais no EDI que ocupam.

Orientações oficiais

Na Educação Infantil, temos instrumentos para orientar nossa prática, que são documentos federais e municipais. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, atualmente, no âmbito municipal, o Currículo Carioca, que nos apresenta ferramentas para uma prática pedagógica respeitosa e responsável.

A criança, de acordo com as DCNEIs, é caracterizada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12)

Portanto, a criança, como sujeito histórico e dialógico, constrói, através de suas relações, sua identidade e, por meio da brincadeira, experimenta e constrói hipóteses sobre a vida e o mundo por meio dos sentidos, produzindo conhecimento e cultura. Sobre currículo este mesmo documento diz que é:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 12.)

Sobretudo o currículo deve propiciar espaços de promoção de múltiplas experiências por meio das artes, cultura, ciência, tecnologia, ambiente e diversas formas de promoção de conhecimento que cercam as propostas pedagógicas dialogando com o contexto ao qual cada criança está inserida, promovendo aprendizagens significativas e uma educação para a diversidade, ciência e tecnologia, capaz de compreender as crianças como seres ativos e participativos desse processo. O desafio é pensar as formas de sistematizar esses conhecimentos pelas experiências e experimentações e valorizá-los como legítimos nesse processo.

A Educação Infantil é conhecida como espaço pensado a partir das brincadeiras e interações, portanto, ainda que existam estudos e pesquisas que qualificam e legitimam as práticas pedagógicas para uma educação das crianças por meios desses eixos estruturantes, os conceitos de Educação Infantil, para aqueles que não a pesquisam ou estejam imersos nesse contexto de forma reflexiva, precisam ser defendidos cotidianamente. Sendo assim, os profissionais da educação precisam ter consciência, aprofundamento científico e segurança dessa função da Educação Infantil, e de que existe aprendizagem legítima nas práticas pedagógicas por meio das brincadeiras e interações.

As DCNEIs incentivam que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios estéticos que envolvem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão de diversas formas e manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p.16).

Nesse sentido, ao analisar todo o contexto da criação de espaços da Educação Infantil, a intenção é investigar como o processo de transformação desses espaços foi se desenhando ao longo da história. A transição de espaços de acolhimento para espaços de produção de conhecimento, onde o cuidar e o educar estão entrelaçados.

Como as produções de sentido são pensadas? Para as crianças ou por elas? Como a fotografia

entra como instrumento de produção de memórias e percepção de si e do mundo? É possível perceber o mundo sob o olhar da criança em sua perspectiva? Como a criança enxerga a si, o outro e o mundo?

As crianças enxergam o mundo sob outra perspectiva, seu campo de visão alcança as frestas, os formigueiros, o buraco na parede, o cavalo que passa do lado de fora, a plantinha que floresceu, o detalhe que se perdeu. As crianças enxergam o mundo de uma forma particular que a gente esqueceu que existe.

O olhar da criança para o mundo em seus ângulos está aí, à frente, e acontece diariamente. Mas a gente não vê. O mundo sob o olhar da criança, suas impressões e expressões são extremamente interessantes. É preciso ampliar a proposta pedagógica, é necessário ouvir a criança, acolher suas experiências, suas histórias e, sobretudo, como enxergam a si e o mundo a sua volta. É como se as crianças enxergassem o mundo por uma lupa; a proporção não é a mesma, os ângulos também não.

O currículo na Educação Infantil não é pensado como a separação e disposição de disciplinas e conteúdos, mas baseado nos eixos estruturantes de brincadeiras e interações, discutidos desde as DCNEIs até a BNCC.

A Educação Infantil é a primeira etapa do processo de separação entre as crianças e suas famílias quando inseridas nesses espaços formais de Educação.

As primeiras experiências, vivências e rupturas estão nessa etapa e, sobre isso, precisamos pensar como esses espaços são capazes de considerar esse sujeito histórico, cultural, social, dotado de vivências e expectativas no processo de planejamento curricular. Sendo o planejamento um ato político, portanto, deve incluir, em sua decisão, aqueles que mais são impactados por ele.

A BNCC propõe que, dentro dos eixos de brincadeiras e interações trazidos anteriormente pelas DCNEIs, estão os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Destaco, aqui, dois desses direitos que diz que a criança deve:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2018, p. 38)

Observa-se, desse modo, que o planejamento das atividades propostas dentro de espaços de Educação Infantil deve considerar a criança como sujeito ativo nas escolhas e decisões dos conhecimentos produzidos de forma intencional ou não. E o direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível,

suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (Brasil, 2018, p. 38) corrobora para que isso seja garantido.

A participação da criança no processo de escolha e decisão sobre o planejamento das atividades, sua contribuição no seu processo de aprendizagem como sujeito criativo e participativo, dialógico e reflexivo é fonte de pesquisa e faz parte das orientações em documentos oficiais e federais sobre essa etapa da Educação Básica. Contudo, a definição e planejamento das práticas pedagógicas ainda privilegiam as perspectivas adultocêntricas.

Dessa forma, apresentaremos, a seguir, como o registro fotográfico entra nessa perspectiva ética, estética e colaborativa de uma prática horizontalizada do diálogo entre adultos e crianças nas produções cotidianas de conhecimento.



Enunciado das crianças da pré-escola pela semiótica da imagem fotográfica: O que dizem as crianças da pré-escola sobre seu espaço escolar.

“Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. Eu conto: Madrugada a minha aldeia estava morta. Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas. Eu estava saindo de uma festa. Eram quase quatro da manhã. Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado. Preparei minha máquina. O silêncio era um carregador? Estava carregando o bêbado. Fotografei esse carregador. Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo. Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado. Fotografei o perfume. [...] Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão. Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre. Foi difícil fotografar o sobre. Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça. Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski - seu criador. Fotografei a Nuvem de calça e o poeta. Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva. A foto saiu legal.” (Manoel de Barros)

O entendimento sobre imagem e fotografia, tal qual se apresenta neste trabalho, apoia-se teórico-metodologicamente nos conceitos de Barthes (1984) e Benjamin (1994).

Barthes, estudioso do sentido e significado da imagem pela

fotografia, nos apresenta valiosa observação sobre características técnicas e sua relação e experiência com a fotografia através de suas narrativas. Ele a divide em dois campos, chama de *Studium* e *Punctum*. Na primeira, *Studium*, pode representar a realidade como ela é, representação real de algo a partir do evento que cativa o observador. *Punctum* traz elementos que nos fazem imaginar outras possibilidades, a pensar sobre, viajar em sua composição e indagar suas nuances; fazer com que quem observa saia da imagem para mergulhar em pensamentos de outras possibilidades a partir de seus detalhes. O que se imagina, ao observar a foto, é subjetivo, vem carregado de um olhar que remete às memórias e experiências que despertam algum sentimento, conhecimento ou questionamento. Mas, também, a fotografia pode não representar significado a quem olha, apenas a representação real de algum objeto, paisagem ou alguém.

Benjamin (1994, p. 94) nos diz que a fotografia representa, sobretudo, as características do que é observado e do que os afetos daqueles fotografados, mas, ao mesmo tempo, revela aspectos do mundo observável que, se não fosse o seu registro, ficariam ocultos. A capacidade de registrar as coisas minúsculas e significativas pode despertar interesse para os “sonhos diurnos” e que “a diferença entre a técnica e a magia é uma variável totalmente histórica.”



Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral (Benjamin, 1994, p.167).

Marcado como característica da contemporaneidade, a velocidade com que as coisas acontecem tal qual a palavra falada, o registro fotográfico apresenta-se como possibilidade de registrar o acontecimento irrepitível tal como aconteceu. A fotografia é a representação fiel do evento que se revela ao olho humano, capturado em milésimos de segundos.

Para ambos os autores, a fotografia marca além da subjetividade daquele que apertou o botão, captura a imagem ou a observa. A fotografia marca o tempo histórico daquilo que aconteceu, pois é a representação real do evento em um momento histórico e a partir de características culturais. Ela apresenta concepções históricas da época capturada, marcando suas características do momento em que se produziu. Também é atual quando se compara com o momento em que se analisa e observa, assim como possibilita compreender outras culturas. Ela é ferramenta que conecta indivíduos em momentos distintos, ela é atual e antiga ao mesmo tempo. Ao fotografar o sujeito que observa o evento, tem uma intencionalidade ao capturar, e faz o registro de elementos que porventura nem tenha sido percebido no ato, mas materializado ali naquela imagem. Ao observar, é possível fazer uma análise do fato ocorrido, e possibilita o observador fazer um contraponto do acontecido com o momento atual.

A fotografia apresenta-se com possibilidade artística de captura do evento com possibilidades do olhar sensível de quem a captura em ângulos e perspectivas diferentes. Assim, num jogo de luz e sombra, distorção de ângulos e velocidade da captura pode trazer elementos que misturam o imaginário com a realidade. Quem a observa pode não saber a intenção do sujeito responsável pelo ato, mas a imagem é capaz de fazer transportar no tempo, recordar

situações e até sentimentos.

No contexto escolar, a fotografia pode ser utilizada como registro de acontecimentos, atividades e memória construída como patrimônio escolar. Nesta pesquisa, a proposta é subverter a lógica da fotografia como mero registro de atividades ou eventos. Por isso, será apresentada a potencialidade do registro fotográfico como metodologia de trabalho com as crianças.

A seguir, relataremos o trabalho desenvolvido pela professora da turma de pré-escola I, Viviane¹, que acolheu a proposta do uso de equipamento fotográfico no cotidiano como forma de registrar os acontecimentos enquanto as crianças brincavam no quintal do EDI.

A atividade proposta foi a de que as crianças utilizassem a câmera fotográfica digital para registrar o que mais gostavam de fazer enquanto estavam no quintal do EDI.

A princípio, o equipamento foi apresentado, e as crianças já o reconheceram como uma máquina de tirar foto. Apesar de estarmos numa era de uso do celular para essa finalidade no registro do cotidiano, as crianças demonstraram habilidade em manusear e nomear o equipamento.

Elas puderam escolher e utilizar como quisessem nos espaços que quisessem. Os interesses passaram o

¹ Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro desde 2020. Possui graduação em Matemática e pós-graduação em Ensino Lúdico.

morrinho (famoso e tão amado pelas crianças), as árvores, o parquinho, o colorido que chamou atenção, o passarinho que pousou bem na hora sobre o olhar atento, os amigos que tanto têm afeto e até a lua que apareceu num dia ensolarado. O que sentiram na hora talvez nunca consigamos tocar ou entender, mas, ao observar os registros realizados, podemos perceber que não existia ali uma preocupação com a estética da imagem, tampouco técnicas de fotografia.

Eternizaram, em imagem, o evento irrepitível. O passarinho (aquele especificamente) nunca mais pousará no mesmo lugar, com a mesma iluminação. Aquele instante não volta e, não fosse pela imagem capturada, não teríamos a possibilidade de contemplar para onde o olhar da criança se volta ao observar seus espaços ocupados. A lua, não fosse pelo registro do Felipe², talvez não seria percebida naquele dia. Um dia ensolarado com uma lua no meio, meio apagada quase que imperceptível, não fosse a sensibilidade de quem a capturou.

As crianças percebem o mundo por outro ângulo, por outra perspectiva. Quantas vezes nos identificamos surpresos, ao retornar a espaços vividos na infância, por não reconhecê-los mais? "Parecia tão maior quando eu era criança".

Ao finalizar a atividade, a professora Viviane as convidou a fazer uma reflexão sobre o que sentiram enquanto fotografavam os espaços e amigos. Elas

² Os nomes das crianças utilizados neste artigo são nomes fictícios.

chegaram à conclusão de que "foi especial porque algumas pessoas tiraram foto da lua, outras do passarinho, outras das outras pessoas, do morrinho e do parquinho" (registro do diário de campo da professora).

As crianças precisam ter seus enunciados preservados e valorizados, pois se expressam através da linguagem, seja oral, escrita, corporal ou pela fotografia.



As fotografias, que seguem anexadas ao trabalho, mostram que os ângulos não seguiram padrões estéticos e nem técnicas fotográficas. Conseguimos perceber que as configurações das imagens nos convidam pensar a intencionalidade do que se registra por quem o registra no instante. Não precisamos de respostas, basta estarmos

atentos às expressões de nossas crianças e respeitá-las enquanto seres produtores de conhecimento.

Considerações finais

Assim como Manoel de Barros, em seus poemas, nos convida a passear por suas narrativas da infância vivida pelas coisas desimportantes, hoje o convite é olhar para as coisas desimportantes do cotidiano na prática pedagógica.

Pensar em Educação Infantil requer novos olhares, atentos, ao que se apresenta como demanda. As crianças estão vivendo nesses contextos e refletem sobre eles; são participativos e cheios de energia e questões. Percebem o mundo de um jeito particular, interessante e sob novas perspectivas. A fotografia faz parte desse cotidiano da contemporaneidade com frequência. O acesso aos mecanismos do registro fotográfico está mais próximo dessas crianças, e faz parte do cotidiano das famílias e das crianças. A fotografia é instrumento de registro, memória e também de construção de identidade, afeto, lembranças, sentimento e conhecimento.

Sendo assim, a fotografia representa a "morte" do evento e, ainda, a sua imortalidade. A fotografia revela a conexão com a imagem capturada que pode ou não representar significado, capaz de produzir sensações, sentimentos que passam pelos sentidos na produção de conhecimento.

Pensando nisso, proponho pensar fora da caixa sobre a Educação Infantil, sobretudo sobre as práticas nas turmas pré-escolares numa perspectiva de libertação dos seus corpos para uma vivência dos eventos/acometimentos no cotidiano com potencialidade, produzindo conhecimento junto com seus pares e adultos numa relação horizontal do diálogo.

Proponho pensar a fotografia instrumentalizadora dessa curiosidade das crianças, que produzem registros daquilo que só pode ser visto por elas, em seus ângulos e perspectivas, com seus olhares desbravadores e encantados de quem se interessa pelos detalhes escondidos dos adultos desacreditados que nos tornamos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2010.



"Foi divertido porque a gente tirou foto e brincou" (Thais).



"Foi legal e divertido"
Fotografou a árvore lá no alto do morrinho (Leonardo).



"Foi ótimo" (Luan).



"Eu gostei, foi bom" (Juliana).



"Tirei foto da lua" (Felipe).



"Tirei foto da árvore porque acho bonita" (Amanda).



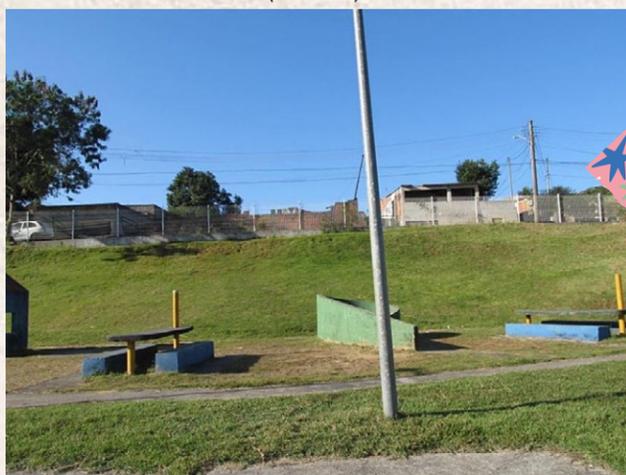
"Tirei foto do morrinho porque gosto de brincar nele" (Rita).



"Tirei foto porque gosto do parquinho" (Thalia).



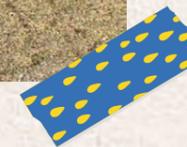
"Eu tirei foto do morrinho porque gosto de brincar nele" (Nathalia).



"Tirei foto dos amigos porque gosto de brincar com eles" (Sara).



"Tirei foto das casinhas porque são coloridas" (Laura).



CYBERBULLYING:

quando o perigo ultrapassa os muros da escola

O presente artigo possui como escopo discorrer sobre a questão do lado sombrio da tecnologia, consubstanciada por práticas de *bullying* e *cyberbullying* na escola e na sociedade. Enfatiza a troca de conhecimentos inerentes ao ethos educacional e a sua contribuição para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Destaca a relevância do diálogo, no cotidiano escolar, para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Conclui que o respeito à diversidade, afeto às práticas educacionais, consiste em uma das alternativas para a superação de um mundo de exclusão e, conseqüentemente, de tristezas e desencantos.

Palavras-chave: Escola do século XXI; educação dialógica; *Bullying*; *Cyberbullying*.



Waleska Silva

MBA em Gestão Pública com ênfase em Cidades Inteligentes, pela UNOPAR. Especialista em Gestão Escolar, pela UNOPAR. Psicopedagoga, pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Especialista em Gênero e Sexualidade, pelo Instituto de Medicina Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Iniciou a vida profissional como Gestora de Projetos, na ONG CIEDS, na cidade do Rio de Janeiro. Atuou na Gerência de Administração, da 4ª CRE, onde integrou a equipe responsável pelo acompanhamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE, das creches parceiras. Atualmente, é Professora de Ensino Fundamental, lotada na E/CRE (04.11.036) Escola Municipal F. J. Oliveira Viana.

Introdução

“As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”.

(Boaventura de Sousa Santos)

Nos últimos anos, com o advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) nota-se uma ampliação da proximidade entre as pessoas. Permeada, sobretudo, pela redução das noções de espaço e tempo, que esses artefatos potencializam. Surgem aparatos, como: computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, *iPhone*, *iPad* etc. O mundo mudou e, com isso, a geografia mundial, antes “estática”, cede lugar ao convívio e às diversas formas de contatos e acessos virtuais dinâmicos. Na internet, as pessoas conversam, ouvem músicas, trocam informações, se associam em grupos por afinidades, fazem compras, estudam, fazem cursos, buscam experiências diversas etc. Arelado à todo esse movimento da cibercultura¹, observa-se o surgimento de inúmeros problemas acoplados às diversas formas de se comunicar no ambiente virtual.

É interessante elucidar que, em conjunto aos limites e desafios relativos à cibercultura, se

¹ Segundo Lévy (1999, p.260), a Cibercultura consiste em todos os acontecimentos relativos às ações e práticas desenvolvidas entre as pessoas na rede mundial de computadores.

despontam questões como: o ódio na internet (ofensas comuns x discursos de ódio); problemas ao compartilhar imagens de forma segura; insegurança e riscos com a questão da intimidade na internet; superexposição da imagem, dentre outros, assim como surge o *cyberbullying* e suas particularidades. Dessa forma, ressaltamos a relevância da proteção dos dados na internet, para uma boa convivência em rede.

O desafio da educação atual recai, sobretudo, na questão da *cybersecurity*², de modo a evitar a explorações

das pessoas, ameaças e superexposição de dados, e a fim de se preservar a saúde física e emocional de todos.

As relações permeadas pelas novas tecnologias no mundo contemporâneo

“Trocava toda a minha tecnologia por uma tarde com Sócrates.”
(Steve Jobs)

Nos últimos anos, a tecnologia passou a ser um dos temas mais estudados. Buscar compreender como as tecnologias auxiliam



² Cybersecurity ou segurança da informação envolve todas as ações com o objetivo de tornar os ambientes virtuais seguros.



o homem, em sua vida, constitui um dos objetos desses estudos, considerando que “a tecnologia é uma das características que definem a natureza humana: Sua história se estende por todo o decorrer da evolução do ser humano.” (Capra, 2002, p.97). Desde os primeiros utensílios criados para auxiliar o homem até os cabos de fibra ótica, tudo é tecnologia, que acirra a relação do homem com a sociedade. Frente a essa “nova compreensão da vida [...]” (Capra, 2002, p.97), explicita que as novas tecnologias acabam potencializando uma nova estrutura social, pois, através dela, se estabelece uma dinâmica de rede em âmbito mundial uma vez que as barreiras do tempo e do espaço deixam de existir simbolicamente (Serpa, 2004).

Tendo em vista o surgimento de uma nova configuração social a partir da instituição do ciberespaço como ambiente comunicacional, é preciso também pensar em uma resignificação dos processos educacionais a partir do potencial das novas tecnologias.

Este trabalho tem o intuito de discorrer sobre o lado obscuro da tecnologia, nos meios escolares, consubstanciado pelo *bullying* e pelo seu desdobramento, o *cyberbullying*.

Bullying e cyberbullying: conceitos

“[...] a qualidade da educação é um conceito em evolução e como tal varia no tempo e no espaço, dependendo fortemente do local de onde se fala e principalmente de quem são seus defensores, nesses casos os educadores, onde com suas reflexões podem contribuir para um ensino com qualidade [...].” (Arroyo)

O termo *bullying* consiste em um comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e sistemático de uma ou mais pessoas, cuja intenção é atingir ou enfraquecer uma terceira pessoa. Sua investigação inicial data da década de 70, com os estudos de Dan Olweus, na Universidade de Bergen – Noruega, onde este publicou os resultados de sua pesquisa inicial no livro: *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978). Tal pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de uma campanha *antibullying* em escolas norueguesas, em 1983, após a ocorrência de três casos desse gênero.

O programa *antibullying* de Olweus, a partir de 1990, foi adaptado e serviu de modelo para escolas de vários países, como nos Estados Unidos (EUA). Seu paradigma se tornou referência, principalmente, na contribuição à construção de um ambiente escolar mais seguro e propício à aprendizagem. Para o pesquisador, a eficiência de um programa *antibullying*, no espaço escolar, está na parceria entre toda comunidade escolar, no monitoramento e acompanhamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula. E, também, na importância da intervenção particular, no caso dos agressores.

Com o advento das NTICs na sociedade, o *bullying* se transforma e cede lugar ao *cyberbullying*, sendo conceituado por muitos autores, como um tipo de *bullying* que ocorre por meio de ferramentas digitais.

De acordo com Santana (2013, p. 15)

A palavra *bullying*, da língua inglesa, é derivada do substantivo *bully*, que significa, nesse contexto, agressor, e do verbo *to bully*, que significa maltratar alguém, principalmente quem é mais fraco. Em português, a palavra que mais se aproxima dessas é o verbo “bulir”, que significa aborrecer, incomodar. Portanto, por não haver uma tradução precisa, usa-se o termo *bullying* no Brasil, bem como em quase todos os outros países preocupados com este tipo de violência.

Nesse sentido, o *bullying* consiste em uma agressão repetitiva, que ocorre em várias faixas etárias, em escolas particulares e públicas, caracterizadas por intimidações, agressões físicas, ameaças, roubo, difamações, exclusão social etc.

As pessoas que são alvo do *bullying* são as que estão além dos padrões aceitos pela maioria da sociedade, como: sujeitos baixos, altos, magros, gordos etc., ou, ainda, aqueles que se destacam pela beleza ou inteligência, sendo hostilizados por despertarem inveja. (Maldonado, 2011, p.8)

O *cyberbullying* constitui uma ameaça, que surge através da internet, onde os perfis de vítima e agressor são mais propensos de serem alternados e modificados. E há, também, o quesito rapidez e velocidade na propagação da mensagem e troca de informação, que contribui para

o aumento da intensidade e gravidade do problema.

De acordo com Maldonado (2011, p.62):

O *Cyberbullying* caracteriza-se por ataques usando mensagens de texto de celular, câmeras, ou o computador por meio de redes sociais, sites de vídeo, e-mails com o objetivo de depreciar, humilhar, difamar, fazer ameaças e aterrorizar uma pessoa ou um grupo escolhido como alvo.

Ainda sobre o perfil do agressor, a questão do anonimato merece ser enfatizada pois, segundo Maldonado (2011, p.63): “No ataque presencial, o autor é conhecido; no *cyberbullying*, pode acontecer que o agressor nunca esteja no mesmo espaço físico que sua vítima e consiga permanecer anônimo por muito tempo, atacando em momentos inesperados.”

Assim, a violência, nos casos de *cyberbullying*, é muito mais cruel e drástica, e sua abrangência é mais ampla e desesperadora.



Principalmente em virtude de sua propagação rápida e por conta do anonimato. Como características do *cyberbullying*, predominam as ações e “brincadeiras” de mau gosto referentes à etnia, orientação sexual, gênero, condições financeiras, origem geográfica etc. por meio da internet.

Sobre essa perspectiva, Maldonado (2011, p. 66) nos alerta que:

Educadores e pais precisam se unir para transmitir a crianças e adolescentes os fundamentos do uso saudável e responsável dos crescentes recursos da tecnologia, bem como alertá-los claramente sobre os perigos que rondam os sites de relacionamento e os jogos interativos. Expor fotos, exhibir-se pela webcam, fornecer dados e detalhes da vida pessoal aumenta

significativamente o risco de ser trapaceado... Muitos que fingem ser "amigos virtuais" são criminosos que sabem seduzir, envolver e encantar as vítimas.

Nessa ótica, convém esclarecer que muitas crianças e jovens não sabem que *cyberbullying* é crime. Frisa-se que a punição para o agressor, de crimes cibernéticos, é a mesma de um crime presencial.

Considerações finais

Enquanto educadora, a intenção que se põe é buscar pontes que alicerces a construção de uma sociedade mais justa, que minimize preconceitos e esteja, a favor, do bem comum e da vida.

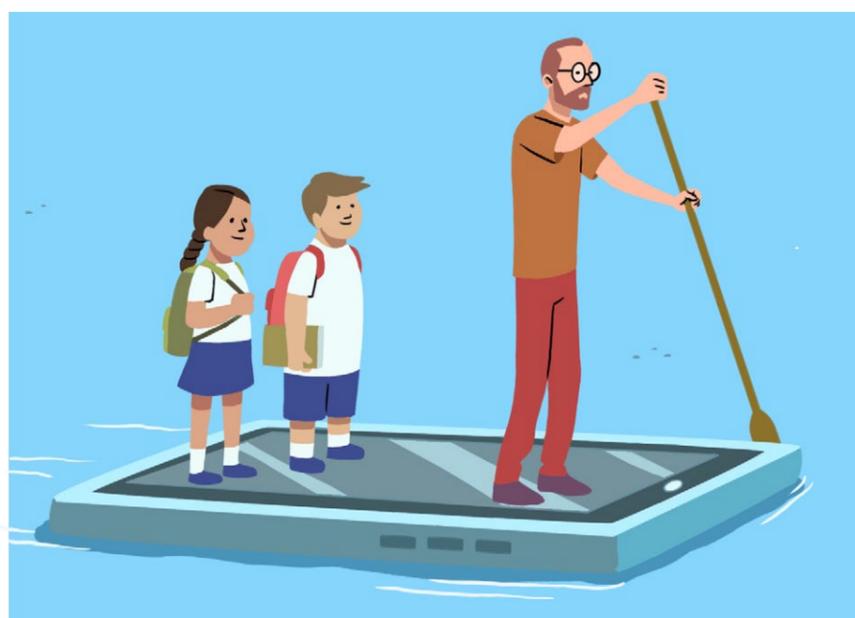
Sabe-se que a escola, por si só, não se constitui como a redentora de todos os males sociais. No entanto, ela não pode se eximir da parte que lhe cabe, que é a transformação de indivíduos a partir do estímulo, do diálogo e conhecimento dos valores socialmente arquitetados e acumulados.

Torna-se conveniente enfatizar que os alunos da contemporaneidade requerem novas maneiras de adquirir conhecimento já que estão imersos em um mundo cada vez mais tecnológico, dinâmico e flexível.

Sendo assim, o professor do século XXI deve estimular a criação do conhecimento, não sendo mais um transferidor deste, como se via na educação

bancária de Paulo Freire. Nessa contemporaneidade, o docente aparece como um mediador, um facilitador da aprendizagem, que deve ser estimulada, sobretudo, a partir da interação entre os pares.

Dessa forma, a escola do século XXI deve estar atrelada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o diálogo, sobretudo, em detrimento dos perigos e ameaças que as NTICs apresentam como riscos aos seus usuários. Nesse sentido, urge que a escola e os educadores sejam mediadores de um saber que oriente os educandos sobre o lado sombrio da internet, buscando, assim, pontes e caminhos para o engendramento de uma educação voltada para a cultura da paz para reduzir as práticas de *bullying* e *cyberbullying* nas escolas e, conseqüentemente, no mundo contemporâneo. A educação deve se fundamentar na interpretação do impacto dessas práticas na vida dos estudantes,



principalmente na orientação de seus projetos de vida, nas suas respectivas construções de identidades e na contribuição à formação de uma sociedade mais igualitária, harmônica, digna e justa para todos.

REFERÊNCIAS

CAPRA, F. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Pensamento, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MALDONADO, Maria Teresa. **Bullying e Cyberbullying:** o que fazemos com o que fazemos conosco? São Paulo: Moderna, 2011.

SANTANA, E. T. **Bullying e Cyberbullying:** aprender dentro fora das escolas: teoria e prática que educadores e pais devem conhecer. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2013.

SERPA, F. **Rascunho digital:** diálogos com Felipe Serpa. Salvador: EdUFBA, 2004.

INVERNO NUCLEAR



Pedro Henrique da Silva Miranda

8º Ano – Turma 1802 - E/
CRE(08.33.033) Escola
Municipal Dalva de Oliveira.

Há dezessete anos, a humanidade conseguiu ir a Marte. Porém, ao retornarem, algo terrível aconteceu: o foguete atingiu uma parte frágil do planeta Terra. Essa parte fez um tremor gigantesco, que fez todas as usinas nucleares do mundo serem destruídas, assim, iniciando um inverno nuclear que atingiu o globo quase por completo, destruindo tudo e matando bilhões.

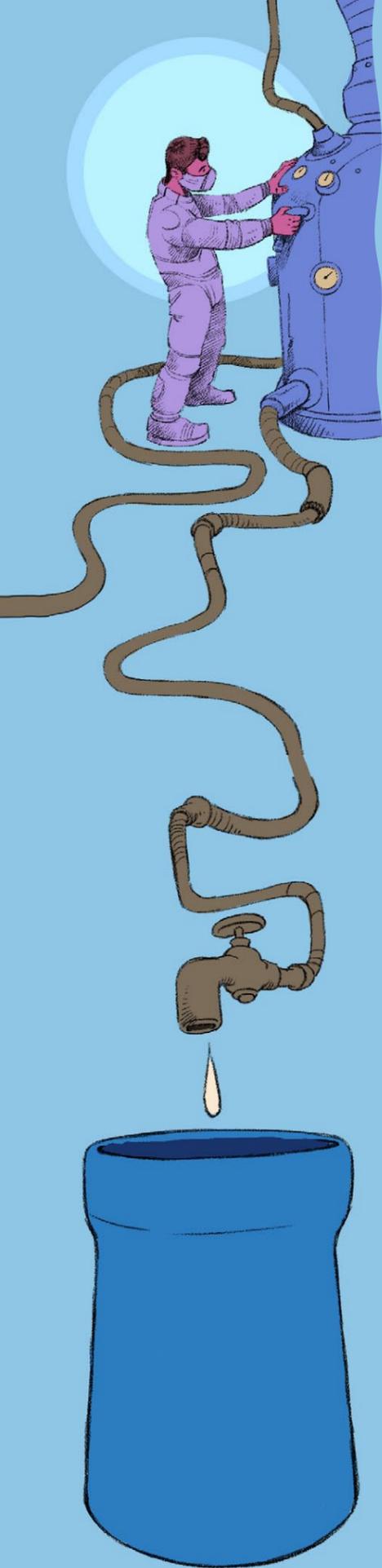
Cerca de um bilhão, quatrocentos e sete milhões de pessoas continuam vivas. A maior parte dessa população se mudou para a América do Sul. A menor parte foi ou já estava no continente africano que já não era mais o mesmo. Os animais e as pessoas já não eram mais os mesmos. Os animais se agrupavam em bandos de diferentes espécies, sejam carnívoros, herbívoros, seja onívoros; todos andavam juntos a procura de comida e água. Alguns até morriam nesse processo. Quanto aos seres humanos, bem... cerca de 70% da população africana morreu com o estrondo ou com a falta de alimento e de água. Já na América do Sul, a situação estava melhor, graças a agricultura em alta e a enorme fonte de água doce proveniente do rio Amazonas. Assim, com a exceção de alguns países pertencentes ao Reino Unido, como: Ilhas Malvinas, Geórgia do Sul e Sandwich do Sul, os países da América do Sul resolveram se unir para formar um só país denominado União das Nações Sul-Americanas (UNASUL). Esta tornou-se a potência mais poderosa do mundo inteiro, distribuindo suprimentos para todo o globo.

A partir desse ponto, a história será narrada do ponto de vista de Miguel, um jovem inventor de vinte e um anos de idade, que já havia sido premiado três vezes por suas invenções e suas ideias brilhantes:

Dia vinte e sete. A viagem para o Sul está cada vez mais difícil. A água está ficando escassa, a comida está acabando e o Sol não aparece há três semanas. O ar está muito difícil de ser respirado. Minha máscara de gás rasgou há dois dias e meus aparelhos se danificaram.

— Eu espero que consiga achar algumas sucatas para que eu possa fazer alguma máquina para filtrar água. — Disse Miguel enquanto anotava suas palavras em seu diário.





— Ei! — Disse uma voz feminina atrás de Miguel.
— Que susto! Ainda bem que é só você, Ana.
— Você ia me deixar sozinha aqui?
— Não, apenas quando a situação ficar crítica, eu terei de recorrer ao ato de canibalismo.
— Credo! — exclamou Ana enojada e apavorada.
— Mas é verdade.
— Se você me devorar, não vai mais ter ninguém para sucatas achar.
— Você conseguiu?
— Sim.
— Isso! Agora, finalmente, poderemos ter água potável!
— E depois disso, a única preocupação vai ser a comida.
Ficamos superanimados. Montei a máquina e vi quantas sucatas de computador Ana conseguiu encontrar e percebi o quão útil é minha parceira.
— Pronto!
Mal finalizei a máquina e pedi à Ana seu cantil de água do mar:
— Então, é só colocar a água nessa máquina e ela se purifica?
— Basicamente isso.
— Que legal!
— Valeu.
Então, coloquei a água na máquina e torci para que funcionasse. E funcionou!
— Ai, meu Deus! Não acredito que funcionou!
— Conseguimos! Nós nunca mais vamos precisar procurar água limpa. Estava tão difícil...
— Realmente.
— Olha, tá ficando tarde. Vamos montar as barracas onde?
Olhando ao redor, vi um terreno abandonado com alguns muros e um portão de ferro.
— Que tal aquele terreno?
— Pode ser.
Porém, para nosso azar, ao chegarmos até o grande portão de ferro do terreno, este estava trancado.
— Droga!
— Calma. Você tem um clipe de papel?
— Sim.
— Me dá ele aqui.
— Ok, pega aí.
Ana pega o clipe de papel e enfia no cadeado e consegue abrir o grande portão de ferro.
— Boa, Ana!
— Obrigada, Miguel.

— De nada.
Entramos no terreno e tiramos as barracas do carrinho de mão.
— Deixa que eu monto, Miguel.
— Tem certeza, Ana?
— Sim, pode deixar!
— Ok, então!
— Ah, sim, você era escoteira, né?
— Sim.
Ana fez parte de um grupo de escoteiras. Sendo uma das melhores, teve sempre muito destaque. Uma de suas características era a sua calma, que sempre me contagiava me deixando mais calmo e paciente.
— Prontinho!
— Nossa! Que rapidez!
— Que nada...
— É sério.
— Ah, obrigada.
— De nada.
— Rápido! Vamos dormir logo.
— Sim, sim já estou indo!
Fomos dormir, mas, de madrugada, ouvimos alguns barulhos estranhos fora da barraca e Ana ficou assustada e me chamou:
— Miguel...
— Oi, Ana...
— Você tá ouvindo esse barulho?
— Sim.
— O que deve ser?
— Não sei, amanhã eu vejo.
Assim, voltamos a dormir. Na manhã seguinte, acordei ansioso para investigar o tal barulho:
— Onde que você ouviu o barulho, Ana?
— Perto da parte esquerda do muro.
— Ok.
Andei com o coração batendo forte, embebido em adrenalina à medida que me aproximava da parte esquerda do muro e ouvia barulhos estranhos vindos de uma parte com algumas telhas que estavam cada vez mais altos:
— Quem está aí?
Ninguém responde.
— Não vou falar de novo. Quem está aí?
Saindo das telhas, um animal surge. Um cachorro.
— É só um cachorro. — Suspira Miguel aliviado.
— Miguel?
— Oi, Ana.
— Já descobriu o que era?



- Sim! Vem aqui ver.
 — Já vou!
 — E, então, o que você em... Meu Deus! Um cachorrinho!
 — Era ele que estava fazendo aqueles barulhos ontem.
 — Nós podemos ficar com ele? Por favor!
 — Não vejo por que não!
 — Eba!
 — Calma, calma. Que nome você vai dar pra ele?
 — Que tal Spring?
 — Bem-vindo à família, Spring!

Após comermos um coelho caçado pelo novo membro, ganhei mais energia para procurar materiais para a construção da base. Mas antes mesmo de me levantar, Spring começou a latir insistentemente. Como ele estava afastado, corremos até ele, desviando das ruínas tomadas pelo mato. Encontramos uma estrutura destruída, não muito diferente do restante do lugar. Um barulho de lataria pesada se arrastando nos surpreende e, num extinto de defesa, peguei Ana e Spring e mergulhamos para dentro do sinistro lugar procurando um canto para nos escondermos, enquanto o barulho de lataria se aproximava mais e mais.

- O container. — Sugeriu Ana.
 — Não deixe Spring latir e não faça barulho pra sabe-lá-o-quê não vir atrás da gente. — Adverti.

Aqueles minutos pareciam eternos. O nível de tensão era tão alto que eu sentia meu peito vibrar a cada batida rápida e forte do meu coração. Ana suava a ponto de molhar a gola da roupa. Finalmente, o barulho pouco a pouco vai diminuindo e, na primeira oportunidade, saímos de lá. Caminhamos de volta à base e dormimos de tanto cansaço.

No dia seguinte, já descansados, nos preparamos para seguir rumo à América do Sul. Antes, nos agasalhamos e saímos para procurar algumas peças de veículos. Minha intenção era montar um caminhão, para isso, calculei que seriam necessárias por volta de 400 peças. Confesso estava ficando um pouco desmotivado quando, de repente, Ana gritou:

- Miguel, tem um depósito bem ali mais a frente. Lá deve ter o que precisamos.

Para nossa sorte, era um pátio de veículos que se deterioravam ao ar livre. O caminhão que eu tinha planejado montar estava estacionado bem ao final de uma fileira de carros. Tentei ligar, mas não deu partida. Nada de bateria, nem de combustível. Lembrei dos painéis solares que havia catado de casas abandonadas e comecei a elaborar um projeto para desenvolver um caminhão movido à energia solar. As aulas de engenharia ainda estavam vivas em minha mente e despertariam o cientista maluco dentro de mim.

- Após quarenta dias trabalhando com ardor, o caminhão estava pronto.
 — Ana, aqui está a nossa entrada para a América do Sul.

— Finalmente, depois de dezessete longos anos vivendo entre os escombros do que foi a nação mais poderosa do planeta, iremos sair daqui.

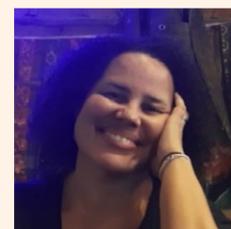
Assim, eu, Ana e nosso novo companheiro partimos com a esperança de reconstruir o mundo, nosso mundo no paraíso latino.



ANTIRRACISMO E INCLUSÃO

PARA UMA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA EDUCACIONAL:
VEM QUE A GENTE TE CONTA!

Desde a virada do século, o mundo vem passando por uma evolução tecnológica. Tal mudança atravessa todas as nossas relações sociais: nossas casas, nossos locais de trabalho, nossos encontros e, principalmente, nossas escolas. O chão da escola é, por assim dizer, o espelho de tudo que a sociedade mundial vive. As tecnologias e seus fios conectados adentram a escola e buscam a energia de seus discentes e docentes rumo a uma nova era educacional.



**Aline Regina
C. de Brito**

Graduada em letras (inglês e suas literaturas) pela UERJ. Pós-graduada em Linguística aplicada pela UFF e em Orientação Educacional pelo IFHT-UERJ. Mestra em Educação pelo PROPED UERJ. É professora de inglês pela SME-RJ na E/CRE(03.12.010) Escola Municipal Pace e orientadora educacional pela Rede Estadual do Rio de Janeiro.



Cristiane C. A. Mendes

Graduada em Letras pela UERJ. É professora das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro. Nesta última, atua como professora de língua inglesa na E/CRE(05.14.023) Escola Municipal Gaspar Vianna. Possui especialização em Língua e Linguística aplicada pela UNESA. Mestre em Linguística Aplicada pela UFF, além de possuir uma segunda graduação em pedagogia. Atua como professora de português e inglês há 18 anos.



**Liete da Silva
Machado**

Graduada e licenciada em Artes Plásticas pela EBA/UFRJ e pós-graduada em Gestão Escolar pelo SENAC. Além disso, é ilustradora também formada pelo SENAC. No momento, atua como professora de artes na Secretaria Municipal de Educação - SME/RJ, lotada na E/CRE(03.13.053) Escola Municipal Suécia e na Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC/RJ.

A partir de gerações nascidas e conectadas aos dispositivos tecnológicos, não há mais possibilidade de uma “educação bancária” (tão criticada por Paulo Freire), onde passamos o dia enchendo os quadros de escritas e “depositando” conhecimentos nas “cabeças” dos estudantes. A troca de energia precisa ser uma via de mão dupla, e o uso da tecnologia, nas escolas, é um dos caminhos a seguir.

Vale lembrar que, no ano de 2020, houve uma situação emergencial: o ensino remoto passou a ser uma realidade presente na vida dos estudantes. A pandemia nos trouxe a necessidade de reinventar as formas de ensinar, principalmente no que tange a via tecnológica. No entanto, em especial no nosso país, sabe-se que a inclusão digital ainda não alcançou todas as classes sociais, pois muitos não têm as condições necessárias para ingressar no universo cibercultural com finalidades educacionais, profissionais e culturais.

Apesar da inclusão digital não ter chegado para todos, considerando as enormes desigualdades sociais que dividem o nosso país, as ferramentas digitais passaram a ser de relevância crucial para a manutenção de um vínculo entre os estudantes e a escola. No contexto da pandemia, os profissionais de educação precisaram aprender a utilizá-las com certa destreza. Boa parte das escolas públicas, hoje, tem ao menos o acesso à internet e/ou uma sala com acesso à internet e uma televisão. É fato: precisamos de muito mais!

Contudo, internet e uma tela podem ser ferramentas para uma aula crítica, de rodas de debate composta por uma circularidade (Trindade, 2010) de estudantes e professores em busca de um bate-papo antirracista e inclusivo.

Santos e Santos (2012 p. 4) apontam para a educação em tempos de cibercultura em que ocorra “a presença das tecnologias digitais em rede” na produção de trabalhos colaborativos e interativos com a necessária mediação atenta do professor, estimulando, orientando e cocriando com os alunos, em parceria com professores de outras disciplinas. Nesse modelo, os alunos seriam expostos a múltiplas ocorrências, mobilizando seu conhecimento prévio, tanto nas salas de aula presenciais quanto nas virtuais, de fato modificando o papel do professor tradicional. A criação do Canal *Quer que eu te conte?*, a partir do uso de *smartphones* para filmagens e programas de edição para a produção dos curta-metragens, nos mostrou a possibilidade de: unir profissionais de diferentes escolas municipais, outros formatos de aulas para além do “cuspe e giz”; além de ter trazido a possibilidade de participação do corpo discente (tanto nas aulas *online* quanto nas mostras feitas em salas de aulas) através de debates e análises críticas.

Quanto aos novos rumos da educação, o impacto da pandemia certamente trouxe desafios a serem enfrentados para que a inclusão digital se torne uma pauta de

reivindicação dos movimentos sociais e educacionais como um direito de todos. Uma verdade incontestável é que a escola, conforme a concebemos, não pode mais ser a mesma, enfatizando que o trabalho do professor não deve seguir sendo precarizado por conta da tecnologia.

O trio escolar e o respaldo das leis educacionais

Sendo a escola um espaço multicultural, precisamos levar em conta as presenças culturais que se encontram, coabitam e não devem, sob quaisquer hipóteses, ser desconsideradas no(s) currículo(s) possível(is). Ao propor uma legislação universalizante, um grande avanço preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nossa LDB N.º 9394/96, as instituições escolares têm a obrigação moral de complementar seus currículos de acordo com suas demandas locais, inclusive dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais segundo a LDB, no artigo 59.

Na mesma década da implementação da LDB, Nilma Lino Gomes (1999) já nos propunha uma prática pedagógica que compreendesse os múltiplos processos culturais presentes nas inter-relações presentes no(s) cotidiano(s) escolar(es). E pontuava ainda: “que enxergue o outro nas suas semelhanças e diferenças não condiz com práticas discriminatórias e nem com a



crença em um padrão único de comportamento” (Gomes, 1999, p. 3). Toda essa diversidade presente no “chão da escola” precisa ser contemplada por nossas práticas, uma vez que, para a autora:

a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos [...] e exige de nós (professores e sociedade em geral) um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os múltiplos recortes de uma realidade culturalmente diversa (Gomes, 1999, p. 1).

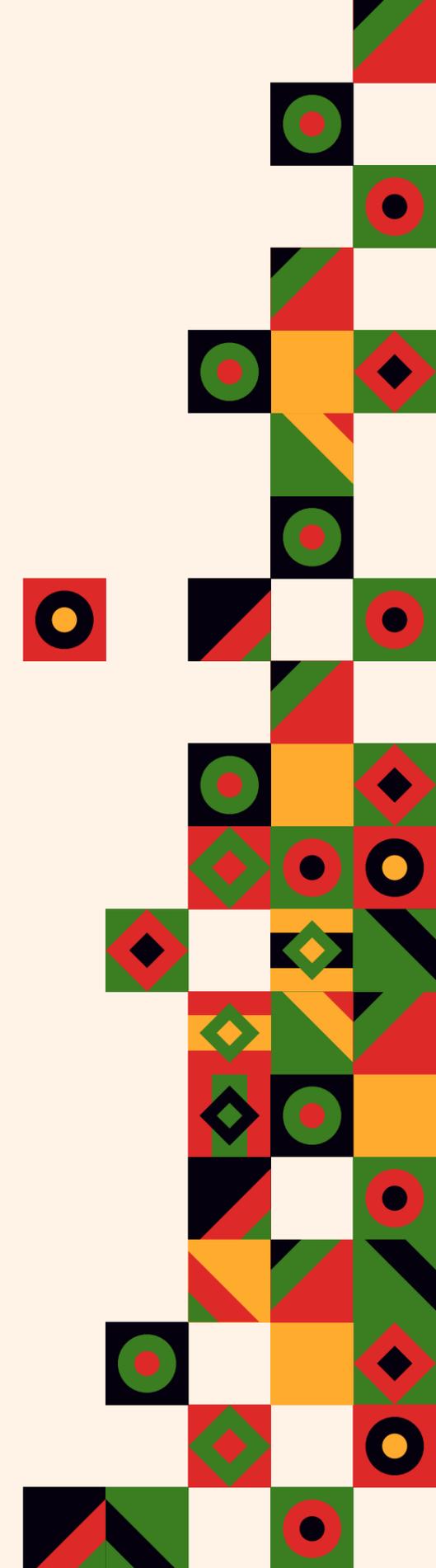
A partir da contribuição do movimento negro educador, Gomes destaca que, para se construir um ambiente escolar digno para as próximas gerações, precisamos nos reeducar para superar o racismo estrutural que a educação colonial nos deixou, e abarcar a diversidade presente nos diferentes cotidianos escolares, contribuindo para que haja experiências educacionais mais equitativas e significativas

para todos. Daí a importância da Lei N.º 10.639/2003 (e o desdobramento desta na Lei N.º 11.645/2008), pensando nas oportunidades de expressão e de liberdade de existir na multiplicidade dos corpos que habitam a escola.

Uma proposta antirracista-inclusiva em tempos de evolução tecnológica

Decerto o contexto político e social atual do Brasil, atravessado por tensões provocadas por um choque de princípios, que envolvem valores, respeito e tolerância, acelerou nosso processo de amadurecimento quanto à ideia de implementar um canal *online* como uma estratégia de resistência, abarcando temáticas que sejam pertinentes para superação deste conturbado momento histórico e social.

Em *Racismo Estrutural*, Silvio Luiz de Almeida (2020), nosso atual Ministro dos Direitos Humanos, define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (Almeida, 2020, p. 32). Dentre as três concepções de racismo analisadas pelo autor, detemo-nos, aqui, ao conceito de racismo estrutural por entender que se trata de algo além do individual, ou seja, ele está presente na construção das



relações cotidianas e da estrutura da nossa sociedade. Isso porque é evidentemente um processo político-histórico: “Se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo (no nosso caso, a instituição escolar) é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (Almeida, 2020, p. 48).

Todos estes imbricamentos (racialização, marginalização, exclusão etc.) levam a um

banimento social de determinadas classes e povos dentro da sociedade brasileira, principalmente das populações negras, indígenas e de pessoas com necessidades especiais. Assim, acabamos por recorrer ao conceito de epistemicídio de Boaventura Sousa Santos (1997), tão consistentemente pontuado por Sueli Carneiro, ao justificar que

Alia-se a este processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana no patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (Carneiro, 2011, p.92-93).

Logo, é urgente admitir simplesmente que muitos saberes e práticas culturais foram apagados, mortos ou aniquilados pela lógica

hegemônica branca colonialista. Mas de que forma nós, professores, poderíamos colaborar? Fazendo escolhas. Escolhas pensadas, conscientes e intencionais, de modo que essa lógica hegemônica seja quebrada ou enfraquecida. Portanto, mediante a necessidade de propostas educacionais que contemplem a temática, nós, professores, temos a missão de trazer saberes e histórias de personalidades negras de longa data ou, até mesmo, contemporâneas – narrativas outras são necessárias e urgentes. No nosso caso, focamos em narrativas de mulheres negras ao longo de nossos episódios. Contudo vale dizer: nosso canal está em constante processo, e muitos outros episódios e narrativas são possíveis. Além disso, outros grupos de professores podem juntar-se a nós na criação de canais (ou na produção de curtas-metragens, *podcasts* etc.) e na pesquisa de questões indígenas, de classe, e relacionadas ao mundo das crianças/adolescentes com necessidades especiais etc.

O projeto trio interescolar: canal *Quer que eu te conte?*

O projeto Trio Interescolar foi pensado, a princípio, para trocas de práticas e atividades entre unidades escolares diferentes na rede pública de ensino municipal de anos iniciais, dialogando, inicialmente, entre as disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa e

artes visuais com a participação de professoras lotadas em diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Dessa inspiração, surge a nossa proposta de intensificar o uso das conexões digitais, estabelecendo um diálogo com saberes outros que não costumam estar nos materiais didáticos regulares, (re) construindo saberes dentro de uma proposta pedagógica interdisciplinar através das artes, do seu papel plural e de multiculturalidade no ensino.

Sendo assim, o projeto Trio Interescolar utiliza a arte como fio condutor por ser desafiadora, contestadora, tendo como um dos seus principais instrumentos o próprio ser humano.

Com a pandemia, a palavra-chave foi reinvenção e, embora as dificuldades sejam muitas, a arte teve e, ainda tem, um papel fundamental para todos, por ser dinâmica e adaptável. Sendo assim, mesmo que as relações interpessoais sejam fundamentais dentro do ambiente educador, tivemos que nos adaptar, aprender e pesquisar novas maneiras de ensinar através das tecnologias já que o contexto do isolamento social antecipou algo que já aconteceria posteriormente. Pudemos observar várias possibilidades no ambiente virtual e digital como, por exemplo, aulas ao vivo/síncronas, redes sociais, aplicativos de edição de vídeos e fotografia, visitas virtuais às exposições e museus, contação de histórias com animação, utilizando um sem-fim de recursos e ferramentas disponíveis.

No contexto do período de isolamento social, o maior obstáculo foi o planejamento dessas práticas para alunos sem acesso ao ambiente digital e tecnológico. Contudo, passada a fase crítica da pandemia, decidimos levar o canal construído para dentro de nossas escolas. No nosso caso, é muito gratificante ver as crianças empolgadas de verem e/ou ouvirem as vozes de suas professoras na tela da televisão de cada escola.

Com o intuito de tornar esta proposta mais abrangente e, portanto, mais inclusiva, em cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei N.º 13.146/2015, contratamos uma intérprete de Libras para incorporar às nossas videoaulas a língua que privilegia a inclusão dos alunos com deficiência auditiva. Além disso, digitamos e incluímos todo o nosso roteiro autoral ao sistema de criação de legendas automáticas e

sincronizadas do *Youtube*, incluindo os alunos surdos desconhecedores da Libras. Como os vídeos são sempre narrados e, ocasionalmente, com filmagens, os alunos com deficiência visual têm condições de acompanhar e aprender boa parte do conteúdo disponibilizado no nosso canal.

Nossa proposta se alinha com o que propõe Djamilia Ribeiro em seu *Pequeno Manual Antirracista*, “o antirracismo

Foto 1 - Professoras-produtoras do *Quer que eu te conte?*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Foto 2 - Episódio piloto A sabedoria dos griôs



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dvHWY0zVs8I>

é uma luta de todos e todas” (2019, p. 15). Justamente por isso, os temas de cada vídeo são pensados para uma educação feminista e antirracista, respeitando nossa diversidade étnico-racial, escolhendo tanto personalidades da atualidade quanto aquelas que sofreram um apagamento histórico. Há, ainda, reconhecimento e valorização das várias manifestações e segmentos da sociedade, tais como, literatura, música, culinária, religião, dança, artes visuais, artes cênicas, dentre tantas outras expressões da diáspora africana e cultura indígena.

A fim de ilustrar o tipo de conteúdo abordado por nosso corpo editorial, nós, as professoras do Trio Interescolar, descrevemos três dos conteúdos biográficos e de artes, dando destaque às imagens de capa (Foto 2).

Nossa primeira produção foi a sabedoria dos griôs e algumas das lendas da árvore baobá,

destacando uma tarefa para as crianças: resgatar as narrativas orais de seus familiares, histórias que precisam ser passadas para as futuras gerações da família, em forma de frases, texto, desenho, áudio ou vídeo, de acordo com as possibilidades e interesse de cada estudante. Desde o primeiro vídeo, tivemos a preocupação de atingir o maior número de crianças possível, dentro e para além dos

Foto 3 - Episódio 1 - “Lia de Itamaracá”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3DnY9bq7uy0>.

anos iniciais da rede municipal, com vistas a estimular pessoas de outras instituições, profissões e faixas etárias a acessar e divulgar nossas produções futuras.

Após a veiculação do vídeo sobre os griôs, percebemos que houve muitas visualizações e compartilhamentos, o que motivou a produção de uma série em dez episódios abordando personalidades negras femininas que não podem deixar de ser divulgadas na escola, apoiando-se na implementação da Lei N.º 10.639/2003. O primeiro episódio da série “Super Mulheres Negras” destaca a importância de Lia de Itamaracá (Foto 3), cantora, compositora e dançarina, além do resgate da ciranda na tradição brasileira. Ao final do conteúdo biográfico, ensinamos uma técnica de dobradura às crianças, escolhendo reproduzir o peixe, uma vez que este é mencionado na letra de muitas das cirandas cantadas e contadas no vídeo.



No segundo episódio da série “Super Mulheres Negras”, apresentamos uma breve história de Tereza de Benguela, visando o resgate histórico dessa verdadeira rainha, que liderou, por muitos anos, o Quilombo do Quariterê no Pantanal Mato-Grossense. Nessa produção, além da biografia adaptada com muitos quadros, sobretudo do pintor Debret, retratando o período da escravidão, destacamos a técnica de arte de impressão com grafite de lápis, ensinando às crianças como copiar desenhos sem impressora ou copiadora, uma vez que nem todos dispõem destes recursos.

Para assistir aos outros episódios e compreender as propostas feitas, visitem o canal <https://www.youtube.com/@querqueeuteconte7580>, e permitam-se usar nossos conteúdos de forma pedagógica, crítica e motivacional.

Foto 4 - Episódio 2 - “Tereza de Benguela”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dvHWY0zVs8I>.

Considerações finais

Dentre os inúmeros desafios impostos aos educadores, é necessário levar em conta que toda a pesquisa, escrita colaborativa do roteiro, edição, seleção de conteúdos, filmagens e trilhas sonoras, cujos créditos são incluídos no final, são feitos pelo Trio Interescolar. Vale ressaltar que dispomos um tanto quanto limitados das ferramentas tecnológicas, e estamos constantemente aprendendo e aprimorando os vídeos a cada nova produção. Posteriormente, esses materiais são disponibilizados no canal do YouTube, e os links são compartilhados nas redes sociais para colegas de trabalho, estudantes e amigos. Nosso intuito é difundir a cultura não priorizada pelos livros e outros veículos, buscando ressignificar saberes e propiciar o surgimento de novos olhares sobre a nossa própria prática.

Quando concebemos o canal, a princípio, consideramos outras maneiras visuais de lidar com diferentes culturas, indo além do padrão eurocêntrico imposto pela modernidade. Também não consideramos o alcance que isso tudo teria, pois pensávamos nos alunos com os quais trabalhamos como nossa plateia. Apesar das três professoras não trabalharem exclusivamente com o primeiro segmento do ensino fundamental, esse público infantil compõe a maioria das turmas nas diferentes escolas onde atuamos. Contudo, o conteúdo pode ser adaptado tanto para os anos finais, quanto para o ensino médio.

Conseqüentemente, não estamos à espera de um número grande de seguidores que nos transforme em professoras *youtubers*. De fato, estamos interessadas em experimentar outras maneiras de olhar e ensinar, em olhares infantis que possam crescer entendendo que



o respeito ao outro independe de etnia, crença ou gênero, e entendendo, também, que o outro pode ser diferente de nós e, ainda assim, produtor de cultura e criador de arte. Até porque a produção de um vídeo, de um curta-metragem e de outras produções podem ser feitas em parceria com os estudantes ou pelos próprios estudantes.

Na verdade, este é um projeto em eterno andamento. *Quer que eu te conte* é uma proposta

sem um propósito imutável, pois não há fim para a contação de histórias – há reciclagem, reinvenção, melhoria, adaptação com intuito de incluir e alcançar o maior número de crianças e famílias possível. Muitas crianças podem, por exemplo, estudar em casa e assistir às produções com a presença de seus familiares.

De acordo com o próprio site da Revista Carioca, o objetivo da publicação é fomentar o exercício reflexivo acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos nos quais ocorrem, oportunizando indagações, a busca de respostas sobre a prática e a tomada de consciência sobre o próprio processo de transformação docente. Por conseguinte, escrever sobre nossas práticas tecnológicas nos leva a

discutir problemáticas e gerar discussões/ reflexões através de contranarrativas e contravisuais que vão muito além do que é imposto nos livros didáticos. Ao invés de um projeto, seria interessante chamar essa prática de uma proposta disseminadora da cultura antirracista de uma forma inclusiva, mesmo que digitalmente.

Nossas investigações pedagógicas podem influenciar na reconstrução dos saberes e a aceitação do outro (neste caso, do corpo negro). O projeto *Quer que eu te conte?* ainda está em curso, demonstrando, até o momento, uma boa aceitação dentro das comunidades escolares; além de trazer para primeiro plano as diversas maneiras (tecnológicas) que a classe docente se (re)inventa e (re)cria durante todo o ano letivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Brasília, DF: Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 1999. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural1.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrGc>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SANTOS, Edméa O.; SANTOS, Rosemary S. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.] v. 4, p. 1-183, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/226>. Acesso em: 10 out. 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.



Ana Carolina Campos de Menezes

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ) onde realiza a pesquisa intitulada "Crianças e Infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no Município do Rio de Janeiro." Integrante do grupo de pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI - UERJ), produzindo pesquisas sobre bebês, crianças, infância, políticas, espaços e Educação Infantil. Também é especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde setembro de 2016, atuando principalmente com o segmento de creche (0 a 3 anos). Anteriormente atuava como Analista pedagógica, atuando no setor de projetos educacionais em uma empresa de Educação Profissional e Tecnológica.



AVALIAÇÃO E REGISTRO DE PRÁTICAS:

FOTOGRAFIA COMO

INSTRUMENTO E MÉTODO

NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, apresenta inúmeras peculiaridades que a difere das outras etapas da Educação. O cuidar e o educar, as interações e brincadeiras, o foco no desenvolvimento integral, autonomia e outros são os aspectos que a tornam tão distinta. A avaliação também faz parte desses pontos em que há um grande distanciamento em relação a outras etapas da Educação Básica, visto que, segundo o Artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a avaliação na Educação infantil deve ocorrer: "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (Brasil, 1996).

No município do Rio de Janeiro, a Educação Infantil pública segue a perspectiva dos documentos legais e, com base no marco documental para a Educação Infantil Carioca, as orientações curriculares para a Educação Infantil (Rio de Janeiro, 2010), quando o educador reconhece que a criança é capaz de atuar ativamente em seu próprio desenvolvimento e quando o educador avalia as conquistas e aprendizagens das crianças, ele está exercendo os eixos educar e cuidar.

Outro e mais recente documento produzido no âmbito Municipal, o Currículo Carioca para a Educação Infantil (Rio de Janeiro, 2020, p.11), define a avaliação na Educação Infantil como: “ação reflexiva e mediadora, devendo incidir sobre as interações criança/criança, adulto/criança, sobre a dinâmica das relações no espaço pedagógico, tecidas no convívio direto com as crianças e entre as crianças”. O documento ainda apresenta três pilares para essa avaliação: acompanhamento, observação e registro.

Para a presente pesquisa, debruçaremos sobre o aspecto do registro, pois, considerando a realidade plural da cidade do Rio de Janeiro, e conseqüentemente dos bebês e crianças que frequentam os espaços públicos de Educação Infantil do município, é necessário pensar em um registro que dê conta dessa diversidade. Reforçando também que o observar e o registrar não são uma opção metodológica, mas uma

atribuição do adulto que atua com as crianças nos espaços institucionais.

A Educação Infantil na rede pública municipal de Educação do Rio de Janeiro atende hoje aproximadamente 144 mil crianças em idade da Educação Infantil, divididas nos segmentos de creche e pré-escola¹. A maior parte está matriculada nas creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) espalhados pela cidade, onde chegam a passar até 8 horas por dia. Bebês a partir de 6 meses de idade e crianças até 6 anos incompletos têm acesso à efetivação de seu direito à Educação, com profissionais formadas nesses espaços institucionais. Numa rede de ensino tão grande e diversa, as tecnologias em educação, os desafios e as possibilidades de um olhar digital na escola são um desafio. Este trabalho não trata de discutir a presença ou não das tecnologias, mas pensar em como um artefato básico pode ser utilizado como recurso para o registro diante da experiência de uma professora de Educação Infantil que atua e conhece a realidade da rede.

Aqui, nas breves palavras que seguem, vamos refletir sobre o uso da fotografia enquanto um recurso tecnológico, um instrumento metodológico, capaz de auxiliar no registro das conquistas e aprendizagens das crianças, evidenciando seus percursos individuais e coletivos. E ter em mente que esse

¹ Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

registro da prática: “é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros” (Freire, 2017).

Registro e a educação do olhar

Toda fotografia revela uma escolha diante de um universo de possibilidades. Essa escolha costuma estar atrelada às noções de estética que vamos construindo ao longo da vida, na convivência em sociedade, e geralmente estão pautadas nos estereótipos vigentes. Deve-se considerar a diversidade das realidades vividas pelas crianças que frequentam as creches e EDIs da cidade, e que existe uma imagem estereotipada da criança que frequenta esses espaços. Inclusive porque: “o racismo é onipresente e permeia a sociedade tanto no nível individual quanto no institucional, de maneira aberta ou subliminar” (Eurico, 2020, p. 70).

É necessário pensar criticamente sobre as imagens que construímos e que, na educação, assim como: “nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; isto tem decorrências éticas que merecem a nossa atenção e cuidado” (Kramer, 2002, p.54).

Fischer (2009, p.94) apresenta uma interessante perspectiva em sua pesquisa sobre audiovisual e cinema, que marca a importância de pensar na: “formação docente a educação do olhar, a educação da sensibilidade, a educação

ética (...)”. Essa ideia de construção, trazida pela autora juntamente com o parágrafo anterior, nos leva a pensar sobre a formação docente e o quanto somos ensinados a “olhar” para determinada direção e, com isso, registramos de uma determinada maneira. Ou, até mesmo, não registramos por não saber como, ou não compreendemos a necessidade e a importância. Madalena Freire (2017, p. 56) apresenta considerações sobre o aprender o registro. Segundo a autora:

O aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois, quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente como lembranças, mas como registro de parte da nossa história, nossa memória. Com estes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história.

Além de uma ferramenta, o registro fotográfico apresenta-se como uma possibilidade de registro capaz de revelar uma identidade docente, as particularidades e subjetividades de cada bebê ou criança e, ainda, podem levá-la a um processo de reflexão sobre as escolhas que são feitas. Em diálogo com Bakhtin (2003), Gusmão, Jobim e Souza compreendem que: “ao fotografar crianças, adultos e mais velhos, o próprio ato fotográfico devolve, na imagem revelada, a consciência daquilo

que antes só era visível a uma única pessoa” (Gusmão; Jobim; Souza, 2008, p.26).

Seguindo a ideia de Bakhtin e das autoras, a fotografia pode e deve ser um instrumento capaz de colaborar com a tomada de consciência sobre aquilo que é vivido, além da capacidade de sensibilizar e dar visibilidade às aprendizagens dos bebês e crianças, antes visíveis somente aos educadores do convívio diário. Essa tomada de consciência, que incorre na percepção das práticas que cotidianamente são realizadas, também atinge as crianças. Na fotografia da Imagem 1, é possível ver uma bebê que observa, na fotografia que estava disposta na sala, sua imagem junto com a de dois colegas. Ao visualizar o retrato,

o contentamento foi tanto que a menina logo olhou a foto e exclamou: “Olha, é a C.!", referindo-se a si própria.

Para refletir: ética, formação e outras nuances

Para colaborar na construção da ideia do que envolve uma postura ética, apresentamos uma situação vivida no cotidiano de um EDI da Zona Oeste do Rio de Janeiro, no ano de 2019, em uma turma de berçário.

Uma parte do grupo de bebês estava no solário com uma educadora, que colocou uma música para apreciarem. Ao ouvir a música, B. (1 ano e 10 meses) ergue os braços e começa uma dança empolgada, pulando e mexendo todo



Imagem 1 – “Olha, é a C.!”
Fonte: Arquivo da autora (2023).

o corpo. A educadora que estava com o grupo, ao ver a cena, logo pega o celular para fotografar. Mas antes que ela pressionasse a tela, B. observa o movimento da educadora e logo impõe o dedo em negação e exclama: “Não! Foto não, Z.!” A educadora, Z., surpresa com tal postura, abaixa o celular respeitando o pedido do menino (Caderno de registros da autora, agosto de 2019).

Esse fragmento traz a fala de um bebê matriculado nesta rede municipal de educação que sabia que podia manifestar o seu não desejo de ser fotografado. A ideia da educadora era registrar aquele momento, que representava uma conquista para o menino, mas ele não quis. Ele sabia que podia se posicionar contra e que, mesmo assim, seria respeitado. Tal fragmento do cotidiano serve como alerta para lembrarmos que registrar não significa invadir, desrespeitar ou expor a criança, pois o registro fotográfico envolve um compromisso ético e responsivo com a imagem e a vida de cada uma, e ela tem o direito de se posicionar sobre isso.

O posicionamento de quem registra também é revelado nas evidências do processo. No caso da docente, revela sua concepção pedagógica, sua concepção de criança, infância, de Educação Infantil, sua preocupação ou não com a diversidade etc. Então, além de realizar os registros fotográficos, é necessário retomá-los de maneira crítica, tendo em vista se eles revelam

aquilo que é desejado. E, acima de tudo, se revelam a criança com toda sua singularidade.

A partir desse ponto do texto, alguns registros serão partilhados a fim de exemplificar aquilo que até agora foi apresentado. Os registros foram realizados pela autora deste trabalho, enquanto professora de Educação Infantil em um EDI da Zona Oeste do Rio de Janeiro, atuando com turmas do segmento de creche. As fotografias e textos que se entrelaçam, a partir de agora, formam uma parte do conhecimento produzido pela



Imagem 2 – Sequência.
Fonte: Arquivo da autora (2023).

autora ao longo dos anos de docência, visto que se considera que:

Registrar é produzir conhecimento, e produzir conhecimento é valorizar a prática pedagógica e o ofício docente. À contribuição à formação e ao aperfeiçoamento profissional do professor vincula-se ainda o resgate da identidade docente possibilitado pelo registro (Lopes, 2009, p.93).

Considerando a Imagem 2, há dois tipos de registro: o escrito e o fotográfico, que servem de

exemplo para compreender o que até aqui foi abordado. Os registros mostram uma descoberta feita por T., um menino que faz parte de uma turma de Maternal II em um EDI na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Estávamos no pátio e as crianças brincavam com sucata. T. (3 anos e 9 meses) repara a quantidade de tampas iguais. O menino então recolhe todas, buscando em cada canto do pátio alguma tampa perdida, leva para o banco vermelho e começa a organizá-las em uma fileira. Depois de organizar conta todas e constata: “Tem muitas iguais!”. (Caderno de registros da autora, 10 de março de 2023)

Em uma brincadeira com sucatas no pátio, T., percebeu a similaridade entre objetos, e tratou, primeiro, de buscar os objetos, selecionar todos e, por fim, organizar, realizando uma contagem e constatando que havia muitos. Inúmeros conhecimentos foram acionados para que T. pudesse realizar tal descoberta. Esse registro faz parte da sua documentação individual, e revela algo que as educadoras do seu grupo já haviam observado: seu interesse por classificar, organizar e contar objetos. Além disso, esse registro dá pistas sobre a ação dos educadores, sobre o que pode ser feito para que T. desenvolva essa e outras habilidades. Pois, “É na reflexão sistematizada sobre a prática que conquistamos esse distanciamento necessário para vermos nossos erros e acertos,

Imagem 3 – Autonomia e ajuda.
Fonte: Arquivo da autora (2023).



ou de podermos alimentar nosso brincar (Freire, 2017, p.29).

Como o EDI é um espaço coletivo de educação, apresento, em seguida, três situações que trazem registros do grupo. As duas primeiras situações mostram duplas de crianças que juntas realizaram algo. Já na terceira situação, as fotografias não apresentam conquistas ou o desenvolvimento de algo realizado pelo grupo, mas apresentam uma marca cultural e histórica.

Na imagem 3, V. (1 ano e 11 meses) tenta amarrar o cadarço de B. (1 ano e 7 meses). Sendo dois bebês integrantes de uma turma de berçário de um EDI, V. viu a necessidade de B. e se dispôs a resolver a situação, mesmo que não soubesse bem como. E B., se permitiu receber a ajuda.

Esse registro, que marca um momento de cuidado partilhado por dois bebês no espaço coletivo, também revela a concepção do docente sobre as crianças e sobre o trabalho educativo na Educação Infantil, pois somente um profissional que entende a potência das relações estabelecidas pelas crianças, e vê capacidade nas ações dos bebês é capaz de realizar tal registro.

A seguir, temos a Imagem 4, em que B. (2 anos) e H. (1 ano e 11 meses) estão partilhando uma experiência com um elemento natural, a água.

O grupo parecia bem empolgado com a experiência com a água. Andavam pelo espaço a procura dos objetos que mais lhe interessavam e sempre voltavam para a água. B. e H. não saíram da bacia onde começaram

Imagem 4 – Sons e movimento.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

a experiência. Os meninos batiam as mãos na água e observavam os respingos indo para todo lado e riam em contentamento. Depois batiam mais forte e riam com os barulhos que a água fazia. Ficaram ali por muito tempo, os dois, rindo, observando, conversando e é claro, se molhando. (Caderno de registros da autora, 28 de outubro de 2019)

Os registros da experiência com a água marcam o encontro de dois meninos com um elemento natural tão presente no nosso cotidiano. Porém, a maneira que o elemento foi apresentado proporcionou descobertas de outra ordem. E dada a complexidade e poética desse encontro entre os meninos, e entre eles e o elemento, como registrar de outra maneira, senão com a fotografia? A utilização

do registro fotográfico é um exercício de olhar poético, buscando enxergar mais do que a “casca das coisas”, assim como fazem as crianças (Romeu, 2016).

Os registros apresentados tiveram como foco a qualidade das experiências e interações das crianças no interior de espaços institucionais. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) abordam esses pontos qualitativos, e determinam em seu texto, que a observação e o registro são os principais instrumentos para apoiar a prática do professor. Ainda, fala sobre as possibilidades de uma avaliação contextual, pois

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem

das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades (Brasil, 1998, p.58-59).

Após visualizar as evidências das descobertas, e as marcas dos processos educativos, apresentamos duas fotografias (Imagens 5 e 6) que trazem uma perspectiva cultural e histórica.

As duas fotografias foram tiradas no mesmo espaço de um EDI, em anos distintos e com grupos de crianças distintas. Nelas, é

Imagem 5.



Fonte: Arquivo da autora (2022).

possível ver as crianças utilizando o que seria um espaço para guardar bicicletas para brincar ao passar por dentro. Esses dois registros são capazes de revelar a singularidade de uma unidade de educação ao mostrar a maneira criativa das crianças no uso específico do mesmo espaço. Pode ser que, em outras unidades, as crianças realizem essa ação, ou pode ser que não o façam. Conforme apresenta Lopes (2009, p. 105): “Qualquer prática de produção de registros no cotidiano da escola deve reconhecer a validade desse instrumento na construção de memória e na valorização da experiência docente.” Por isso, nesse caso, essas fotografias se revelam como instrumentos de memória, que marcam a história e a singularidade do espaço e das crianças que fazem parte dele, e o olhar do docente que fez o registro.



Imagem 6 – 2023 | Fonte: Arquivo da autora (2023).

Após todo o apresentado, pensemos do ponto de vista formativo sobre a importância de retomarmos as imagens que produzimos. Madalena Freire (2017, p.31) defendia que todo educador para viver o processo: “de apropriação e autoria que envolve a formação, precisava de uma metodologia, ou instrumentos metodológicos que garantissem um alicerce para esse processo tão importante e delicado”.

Importante marcar que a formação aqui discorrida coaduna com o pensamento

de Fischer (2009, p.95), que apresenta a formação como “uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira alguma poderia ser identificado com o culto narcísico de nossos tempos.” Cabe, ainda, frisar que essa concepção não onera as instituições no cumprimento do horário específico para planejamento e formação durante o expediente de trabalho dos docentes.

Em nossos cotidianos nas creches, EDIs e escolas públicas

espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro, precisamos valorizar os registros como possibilidade de ressignificar as experiências docentes, valorizando o professor e os saberes que dali são construídos. A partir do uso da fotografia, enquanto recurso tecnológico, como instrumento e método capaz de sensibilizar e visibilizar esses conhecimentos produzidos, o profissional e as crianças, enxergar a fotografia como uma possibilidade de reconhecer o tempo presente, rememorar o passado e sonhar com um futuro diferente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: DF: MEC/SEB, 2010.

EURICO, M. C. Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo. **Revista Em Pauta**, v. 18, n. 45, p. 69-83, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GUSMÃO, Denise e JOBIM E SOUZA, Solange. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**; 20. ed. Especial, pp. 24-31, 2008.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41- 59, jul. 2002.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Carioca da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/lstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023

ROMEU, Gabriela. Narrativas do Olhar: notas de um diário. In: **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Mapa da Infância Brasileira, 2016. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: PARTINDO DE DESAFIOS PARA GERAR POSSIBILIDADES

“Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), [...]”.

(José Moran)



Andréa Casadonte

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-graduada (lato sensu) em Administração e Gestão Escolar. Professor II da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Atualmente, é formadora no Projeto de Formação Continuada – Eixo: Liderança Pedagógica, 5ª CRE.



Daniele Peres

Pós-graduada em Gestão Escolar, com graduação em Economia e Matemática e extensão em Gestão Educacional Pública. Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, Professora II, atualmente Formadora no Projeto de Formação Continuada – Eixo: Liderança Pedagógica, 1ª CRE.

No presente texto, trazemos uma reflexão sobre ações formativas desenvolvidas desde o ano de 2019 para gestores, coordenadores pedagógicos e professores regentes da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). As ações tinham como proposição encontros vivenciais em metodologias ativas e ferramentas digitais. As metodologias ativas propõem uma inversão do processo de ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo, valorizando a participação ativa do estudante na construção do conhecimento e estimulando a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Diante dos desafios que a educação vivencia na contemporaneidade como, por exemplo, acerca da necessidade de formação continuada para profissionais¹; da resignificação das relações promovidas no ambiente escolar, em especial das que ainda se dão demarcadas por processos hierárquicos e centralizados no papel do professor; e da promoção de ações que viabilizem o protagonismo e o incorpore ao cotidiano escolar, de que forma podemos pensar e propor novas dinâmicas e práticas na escola? Como potencializar o protagonismo discente e docente na sala de aula? Que práticas e ações planejar para a promoção das aprendizagens dos estudantes?

A partir dessas questões, propomos encontros formativos para um grupo de gestores e professores regentes de escolas da rede da SME/RJ, apostando na promoção de aprendizagens significativas e engajadoras dos estudantes da rede carioca de ensino.

E por onde começar?

Quais são os principais desafios no processo ensino-aprendizagem do século XXI? Como engajar estudantes e profissionais da educação no processo de repensar, replanejar e ressignificar seus fazeres e saberes? Como promover atividades significativas e inovadoras? De que forma colocar o estudante como centro do processo?

Os desafios elencados são apenas alguns que circundam o dia a dia de nossas salas dos professores, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, como também encontros formativos para profissionais da educação. Tal afirmação baseia-se em nosso contato com os gestores e professores que participaram da formação vivencial em metodologias ativas. Para esses profissionais, estes são os principais desafios encarados cotidianamente nas escolas e salas de aulas desse grupo. Assim, tais indagações serviram como ponto de partida para nossas reflexões, discussões e produção de atividades e projetos a serem replicadas nas escolas em que atuam.

Formação continuada e metodologias ativas: algumas possibilidades

Considerando que ainda encontramos, nas escolas, um modelo centrado em relações verticalizadas, com o professor no papel central e os estudantes como receptores de conhecimento, onde a transmissão do saber ainda é voltada a um processo tradicionalista de memorização e padronização (Moran, 2015), é importante refletirmos sobre novas formas de romper com essas relações hierárquicas ao propor um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e eficaz.

Nesse cenário, para que haja efetiva mudança, é preciso que o professor detenha um saber próprio da sua profissão, que alia conhecimentos específicos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados (Gatti, 2009). Em virtude das constantes mudanças e crescente diversidade na escola e na sociedade, a necessidade de investimento na formação continuada dos professores se torna essencial para o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades para lidar com as novas demandas da sala de aula, em especial, no uso de metodologias que promovam outras formas de aprendizagens tanto para o professor, quanto para os estudantes.

Para Moran (2015), o uso de metodologias ativas se caracteriza como uma estratégia de ensino centrada

na participação efetiva dos estudantes a partir do envolvimento direto, ativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

Nesse sentido, as metodologias ativas propõem mudanças em práticas educacionais centradas prioritariamente no papel do professor, na passividade do aluno e em aulas somente expositivas. O professor passa a atuar como mediador/articulador do processo de aprendizagem por meio do diálogo, da oferta de sequências didáticas personalizadas, promoção de vivências e desafios, monitorando e avaliando os discentes em tempo real. Desse modo, professores e estudantes mobilizam outros posicionamentos no processo, possibilitando novos espaços e tempos. Assim, as relações deixam de ser verticalizadas, e passam a ser horizontais.

Ainda em diálogo com Moran (2015), um bom projeto pedagógico prevê o equilíbrio entre tempos de aprendizagem pessoal e tempos de aprendizagem colaborativa. Aprendemos com os demais e aprendemos sozinhos também. É importante destacar que o uso de metodologias ativas no processo de ensino não é algo novo, posto que se trata de abordagens de ensino com fundamentos de teóricos consagrados, como Dewey (1950), Freinet (1975), Freire (1996), Rogers (1973), Bruner (1978), Piaget (2006), Vygostsky (1998), entre outros autores

que ressaltam a relevância do aprendizado diferenciado, de forma ativa e a partir do contexto em que se realiza.

Cabe também destacar o uso de metodologias ativas no processo de formação docente como estratégia de inversão da lógica a que estamos habituados na educação: primeiro a teoria e, posteriormente, a prática. Iniciar pela teoria ainda é prática recorrente no ensino, mas que está, gradualmente, se desconstruindo a partir da discussão do uso de metodologias ativas (Bacich, 2018).

Metodologias ativas e formação na prática: relato de experiência

A formação teve, como objetivo, propor uma visão prática da aplicação de metodologias ativas por meio da vivência de diferentes métodos, e refletir tanto sobre o papel do estudante, quanto sobre o papel do mediador/facilitador. No primeiro momento, o percurso formativo foi oferecido para gestores e professores regentes de 28 unidades de Ensino Fundamental dos Anos Finais em consonância com as premissas e princípios norteadores da SME/RJ. O intuito foi o de possibilitar a introdução de metodologias e práticas ativas, aliadas às tecnologias digitais, fomentando a troca de saberes e práticas entre os professores da rede. No segundo momento, a formação contemplou o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e um(a) professor(a) regente das mesmas unidades escolares, formando, assim, uma tríade de formadores que disseminassem, nos territórios, vivências e práticas.

Imagens 1 e 2



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023)

Os encontros promoveram uma reflexão sobre: novos cenários da educação; conceitos fundamentais sobre metodologias; estratégias de ensino e aprendizagem ativa em sala de aula; integração de tecnologias da informação; comunicação e vivência em diferentes metodologias; além de apresentar recursos e ferramentas que promovam uma aprendizagem ativa (Weltman, 2007).

¹ Parecer CNE/CP N.º 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF.

Os docentes que participaram da formação trabalharam em equipes para investigar, analisar e buscar soluções para os desafios/problemas a partir de seus conhecimentos prévios, acessando novas informações. Essa abordagem promoveu o pensamento crítico, a colaboração, a resolução de problemas e a aplicação na prática.

A proposta tinha como base vivenciar, de forma prática e imersiva, os seguintes métodos: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em equipes; aprendizagem baseada em projetos; jigsaw; peer instruction; sala de aula invertida; design thinking; ensino híbrido; e gamificação. Tudo isso por meio de aprendizagem colaborativa; uso de tecnologias digitais; roteiros audiovisuais sobre ferramentas de tecnologia (tutoriais); curadoria de materiais; vivência em estratégias de metodologias ativas em ambientes online e offline; conceitos aplicáveis e elaboração de projetos que pudessem ser replicados nas unidades escolares. Os professores também puderam experimentar o uso de diferentes ferramentas digitais, tais como: Kahoot, Slido, Mentimeter, Google Classroom e Padlet.

Durante o percurso formativo, os grupos foram convidados a refletirem e criarem situações-problemas elencadas a partir de ações já realizadas ou em realização pelas unidades escolares. Após a seleção das situações-problemas, os

grupos elaboraram projetos que apresentassem relevância no processo, e que atendessem as demandas iniciais apontadas e que pudessem, posteriormente, serem aplicados no campo.

Imagens 3 e 4



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023)

Ainda foi possível mapear, entre os participantes, os conhecimentos prévios relativos às temáticas da formação, assim como identificar as unidades escolares que já realizavam, em suas práticas, a inserção de ferramentas digitais e das metodologias ativas. Algumas unidades escolares já utilizavam ferramentas como Google Classroom para estratégias de reposição de aulas em situações de interrupção e recuperação das aprendizagens.

Ressonâncias e ampliações da formação

1. Elaboração de projetos como produto final dos encontros formativos

Durante os encontros, os participantes construíram experiências de aprendizagens que envolveram metodologias ativas e ferramentas digitais. Os projetos foram elaborados com base em três eixos/etapas: definição dos objetivos de aprendizagem; seleção de estratégias; e recursos didáticos e desenvolvimento das atividades. No último encontro, os grupos tiveram a possibilidade de vivenciar os projetos criados. A premissa central é que o projeto desenvolvido pelos grupos fosse viável de implementação nas unidades escolares.

2. Encontros de formação vivencial

Por meio de parcerias externas e internas, foram realizados encontros vivenciais formativos, com carga horária de 4 horas, em metodologias ativas e ferramentas digitais com a

equipe das Gerências de Educação das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), envolvendo gerentes e representantes das escolas em turno único. O objetivo era o de possibilitar novas experiências de aprendizagens e formação no território, promovendo engajamento, colaboração e ressignificando práticas.

3. Centro de Estudos compartilhado

Após o mapeamento de conhecimentos prévios sobre metodologias ativas e ferramentas digitais, as escolas foram organizadas de acordo com a proximidade entre as unidades para, assim, agrupar os professores por “polos” de dinamização de centro de estudos.

4. Promoção do protagonismo

O contexto pandêmico trouxe à tona a necessidade de promoção do protagonismo tanto dos estudantes, quanto dos docentes, sobretudo por conta da adaptação de atividades ao contexto que se instaurou de forma abrupta. Nesse cenário, foi possível observar que os profissionais que participaram da formação em metodologias ativas e ferramentas digitais iniciaram uma mobilização junto aos pares do seu território em busca de estratégias que estabelecessem o vínculo entre estudante e escola – que fora impactado durante a interrupção das aulas. As experiências já desenvolvidas alavancaram a busca por ações em resposta ao contexto vivenciado, promovendo uma articulação e formação para

utilização de plataformas digitais como repositórios, salas virtuais, além de ferramentas e aplicativos que viabilizassem a manutenção da conexão com a escola, propiciando uma reconstrução do trabalho pedagógico.

5. Encontro de Práticas Educacionais na Pandemia

Ao final do semestre, foi proposto o encontro de Práticas Educacionais na Pandemia, em formato virtual, para as unidades escolares de atendimento de Anos Finais do Ensino Fundamental. O objetivo do encontro era o compartilhamento de práticas exitosas realizadas durante o período de suspensão das aulas presenciais. Os eixos abordados foram: diagnose, sequências didáticas adaptadas ao ensino remoto, evidências de aprendizagens, tipos de registro, metodologias e ferramentas digitais. Os profissionais que participaram do encontro destacaram a relevância do percurso formativo como subsídio teórico-metodológico para esse momento tão desafiador que as escolas estavam enfrentando.

Conclusão

O uso de metodologias ativas e de ferramentas digitais tanto nas salas de aula do Ensino Fundamental dos Anos Finais, quanto na formação continuada de professores pode trazer resultados significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa experiência prática, foi possível observar que a inversão do processo de ensino-aprendizagem, com os

alunos no centro do processo, aliada ao uso de tecnologias educacionais, pode potencializar a aprendizagem e tornar a educação mais inovadora e engajadora. Também foi possível observar que as metodologias ativas são pontos de partida para avançar em processos mais elaborados de reflexão, de interação cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas promotoras de situações em que os estudantes aprendam com os outros estudantes, e que professor esteja em constante ato de descoberta.

REFERÊNCIAS

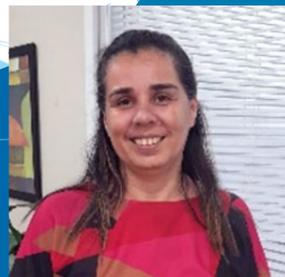
- BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas; v. 2). Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 1 jun. de 2023.
- WELTMAN, David. **A comparison of traditional and active learning methods**: an empirical investigation utilizing a linear mixed model. 2007. 134f. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia). The University of Texas at Arlington, 2007.

RIOEDUCA NA TV: UM DESAFIO, UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA E ESCRITA A VÁRIAS MÃOS

Em 13 de março de 2020, os cariocas foram surpreendidos com o fechamento das escolas por tempo indeterminado, por conta de uma pandemia desconhecida pela população e que assolava todo o planeta: a COVID-19.

Naquele momento, não tínhamos a dimensão do período de tempo em que as escolas ficariam fechadas e das consequências pedagógicas que teríamos pela frente por causa do distanciamento social entre a comunidade escolar.

Diante das condições de isolamento social que a pandemia estabelecia à época, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), após o primeiro mês das escolas fechadas, começou a traçar estratégias pedagógicas e buscar parcerias para garantir a aprendizagem e o vínculo entre alunos e professores para a Rede Pública Municipal de Ensino.



**Krisna Leone
Mendes Valentim
Dos Santos**

Graduada em Arquitetura pela Universidade Gama Filho, Licenciatura em Matemática pela Universidade Cândido Mendes, Pós-graduação em sistema de Gestão Integrada pela Fundação Pitágoras. Na rede há 24 anos. Até janeiro de 2023 foi Assessora na Coordenadoria de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Ensino a frente do Programa Rioeduca na TV. No momento, atua na Subsecretaria de Gestão como Gerente na Gerência de Atividades Administrativas.

A primeira ação estratégica para estabelecer esse vínculo entre docentes e discentes foi por meio de parceria público-privada, onde várias formações foram planejadas e realizadas de modo remoto aos professores e servidores lotados na SME/RJ. Tais formações tiveram como objetivo instrumentalizar os professores e servidores no uso de novas tecnologias por meio de aplicativos e programas oferecidos pela *Microsoft*.

Também foram criadas salas virtuais para a garantia da interação entre alunos e professores na plataforma *Teams* durante o período de distanciamento no contexto pandêmico. Assim, cada Unidade Escolar (UE) pôde utilizar a ferramenta com maior identidade para interação entre alunos, responsáveis e professores.

Após a implantação das salas de aulas virtuais na plataforma *Teams* e com o avanço da pandemia, a SME/RJ sentiu a necessidade de ampliar a possibilidade de acesso aos materiais pedagógicos produzidos pela rede aos alunos e professores. Desse modo, as videoaulas surgem como mais um recurso para as UEs utilizarem junto à comunidade escolar.

Com o objetivo de garantir equidade no acesso às videoaulas, tal material foi ofertado em canal de TV aberta, podendo ser acessado por qualquer cidadão no período da manhã, tarde ou noite, como também poderia ser acessado no canal do *YouTube* da Empresa Municipal de MultiMeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (MultiRio).

A produção das videoaulas iniciou por meio da parceria com a MultiRio. Tal parceria contribuiu com a produção técnica do material, em que foram utilizados estúdios para gravações e técnicos para edição das videoaulas, que seguiam semanalmente em programação de TV.

Na SME, por meio da Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF), uma força-tarefa foi realizada entre os professores lotados na Subsecretaria de Ensino (E/SUBE) para a produção das primeiras videoaulas nos estúdios da MultiRio.

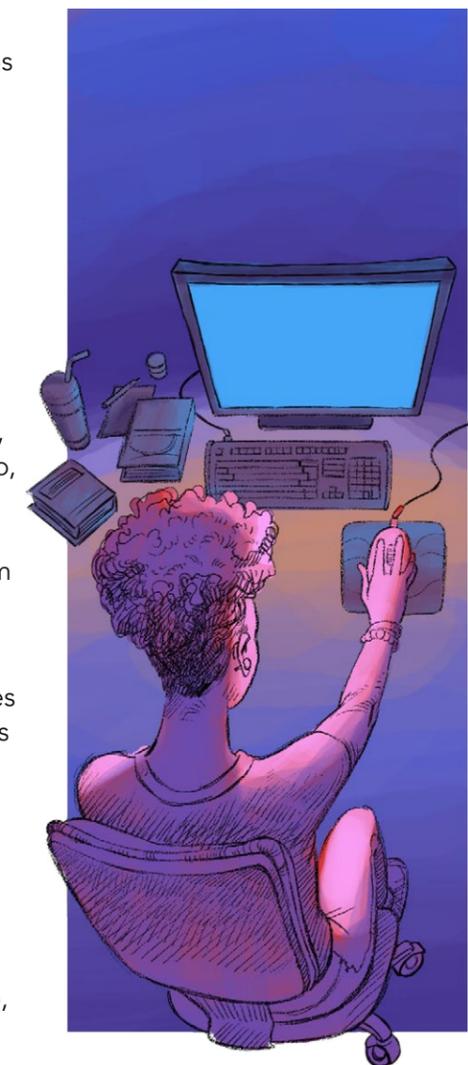
Após a identificação de habilidades do Currículo Carioca e elaboração de roteiros para produção das primeiras videoaulas em estúdio, um grande planejamento foi organizado para a garantia da sequência didática nos vídeos exibidas em canal de TV aberta, em todos os anos de escolaridade e modalidades.

Diante do volume de material a ser exibido em TV, a CEF ofertou, por meio de formulário eletrônico, um convite a professores voluntários da SME para a produção de videoaulas a serem exibidas a partir do segundo semestre do ano de 2020.

Para essa produção, os docentes lotados na CEF que gravaram as primeiras videoaulas iniciaram um trabalho como mediadores e orientadores junto aos professores voluntários para a produção de mais videoaulas.

Para a exibição na TV, todo o material produzido era revisado,

“ as videoaulas apresentam como objetivo não só o vínculo com os alunos [...]. Esse material começa a compor um vasto acervo audiovisual, direcionado para a recuperação da aprendizagem dos alunos [...] ”



validado e indicado para programação pela CEF, que preservava a sequência didática.

Todas as UEs e professores recebiam semanalmente a programação a ser exibida na TV, com as habilidades do Currículo Carioca que cada gravação abordava.

Ao final de 2020, foram produzidas cerca de quinhentas videoaulas por professores voluntários da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2021, diante da necessidade de manter a produção das videoaulas no programa Rioeduca na TV, por conta do retorno gradativo dos alunos

poucos ao presencial nas UEs. Esse material começa a compor um vasto acervo audiovisual, direcionado para a recuperação da aprendizagem dos alunos diante das perdas pedagógicas por conta da pandemia.

Diante da seleção de professores por meio de edital, foram investidas várias horas de formações remotas e presenciais com o objetivo de qualificar o grupo na produção das videoaulas. Essas gravações tinham como eixo de trabalho a priorização curricular realizada por meio do Currículo Carioca, envolvendo todas as áreas do conhecimento, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Travessia, Carioca I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 1 - Produtores de videoaulas do Programa Rioeduca na TV no Circuito Pequena África.



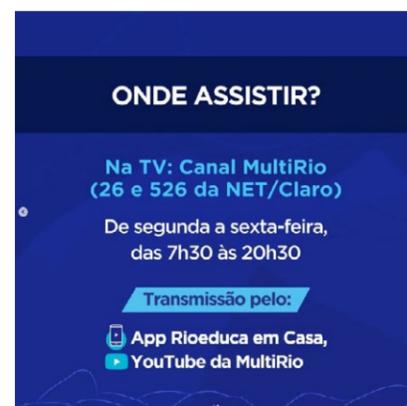
Fonte: MultiRio (2021).

nas UEs, foi lançado um edital para a seleção de professores da SME para dedicação exclusiva na produção desse material audiovisual.

Em 2021, as videoaulas apresentam como objetivo não só o vínculo com os alunos, que nesse momento retornavam aos

Ao longo do ano letivo de 2021, todo material foi exibido em canal de TV aberta, como também foi disponibilizado no aplicativo Rioeduca em Casa. Com o fim da pandemia, o material começou a ser direcionado para a recuperação da aprendizagem dos alunos da SME.

Figura 2 - Foto horário de exibição do programa | Fonte: MultiRio (2021).



Com o objetivo de ampliar a interatividade dos alunos com professores nas videoaulas, foi lançado na programação Rioeduca na TV, o programa ao vivo "Tira-dúvidas". Nesse programa alunos do 1.º ao 9.º ano, Travessia, Carioca I e Educação de Jovens e Adultos, diariamente interagiam com professores, por meio de mensagens enviadas para o WhatsApp do programa. Tais mensagens eram respondidas por professores atuantes na produção das videoaulas, onde eram esclarecidas dúvidas referentes aos conteúdos abordados na programação.

Ao final de 2021 foram produzidas cerca de 2300 videoaulas envolvendo diversos temas transversais e habilidades da priorização do Currículo Carioca.

No ano de 2022 com o objetivo de rever a produção realizada em estúdio, no período da pandemia, os professores produtores das videoaulas realizaram diversas produções explorando espaços da cidade do Rio de Janeiro, com temas transversais alinhados ao Currículo Carioca.

Figura 3 - Foto de gravação externa para o programa "Aqui tem matemática – Rioeduca na TV", no Maracanã com o professor Pedro Passos | Fonte: MultiRio (2022)



Para os anos iniciais foram produzidos materiais com sugestões de atividades lúdicas em diversos espaços da cidade envolvendo todos os componentes. Tais materiais tinham como eixo de trabalho o Currículo Carioca.

Com a possibilidade de gravar videoaulas por diferentes espaços da cidade, exploramos lugares como o Theatro Municipal, Corcovado, Centro de Operações do Rio – COR, Floresta da Tijuca, Shopping Bangu, Maracanã, Casa da Mulher Carioca Tia Doca, Museu do Amanhã, Centro Cultural da Light, MUHCAB - Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira dentre outros espaços.

O objetivo de explorar diversos espaços da cidade nas videoaulas envolvia alinhar esses locais a temas relevantes do Currículo Carioca, como também oferecer às UEs, alunos e professores a possibilidade de conhecer a diversidade de equipamentos que temos na cidade do Rio de Janeiro.

A programação era divulgada semanalmente para as UEs e docentes nos portais e nas redes sociais da SME.

A produção realizada, em 2022, reuniu cerca de 2.300 videoaulas, que estão disponíveis no canal do YouTube da MultiRio.

A produção das videoaulas por professores da rede só ocorreu por conta de um grande esforço colaborativo e inovador, em que toda a expertise para



Figura 4 - Programa "Um Rio de possibilidades – Rioeduca na TV", na Fiocruz, com as professoras Aline Menezes e Cássia Lecce | Fonte: MultiRio (2022).

essa produção é fruto de um trabalho construído por muitas mãos. Em 2020, não tínhamos essa experiência, contudo, buscamos o conhecimento por diversos caminhos.

Cada professor e cada professora que atuou como mediador(a) e orientador(a) traçou possibilidades para roteirizar as primeiras videoaulas. Essas possibilidades foram compartilhadas e



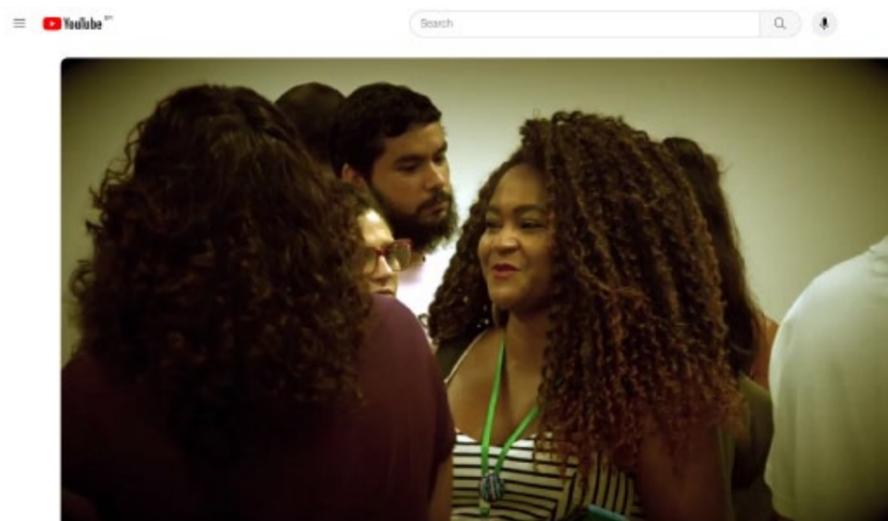
Figura 5 - Foto grupo final MultiRio | Fonte: MultiRio (2022).

ampliadas aos professores voluntários e aos professores que atuaram na produção do programa Rioeduca na TV por meio do edital de 2021.

Muitos professores que passaram pelo programa e atuaram na produção das videoaulas, ao final de 2022, demonstravam uma evolução na sua produção, pois estavam sempre buscando possibilidades e recursos para o enriquecimento do tema abordado.

No final do ano de 2022, uma singela homenagem foi realizada na MultiRio para o grupo de professores e técnicos que atuaram nesse material inovador. Um vídeo foi produzido para celebração com a equipe atuante nessa programação (Figura 6).

Tal acervo hoje serve de suporte para as UEs e para a ampliação do material pedagógico impresso Rioeduca. Muitas videoaulas são indicadas atualmente no próprio material impresso por meio de QRcode com o objetivo de ilustrar e enriquecer os temas abordados.



Homenagem aos professores Rioeduca na TV 2022



Figura 6 - Vídeo de homenagem aos professores e técnicos que produziram as videoaulas do programa Rioeduca na TV.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxnJe2Oeo7c>.

Nome da escola: Programa Rioeduca na TV

Ano de escolaridade no qual a prática foi desenvolvida: Educação Infantil, 1º ao 9º ano, Travessia, Carioca I e II e Educação de Jovens e Adultos.

N.º de alunos: todos alunos da Rede Pública Municipal de Educação

Período de realização da prática: 2020 a 2022 (produção de material inédito e exibição em canal de TV aberta).

Áreas de conhecimento envolvidas: Todas as áreas do Currículo Carioca, incluindo temas transversais.

Objetivos: Garantir o vínculo entre alunos e professores no período da pandemia, e ampliar o acesso ao material pedagógico alinhado à priorização do Currículo Carioca.



GAMIFICAÇÃO DAS EMOÇÕES



Marcelo Ramos de Oliveira

Graduado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Professor atualmente lotado na E/CRE(10.19.081) Escola Municipal Walquir Pereira.



A partir de um olhar para um mundo de difícil aprendizado no contexto pós-pandêmico, foi observado um desinteresse pelo estudo, de um modo geral, em sala de aula. Diante de um retrocesso em muitas áreas do cognitivo e pensamento, logo se fez necessário um *start*, de forma a parar e reprogramar atitudes e foco.

Em convívio diário e constante, percebe-se que crianças e adolescentes são atraídos facilmente por jogos, pois muitas atividades que eles gostam e fazem estão relacionadas direta ou indiretamente à ação de jogar. Então, por que não tornar prazerosa e divertida essa aprendizagem?

Segundo Alessandra de Falco (2007), "game é como um novo meio que prepara para uma aprendizagem crítica, necessária para o mundo repleto de novas tecnologias e consequentes transformações de linguagem e comportamento."





Fonte: Acervo pessoal do autor.

CONSTRUINDO O PENSAMENTO E JOGANDO DENTRO DELE

No planejamento de uma prática *gamificada*, o primeiro passo foi escolher um nome que desse “alma e corpo” ao que estavam se propondo ali, alunos e professor, a criarem algo com a “cara” da comunidade e das especificidades locais e individuais. Em busca de uma consolidação entre saber e aprender, construiu-se um algo novo de pertencimento exclusivo dos estudantes e para eles.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, que acontecem duas vezes por semana, um seminário foi proposto e criado pelo docente, assim como todo o processo foi elaborado.

Faz-se necessário lembrar que a Unidade Escolar (UE) está situada numa comunidade carente da 10ª CRE, onde, em sua maioria, as famílias não possuem internet em casa, computadores, *tablets* etc. Como criar e jogar superando a falta de acesso à tecnologia?



Outro ponto chave do processo foi o foco. Que direção seguir, considerando o que se desejava alcançar, além dos conteúdos pedagógicos? Professor e alunos se sentaram e discutiram sobre ocorrências subjetivas e coletivas, e chegaram à conclusão de que muito acontecia pelo “eu” de cada, onde o extravasar era difícil e podia trazer consequências. Decidiram que o jogo iria se chamar “Gamificação das emoções” e, nele, trabalhariam seus sentimentos.

Já se tinha a base temática, que atendia perfeitamente o desejo do grupo, e faltavam poucos ajustes. Mas, será que daria certo?

Estava sendo criado um jogo com material reciclado e sem internet, com a proposta de trabalhar emoções e o controle delas. Nesse *pot-pourri* de sentimentos à flor da pele, ansiedades misturadas com cartolinas e *pilots*, nasceu o jogo, embasado no livro *Pedro vira porco-espinho*, de Janaína Tokitaka (2017).

Segundo William Shakespeare (1998), “o que não dá prazer não dá proveito. Em resumo, senhor, estude apenas o que lhe agrada”. E, partindo desse pensamento, os jogos começaram.

O ÁPICE

Na empolgação de tudo estar dando certo e cotidianamente ver os resultados tangíveis do jogo em sintonia com o emocional de cada aluno, veio o convite para a *live* que foi realizada em 17 de maio no canal do *YouTube* da Escola de Formação Paulo Freire (EPF). O convite ocorreu por conta da inspiração ocorrida durante o percurso formativo do curso “Investigando Saberes – Língua Portuguesa”, que reverberou na prática das teorias apresentadas na formação para docentes da rede. Desse modo, a “cereja do bolo”.

Sabendo dos desafios da educação contemporânea – que são cada vez maiores e nos trazem preocupações – trabalhar

a inteligência emocional na escola é uma forma de dar aos alunos e professores mais controle sobre os aspectos socioafetivos. Afinal, todos os indivíduos têm pensamentos positivos e negativos, e possuem momentos de dificuldade repletos de sentimentos incômodos, nem sempre fáceis de lidar.

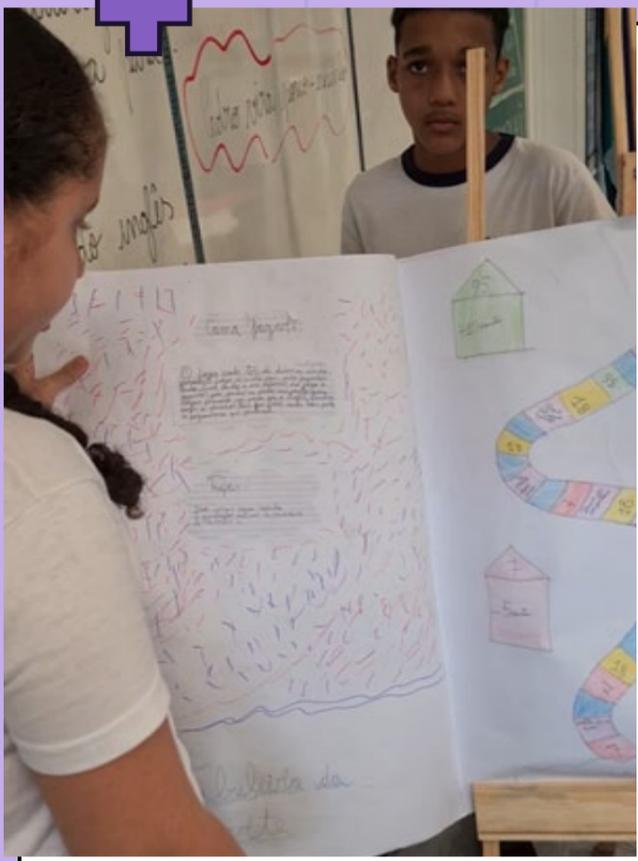
No contexto do jogo vivenciado na escola, os incentivos se fazem presentes, posto que a autoconfiança é parte fundamental do controle emocional. Apesar de ser uma característica pessoal, ela pode ser desenvolvida por meio do seu reconhecimento, e através do apoio em situações específicas.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Segundo Daniel Goleman (2011), autoconfiança é parte fundamental dessa inteligência: "A inteligência emocional é a capacidade que cada indivíduo tem para administrar as próprias emoções e entender as dos outros". Apesar de partir de uma experiência pessoal, ela está sendo desenvolvida e aprimorada por meio do incentivo e de situações específicas jogadas e criadas no jogo.

Com o desenvolvimento da prática pedagógica no jogo "Gamificação das emoções" em sala de aula, evidenciou-se uma melhor interação e compreensão dos alunos tanto no individual quanto no coletivo. O "jogar o jogo" tem feito deles sujeitos mais reflexivos e, principalmente, mais tolerantes entre o grupo, com maior controle de suas emoções e do sentimento de coletividade.



REFERÊNCIAS

DE FALCO, Alessandra. Jogos eletrônicos: do real ao virtual e vice-versa. **Inovação Uniemp**, Campinas, v.3 n.3 maio/jun. 2007. Disponível em: http://inovacao.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-23942007000300025&lng=es&nrm=is. Acesso em: 5 set. 2023.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SHAKESPEARE, William. **A megera domada**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998.

TOKITAKA, Janaina. **Pedro que vira porco-espinho**. São Paulo: Jujuba, 2017.



Márcia de Assis

Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2019). Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense- UFF (2006). Graduada em Letras (Português- Latim) pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2004). Autora da obra de ficção *Metamorfose da Vida*, publicado pela Chiado Editora em 2014, possui o conto *Quero ser santa*, publicado em *Expressões Acadêmicas: contos, crônicas e poesias* pela editora Oak Books (2015) e o poema *Ideal Humano* publicado em *Antologia de Poesia Brasileira contemporânea: Além da Terra, Além do Céu* pela Chiado Editora (2019). Desde 2022, é professora de ensino fundamental - anos finais - Língua Portuguesa lotada na E/CRE(08.33.033) Escola Municipal Dalva de Oliveira.

A educação em telas



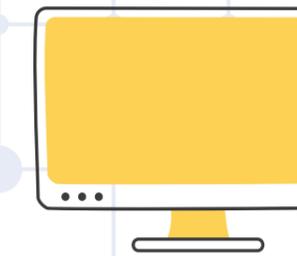
Quando eu era aluna, o mundo era visto através da janela. Quando havia perguntas, pesquisas ou para uma simples leitura ia célere à biblioteca.

Agora, professora, vejo a sociedade recorrer às telas. Se outrora a rotina opressora ditava, atualmente, há infinitas possibilidades de vencer as mazelas.

Seja no computador, seja no celular, o mundo digital, na educação, amplia nosso olhar. Contudo, do que adianta uma boa conexão se a atenção às fofocas nas redes sociais tende a se desviar?

Aos alunos, hoje, adolescentes, recomendo que foquem no que é importante: a informação confiável. Que saibam selecionar, explorar e desenvolver o senso crítico a fim de se tornarem coerentes e sábios, longe da manipulação de políticos.

Nosso Brasil clama por cidadãos qualificados, não só para o trabalho, mas para exercer a justiça, a bondade e a nobreza do espírito, em todos os espaços.



BUGOU GERAL



Maria de Fátima de Queiroz Gonçalves Corrêa

Graduada em Letras pela Universidade Gama Filho. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e Teologia pela PUC/RJ. Atuou vários anos na rede privada de ensino em Colégios como Marista São José, Colégio dos Santos Anjos, Santo Inácio, Palas, dentre outros. Atualmente gestora do E/CRE(02.08.803) Espaço de Desenvolvimento Infantil Borel.

Neste Mundo digital,
Tudo vira algoritmo veloz,
E pra entrar num link maneiro,
Preciso de senha inbox...

E nas homepages de lindos softwares,
Ou quem sabe, nas internet things,
Preciso de login! Viral?!
Preciso de login! SIM!

Ah! Se eu conseguisse, Aquele
download perfeito,
Com cookies e cyber segurança,
Sem hacker ou homepage de efeito.

Talvez participasse, com meus alunos,
De uma big data, aprendizagem são,
E tudo que fosse digitalizado,
Seria conhecimento e não spam

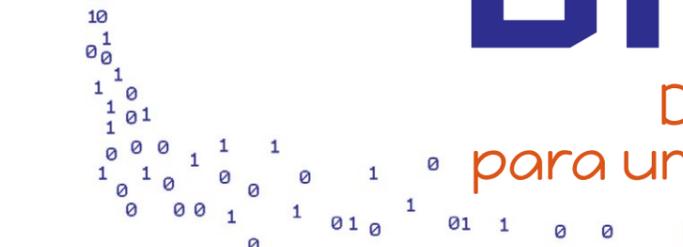
Mas receio que o hacker do destino,
Inbox, ainda um educando menino,
Desconheça o que de fato bugou,
Nas páginas do nosso site...

E não tenha deletado,
Do App da existência,
Que nos e-books da vida,
Tudo vira referência...

Pois na vida dos nativos digitais,
Nenhum meme poderá superar,
O que a vida em off,
É capaz de ensinar...

Assim, como mestra e aprendiz,
No insert desse enter,
Posso mostrar a quem ensino,
Que a vida é start e end.

```
010101010000111110101
010101001011010110101
010101010101000101011
0101011010101010101
01010101010101010001
0101011101101011000
000110101110101110001
011010100111010111100
0101010101010101010
1010101011101010101
101010101010000011010
010101000100110111110
010101010101000110111
```



Andréa Barreto Martins da Poça

É mestranda no Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca (2/2022). Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Úrsula (1991). Tem experiência na área de Biologia Geral. Tem experiência em Formação de Professores na área de Novas Tecnologias e Metodologias Ativas. É Microsoft Fellow (2021-2022), foi aceita na Coorte da Liga STEAM (2022) e, atualmente, faz formação de lideranças na 2ª Coordenadoria Regional de Educação.

Educação DIGITAL

Desafios e potências
para uma leitura do mundo

Atualmente, as informações nos chegam rapidamente. Da hora em que acordamos ao momento em que dormimos, no escorregar dos nossos dedos, na palma de nossas mãos, as informações pulam diante de nossos olhos. Mas essa quantidade de dados nem sempre se transformam em conhecimento e, ao pensarmos na aprendizagem de nossos alunos e nossas alunas, devemos considerar essa conjuntura.

Existe um desafio neste contexto, porque nosso aluno e nossa aluna são expostos a essa quantidade de informações, contudo há uma potência, nesse cenário, ao compreender que a aprendizagem pode ser enriquecida com o uso de tais recursos digitais. Porém, só podemos construir um caminho seguro e com intencionalidade pedagógica, nesse panorama, se debatermos alguns pontos importantes.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo trazer à tona alguns elementos que potencializam o debate sobre este tema.



O Letramento Digital

Um dos conceitos que permeiam esse debate é o letramento digital. Segundo Tfouni, Pereira e Assolini (2018), o letramento tem foco nos aspectos sócio-históricos da escrita, diferentemente da alfabetização, que se ocupa da aquisição da escrita. Para Soares (2002), nessa perspectiva, abre-se uma brecha para ampliação do conceito de letramento, considerando uma gama de variedades de práticas de leituras sociais, como as que ocorrem nas redes sociais e nas páginas da *web*. Este é um momento privilegiado para promovermos a construção de uma leitura crítica e qualificada das postagens e informações que encontramos na internet (Soares, 2002).

Quando entramos em contato com qualquer postagem na internet, devemos questionar a veracidade, a fonte e a confiabilidade da informação dada. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas em qualquer componente curricular dentro das escolas. Estamos diante de uma faceta do letramento que é o digital.

Desse modo, o letramento digital está além do tecnicismo, de aprender a usar os softwares e as plataformas digitais; é estar habilitado a avaliar e usar a informação de maneira crítica (Buckingham, 2010).

A BNCC e a Cultura Digital

Dentre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), existe uma que se refere especificamente à Cultura Digital.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018)

Conforme Lucena e Oliveira (2014), a cultura digital é a forma e a apropriação do conteúdo do ambiente virtual pelos sujeitos culturais. Por meio da cultura digital, as pessoas produzem, socializam, sonham, constroem e reconstróem as suas relações. A internet está viva e é constituída por pessoas; essas pessoas precisam constituir competências para lidar com esse mundo.

A escola é o território para se fazer essa transformação. No currículo priorizado da rede municipal da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), podemos ver algumas pistas de como, na mensuração

da habilidade que elabora sobre o fato e a opinião, os números indicam uma grande dificuldade do leitor em distinguir a diferença entre eles. Decerto, essa habilidade está no componente curricular de Língua Portuguesa, todavia sabe-se que ela poderá ser abordada em outros componentes com a utilização de material digital disponível na internet.

Mas, para que isso aconteça, devemos formar profissionais que saibam lidar com essas questões de maneira transversal.

A Lei N.º 14.533, Plano Nacional de Educação Digital

Neste ano, foi sancionada a lei que institui a promoção das competências digitais. O Plano Nacional de Educação Digital foi sancionado no dia 11 de janeiro de 2023, e o artigo 3º estabelece o eixo da Educação Digital, cujo objetivo é inserir e garantir o letramento digital em todos os níveis e modalidades do ambiente escolar (Brasil, 2023).

A Educação Digital poderá ser usada como uma linha que liga todos os componentes curriculares e suas áreas de conhecimento, trazendo a tão esperada transdisciplinaridade às nossas salas de aula. Podemos, como professores e professoras, trazer à tona debates sobre a cultura do nosso povo, relacionada à nossa história, às múltiplas linguagens, à nossa ciência, aos nossos saberes e aos saberes de nossos estudantes em uma simples (ou não tão simples) pesquisa no *Google*.

Por que não produzir com os alunos e as alunas um vídeo no formato rápido do *TikTok*¹ em uma aula de Língua Portuguesa? Por que não trazer um meme para uma aula de Ciências? Por que não levar um desafio em um jogo do *Plickers*² nas aulas de Matemática? Por que não utilizar um *Padlet*³ para dinamizar um álbum de atividades artísticas de nossos alunos e nossas alunas?

Considerações Finais

Com a finalidade de fazermos uma reflexão, cito Paulo Freire sobre a leitura do mundo: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2017). Podemos pensar no potencial visionário do autor. Ler o mundo, estar nesse mundo e conviver com as múltiplas facetas de nossa civilização. A criança e o adolescente fazem parte desse mundo e a escola é essencial para a constituição desse cidadão crítico, participante, autônomo, transformador e leitor do mundo que o cerca.

Nosso desafio, enquanto professores e professoras, é usarmos, a favor da aprendizagem, esse mar de informações e multilinguagens que a tecnologia digital nos oferece. Não podemos renunciar toda a nossa técnica e nosso potencial de educadores e educadoras para formarmos cidadãos responsáveis e produtores de conhecimentos.

1 TikTok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/pt-BR/>
 2 Plickers. Disponível em: <https://www.plickers.com/library>
 3 Padlet. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>

Para isso, temos que nos formar e transformar nosso fazer. Fácil? Não é, mas é possível.

Vamos potencializar nossas aulas e utilizar com intencionalidade pedagógica os recursos digitais, sabendo que não são a solução mágica, mas nos permitem pensar em uma educação de qualidade com soluções pedagógicas inovadoras (Moran, 2004).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Digital [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 8-B, edição extra, p. 1-2, 11 jan. 2023.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Cortez editora, 2017.
- LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 7, n. 14, p. 35-44, 2014.
- MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 347-356, 2004.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.
- TFOUNI, Leda V.; PEREIRA, Anderson C.; ASSOLINI, Filomena Elaine P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, 2018.

REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A rápida evolução tecnológica dos últimos anos tem influenciado diversos setores da sociedade, incluindo a educação. A presença e o uso das tecnologias digitais no dia a dia das pessoas têm se tornado cada vez mais comuns, como reflexo que são da sociedade da Cultura Digital da qual fazemos parte. Quando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) passaram a integrar a vida de cidadãos comuns, a partir do século XX, elas acabaram por influenciar uma das formas mais básicas do relacionamento humano: a comunicação. E isso, conseqüentemente, repercutiu em outras esferas das nossas atividades.



Juliana de Oliveira da Silva

Pós-graduada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), do Curso de Informática Aplicada à Educação. Graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - Faculdade de Formação de Professores, Licenciatura em Geografia. Professora de Geografia na SME-RJ (PI) e SEEDUC (DOC I - Ensino Médio). Pesquisadora na área de Tecnologia na

Educação, Metodologias Ativas, Gamificação na Educação, Pensamento Computacional, Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), Cultura Digital e Inteligência Artificial. Participou de 2010 a 2014, do Projeto Educopédia da SME RJ (Plataforma on-line - REA), como produtora e revisora de aulas digitais de Geografia. Foi da equipe da Gerência de Inovação

e Tecnologia Educacional da SME/RJ (GITE), de 2015 a 2019. Foi assistente na Escola de Formação Paulo Freire da SME-RJ (EPF), de 2019 a 2022. Produtora de Material Didático da Gerência de Materiais Didáticos e foi tutora do curso A Escola na Cultura Digital da MultiRio (2023). Atualmente é Assistente da Diretoria de Mídia e Educação (Inovação Pedagógica) da MultiRio.



A disseminação de dispositivos eletrônicos como *smartphones*, *tablets* e *laptops*, assim como o acesso à internet, têm influenciado diretamente na forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento também no contexto educacional. Como docentes, precisamos refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas que precisam considerar a conjuntura atual em que nos encontramos: da Era Digital.

De acordo com Pischetola e Miranda (2021, p. 33), “as tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) revolucionaram as formas de se comunicar, de acessar e processar a informação, de aprender, de conhecer o mundo e de estar em sociedade.” Assim, pensar uma escola que não considere essa realidade a torna cada vez mais sem significado e desinteressante para os alunos, por distanciar-se do que eles vivenciam o tempo todo. Nossa sociedade tem se transformado ao longo dos

anos e, conseqüentemente, há mudanças também em nossos relacionamentos e em tudo o que produzimos a partir dela.

O conhecimento não se restringe mais, exclusivamente, a uma instituição. Qualquer pessoa, a qualquer hora, pode acessá-lo a partir de um dispositivo digital. Nem o professor nem a escola são mais os únicos “detentores do saber”. Lévy (2010, p. 163) coloca essa questão da seguinte forma: “Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indomável”.

O enorme volume de informações que recebemos em alta velocidade, a cada instante, em uma simples manipulação de um dispositivo digital nos faz reconhecer que essas tecnologias precisam ser entendidas como parte de nossas vidas, como uma importante fonte de conhecimento, e como algo que vai além de uma ferramenta de

pesquisa, de consulta, ou de transmissão de informações. Dessa forma, Pischetola e Miranda (2021, p. 33) apontam que essa conjuntura, sob a influência das tecnologias, precisa ser relevante no contexto educacional: “A escola precisa se interessar por essa presença das tecnologias na sociedade e na vida dos alunos para não perder a oportunidade de exercer a sua função educadora.”

Inserir tecnologias na escola vai além de fornecer dispositivos eletrônicos ou acesso à internet. Requer uma reflexão profunda por parte dos professores e gestores das instituições educacionais sobre como utilizá-las de maneira eficaz, significativa e crítica na prática docente, formando crianças e jovens predispostos a pensar e a questionar sobre os conteúdos abordados, indo além de uma atitude passiva de receptores de informações formatadas para um determinado segmento, acessadas diretamente através de uma aula expositiva ou através de uma ferramenta digital de busca. Uma escola que não acompanha a evolução da sociedade pode até ter como objetivo maior ensinar os alunos a darem respostas simples e diretas, mas não a fazer perguntas, pensando sobre as inúmeras possibilidades que podem se relacionar a um determinado conceito.

A escola da Era Digital precisa desenvolver, nos educandos, o questionamento, a análise; fazer com que seus discentes assumam que, no processo de ensino e aprendizagem, o interesse e a curiosidade são

atitudes fundamentais para a construção do conhecimento e ampliação da perspectiva dos estudantes em relação ao seu papel no mundo como sujeitos ativos na escola e na sociedade. Paulo Freire (2003, p. 47) já colocava sua visão sobre a questão do ensino da seguinte forma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” E a tecnologia pode ajudar muito nesse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a cultura digital como uma das competências gerais que tem por objetivo desenvolver, no aluno, a capacidade de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (Brasil, 2018, p. 9). Desse modo, preconiza que o trabalho com as tecnologias digitais, na

prática pedagógica, considere o aluno dessa sociedade da cultura digital como um sujeito integrado e participante do seu processo de aprendizagem. Porém, uma questão que deve ser considerada para nortear a prática docente é apontada por Campos, Heinsfeld e Silva (2018, p. 34): “Como me transformo em um sujeito ativo, política e socialmente, utilizando as potencialidades das tecnologias digitais?” Este é um ponto de partida que pode fazer uma grande diferença para o professor na sua ação pedagógica ao direcionar a formação do seu educando para essa reflexão.

Nesse contexto, este artigo pretende explorar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na educação, visando contribuir para um melhor entendimento dessa realidade e fornecer *insights* para professores, gestores educacionais e demais interessados em repensar o papel da escola na Era Digital.

1. O impacto das tecnologias digitais na aprendizagem

Muitas discussões sobre a educação do século XXI estão fadadas a se limitar ao uso da tecnologia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma visão reducionista do significado da própria tecnologia na contemporaneidade, que tem um caráter muito mais abrangente em relação aos seus artefatos e dispositivos digitais no meio social, político, econômico e na vida de cada cidadão.

Em relação a esse significado, Campos, Heinsfeld e Silva (2018, p. 17) colocam que “no âmbito da educação, surgem questões a partir do reconhecimento de que, hoje, as tecnologias digitais não são apenas cotidianas, mas onipresentes, correspondendo a uma dimensão essencial de nossa experiência.” A tecnologia é um produto da nossa cultura, cercado de significados, de intencionalidades, presentes em diversas esferas da nossa vida. Bates (2017, p. 49) se manifesta sobre essa questão da tecnologia na atualidade: “Na era digital, estamos rodeados, na verdade imersos, em tecnologia”.

Refletindo em relação às mudanças de comportamento dos seres humanos com a inserção das tecnologias em sua vida diária, percebemos que o modo como nos comunicamos é um dos exemplos mais evidentes desse processo. De acordo com Bates (2017, p. 97) “a forma como a informação é representada e transmitida está mudando, assim como

nosso foco e compreensão de como a informação se move entre e dentro dos diferentes meios.” A mudança do modo pelo qual nos expressamos em tempos da Era Digital afeta diretamente a forma como nossos alunos aprendem e como nós professores ensinamos, considerando que a linguagem, a escrita e as tecnologias digitais tornam-se mediadoras da cultura humana e, logo, componentes dos processos cognitivos do sujeito contextualizado (Campos; Heinsfeld; Silva, 2018).

O trabalho com as tecnologias digitais, nas instituições educacionais, deve ultrapassar a simples oferta de recursos como dispositivos digitais ou acesso à internet; requer uma reflexão sobre como utilizá-los de maneira eficaz e significativa. É inegável a existência de um leque de possibilidades que o uso das tecnologias na prática pedagógica pode agregar à aprendizagem, tornando esse processo mais dinâmico e atrativo, a saber:

- Mais acessibilidade à informação;
- Disseminação mais ampla e igualitária da informação;
- Diversas possibilidades de pesquisa, exploração e produção de conhecimento;
- Construção de conhecimentos de forma colaborativa entre os estudantes;
- Maior interatividade e compartilhamento de informações;
- Mais engajamento e motivação entre os estudantes.



Um último ponto de discussão e reflexão sobre o impacto da tecnologia digital na aprendizagem e conseqüentemente na educação é colocado por Nóvoa (2022, p. 36):

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.

Assim, precisamos considerar, no contexto educacional, a sociedade, a nossa conjuntura atual, as nossas singularidades, o digital que integra as

nossas vidas, e admitir que o conhecimento não é mais restrito, neutro, encapsulado, à espera de libertação. Ele é e está disponível. A questão é como fazer com que esse conhecimento faça a diferença na formação e na vida de todos, agregando valor ao “saber” de cada ser humano de forma a se caracterizar como um componente da ação e da transformação social.

2. Explorando as fronteiras da tecnologia digital: desafios e possibilidades no contexto educacional

A evolução das tecnologias digitais pode gerar um impacto positivo no ambiente educacional, oferecendo novas oportunidades de ensino e aprendizagem, e apresentando novas possibilidades de experiências significativas na construção do conhecimento por parte do educando. Neste tópico, exploraremos as fronteiras da tecnologia digital na educação, analisando os desafios que surgem para



a implementação dessas inovações no contexto escolar e as possibilidades de trabalho pedagógico nesse processo.

A busca por uma educação voltada para a nossa realidade, enquanto sociedade da Era Digital alinhada com as demandas do século XXI, requer uma reflexão sobre como lidar com os desafios inerentes a esse movimento, aproveitando o potencial que advém do uso das tecnologias digitais que irão reverberar diretamente na prática pedagógica.

O foco da discussão neste artigo não está em apontar as dificuldades que existem a partir das diferentes realidades das instituições educacionais, como a disponibilidade de recursos tecnológicos digitais para uso pedagógico, problemas com conectividade, acesso à internet e outras questões relacionadas nesse contexto. Os desafios aqui discutidos estão voltados para questões usualmente presentes em falas e discursos sobre educação e tecnologia, mas feitas sem o devido aprofundamento que se exige para que seja uma discussão igualmente relevante.

Seguindo nessa linha, “desenvolver a análise crítica” no aluno pode ser considerado um desafio, visto que nosso sistema educacional, durante muitos anos, esteve voltado para um ensino tradicional, pautado na transmissão de conteúdo, sem uma proposta de reflexão sobre o que está sendo abordado, como se a aprendizagem se realizasse pelo simples acesso à informação.

Desenvolver o pensamento crítico é algo muito mais abrangente. Está diretamente relacionado ao nosso processo de raciocínio lógico que será estruturado diante de algum dado ou informação e de como é feita essa análise, sistematização e avaliação da informação. Buckingham (2022, p. 69) discute essa questão pontuando que esta forma de pensamento tem relação com o ato de aprender: “O pensamento crítico implica o questionamento das pressuposições fáceis e a consideração de formas alternativas de examinar um problema.” Ainda sobre esse ponto, Buckingham (2022, p. 70) aprofunda o conceito da seguinte forma: “O pensamento crítico é um processo reflexivo, em que constantemente temos de questionar nossos próprios preconceitos, interpretações e conclusões”.

Assim, ao ser crítico, o aluno busca, nas suas referências e conhecimentos adquiridos, as reflexões diante do novo apresentado, examinando contradições, criando argumentos, identificando suas lacunas, ampliando sua capacidade cognitiva e, conseqüentemente, aprendendo nesse processo de forma que o conhecimento passe a fazer sentido para ele. De acordo com Pischetola e Miranda (2021, p.58), “cabe destacar que o verdadeiro desafio para a educação não é a técnica, mas o uso significativo das tecnologias, que inclui a capacidade de buscar, elaborar e compartilhar informações, para poder formar opiniões em fontes confiáveis.”

As experiências construídas a partir das tecnologias digitais são possibilidades que se somam positivamente ao processo educacional, apresentando novos caminhos para a aprendizagem.

Outro desafio da atualidade é utilizar a tecnologia digital na ação pedagógica, planejando esse trabalho com a base necessária para oportunizar ao aluno uma mudança no seu olhar em relação aos recursos tecnológicos de forma que sua percepção da máquina não seja somente para obter respostas prontas. Enxergar as possibilidades de aprendizagens a partir das máquinas; produzir novos conteúdos trabalhando a criatividade e o protagonismo nesse processo; exercer autoria e, em parceria com outros educandos, trabalhar colaborativamente, tendo o professor como parceiro nesse trabalho são possibilidades de atuação que integram de forma eficiente o aluno ao processo de ensino e aprendizagem, com objetivos ou resultados bem mais promissores para a educação.

Pensar que os dispositivos digitais podem ser mais do que simples máquinas instrucionais não é uma proposição recente. Na década de 1970, Seymour Papert já defendia uma proposta de ação reflexiva do educando em relação à construção do conhecimento a partir do uso do computador, principalmente em relação à programação. De acordo com Raabe, Zorzo e Blikstein (2020, p. 51), o que Papert preconiza, nessa proposta pedagógica, é “permitir a construção do

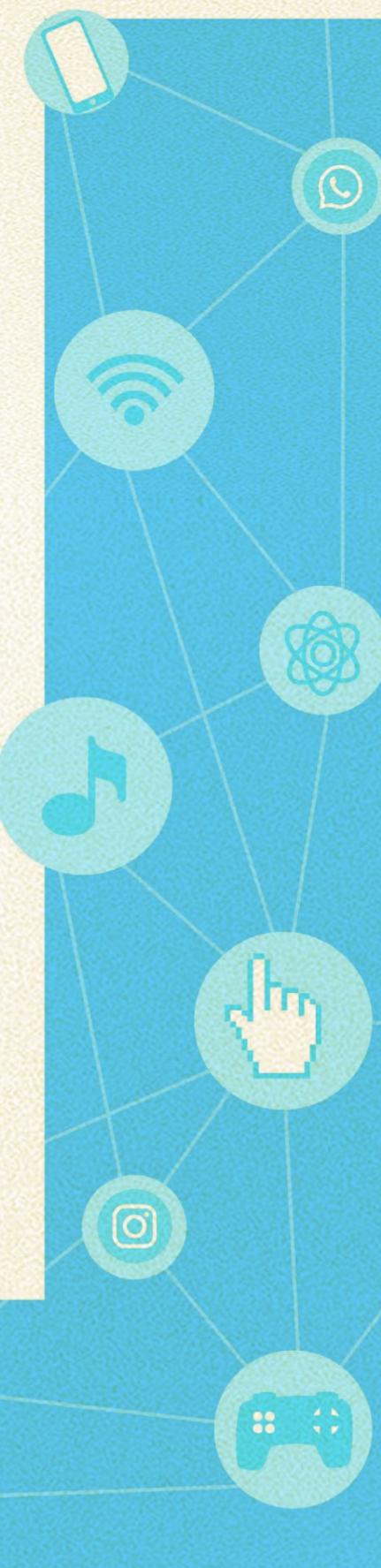
conhecimento por meio do aprender fazendo e do pensar sobre o que se está fazendo, possibilitando, por intermédio do ato de programar o computador, a ação reflexiva do educando sobre um resultado e sobre seu próprio pensamento.”

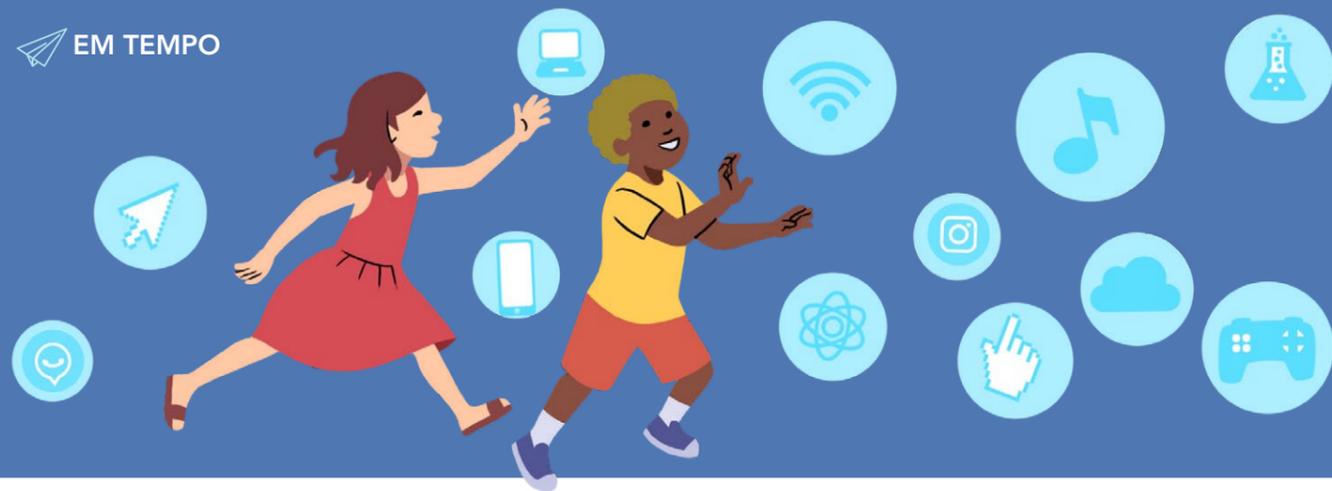
Com base nas abordagens deste artigo, é fundamental a reflexão sobre o papel das tecnologias em educação, buscando encontrar um caminho adequado para o uso das ferramentas digitais nas práticas educacionais, considerando que essa discussão deve ser constante e, também, deve acompanhar o processo de evolução das tecnologias digitais na sociedade da Cultura Digital.

Não há um modelo único de implementação das tecnologias digitais na prática docente. Precisam ser considerados vários fatores que compõem a realidade de cada espaço escolar, como conhecer o perfil dos seus alunos, sua história, as relações sociais, políticas e econômicas que envolvem a comunidade escolar, para que esse trabalho, a partir das tecnologias, seja condizente com o meio que integra. Dessa forma, podem ser desenvolvidas as competências e habilidades nos educandos voltadas para a formação do cidadão do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BATES, T. **Educar na era digital:** design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção Tecnologia Educacional, v. 8).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela Educação Midiática.** Prefácio de Januária Cristina Alves. São Paulo: Sesc São Paulo, 2022.
- CAMPOS, G. H. B. de; HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. **Práticas pedagógicas, inovação e tecnologias:** breves indagações. Curitiba: CRV, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. V. T. de. **A sala de aula como ecossistema:** tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação. Petrópolis: Vozes; PUC, 2021.
- RAABE, A.; ZORZO, A. F.; BLIKSTEIN, P. **Computação na Educação Básica:** fundamentos e experiências. Porto Alegre: Penso, 2020. (Série Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira).





TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO



Priscila Matos Resinentti

Possui graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), especialização em Educação Básica pela UERJ (2009), mestrado em Educação pela PUC-Rio (2012) e doutorado em Ciências Humanas - Educação pela PUC-Rio (2017). Atualmente, é integrante da Gerência de Formação - Anos Finais na Escola de Formação de Professores Paulo Freire (GEFAF/EPF/SME).

Com certeza você já ouviu falar sobre a Geração Alpha. Sim, são os nascidos a partir de 2010 e que são ágeis, conectados, curiosos, impacientes e ansiosos. Eles têm contato com o mundo digital desde o início da vida, e há quem diga que essas crianças já nascem mais espertas, sabendo operar com a tecnologia. Biologicamente não há indícios de que tenham mudado, mas a tecnologia é propulsora de modificações em múltiplas dimensões: comportamento, aprendizagem, produção de conhecimento etc. Elas estão imersas em novos estímulos!

Considerando que a aprendizagem “é alguma mudança mensurável ou perceptível em resposta a determinada situação” (Veen; Vrakking, 2009), podemos entender que aprendemos em várias situações, inclusive com as atividades do *Homo zappiens*, que é o tipo considerado “nativo digital”. Mas, já percebeu que, apesar de termos alunos que consomem muita tecnologia e produtos que circulam nas mídias, eles não são “nativos de uso pedagógico”? Há muito o que fazer.

O autor francês Michel Serres (2013) chama de “Polegarzinha” a nova geração de adolescentes e jovens que utiliza os polegares para digitar mensagens de texto, e habita o virtual, vivendo “dentro” das novas tecnologias – diferentemente da geração passada que vive “com” as novas tecnologias. Na abertura da obra desse autor, ele nos impõe uma provocação: “Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém. Nos dias de hoje, quem se candidata à escola, ao ensino básico, à universidade?”. Desse modo, precisamos entender o contexto em que os estudantes estão inseridos e os seus direitos de aprendizagem para que possam operar com a realidade e romper as barreiras da desigualdade.

A inserção da tecnologia e o protagonismo do estudante na sociedade são orientações que norteiam as competências gerais e específicas de todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica (Brasil, 2018). Segundo Guiomar Namó de Mello (2014):

[...] fica cada vez mais claro que viver, ser criativo e participativo, produtivo e responsável no novo cenário tecnológico, requer muito mais do que a acumulação de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, tornam-se

objetivos mais valiosos do que o conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado. (Mello, 2014, p. 8).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, essa é a definição da competência geral “Cultura Digital”. Observem os verbos cognitivos: i) compreender - capacidade de entendimento; ii) utilizar - empregar (algo) em ou para determinado fim; iii) criar - fazer existir, dar origem. São habilidades imbricadas em uma progressão de aprendizagem, ou seja, há uma relação de

dependência, de pré-requisito. Precisamos trabalhar primeiro o entendimento dessa realidade para que os alunos possam fazer um bom uso da tecnologia, e consigam saltar do status de consumidores para produtores qualificados.

Para Moran (2015, p.17):

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Por essa razão, muitos são os autores (como exemplos: Moran, Sahagoff, Diesel, Baldez,

Martins) que definem o uso das chamadas “metodologias ativas ou inovadoras de ensino”, que apresentam como característica a ação “minds in and hands on”, ou seja, colocam o aluno no centro da aprendizagem para exercer protagonismo.

É de extrema relevância pensar numa nova educação para este século. Esse novo modelo de educação deve ser inovador, criativo e tecnológico, caso contrário, não



conseguirá atender esse “novo” aluno. Portanto, a autonomia, a descoberta e a capacidade de questionamento são fundamentais para o desenvolvimento desse educando (Sahagoff, 2019).

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, eles passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizados como ponto de partida para a construção do conhecimento (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p.271).

e a curiosidade do aluno para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações, o que é necessário para uma tomada de decisão assertiva (Sahagoff, 2019).

Vamos, então, discorrer sobre os possíveis efeitos das novas tecnologias como, por exemplo, a inteligência artificial?

Segundo o documento intitulado “Is Education Losing the Race with Technology AI's Progress in Maths and Reading” e publicado em março de 2023 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os avanços na inteligência artificial (IA) estão inaugurando uma grande e rápida transformação tecnológica. Nesse contexto, indica-se que os sistemas



O objetivo do desenvolvimento das metodologias ativas em sala de aula é estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas. O método ainda conta com o uso das tecnologias como ferramentas para potencializar o aprendizado, num processo que visa estimular a autoaprendizagem

educativos devem reforçar as competências básicas dos estudantes e ensiná-los a trabalhar em conjunto com a IA.

Comparado com o passado das tecnologias, a IA e a robótica podem igualar ou, até mesmo, superar os humanos em uma lista de tarefas. A verdade

é que as novas tecnologias podem mudar profundamente a maneira como as pessoas vivem e trabalham. Contudo, será que essas mudanças estão chegando às salas de aula?

Há uma desconfiança, por parte de alguns, de que a tecnologia vai substituir o papel do professor, no entanto, os docentes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e de pensamento crítico. Essas habilidades são desafiadoras para a tecnologia replicar, tornando a presença de professores ainda mais valiosa. Mesmo com avanços tecnológicos, a presença e a influência dos professores continuarão a ser essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

As informações sobre os efeitos positivos da tecnologia na educação são amplamente discutidas em literatura acadêmica, relatórios de pesquisa, artigos de notícias e opiniões de especialistas na área de educação e tecnologia. A tecnologia tem tido impactos positivos e significativos na educação, transformando a forma como aprendemos e ensinamos. Nesse sentido, podemos destacar que a tecnologia está desempenhando um papel cada vez mais importante na educação de várias maneiras. A seguir, desdobra alguns pontos a serem considerados.

A tecnologia frequentemente é vista como uma ferramenta complementar à educação

tradicional. Ela pode auxiliar os professores fornecendo recursos de ensino, plataformas de aprendizado online e ferramentas interativas que enriquecem a experiência de aprendizado, desempenhando um papel de complementaridade. A internet trouxe um vasto conjunto de recursos educativos, incluindo vídeos, cursos online, tutoriais, e-books e materiais interativos. Isso permite que os alunos acessem informações e aprendam sobre uma variedade de tópicos além do currículo tradicional.

As tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizado adaptativo, permitem que os educadores personalizem a instrução para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso ajuda a abordar lacunas no conhecimento, aumentando o engajamento dos professores no (re)planejamento das ações com base em evidências. Com um *feedback* imediato, permite que os alunos identifiquem áreas de melhoria rapidamente, e ajustem sua abordagem de estudo para promover um progresso eficaz por entenderem em que habilidades precisam se empenhar mais.

Outro benefício que pode ser destacado é o uso de elementos visuais e interativos, como simulações, gráficos animados e jogos educativos. Esses recursos podem tornar conceitos complexos mais compreensíveis e estimulantes para os discentes. Não temos apenas uma forma de aprender e, por isso, a multiplicidade de recursos

pode ser muito favorável aos diferentes caminhos cognitivos, gerando uma flexibilidade no processo de aprendizagem.

Por fim, podemos ressaltar que a tecnologia educacional assistiva pode tornar o aprendizado mais acessível para alunos com necessidades educacionais específicas, oferecendo ferramentas de leitura em voz alta, legendas automáticas e outras adaptações. Tecnologia assistiva refere-se a uma ampla gama de dispositivos, equipamentos, softwares e sistemas projetados com foco principal na redução das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência, permitindo-lhes participar mais ativamente na sociedade.

Embora a tecnologia traga muitos benefícios, também é necessário considerar os desafios, como a necessidade de equilibrar o uso saudável da tecnologia, garantir a segurança *online* e abordar possíveis desigualdades de acesso. O uso da tecnologia na educação também enfrenta várias críticas e preocupações.

Nem todos os alunos têm igual acesso à tecnologia e à internet. Isso pode criar uma divisão digital, onde alguns estudantes têm vantagens educacionais enquanto outros ficam para trás devido à falta de acesso a recursos tecnológicos.

O uso excessivo e sem a mediação correta também precisam ser considerados. O ato de ensinar envolve interações interpessoais significativas entre alunos e professores. O aumento do uso da tecnologia pode resultar em menos

oportunidades para interações pessoais e discussões em sala de aula. É preciso prezar pela intencionalidade pedagógica.

Além disso, a dependência da tecnologia pode reduzir a capacidade dos alunos de resolver problemas e pensar criticamente por conta própria, já que podem se apoiar demais em recursos tecnológicos.

Adicionalmente, nem todo o conteúdo *online* é confiável ou de alta qualidade. Os alunos podem ser expostos a informações erradas ou desatualizadas, o que pode prejudicar sua aprendizagem. Mais uma vez, reforça-se o papel do professor para desenvolver a capacidade crítica, criativa e ética.

É importante abordar essas críticas e preocupações de maneira equilibrada, considerando tanto os benefícios quanto os desafios da integração da tecnologia na educação. Isso abrange o desenvolvimento de estratégias para mitigar os riscos e maximizar os aspectos positivos da tecnologia no contexto educacional. Uma questão fundamental é a formação dos professores para o uso dos recursos disponíveis. A integração da tecnologia na formação de professores apresenta oportunidades para aprimorar as habilidades pedagógicas, adaptar-se às necessidades dos alunos e preparar os educadores para um ambiente educacional em constante evolução. A formação continuada em tecnologia não deve ser um evento único; os professores em exercício

também devem receber oportunidades regulares de desenvolvimento profissional nesse sentido.

A formação continuada ajuda os professores a desenvolverem habilidades digitais essenciais, desde a utilização de ferramentas básicas até a compreensão de conceitos avançados, como inteligência artificial e realidade virtual que estejam a serviço da ampliação de repertório cultural e das aprendizagens das crianças, adolescentes e adultos. Também auxilia a enfrentar desafios emergentes, como a integração responsável da inteligência artificial, a proteção da privacidade dos alunos e a promoção da cidadania digital.

Investir na formação de professores resulta tanto em desenvolvimento educacional quanto no progresso social. Professores bem formados são essenciais para oferecer uma educação de qualidade. Eles compreendem melhor as práticas pedagógicas, métodos de ensino eficazes e estratégias para engajar os alunos.

Libâneo afirma que

[...] o que está em questão, portanto é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, do modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos como o desenvolvimento

de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o ensinar a aprender a pensar. (2011, p. 31).

Diante do exposto, algumas inquietações emergem desse contexto, e devem permanecer em nós gerando reflexão-ação-reflexão. Estamos, de fato, conhecendo os nossos estudantes e agindo em prol de uma formação também para a cidadania digital, que é uma competência essencial para indivíduos de todas as idades? A cidadania digital refere-se ao conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para participar de forma responsável, ética e segura na sociedade digital, envolvendo a compreensão das normas de comportamento *online*, a conscientização sobre questões de segurança cibernética, a proteção da privacidade e a promoção do uso responsável da tecnologia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas: uma abordagem teórica.

Revista Thema, v.14, n.1, p. 268-288, 2017. Disponível em: [//dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404](http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404). Acesso em: 7 mar. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Coleção mídias contemporâneas; v. 2). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEESP, 2014. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=321>. Acesso em: 27 set. 2023.

OECD. Is education losing the race with technology? AI's progress in maths and reading. **Educational Research and Innovation**, Paris, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/73105f99-en>.

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. Metodologias ativas: um estudo sobre práticas pedagógicas. In: ANDRADE JUNIOR, Jacks de Mello; SOUZA, Liliâne Pereira de; SILVA, Neidi Liziane Copetti da (org.). **Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

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

Os MOVIMENTOS POSSÍVEIS ENTRE METODOLOGIAS INOVADORAS E NOVOS REFERENCIAIS PARADIGMÁTICOS NA SOCIEDADE ATUAL

1. INTRODUÇÃO

O mundo vivencia atualmente um momento em que a quantidade de informações e a facilidade em acessá-las cresce vertiginosamente. Do mesmo modo, o conhecimento se expande, se modifica, se reorganiza e, inevitavelmente, envolve a necessidade de se reorganizar, também, a maneira de pensar. Nesse contexto, em que um novo modo de estar no mundo e de entendê-lo se estabelece, torna-se fundante compreender como a educação se constitui e atua nesse processo.

Renata Francisco Dias

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de SP (UNIFESP), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Colégio Pedro II e Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora dos Anos Iniciais desde 2010. Entrou na Rede Municipal de Educação em 2012 como PEI, porém, desde 2017 assumiu uma matrícula de 40h como PEF - Anos Iniciais na qual atua com exclusividade desde então.





Dessa forma, a presente pesquisa teve o objetivo de compreender os percursos pelos quais a educação foi concebida no Brasil, a perspectiva paradigmática que norteou esse movimento para, posteriormente, refletir acerca de uma possibilidade outra de se fazer educação em uma realidade de tantos mundos possíveis.

Assim, é necessário esclarecer que este estudo é parte de uma pesquisa¹ mais ampla, desenvolvida para o curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Pedro II, finalizada em 2022. O seu objetivo foi compreender quais as possibilidades que a busca por articular uma maneira outra de compreender a realidade, tendo por aporte teórico os estudos da Complexidade de Edgar Morin e o uso das metodologias ativas, pode oferecer para a formação integral do estudante.

1 A pesquisa completa pode ser acessada em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.sf?popup=true&id_trabalho=13037088

Como desdobramento, foi gerado um produto educacional, um minicurso intitulado “Aprendizagem baseada em projetos para uma educação integral”, que está disponível para acesso e reprodução por meio de um guia de aplicação. A construção do produto foi pensada e elaborada de acordo com os delineamentos decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, e serão aprofundados mais adiante.

Os estudos empreendidos permitiram compreender algumas lacunas existentes, e despertaram para possibilidades que tornassem viável pensar a educação sob uma outra perspectiva. No recorte feito e aqui discutido, a educação será concebida em uma abordagem ampla em um contorno possível para a Educação Básica como um todo.

Assim, para aclarar como a pesquisa se desenvolveu, este artigo está organizado em cinco capítulos. A introdução tem o objetivo de explicar a sua

estrutura e esclarecer o recorte aqui estabelecido. No segundo capítulo, serão brevemente discutidas as questões que mobilizaram o estudo, as condições de possibilidade que conduziram a educação até aqui e os percursos teóricos que nortearam a investigação. No capítulo 3, foi explicada a orientação teórico-metodológica do estudo e as etapas da sua elaboração. O quarto capítulo aborda o produto educacional gerado e as percepções decorrentes da sua implementação e, por fim, o quinto e último capítulo que, ao contrário de buscar uma conclusão definitiva, propõe uma reflexão que acolhe o inacabamento, compreendendo que ele é também parte do processo educativo.

2. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE E APORTE TEÓRICO

A educação no Brasil tem sido *locus* de frequentes debates acerca do que seria educar, do que representa uma educação de qualidade e, principalmente, dos sujeitos possíveis para a sociedade que se espera.

A escola tal qual se conhece hoje tem sua origem na Modernidade, fundamentada na ciência positivista que vem influenciando a educação há mais de 300 anos, e reforça a convicção cartesiana² que compreende o mundo baseada

2 Refere-se ao pensamento de René Descartes, considerado “Pai da Filosofia Moderna”, que entende o homem como um ser racional. Sua frase “Penso, logo existo” evidencia sua convicção.

na premissa de que apenas a razão leva ao conhecimento (Moraes, 2008).

A lógica cartesiana, que caracteriza o homem como um ser racional, desconsidera a subjetividade humana, reitera concepções fragmentadas do sujeito e da realidade, e se aproxima dos fundamentos de uma concepção paradigmática simplificadora, articulada aos princípios da educação tradicional.

A dimensão racionalista desse paradigma apresenta uma perspectiva reducionista da educação, em que a ênfase está no distanciamento das partes para a melhor compreensão do todo.

Segundo Behrens e Oliari (2007, p. 59-60)

A fragmentação atingiu as Ciências e, por consequência, a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos estanques, no qual emergem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber. Neste processo reducionista, criam-se as especialidades em uma única área do conhecimento.

A educação tradicional legitima a condição da escola como reprodutora, que controla o conteúdo trabalhado, enfatiza a transmissão de conhecimentos e busca o resultado com base na competitividade. Esse controle, segundo Santos (2010), se apresenta através

da prática metodológica que entende o professor como aquele que transmite o que deve ser aprendido, sem o reconhecimento da importância da conexão do objeto de estudo com a realidade, destituindo de sentido crítico todo o processo pedagógico.

Moraes (1996) afirma que uma nova configuração paradigmática vem se constituindo em oposição à ciência clássica tradicional. A partir da própria evolução científica em diferentes áreas³, novos pressupostos colocam em evidência o caráter complexo da realidade e do sujeito, o que pode significar

[...] uma importante colaboração para o resgate do ser humano, a partir de uma visão de totalidade - aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o talento, a intuição, o sentimento, as sensações e emoções (Moraes, 1996, p. 62).

Esse paradigma conhecido como “emergente” ou “paradigma da complexidade”, que Morin (2015, p.13) conceitua como “aquilo que é tecido junto”, compreende o mundo na sua dimensão complexa e integral e pressupõe um movimento constante, uma abertura à integração de novas ideias diante de uma realidade que está em permanente transformação.

3 Como a física quântica por exemplo.

É fundamental ressaltar que, segundo Moraes (2018), a realidade não se tornou complexa, a realidade é e sempre foi complexa, o que mudou foi a evolução da própria sociedade que passou a demandar novos referenciais epistemológicos na intenção de responder às suas necessidades.

Sob esta concepção, somos seres multidimensionais e a complexidade está exatamente na possibilidade de compreender o sujeito em sua multiplicidade, considerando seus aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, estabelecendo uma articulação entre eles, sem destituí-los das suas especificidades.

Nesse contexto, opera o princípio da incerteza, um dos pressupostos do pensamento complexo que, segundo Morin (2000), está relacionado ao dinamismo presente nas sociedades. Diante dessa perspectiva, empreende-se a impossibilidade de uma verdade única, princípio este que está imbricado com a ideia do inacabamento. Em face a uma impossibilidade de resposta única para a realidade, considera-se a sua incerteza e o seu inacabamento como fundamentos.

Moraes (2018) concebe, então, o sujeito cognoscente⁴ como elemento que é parte do caráter dinâmico da realidade,

4 A noção de sujeito cognoscente trazida por Moraes (2018) aproxima-se da ideia de sujeito conceitor/autor discutida por Morin (1998). Um sujeito que concebe e se modifica de acordo com uma realidade que é, também, modificada por ele.

entendendo como sujeito cognoscente aquele que concebe uma realidade e a modifica na mesma medida em que é modificado por ela.

Sendo assim, em face a tantas possibilidades, torna-se essencial repensar a maneira que a escola estrutura as suas práticas e estabelece seus parâmetros. Ao compreender a complexidade como elemento constituinte da sociedade e, por consequência, de todos os seus processos, a escola pode ser capaz de também complexificar as suas metodologias e as suas maneiras de conceber a educação *para e com* esse sujeito cognoscente.

Repensar a prática pressupõe repensar a própria ação docente e, tendo como referência o princípio da incerteza e da incompletude e ampliando a percepção, a formação do professor deve ser compreendida como um processo contínuo. A maneira como o professor compreende a realidade interfere diretamente na sua ação metodológica, que repercute na formação do estudante, daí a importância de problematizar frequentemente a prática na constante busca pelo conhecimento (Moraes, 2008).

Moraes (1996) reitera a importância de que a formação do professor pressuponha continuidade, reflexão e prática.

O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento



permanente de “vir a ser”, assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se doblam e se concretizam com processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação (Moraes, 1996, p. 66).

A educação, no contexto atual, não mais concebe um professor que atue exclusivamente dentro da lógica tradicional de ensino voltada para a transmissão de conhecimento, memorização, repetição e a acumulação dos conteúdos através de aulas majoritariamente expositivas. Essa perspectiva coaduna com a lógica moderna que entende o conhecimento como algo que está fora do sujeito e desconectado dele, precisando ser assim, acumulado.

Em uma abordagem que entende a educação por meio da complexidade, o conhecimento é construído de maneira ativa em um processo dialógico que envolve o sujeito, o próprio conteúdo, a ação docente, os pares e o ambiente (Santos, 2010).

A prática pedagógica complexa compromete-se na busca

por levar ao estudante uma formação crítica e reflexiva. As metodologias adotadas devem, assim, proporcionar ações integradoras que fomentem a capacidade criativa e investigativa, além de pressupor uma escuta sensível do professor para com os estudantes.

Morin, ao longo de seus estudos, aborda profundamente os saberes necessários para se pensar a educação sob a perspectiva paradigmática complexa, porém, o autor não evidencia, de maneira clara, uma orientação metodológica que direcione o percurso para atingir tal objetivo. Sua discussão se estabelece mais amplamente no âmbito da filosofia.

Com a intenção de conseguir uma aproximação do que seria, na prática, uma orientação nessa direção, a opção adotada para esta pesquisa foi um trabalho articulado com as metodologias ativas e as contribuições que elas podem oferecer nesse sentido.

Em um contexto social de grandes modificações e muitas possibilidades, os métodos pedagógicos da

epistemologia tradicional vieram gradativamente dando espaço a metodologias inovadoras que dialogam com essa nova percepção da realidade e que favorecem o desenvolvimento de habilidades condizentes com as demandas da sociedade complexa (Moran, 2015).

Moran (2015) afirma que, para desenvolver tais habilidades, é imprescindível que o estudante seja estimulado por meio do desenvolvimento de atividades que propiciem reflexão crítica e tomada de decisões, e as metodologias ativas contribuem com esse processo.

Compreender o protagonismo do estudante na construção do conhecimento contextualizado e atrelado à realidade, a aprendizagem passa a ser, nos termos da complexidade, conhecimento pertinente que se estabelece ao mesmo tempo em que o sujeito cognoscente vai sendo construído (Moraes, 2008).

O trabalho pedagógico por meio das metodologias ativas oferece uma série de possibilidades, e objetiva compreender o estudante como elemento central, além de pressupor que este estudante aprende ativamente e de diferentes maneiras (Moran, 2019). O autor salienta, ainda, o quanto estar exposto a diferentes práticas metodológicas pode contribuir para o aprendizado, apontando que são necessárias mudanças paradigmáticas em práticas docentes já bastante solidificadas.

Posteriormente, Moran (2019) discute diferentes formas de se trabalhar com as

metodologias ativas, porém, por ser a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) a proposta metodológica utilizada na construção do produto educacional oriundo desta investigação, será a metodologia discutida aqui.

O autor entende a ABP como um caminho no qual os estudantes são estimulados a resolver um problema que tenha articulação com a sua vida. A proposta é partir de uma situação inicial, que pode emergir de situações da própria sala de aula, e funcionará como norteador de todo o processo de pesquisa, sendo trabalhado de maneira interdisciplinar. Por isso, o ideal é que estejam associados momentos de construção coletiva e individual.

Para Moran (2019), o trabalho com projetos favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias ao cotidiano dos sujeitos, como o pensamento crítico, a criatividade, a escuta e a percepção de que existe

uma multiplicidade de soluções possíveis para diferentes aspectos da realidade.

Nesse sentido, Hernández (1998) coaduna com Moran (2015) e aprofunda sua discussão, aproximando-a das bases do pensamento complexo em diversos aspectos. Por essa razão, foi o autor escolhido como referencial neste estudo.

Hernández (1998) reitera a materialidade histórica da escola que faz parte de um determinado contexto em um momento específico, e considera que o estudo pode ser originado a partir de uma situação “problemática”. Assim, o autor concebe a ABP como uma possibilidade de articulação entre a escola e a vida. Concepção esta que se alinha com a contextualização dos fenômenos tal qual o pensamento fundamentado na complexidade propõe.

Apesar de nos referirmos à ABP aqui como uma metodologia, Hernández (1998) a compreende





não exatamente como um método, mas como um “fio condutor” para a ação docente. Dessa maneira, não existe uma única maneira de propor a sua execução, mas ela pressupõe coerência e ordenação, em que uma determinada atividade prepara os estudantes para a etapa seguinte, seguindo uma sequência coerente (Hernández, 1998).

O autor considera algumas características como comuns à maioria dos trabalhos com ABP, e o fato de partir de um problema definido em acordo com a turma é uma delas. Além disso, infere um processo de pesquisa no qual são selecionadas fontes de informação ao mesmo tempo em que são estabelecidos critérios para que estas fontes sejam interpretadas. Assim, surgem novas dúvidas e perguntas que podem estabelecer relações com outros problemas. Hernández ressalta, ainda, a importância de que cada etapa seja registrada para que seja possível uma avaliação daquilo que foi aprendido no decorrer do processo.

A ABP pressupõe que a aprendizagem e o “fazer” estejam atrelados, e que todos tenham uma postura cooperativa, sendo necessária e estimulada a escuta do outro sempre respeitando a sua singularidade. Nesse processo, o professor desenvolve em si a compreensão de que os estudantes aprendem das mais diversas maneiras, desde que encontrem espaço para desenvolver a sua criatividade (Hernández, 1998).

É importante estabelecer uma análise entre a ABP e a complexidade para evidenciar suas aproximações. A proposta de não-linearidade, a ideia de um professor cuja ação docente permite que ele aprenda ao mesmo tempo em que ensina, a aprendizagem ativa construída pelo próprio estudante e a consciência de que a realidade não se reduz a uma única verdade possível são alguns pontos de convergência entre essa proposta metodológica e a contribuição que ela pode oferecer para a construção do pensamento complexo.

3. METODOLOGIA

A orientação metodológica da pesquisa em questão é de abordagem qualitativa e embasada pelos pressupostos da *Design-Based Research* (DBR), que foi criada a partir de demandas do campo da educação.

A DBR tem por características: ter como ponto de partida teorias já existentes; ser *colaborativa*, pois se desenvolve em parceria entre os participantes; ser *responsiva*, por acontecer através de um processo dialógico; e ser *interativa*, podendo gerar uma solução⁵ que seja aplicada e aperfeiçoada para aplicações futuras (McKenney; Reeves, 2012).

Considerando os itinerários propostos pela DBR, segundo Herrington et al. (2007), são observadas quatro fases

⁵ A solução gerada nesta pesquisa refere-se ao produto educacional elaborado.



distintas. Inicialmente, delimita-se o problema que, em geral, emerge da realidade educacional, a partir do qual pode ser feita uma revisão bibliográfica para fundamentar as etapas seguintes. Neste estudo, o problema está situado na necessidade de buscar metodologias inovadoras que contribuam para a ação docente, a complexificação do pensamento e a formação integral discente.

Assim, foi aprofundado o referencial teórico que deu suporte a esta pesquisa e que conduziu à opção pelas metodologias ativas como caminho possível para o atingimento dos objetivos.

Posteriormente, em um segundo passo, definiu-se um rascunho responsável por delinear o processo de intervenção pensado para o problema, que se conhece como *design* (Herrington et al., 2007).

Em um terceiro momento, encontraram-se os chamados ciclos iterativos, em que são definidos os participantes da pesquisa, e a intervenção

foi implementada, abrindo espaço para que isso ocorresse diversas vezes caso necessário. Posteriormente, os dados foram reunidos e analisados. Segundo Reeves (2000), essa intervenção pode acontecer de maneira presencial e/ou *online*.

O desenvolvimento dessa etapa, no momento da geração de dados, contou com a participação e a colaboração de docentes da Educação Básica de diferentes áreas por meio de questionário que teve como intenção compreender a percepção dos professores acerca das metodologias ativas. Os participantes demonstraram maior interesse pela ABP, daí a escolha por essa metodologia para este trabalho.

Assim, foi elaborado o minicurso “Aprendizagem baseada em projetos para uma Educação Integral”, organizado em cinco módulos distintos, e desenvolvido em parceria com os participantes. O minicurso foi disponibilizado na plataforma Moodle do Departamento de Extensão do Colégio Pedro II de março a abril de 2022, e validado

pela comunidade, com quinze participantes que concluíram todos os módulos. Dessa forma, o produto foi considerado uma ferramenta prática válida para a formação docente continuada.

Na quarta fase de implementação, os dados foram analisados e foi realizada uma avaliação geral que contribuiu para o *redesign*, ou seja, a melhoria da proposta inicial. No guia de aplicação do minicurso, a proposta já está adequada ao seu *redesign* de acordo com as avaliações feitas e coletadas durante a sua aplicação (McKenney; Reeves, 2012).

Em resumo, segundo Wang e Hannafin (2005), essa metodologia caracteriza-se pelo seu *design*, implementação, análise e *redesign* por meio da possibilidade de diversas aplicações e intervenções que favoreçam a sua reestruturação constante e direcionada a cada contexto, respeitando a sua especificidade. A opção pela DBR se deu, também, pelo fato dela se compreender inacabada e passível de ser revista, sendo coerente aos princípios da complexidade.

4. A APLICAÇÃO DO PRODUTO E OS RESULTADOS OBTIDOS

O produto educacional foi pensado para atender às necessidades docentes identificadas durante a pesquisa. Assim, o minicurso foi organizado em 5 módulos, disponibilizados semanalmente, com objetivos de aprendizagem específicos, totalizando 20 horas de estudo conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Objetivos de aprendizagem

MÓDULO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
1. Os paradigmas científicos e seus impactos na educação	Compreender de que maneira os paradigmas científicos interferem nas concepções de educação
2. As metodologias ativas	Conhecer mais amplamente as metodologias ativas e suas possibilidades de aplicação
3. Aprendizagem Baseada em Projetos	Aprofundar os conhecimentos sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos e suas especificidades
4. possibilidades de aplicação da ABP	Construir ideias e possibilidades de utilização do trabalho com projetos na prática
5. Fechamento do minicurso e percepções dos participantes	Conclusão e partilha das principais observações e aprendizagens compartilhadas pelos participantes

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Cada módulo ofereceu um vídeo de produção autoral, textos autorais e sugestões de material complementar de aprofundamento (livros, textos e vídeos). Antes do primeiro módulo, foi realizada uma apresentação pessoal e foram explicadas as etapas do minicurso e a maneira pela qual ele foi pensado. Ao final de cada módulo, foi disponibilizado um espaço de diálogo onde os participantes contribuía com suas percepções e avaliações.

O minicurso foi concluído integralmente por 15 participantes que estiveram aptos a receber certificação emitida pelo Colégio Pedro II, e que avaliaram cada atividade proposta. Ao final, pelas suas contribuições, foi possível perceber que o material disponibilizado foi capaz de contribuir para que os docentes tivessem seu conhecimento aprofundado e a sua prática

pedagógica repensada. Os resultados evidenciaram, ainda, a necessidade de se discutir mais largamente sobre os aspectos aqui problematizados, porque ainda é notório o quanto algumas práticas tradicionais estão profundamente enraizadas no fazer pedagógico.

Outro elemento fundamental observado e trazido pelos participantes foi a importância de se discutir a aplicação prática da ABP, elemento este que consta na proposta de *redesign* do minicurso.

5. PARA REFLETIR

A pesquisa realizada teve inicialmente a intenção de refletir e propor uma solução para a necessidade de repensar as práticas docentes diante de uma realidade tão dinâmica, que precisa de sujeitos não só que entendam, mas que

estejam preparados para uma variedade tão significativa de possibilidades. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, foi possível perceber a urgência que se apresenta por referenciais paradigmáticos coerentes com este cenário.

Nesse sentido, o estudo dos referenciais teóricos que contextualizaram a educação e o fazer pedagógico associados à contribuição de se pensar a realidade sob a ótica do pensamento complexo conduziram este estudo na direção de uma metodologia que abarcasse todas essas demandas. E mais, que contribuísse para a uma prática pedagógica comprometida com a formação integral discente.

Assim, foi construído um produto educacional, um minicurso, cujo objetivo foi caminhar nesse propósito, oferecendo um espaço de

diálogo para, com o docente, alcançar a possibilidade de uma prática que favoreça uma perspectiva paradigmática outra.

A aplicação do minicurso permitiu o entendimento de que ainda existe, no campo da educação, certa resistência para a adoção de metodologias inovadoras que rompam efetivamente com a educação tradicional, e que há práticas bastante sedimentadas ainda na prática docente.

No entanto, por meio de uma formação continuada, como a que foi oferecida por este minicurso, evidenciou-se que é possível contribuir para a complexificação do pensamento não só do discente, por meio da formação integral, mas do próprio docente em um movimento constante de ação e reflexão e, assim, vislumbrar uma mudança paradigmática de fato.



REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4156/4072>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERRINGTON, Janice A. et al. Design-based research and doctoral students: guidelines for preparing a dissertation proposal. In: MONTGOMERIE, Craig; SEALE, Jane (ed.). **Proceedings of EdMedia 2007: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications**. Chesapeake, VA: AACE, 2007. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/627/>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- MCKENNEY, Susan; REEVES, Thomas C. **Conducting educational design research**. Abingdon: Routledge, 2012.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2018.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Coleção mídias contemporâneas; v. 2). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.
- MORAN, José. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio: Ensino Médio**, Porto Alegre, ano 10, n. 39, p. 11-13, dez. 2018/fev. 2019. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Methodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **O meu caminho: entrevista com Djénane Kareh Tager**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- REEVES, Thomas C. Socially responsible educational technology research. **Educational Technology**, v. 40, n. 6, p. 19-28, nov./dec. 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/44428634.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- WANG, Feng; HANNAFIN, Michael J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. **Educational technology research and development**, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005.

REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA CARIOCA DE ENSINO



Simone Monteiro de Araujo

Pedagoga (UFRJ), Especialista em Alfabetização (UFRJ) e em Mídia, Tecnologias da Informação e Práticas Educacionais (PUC-RJ) e Mestre em Educação (PUC-RJ). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, desde 1985, com atuação como regente e integrante de equipes nos níveis intermediário (CRE) e central da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, é Assessora de Articulação Pedagógica da MULTIRIO, Empresa Pública Municipal de Multimeios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação.

O debate em torno da relação entre tecnologias e educação vem de longa data, e é permeado por múltiplas concepções e abordagens, circunscritas a cada contexto histórico, político, econômico e social. No idos de 2006, no artigo “Tecnologias e novas educações”, os autores Nelson Pretto e Cláudio da Costa Pinto (2006), referências desse campo no Brasil, já sinalizavam a necessidade de problematizar a questão para além da discussão sobre os usos (ou não) de tecnologias como meras ferramentas de apoio ao ensino. Eles enfatizam, a partir do próprio título, o imperativo de repensar o sistema educacional, principalmente no que diz respeito às questões curriculares, considerando as transformações do mundo científico, tecnológico, cultural e social. A provocação central desse trabalho é que o meio educacional não considere as apropriações das tecnologias como se elas fossem, por si sós, capazes de reverter situações.

Em 2023, momento em que a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) publica seu relatório de monitoramento global da educação intitulado “A tecnologia na educação: a serviço de quem?” (2023), o debate parece reacender, no cenário educacional mundial, as reflexões sobre os impactos dessa relação nos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo nos contextos da educação formal.

Na tentativa de contribuir com o debate e considerando o contexto da rede pública municipal de ensino carioca, propomos uma abordagem inicial, destacando alguns conceitos básicos que explicitam a perspectiva aqui adotada, retomando, também, uma breve linha do tempo das políticas públicas desenvolvidas nesse campo ao longo da trajetória dessa rede.

Nosso ponto de partida é a palavra “tecnologia” que, a partir de sua origem, pode

significar o estudo do ato de transformar e de modificar. Desse modo, tecnologia é aqui assumida como o conjunto de conhecimentos, razões em torno de algo e/ou maneiras de alterar o mundo de forma prática, com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas.

Desde os primórdios, o homem busca transformar a natureza, seja para sobreviver às intempéries e catástrofes, seja para acumular recursos ou conquistar reconhecimento social, entre outros objetivos. Nesse processo, a criação, o uso e a apropriação cultural de ferramentas tecnológicas, desenvolvidas em cada período da história da humanidade, são atos genuinamente humanos. Logo, desde a pedra lascada até o *microchip*, humanidade e tecnologia caminham juntas.

Muitas vezes, utilizado de forma limitada, o termo tecnologia costuma ser relacionado apenas a equipamentos e dispositivos eletrônicos ou fios e teclas para apertar. Para além

dessa compreensão, é preciso considerar sua apropriação em sentido mais amplo, em que o termo pode significar tanto o produto material, como o imaterial e intangível. A depender dos interesses subjacentes, a palavra tecnologia pode ter seu sentido ampliado ou reduzido. Torna-se, portanto, fundamental situar a teoria, o método ou o campo de conhecimento que dela faz uso, pois tecnologias não são neutras.

Nessa incessante busca por criar ou aperfeiçoar instrumentos, modelos ou processos que atendam às necessidades e à curiosidade humana no/ sobre o mundo, surgem não apenas novas ferramentas, mas, também, novos padrões de conduta, decorrentes de seus usos e das interações por elas provocadas, pautando, assim, valores e princípios culturalmente constituídos. Para além da evolução tecnológica, as mudanças decorrentes desses processos alteram, significativamente, os modos como nos relacionamos,

como percebemos o mundo e como somos afetados pelas dimensões de tempo e espaço. Quem se recorda de como era nossa vida antes da internet?

No campo da educação, considerando especialmente sua relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), essas novas formas de ser e de estar no mundo implicam no reconhecimento da força dessas tecnologias na mediação das diversas instâncias de sociabilidade. O conhecimento tecnológico disponível a cada época se relaciona, inevitavelmente, aos processos comunicacionais. A chamada cultura digital tem provocado impactos profundos nos modos como as informações são produzidas e compartilhadas, afetando de modo significativo as relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Nesse cenário, falar de tecnologias em educação envolve pensar não só no uso de diferentes mídias e suas respectivas linguagens, mas, igualmente, nos fazeres pedagógicos atravessados pela presença desses dispositivos pelas mensagens por eles veiculadas e por seus contextos de produção.

O momento histórico recente da pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, ampliou a percepção

do grande desafio posto para as instituições de ensino frente aos múltiplos modos de produção e circulação de informações e conhecimentos. Como uma grande lente de aumento, a pandemia tornou ainda mais visível o fato de que “novas tecnologias”, quando entendidas apenas como mero recursos de apoio e inseridas em práticas pautadas por determinados modos de conceber o ato educativo, podem estar apenas a serviço de “velhas metodologias”.

Em tempos de *WhatsApp*, de algoritmos e de Inteligência Artificial, questões relacionadas à autoria, à dimensão ética e estética das produções em diferentes plataformas e às condições desiguais de acesso a informações, entre outras, representam o primeiro grande desafio aos educadores e estudiosos do tema, qual seja, de identificar o lugar da escola e de suas práticas na contemporaneidade.

Estamos todos imersos nesse contexto e, ainda, não temos respostas para muitos dos desafios encontrados e nem soluções fáceis ou definitivas. Sabemos que, apesar de ser um fator importante e desejável, apenas a introdução de novas tecnologias não garantirá a superação desse quadro. É preciso revisitar os pressupostos e as crenças que sustentam as ações na escola, reconhecendo esse movimento como ato contínuo e inerente ao fazer pedagógico, pois, nunca é demais reforçar que o conhecimento, matéria-prima do trabalho educativo, não é

fixo ou imutável, e sempre nos apresentará novos desafios e possibilidades.

Na cultura digital, as mudanças são cada vez mais rápidas e afetam todas as esferas e dimensões humanas e, assim, também os sentidos da escola se modificam. Nesse contexto, ainda que não tenhamos todas as respostas, um primeiro consenso parece ser o de que a ideia de escola como única via de acesso ao conhecimento sistematizado ou detentora de saberes universais não se sustenta mais. Do mesmo modo, refletir sobre os fazeres docentes, especialmente no contexto da cultura digital, envolve considerar a questão das mudanças no mundo do trabalho. Como educadores desse tempo, agimos, cotidianamente, sob os impactos das transformações tecnológicas sobre nosso trabalho, o que nos convida a refletir sobre o dia a dia da sala de aula e os modos como nossas ações se relacionam com/neste mundo, e afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Carros que dirigem sem motoristas ao volante, lojas que vendem e entregam seus produtos sem a presença de funcionários, máquinas que planejam e constroem casas sozinhas são exemplos das inúmeras evidências de um futuro que já é agora, no qual a evolução tecnológica, nos diversos campos, altera os modos de ser e de fazer dos profissionais. Assim, historicamente, profissões são extintas e outras ressignificadas

e, nesse cenário, cabe destacar o desafio de educar, hoje, crianças e jovens que, certamente, ocuparão postos de trabalho que sequer existem.

Mais do que nunca, não parece haver espaço para um professor que atue como mero “transmissor de informações”, pois, como já mencionado aqui, os modos como essas informações são produzidas e circulam em sociedade mudam a cada instante. Nesse sentido, torna-se mais urgente e necessário realizar uma “mediação pedagógica” que envolva os conhecimentos a serem constituídos com/pelos estudantes e as habilidades necessárias para se relacionarem de modo qualificado com uma imensidão de dados uma vez que apenas propiciar o acesso à informação não basta para favorecer uma apropriação crítica.

Todas essas mudanças, que se dão numa velocidade cada vez mais intensa, muitas vezes, causam uma sensação de caos, pois, além do ritmo e da intensidade em que ocorrem, não são fruto de um processo linear, mas, ao contrário, complexo e multifacetado, com idas e vindas, avanços e recuos. Um exemplo recente é a questão da presença dos celulares em sala de aula. Países como a Finlândia, Holanda, França e Itália, se movimentam na direção de adotar medidas restritivas ao uso desses dispositivos em sala de aula, em consonância com o relatório UNESCO, já citado. A principal intenção parece ser diminuir a distração e aumentar o aprendizado

com base em diversos estudos científicos. Em nosso contexto, um Decreto Municipal (N.º 53.019/23) acaba de apontar na mesma direção, salientando, como naqueles países, que o uso pedagógico do celular permanece autorizado. Essa é uma boa oportunidade para discutir o tema, fugindo de discussões superficiais pautadas pelo senso comum, e buscando fundamentos que subsidiem uma reflexão crítica e propositiva acerca da questão.

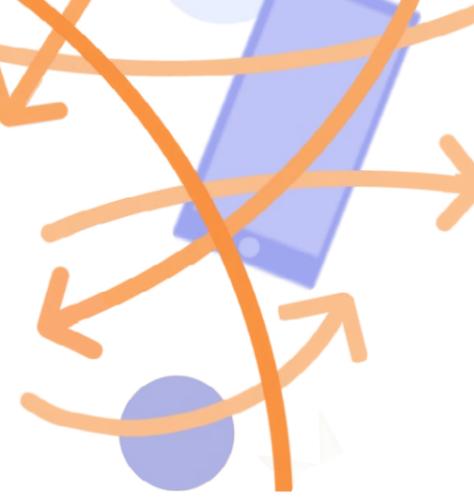
Um olhar sobre a trajetória da relação entre a escola e as diferentes mídias pode ser um bom caminho para o entendimento mais amplo. Segundo Hobbs e Jensen (2013), “é necessário que os educadores [...] conheçam e entendam melhor o passado deste campo para conseguirem compreender onde nos encontramos agora e para onde estamos indo.”

De acordo com os limites e objetivos deste artigo, não é possível retomar aqui toda a

trajetória da relação entre a escola e as TICs ou entre os campos da educação e da comunicação. No entanto, ao recuperar informações numa linha do tempo da Secretaria Municipal de Educação (SME) carioca, podemos identificar que essa relação tem raízes profundas.

A rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro é, reconhecidamente, uma das pioneiras no desenvolvimento de ações, parcerias e projetos em torno das diferentes mídias e suas respectivas linguagens. Ao longo de sua trajetória, alguns momentos foram representativos dos principais marcos dessa caminhada com ações, diretrizes e documentos produzidos. Tais destaques não podem ser compreendidos de modo estanque, mas, sim, como uma complexa teia nas quais cada iniciativa se constituiu. Ao retomar essa trajetória da rede, é importante considerar que diferentes contextos sociais, políticos, econômicos também estiveram/estão em jogo, assim como os reflexos da





própria história da construção da relação entre as tecnologias e a educação. Não é proposta deste artigo realizar análises contextuais de cada iniciativa, mas sim, lembrá-las com o intuito de subsidiar reflexões em torno do que foi realizado, ao longo dessa trajetória, propiciando novos aprendizados.

Nessa breve retrospectiva, é possível identificar que, entre os anos 70 e 80, iniciativas, como o projeto Municine, apontavam, já naquele momento, para a importância de propiciar a vivência da produção audiovisual a professores e estudantes. Esse projeto envolveu diversas escolas por iniciativa da, então, Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.

Mas, tomando como ponto de partida a SME, no ano de 1985, observa-se uma transição importante na rede, quando o modelo que contava com o serviço de multimeios nas escolas cedeu lugar à criação das primeiras Salas de Leitura. Os profissionais de multimeios eram, até então, responsáveis pela orientação do uso dos recursos analógicos e eletrônicos disponíveis nas escolas, como livros, retroprojetores e projetores de slides, entre outros, além

da organização de murais e do apoio à realização de programações culturais. Já as Salas de Leitura, instituídas pelo Programa Especial de Educação, surgiram com o principal objetivo de ampliar o acesso e a apropriação de diferentes recursos pela comunidade escolar, tendo em vista formar leitores capazes de interagir com diferentes tipos de textos e de suportes textuais, disponíveis à época, com base na premissa freireana de que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Em 1992, foram estruturadas as primeiras Salas de Leitura Polo que passariam a contar, em sua estrutura, com um núcleo de mídia, em que, junto aos livros, equipamentos de áudio, vídeo, além de linhas telefônicas exclusivas e computadores propiciavam a elaboração e desenvolvimento de ações e projetos pedagógicos. Essas unidades passariam a atuar como multiplicadoras das diretrizes de trabalho para as demais Salas de Leitura, denominadas “satélites”, ampliando seu alcance e impacto na rede.

Por intermédio de uma lei municipal (Lei N.º 2029, 18/10/1993), foi criada a MultiRio, empresa pública municipal, vinculada à SME. Desde sua criação, a MultiRio vem referendando sua atuação no campo da mídiaeducação, assumindo os compromissos de pesquisar linguagens e novos formatos, experimentando possibilidades tecnológicas em sintonia com as diretrizes da política pública educacional.

Para isso, produz e veicula conteúdos em diferentes plataformas, tendo em vista promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, além de realizar ações específicas voltadas para a formação dos profissionais da educação, favorecendo sua apropriação crítica e criativa dos diferentes meios e suas respectivas linguagens.

Ao longo de quase três décadas, foram produzidos mais de dez mil conteúdos em diversas mídias, além de diversas ações e projetos especiais. Toda a movimentação com a criação da empresa contribuiu, de modo significativo, para ampliar as discussões encaminhadas pela SME nesse campo. Em 1996, foi sistematizada a proposta curricular denominada MultiEducação, organizada com base no cruzamento entre Princípios Educativos e Núcleos Conceituais. Esse documento apontava a inserção das diferentes Linguagens como um dos princípios norteadores do trabalho docente.

Vivemos hoje num espaço-tempo em que a fragmentação, a multiplicidade das informações e a grande velocidade em que circulam constituem-se como características marcantes. Impulsionadas pelos avanços tecnológicos, tais características contribuem decisivamente para novas configurações políticas, éticas e estéticas das relações sociais, dos modos de produção e da constituição de conhecimentos dentro e fora da escola. (MultiEducação, 1996)

A partir desse marco, diversas iniciativas reafirmaram a busca incessante por modelos e propostas de ação, sempre na perspectiva de alinhar a política pública educacional com as necessidades e demandas de seu tempo. A seguir serão apresentados, alguns desses destaques:

- **1998** – A Prefeitura manifesta formalmente sua adesão ao Programa de Informática do Governo Federal (PROINFO), ampliando a presença de computadores nas escolas com a instalação de laboratórios de informática. Nesse mesmo ano, foram criadas as Unidades de Extensão Educacional no contexto do Programa de Extensão Curricular. Essas unidades tinham como principal objetivo oferecer atividades diversificadas em caráter optativo e em horário alternativo ao da grade curricular obrigatória. Dentre as atividades oferecidas, especialmente nos Núcleos de

Artes e nos Polos de Educação pelo Trabalho, constavam as oficinas de Artes Visuais, Rádio, Vídeo e Informática. Posteriormente a estrutura da proposta foi alterada pela Lei N.º 7.090, de 27 de outubro de 2021. Atualmente, as unidades existentes estão sob a coordenação da Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular, da Subsecretaria de Ensino;

- **2001** – Em setembro desse ano, foi lançado oficialmente o Programa de Informática Educativa da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, com o objetivo de inserir todas as unidades escolares da Rede no contexto das TICs. O programa foi desenvolvido até o ano de 2008, e contou com o apoio do Governo Federal e de instituições parceiras para a instalação dos novos laboratórios de informática, além de ações

sistemáticas para a formação de professores. Ainda no ano de 2001, ocorreu a primeira edição da Mostra Geração, na programação do Festival do Rio, um dos maiores eventos do campo audiovisual na América Latina. Desde então, ocorre uma participação ininterrupta de professores e estudantes da Rede, não apenas como espectadores da cinematografia apresentada, mas também, como exibidores de produções autorais;

- **2002** – Acompanhando a vocação audiovisual da cidade, a Secretaria Municipal de Educação celebrou a parceria com os realizadores do Festival Anima Mundi, com o projeto Anima Escola. Desenvolvido na Rede, no período de 2002 a 2018, a proposta explorava a linguagem da animação junto aos professores e estudantes. Além dos cursos de formação e das oficinas nas escolas, algumas produções resultantes desse processo foram exibidas no Festival Anima Mundi, nas sessões da Mostra Futuro Animador;

- **2003** – Foi realizada a primeira edição da Mostra de Projetos Século XXI, promovida pela MultiRio no período de 2003 a 2008. A proposta buscava estimular e divulgar trabalhos desenvolvidos por professores da Rede voltados para a apropriação de diferentes mídias no ambiente escolar. Em seis edições, foram recebidos cerca de quinhentos relatos de atividades desenvolvidas nas escolas. Na terceira edição do evento, em 2005, a parceria estabelecida



com a Comissão Gestora do Programa de Informática Educativa da SME incluiu, na programação, o 1º Encontro de Monitores das escolas com Laboratório de Informática, e o evento passou a ser chamado Mostra Troc@ndo Idei@s com o Século XXI;

• **2004** – Um marco importante na trajetória da Rede foi a realização da 4ª Cúpula Mundial de Mídia na cidade do Rio de Janeiro. A Cúpula integrou um movimento internacional em favor do direito de acesso de crianças e jovens à mídia de qualidade coordenado pela *Summit on Media for Children Foundation*, com sede na Austrália. O evento foi, então, realizado pela primeira vez na América do Sul, sob a coordenação da MultiRio, em conjunto com a ONG MídiaTiva, de São Paulo. As cúpulas têm por finalidade conscientizar e articular, nos cinco continentes, uma discussão sobre mídia de qualidade para crianças e jovens, de maneira a influir sobre a legislação, produção e veiculação desses conteúdos em todo o mundo. Sob o tema “Mídia de todos, para todos”, o evento conseguiu reunir cerca de três mil profissionais de mídia, educação e cultura oriundos de setenta países, além de 150 adolescentes, representantes dos cinco continentes. No encerramento, foram apresentadas as “Cartas do Rio de Janeiro”, documentos elaborados por profissionais e adolescentes presentes e, posteriormente, encaminhadas a autoridades

nacionais e internacionais. Ainda no ano de 2004, foi publicado, pela Secretaria Municipal de Educação, o caderno orientador do trabalho nos laboratórios de informática. O material foi produzido a partir de discussões com professores e do acompanhamento do trabalho até então realizado nas escolas, com o objetivo de sistematizar as principais diretrizes para a organização e o funcionamento dos laboratórios de informática;

• **2006** – Após dez anos da publicação do currículo MultiEducação, um intenso movimento de discussão na Rede foi iniciado, resultando na atualização desse documento. Essa iniciativa promoveu não apenas a revisão de conceitos, nos diversos componentes curriculares, como possibilitou a inserção de novos temas, como o fascículo “Mídia e Educação”, sistematizando,

em documento curricular inédito, as bases para o trabalho nesse campo;

• **2008** – O Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, promulgado pela Lei N.º4866, de 2 de julho de 2008, foi coordenado pelo Conselho Municipal de Educação, e apresentou, em seu texto final, a perspectiva mídiaeducativa da política pública municipal de educação: “educar COM as mídias, PELAS mídias e PARA as mídias” (Item 3.4, p. 73-77). Nesse mesmo ano, foi lançado oficialmente o projeto Cineclube nas Escolas, com o objetivo de reconhecer e sistematizar práticas já existentes na Rede, e promover o acesso plural a experiências culturais e artísticas, possibilitando, por meio do cinema, o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e



da autonomia criativa na articulação com diferentes campos de conhecimento. Atualmente, a proposta está sob a coordenação da Gerência de Leitura, na Subsecretaria de Ensino. Finalizando o ano de 2008, a SME adquiriu *notebooks*, por licitação, destinando-os a cada professor da Rede (nas escolas, nas CREs e no Nível Central) para uso pessoal e profissional;

• **2010** – A partir da criação da Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais, diversas ações foram desenvolvidas na Rede, dentre as quais destacaram-se a criação do *site* Rioeduca e a Educopédia, plataforma de aulas digitais *online*, com material de apoio aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos, entre outras ferramentas. A plataforma, cujo conteúdo foi produzido por cerca de trezentos professores da própria rede municipal, tinha

como principal objetivo tornar o ensino mais atraente e mobilizador para crianças e adolescentes;

• **2011** – Foi estruturado o *kit* Educopédia para as escolas, viabilizando o acesso e uso da plataforma (Educopédia) em cada sala de aula. O *kit* contou, inicialmente, com quadro branco, projetor multimídia, *notebook* e caixas de som. Na sequência, as escolas receberam, também, *netbooks* para uso pelos estudantes e armários com rodas para seu armazenamento e recarga. Nesse ano, também, foi realizado o I Festival Audiovisual da Rede Municipal, organizado pela SME, por intermédio do projeto Cineclube nas Escolas. A ação envolveu a exibição de produções autorais da Rede, e contou com a curadoria do CINEDUC - Cinema e Educação, renomada entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970, e declarada de

utilidade pública por lei municipal, em 1984. Registrou-se, ainda, nesse ano, a distribuição para os acervos das escolas do primeiro longa metragem produzido por professores e alunos da Rede. O filme “Alma Suburbana”, produzido em 2007, sob coordenação do professor Luiz Cláudio Lima, do Núcleo de Arte Grécia (4ª CRE), em parceria com o Cineclube Subúrbio em Transe. Em 2011, o filme foi reproduzido em DVD e distribuído para os acervos das escolas da Rede;

• **2013** – Foi inaugurado o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE). Com uma proposta pedagógica diferenciada, a iniciativa envolveu estudantes dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com foco na inovação e no uso de tecnologias educacionais para potencializar seu processo de aprendizagem;

• **2015** – Foi realizada a pesquisa intitulada “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”, fruto da parceria entre o Instituto Desiderata, a SME e o Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Os resultados da análise empreendida foram compartilhados na Rede, subsidiando reflexões sobre as políticas até então implementadas e seus impactos no trabalho desenvolvido nas escolas;

- **2018** – O lançamento da BNCC ratificou, dentre as dez competências gerais apresentadas no documento, a referência explícita às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), competência 5, apresentando direcionamentos importantes para o trabalho realizado na Rede;

- **2019** – Foram realizados dois festivais sob coordenação da MultiRio em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação: o Festival MultiRioFilme, em parceria com a Riofilme e o Centro Técnico do Audiovisual (CTAV), órgão do Governo Federal e o Festival MultiRio Web+Game, buscando promover e dar visibilidade à produção autoral de estudantes e professores, reconhecendo o papel e a importância de novas plataformas e formatos. Essa iniciativa contou com a parceria da, então, Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SMDT);

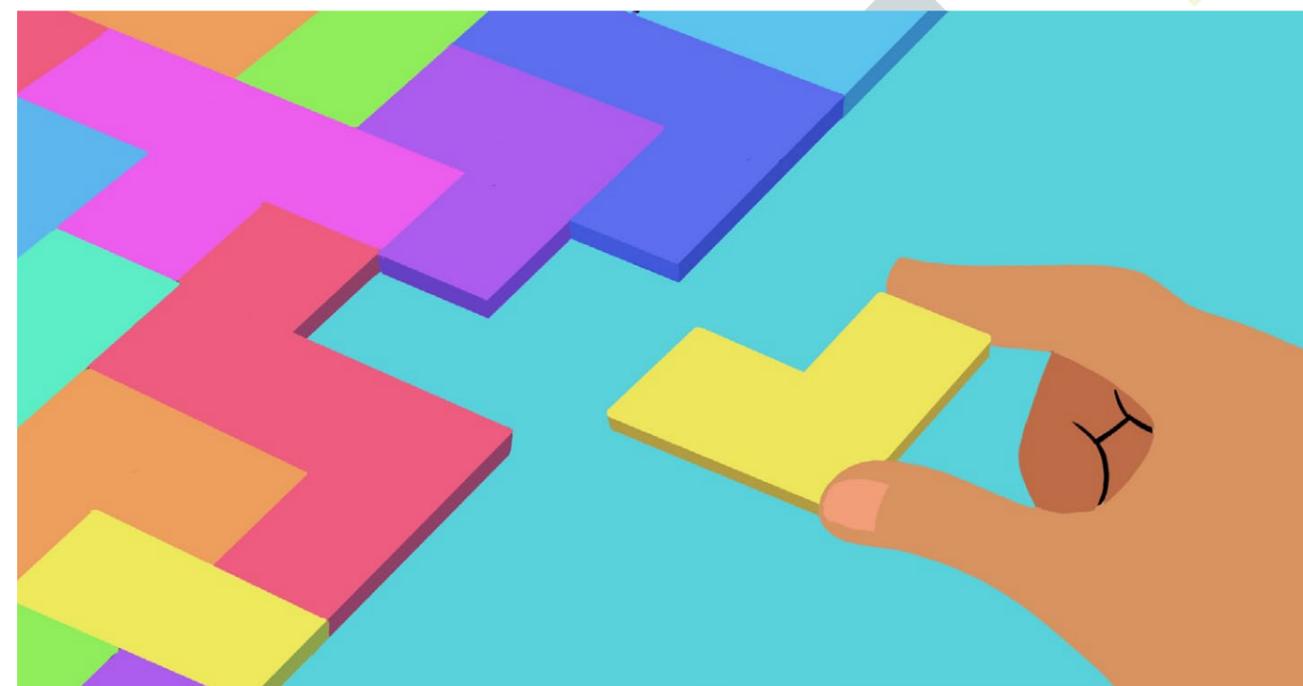
- **2020** – Com a pandemia de COVID-19, escolas no mundo inteiro foram fechadas. As plataformas e as redes sociais digitais ocuparam espaços sem precedentes nas práticas pedagógicas. Diante de uma realidade desafiadora, foram produzidas as primeiras videoaulas da Rede. Também foi organizada, nesse período, uma nova edição do Festival MultiRioFilme, de modo totalmente *online*, a partir do tema “O Rio contra o Corona”. A mobilização da Rede e a adesão à proposta contribuíram para a inscrição de mais de cem vídeos, produzidos, de casa, por estudantes e professores da Rede;

- **2021** – Ainda sob os efeitos da pandemia, um novo ciclo de gestão da educação carioca se iniciava, com a retomada gradativa das atividades presenciais. O ensino híbrido envolveu diversas iniciativas, destacando-se a produção do Material Pedagógico Rioeduca, novas videoaulas

no programa Rioeduca na TV, o aplicativo Rioeduca em Casa, além da Rioeducopédia, plataforma com percursos formativos estruturados a partir das videoaulas produzidas;

- **2022** – Esse ano marcou a inauguração dos primeiros Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs). A proposta envolve, em tempo integral, escolas com espaços e metodologias específicos para o desenvolvimento de projetos colaborativos no contexto da cultura “mão na massa”, ancorados na abordagem STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Registrou-se, ainda em 2022, no contexto do planejamento estratégico da SME, um conjunto de ações organizado pela MultiRio para o desenvolvimento da cultura digital na Rede. Dentre tais ações, destacam-se: a realização de um levantamento diagnóstico dos níveis de letramento digital entre os professores da Rede; a Agência de Notícias dos Alunos da Rede (ANDAR); a plataforma Cartografias de Boas Práticas da Rede; além de ações voltadas para a formação de professores. Nesse ano, também foram lançadas, pelo Ministério da Educação (MEC), as normas para o ensino de computação na educação básica, em complemento ao documento da BNCC de 2018.

É provável que algo tenha sido esquecido, mas essa trajetória continua, e cada profissional da Rede deve se perceber



como parte dessa história, com suas experiências, limites e possibilidades, para juntos continuarem escrevendo novos capítulos.

Como reflexão final, ao pensar na relação entre tecnologia e educação, propomos, como exercício coletivo, estabelecer uma analogia com o ato de dirigir um carro, em que, para seguir em frente com segurança, não podemos deixar de olhar para trás, pelo retrovisor. É preciso revisitar nossas experiências prévias com as tecnologias para nos lançarmos na direção daquilo que amplia nossa apropriação crítica a fim de seguirmos em frente com nossos alunos. A proposição de atividades que os incentivem na reelaboração e transformação dos conteúdos pressupõe encarar o desafio da escuta sistemática e intencional, para conhecer seus repertórios prévios e favorecer a autoria e os protagonismos em sala de aula.

Nesse contexto, outro grande desafio para os educadores é reconhecer que não são os recursos (tecnológicos) que determinam as situações de aprendizagem, mas ao contrário, são as necessidades de aprendizagem e os contextos de atuação que devem apontar quais recursos (digitais ou analógicos) devem ser incorporados ao processo de modo a potencializar o trabalho docente e o desenvolvimento de habilidades nos diferentes componentes curriculares e níveis de ensino.

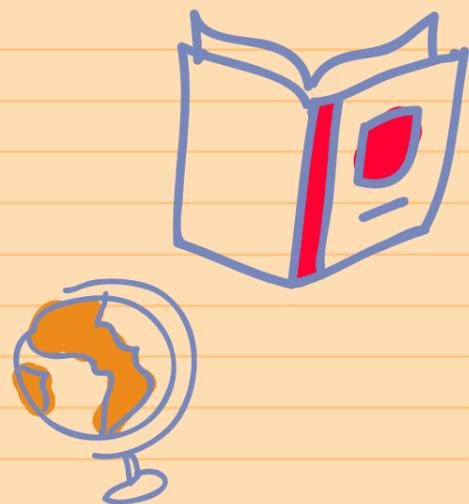
Mesmo reconhecendo que, cada vez mais, muitos estudantes têm acesso a diferentes tecnologias digitais, só na escola ocorrem determinadas interações, além da mediação pedagógica com os diferentes saberes e práticas. Não basta, portanto, apenas usar diferentes tecnologias, mas entender como funcionam, lidar criticamente com um mundo intensamente mediado por elas,

imaginando, inclusive, como as coisas podem ser diferentes. Para isso, é fundamental acreditar que a escola é, ainda, o melhor espaço para essa revolução!

REFERÊNCIAS

- HOBBS, R.; JENSEN, A. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-1>. Acesso em: 29 ago. 23.
- PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan./abr., 2006,
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: A Secretaria, 1996.
- UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023.





PRÁTICAS DE ENSINO

COMO SE CONSTRÓI UMA BOA PRÁTICA?

As mudanças de nosso tempo têm repercutido no contexto escolar, tenhamos ou não consciência delas, impondo à prática pedagógica desafios de diferentes naturezas. Essas questões já fazem parte das reflexões de muitos professores desta Rede que, ao perceberem o papel significativo das metodologias de ensino na formação dos (as) alunos (as), assumem uma nova postura frente ao conhecimento, incorporando novas maneiras de pensar sobre os saberes e sobre os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.



Esta seção é dedicada a você, professor(a) regente, diretor(a), diretor(a) adjunto(a), coordenador(a) pedagógico(a) e demais profissionais dessa Rede Municipal de Ensino que, comprometido(a) com o processo de mudança, vem ampliando os horizontes de seu fazer pedagógico e do conhecimento dos(as) alunos(as). Aqui, sua prática bem-sucedida pode inspirar outros(as) professores(as)!

AGUARDE A CHAMADA DA REVISTA.

PARTICIPE! ESTA REVISTA É PARA VOCÊ!

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS



O envio de originais à REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA implica autorização para publicação, ficando acordado que não serão pagos direitos autorais de nenhuma espécie. Uma vez publicados os textos, a Revista passa a ter todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo sua posterior reprodução como transcrição, com devida citação de fonte.

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

Uma vez realizada a avaliação do Conselho Editorial, os artigos serão submetidos a pareceristas preferencialmente titulados e que pertencerão, em sua maior parte, aos quadros da Secretaria Municipal de Educação da

Cidade do Rio de Janeiro, os quais podem aceitar, rejeitar ou sugerir revisões. Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os textos dos artigos a serem submetidos, com o objetivo de publicação, devem seguir as orientações abaixo:

- a)** ser inédito;
- b)** o artigo deve ter entre cinco e dez páginas, excluídas a capa (com o título do artigo, o resumo e o nome do autor), a bibliografia e eventuais tabelas e ilustrações que compõem o texto;
- c)** o autor deve usar a fonte Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto (incluindo citações de autores, até três linhas, desde

que ressaltadas por aspas), 10 para as citações diretas longas (acima de três linhas), que deverão ser ressaltadas na margem esquerda, usando a margem 3.0 cm. A diagramação deve ser feita com o espaçamento entre linhas de 1,5 no corpo do texto e simples nas citações diretas longas e nas notas de rodapé;

- d)** as citações e referências devem seguir as normas gerais da ABNT;

Exemplo de referência:
BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: filosofia política e as lições dos clássicos. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000;

- e)** o artigo deve conter resumo em português, além das palavras-chave, entre três e cinco;
- f)** os textos devem ser escritos em português, seguindo o



Profissionais da Educação e alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a Revista Carioca está aberta para suas poesias e contos. Se você gosta de se expressar por meio da escrita e quer tornar pública sua sensibilidade, colabore conosco!

novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, e a revisão será da responsabilidade exclusiva do(s) autor(es);

- g)** as tabelas e gráficos, se houver, devem estar em formato editável (.doc ou .xls). Fotos devem ser anexadas separadamente;
- h)** os textos devem estar nos formatos .PDF e .DOCX ou .DOC (Word), com título do trabalho em negrito e preencher o formulário de dados do autor.

AGUARDE A CHAMADA DA REVISTA.

CONTO



Serão aceitos contos:

- » inéditos, ou seja, que não tenham sido publicados;
- » escritos em língua portuguesa;
- » digitados em fonte Times New Roman, tamanho 12 e com espaçamento entre linhas de 1,5 no corpo do texto;
- » que contenham título;
- » que tenham de três a sete laudas;
- » em formatos .PDF e .DOCX ou .DOC (Word).

POESIA



Serão aceitas poesias:

- » inéditos, ou seja, que não tenham sido publicados;
- » escritos em língua portuguesa;
- » digitados em fonte Times New Roman, tamanho 12 e com espaçamento entre linhas de 1,5 no corpo do texto;
- » que contenham título;
- » em formatos .PDF e .DOCX ou .DOC (Word).

OBS. Alunos menores de idade deverão apresentar autorização assinada pelos pais ou responsável, conforme modelo descrito no formulário.

