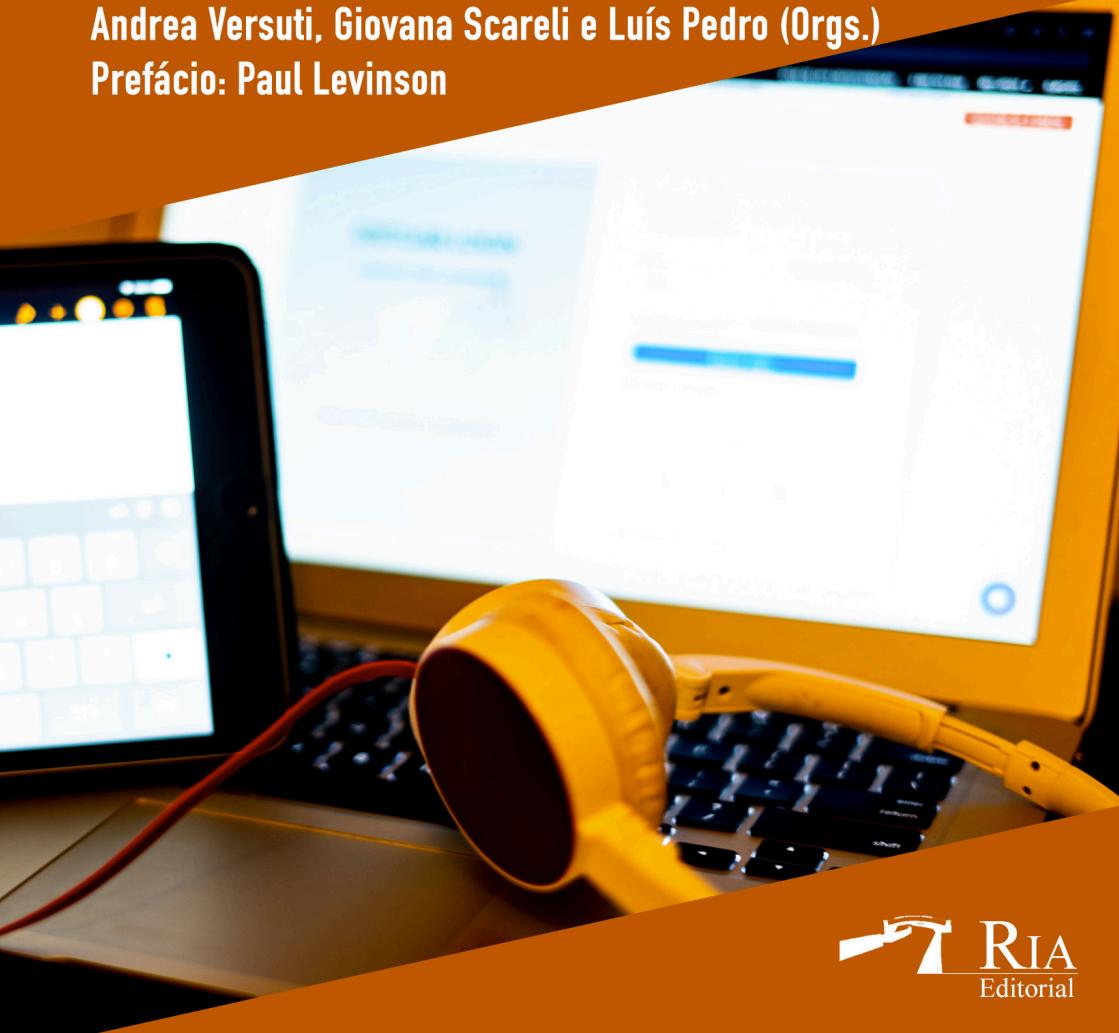


A educação pós-pandemia

Desafios pedagógicos e tecnológicos

Andrea Versuti, Giovana Scareli e Luís Pedro (Orgs.)

Prefácio: Paul Levinson



A educação pós-pandemia

Desafios pedagógicos e tecnológicos

Andrea Versuti
Giovana Scareli
Luís Pedro
Organizadores

Paul Levinson
Prefácio



Ria Editorial - Comité Científico

- Abel Suing (UTPL, Ecuador)
Alfredo Caminos (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Andrea Versuti (UnB, Brasil)
Angelo Sottovia Aranha (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Anton Szomolányi (Pan-European University, Eslováquia)
Carlos Arcila (Universidad de Salamanca, Espanha)
Catalina Mier (UTPL, Ecuador)
Denis Porto Renó (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Diana Rivera (UTPL, Ecuador)
Fatima Martínez (Universidad do Rosário, Colômbia)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro, Portugal)
Fernando Gutierrez (ITESM, México)
Fernando Irigaray (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Gabriela Coronel (UTPL, Ecuador)
Gerson Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil)
Hernán Yaguana (UTPL, Ecuador)
Jenny Yaguache (UTPL, Ecuador)
Jerónimo Rivera (Universidad La Sabana, Colombia)
Jesús Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)
João Canavilhas (Universidade da Beira Interior, Portugal)
John Pavlik (Rutgers University, Estados Unidos)
Joseph Straubhaar (Universidade do Texas – Austin, Estados Unidos)
Juliana Colussi (Universidad do Rosario, Colombia)
Koldo Meso (Universidad del País Vasco, Espanha)
Lorenzo Vilches (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)
Lionel Brossi (Universidad de Chile, Chile)
Maria Cristina Gobbi (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Maria Eugenia Porém (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Manuela Penafria (Universidade da Beira Interior, Portugal)
Marcelo Martínez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)
Mauro Ventura (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Octavio Islas (Pontificia Universidad Católica, Ecuador)
Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro, Portugal)
Osvaldo José de Morais (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Paul Levinson (Fordham University, Estados Unidos)
Pedro Nunes (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil)
Raquel Longhi (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil)
Ricardo Alexino Ferreira (Universidade de São Paulo – USP, Brasil)
Sergio Gadini (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil)
Thom Gencarelli (Manhattan College, Estados Unidos)
Vicente Gosciola (Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)

FICHA TÉCNICA

Copyright 2021 ©Ria Editorial. Todos os direitos reservados

Foto de capa e design: ©Denis Renó

Diagramação: Luciana Renó

1.ª edição, Aveiro, Outubro, 2021

ISBN 978-989-8971-49-4

Título: A educação pós-pandemia: desafios pedagógicos e tecnológicos

Organizadores: Andrea Versuti, Giovana Scareli e Luís Pedro

Prefácio: Paul Levinson



Esta obra tem licença Creative Commons ***Attribution-NonCommercial-NoDerivatives***. Você tem o direito de compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato sempre que seja feito o reconhecimento de seus autores, não utilizá-la para fins comerciais e não modificar a obra de nenhuma forma.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

©Ria Editorial



Aveiro, Portugal
riaeitora@gmail.com
<http://www.riaeditorial.com>

ESSA OBRA FOI AVALIADA INTERNAMENTE E EXTERNAMENTE POR PARECERISTAS

Todos os textos foram avaliados e seleccionados pelos organizadores da obra. Os comentários dos organizadores foram enviados aos autores, que, mediante a aprovação, receberam tempo hábil para eventuais correccões.

O livro foi posteriormente avaliado e aprovado pelo avaliador externo Dr. Vicente Gosciola, que informou parecer positivo à publicação da seguinte forma:

O livro apresenta uma temática de expressiva relevância para a academia, especialmente por se tratar da educação no cenário pós-pandemia do coronavírus. De igual reconhecimento, observo a qualidade dos autores envolvidos na obra, que é organizada pelas professoras Andrea Versuti e Giovana Scareli e pelo professor Luís Pedro. Finalmente, conta com o prefácio do professor Paul Levinson, reconhecido pesquisador sobre Comunicação e Ecologia dos Meios. Recomendo a publicação e leitura da obra.

O parecer foi enviado previamente ao lançamento.

Autores

Alexandre Franco de Sá	Liliana Macedo
Anakelly Silva Santos	Luciana Renó
Andrea Cristina Versuti	Luís Paulo Leopoldo Mercado
Cristiane Fátima Silveira	Luís Pedro
Cristina Alberdi	Mariela Balbazoni
Daniella de Jesus Lima	Osvando José de Morais
Denis Renó	Pedro Almeida
Giovana Scareli	Piero Dominici
Henrique Resende Corrêa	Rui M. Vieira
Irene Sofia Romero Otero	Sonia Mara de Carvalho Silva
Isabel Bernardo	Tainah de Castro Abreu
Juliana Colussi	

Sumário

Prefácio

The future of education, post COVID	11
<i>Paul Levinson</i>	

O futuro da educação, pós-COVID	13
<i>Paul Levinson</i>	

El futuro de la educación, post COVID.....	15
<i>Paul Levinson</i>	

Apresentação	17
---------------------------	----

PARTE 1 - REFLEXÕES

- 1| *Vivir los límites*, más allá de la linealidad. El cambio como reto educativo y comunicativo 27
 Piero Dominici

- 2| COVID-19 e a hermenêutica do engajamento político no contexto da universidade pública: emergência da teoria marxista da educação 39
 Osvando José de Moraes
 Denis Renó

- 3| Transmedia, conectivismo y educación post pandemia: posibilidades 64
 Luciana Renó

PARTE 2 - APLICAÇÕES

- 4| Cuerpos mediatizados: cuerpo y subjetividad en tiempo de pandemia. Experiencia de la cátedra educomunicación - UNR 81
Mariela Balbazoni
Cristina Alberdi
- 5| Tempo, arte e tecnologia: desafios para uma educação na pandemia e pós-pandemia 100
Giovana Scareli
Henrique Resende Corrêa
Sonia Mara de Carvalho Silva
- 6| Avaliação para as aprendizagens com tecnologias digitais na aula de Filosofia com integração do pensamento crítico 124
Isabel Bernardo
Rui M. Vieira
Alexandre Franco de Sá
- 7| Miradas desde la transformación y brechas digitales en los procesos formativos universitarios durante la pandemia en Colombia 155
Irene Sofia Romero Otero
Juliana Colussi
- 8| Educação e Covid-19: impactos da pandemia por meio de um relato de experiência no ensino superior 172
Daniella de Jesus Lima
Andrea Cristina Versuti
Luís Paulo Leopoldo Mercado

9	A educ(ação) no porvir: um ensaio a seis mãos	191
	<i>Anakelly Silva Santos</i>	
	<i>Cristiane Fátima Silveira</i>	
	<i>Tainah de Castro Abreu</i>	
10	Ninguém, peixe, ninguém: um estudo do efeito de uma abordagem transmedia na motivação para a leitura de obras literárias	207
	<i>Liliana Macedo</i>	
	<i>Luís Pedro</i>	
	<i>Pedro Almeida</i>	
	<i>Os autores</i>	229
	<i>Índice Remissivo</i>	238



The future of education, post COVID

Paul Levinson

Fordham University

The future of education, post-COVID, will actually pick up on a kind of education that has been conducted with excellent results since the 1980s. Back then, the Internet was not a world-wide phenomenon, but teachers and students had personal computers with modems, and they connected these devices to telephone lines, and conducted an asynchronous kind of distance education.

There were no computer videos back then, everything was text. But several crucial advantages of this kind of remote education became clear. You could be anywhere in the world and take a course, regardless of where you and the professor were located. In the 1980s, Connected Education – an organization founded and run by me along with my wife, Tina Vozick – enrolled students from 40 states in the United States and 20 countries from all over the world. Even for students in New York City, where Connect Ed was headquartered, online education was a

great advantage – you could easily attend a class if you sprained your ankle or had a bad cold

COVID-19 has been far worse than a bad cold, but the same benefits of online education apply, and the results are not only convenient but lifesaving. Further, nowadays online education can be conducted through Zoom and other video apps, which provide synchronous attendance of lectures and participation in live discussions, wherever in the world you may be. If the pandemic continues to subside, the logical course is to continue distance education as a valuable option.

The essence of a university are its professors and students, its curriculum, not its buildings. Via distance education, anyone in any part of the world can take a course with any professor in the world. Understandably, as the lockdowns because of COVID end, people want to get back to “normal” lives, including attending classes in person. But I predict it is just a matter of time until the new normal includes the powerful option of remote learning.

O futuro da educação, pós-COVID

Paul Levinson

Fordham University

O futuro da educação, pós-COVID, realmente retornará a uma modalidade de educação que vem sendo realizada com excelentes resultados desde a década de 1980. Naquele momento, a Internet não era um fenômeno mundial, mas professores e alunos possuíam computadores pessoais com módulos, conectavam esses aparelhos a linhas telefônicas e fazia uma espécie de educação a distância assíncrona.

Não havia vídeos de computador, era tudo texto. Mas várias vantagens cruciais desse tipo de educação a distância tornaram-se claras. Você poderia estar em qualquer lugar do mundo e fazer um curso, independentemente de onde você e o professor estivessem. Na década de 1980, a Connected Education, organização fundada e dirigida por mim junto com minha esposa, Tina Vozick, matriculou alunos de 40 estados dos Estados Unidos e de 20 países ao redor do mundo. Mesmo para alunos da cidade de Nova York, onde o Connect Ed estava sediado, a

educação online era uma grande vantagem: você poderia facilmente assistir a uma aula se torcer o tornozelo ou ficar com um forte resfriado.

COVID-19 foi muito pior do que um forte resfriado, mas os mesmos benefícios da educação online se aplicam, e os resultados não são convenientes, mas salvam vidas. Além disso, hoje a educação online pode ser realizada por meio do Zoom e de outros aplicativos de vídeo, que proporcionam atendimento sincronizado em conferências e participação em discussões ao vivo, em qualquer parte do mundo. Se a pandemia continuar a diminuir, o caminho lógico é continuar a educação a distância como uma opção valiosa.

A essência de uma universidade são seus professores e alunos, seu currículo, não seus edifícios. Por meio da educação a distância, qualquer pessoa em qualquer parte do mundo pode fazer um curso com qualquer professor do mundo. Compreensivelmente, com o fim dos bloqueios do COVID, as pessoas vão querer voltar à vida “normal”, incluindo assistir às aulas pessoalmente. Mas prevejo que é somente uma questão de tempo até que o novo normal inclua a poderosa opção de aprendizado remoto.

El futuro de la educación, post COVID

Paul Levinson

Fordham University

El futuro de la educación, post-COVID, realmente retomará un tipo de educación que se ha llevado a cabo con excelentes resultados desde la década de 1980. En aquel momento, Internet no era un fenómeno mundial, pero los profesores y estudiantes tenían computadoras personales con módems, conectaban estos dispositivos a líneas telefónicas y llevaban a cabo un tipo de educación a distancia asincrónica.

No había videos de computadora, todo era texto. Pero quedaron claras varias ventajas cruciales de este tipo de educación a distancia. Podrías estar en cualquier parte del mundo y tomar un curso, independientemente de dónde estuvieras ubicado tú y el profesor. En la década de 1980, Connected Education, una organización fundada y dirigida por mí junto con mi esposa, Tina Vozick, inscribió a estudiantes de 40 estados en los Estados Unidos y 20 países de todo el mundo. Incluso para los estudiantes de la ciudad de Nueva York, donde tenía su sede

Connect Ed, la educación en línea era una gran ventaja: podía asistir fácilmente a una clase si se torcía el tobillo o tenía un resfriado fuerte.

COVID-19 ha sido mucho peor que un fuerte resfriado, pero se aplican los mismos beneficios de la educación en línea, y los resultados no solo son convenientes sino que salvan vidas. Además, hoy en día la educación en línea se puede llevar a cabo a través de Zoom y otras aplicaciones de video, que brindan asistencia sincrónica a conferencias y participación en discusiones en vivo, en cualquier parte del mundo donde se encuentre. Si la pandemia continúa remitiendo, el curso lógico es continuar la educación a distancia como una opción valiosa.

La esencia de una universidad son sus profesores y estudiantes, su plan de estudios, no sus edificios. A través de la educación a distancia, cualquier persona en cualquier parte del mundo puede tomar un curso con cualquier profesor del mundo. Es comprensible que, a medida que terminan los bloqueos por COVID, la gente quiere volver a la vida “normal”, incluida la asistencia a clases en persona. Pero predigo que es solo cuestión de tiempo hasta que la nueva normalidad incluya la poderosa opción del aprendizaje remoto.

Apresentação

A Educação é fundamental para a construção da sociedade. Para isso, adota linguagens, narrativas e ferramentas contemporâneas. Entretanto, desde o ano 2020, a sociedade vive mudanças radicais não somente na maneira de viver, como também nos processos e nas rotinas educacionais, que geraram um cenário no qual as desigualdades sociais ficaram ainda mais expostas. Cabe ressaltar que a Educação sempre adotou desenvolvimentos tecnológicos e científicos, e isso é parte de sua essência. Porém, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, as transformações das rotinas e métodos se tornaram exponenciais. Também observamos, além destas transformações, uma conexão intensa entre os diversos métodos e linguagens possíveis de serem utilizados, assim como caminhos diferentes e cada vez mais amplos de comunicação.

Sendo assim, o objetivo deste livro é discutir importantes aspectos da Educação na contemporaneidade, atentando para algumas tendências epistemológicas atuais que podem nos ajudar a compreender os fenômenos educativos que são atravessados de forma direta pelos usos das diferentes tecnologias. Para tanto, o livro foi dividido em dois blocos temáticos.

A Parte 1 composto de três textos, discute reflexões teóricas abrangentes acerca dos desafios impostos à Educação pelo contexto pandêmico e pós-pandêmico. Da Itália, Piero Dominici contribui com a obra através do texto intitulado: “*Vivir los límites, más allá de la linealidad. El cambio como reto educativo y comunicativo*”. O autor, reconhecido internacionalmente sobre os conceitos de sociologia da complexidade e de hipercomplexidade, direciona seus olhares para a educação após a pandemia da covid-19 e nos apresenta importantes possibilidades para encaminhamentos futuros, considerando as especificidades do contexto atual. O segundo capítulo, de autoria de Osvaldo de Moraes e Denis Renó; “*COVID-19 e a hermenêutica do engajamento político no contexto da universidade pública: emergência da teoria marxista da educação*”, nos apresenta uma reflexão sobre o debate político na sala de aula, especialmente após a pandemia. Para tanto, refletem questões relacionadas à vivência de ambos em um cenário parcialmente marxista entre docentes.

Para encerrar este bloco inicial, com viés teórico e metodológico, a autora Luciana Renó apresenta a atualização do texto: “*Transmedia, conectivismo y educación post pandemia: posibilidades*”, originalmente publicado em 2012, mas que ganha importância a partir da pandemia e a virtualização do ensino em cenários de confinamento. Para a autora, a mistura dos conceitos transmídia e conectivismo pode ser uma solução e a linguagem apropriada para se pensar na educação com base nos novos cenários disponíveis.

A Parte 2 é composto por sete textos que baseados em experiências, pesquisas qualitativas e ensaios que nos aproximam das reflexões propiciadas pelo momento que o mundo está vivendo, a partir de autores de diferentes países, como Brasil, Portugal e Colômbia. O primeiro capítulo

intitulado: “*Cuerpos mediatizados: cuerpo y subjetividad en tiempo de pandemia. Experiencia de la cátedra Educomunicación – UNR*”, de autoria de Mariona Balbazoni e Cristina Alberdi, oferece o relato aplicado pela cátedra de Educomunicação da Universidade Nacional de Rosario, Argentina durante a pandemia. Trata-se de uma contribuição a partir da realidade vivida pelas autoras em situação de sala de aula.

No capítulo “*Tempo, arte e tecnologia: desafios para uma educação na pandemia e pós-pandemia*”, os autores Giovana Scareli, Henrique Resende Corrêa e Sonia Mara de Carvalho Silva apresentam algumas reflexões sobre a interrupção brusca das atividades cotidianas devido a pandemia de COVID-19. O trabalho explora a área Educação, a partir das seguintes perguntas: Como (re)pensar a educação durante e pós-pandemia? Quais desafios pedagógicos e tecnológicos estamos experimentando neste momento? Quais reflexões nossa atual situação nos impele a fazer? Para isso, subdividem o texto em três seções: primeiro os desafios colocados para a escola que, de certa forma, não pode parar e para isso incorpora as tecnologias, antes vista com certa resistência, para que haja alguma atividade educativa nesses tempos e para que não seja rompida, totalmente, a relação da escola com a comunidade. No entanto, evidenciam-se os problemas de desigualdade econômica e social, pois, muitas pessoas não possuem equipamentos eletrônicos e internet de qualidade para participarem das atividades remotas. Além disso, percebemos um aumento significativo de trabalho e os problemas físicos, mentais e emocionais decorrentes. Na sequência, os autores se colocam a pensar sobre um possível retorno ao modo presencial e a insegurança está presente, não só pelas condições sanitárias, mas também pelo empobrecimento da população e o acirramento das

desigualdades. Por fim, os autores trazem uma reflexão sobre o tempo e a arte como fundamentais para inventar novas possibilidades de vida e para criar mundos que sejam possíveis para continuarmos existindo.

O capítulo subsequente, intitulado: “*Avaliação para as aprendizagens com tecnologias digitais na aula de Filosofia com integração do pensamento crítico*”, de Isabel Bernardo, Rui M. Vieira e Alexandre Franco de Sá, apresenta uma revisão teórica robusta para analisar os dados sobre a avaliação das aprendizagens neste período de pandemia, em Portugal. Para realizar a pesquisa, os autores lançaram mão de um formulário no qual a maioria dos professores que respondeu às questões, indicou que a avaliação das aprendizagens foi difícil ou muito difícil de concretizar e que se tornou uma tarefa muito mais trabalhosa durante o período de ensino não presencial (EnP). Para isso, os professores afirmam ter feito alterações relativas a técnicas, instrumentos, objetivo e critérios de avaliação, com destaque para a uma introdução mais alargada de avaliação formativa e de *feedback*, práticas que professores e diretores afirmam vir a transferir para o ensino presencial. O texto foi organizado em x partes: na primeira discute o ensino e a aprendizagem do filosofar com o apoio da perspectiva do pensamento critico. Na seção seguinte, analisam o papel do feedback na avaliação para as aprendizagens, atuando como um processo regulador do processo de ensino e aprendizagem, com potencial de redirecionamento das aprendizagens. Na sequência, os autores abordam a utilização das tecnologias digitais na avaliação para as aprendizagens, apontando que a forma como as tecnologias são utilizadas podem resultar em melhoraria das aprendizagens dos alunos. Por fim, o texto apresenta algumas práticas de avaliação para aprendizagens em Filosofia em ensino não presencial, permitindo

aos autores, após análise, aferir que há evidências de que o uso das tecnologias digitais é relevante para suportar e diversificar atividades de aprendizagem. Por fim, os autores refletem que a capacitação digital para os docentes, sem dúvida, é importante. Entretanto, “as competências digitais não são separáveis das não digitais. As competências digitais partem das não-digitais, assentam nelas e exigem práticas sociais que permitam a sua emergência e consolidação”. Os autores terminam o capítulo apontando para a importante ligação das práticas de avaliação utilizando as tecnologias digitais às didáticas específicas de cada área.

Em *“Miradas desde la transformación y brechas digitales en los procesos formativos universitarios durante la pandemia en Colombia”*, as autoras Irene Sofia Romero Otero e Juliana Colussi destacam o papel significativo que as TIC desempenham nos processos de ensino e aprendizagem. Reiteram que para que isto ocorra é necessário capacitação e atualização contínua para o uso das diferentes ferramentas, visando garantir o fortalecimento gradual das competências digitais, tanto de docentes quanto de estudantes e assim responder de modo satisfatório às suas reais necessidades. Atentam que também é preciso repensar a política de cobertura de internet na Colômbia, com o objetivo de garantir o acesso às aulas virtuais a todos os estudantes universitários que se encontram em regiões rurais e comunidades indígenas do país, para mitigar o abismo digital existente. Além da garantia de acesso, os estudantes precisam obter apoio para adquirir recursos tecnológicos e desenvolver suas práticas universitárias de modo satisfatório.

Considerando as dificuldades relacionadas às competências digitais dos professores colombianos apontadas por pesquisas recentes, as autoras ressaltam a importância de os docentes investirem na produção

de conteúdos virtuais de qualidade para preparar aulas mais dinâmicas e interativas. E por fim, o capítulo convida os leitores para uma reflexão sobre como estão sendo ensinados os estudantes universitários do Século XXI, especialmente os de Ciências Sociais e Humanidades. Segundo elas, este caminho deveria ser o de prepará-los para a vida a partir de um desenvolvimento integral, com atenção especial às suas necessidades, apoiando-se nas alfabetizações múltiplas e fazendo uso das possibilidades trazidas pelos usos das TIC.

O relato proposto pelos autores Daniella Lima, Andrea Cristina Versuti e Luís Paulo Mercado: “*Educação e Covid-19: Impactos da pandemia por meio de um relato de experiência no Ensino Superior*”, tem como proposta apresentar resultados de uma autoavaliação de aprendizagem feita por estudante dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia no âmbito da disciplina Língua Portuguesa ministrada no cenário provocado pela pandemia da Covid-19. O relato tem como objetivos descrever situação adversa que implicou na mudança das ações executadas no contexto das instituições de ensino, bem como descrever métodos utilizados no percurso das aulas da disciplina Língua Portuguesa para alunos dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia; trazer resultados de autoavaliação de conhecimento realizada pelos estudantes no início e no final do semestre letivo; e Refletir acerca dos dados coletados.

Sendo assim, além de uma reflexão inicial sobre o contexto pandêmico e seus impactos na educação, o texto é composto por dados, informações, relatos extraídos de documentos oficiais, roteiros de estudo dirigidos utilizados pela docente da disciplina ao longo do semestre, registro escritos em diário de campo, dados coletados por meio de aplicação de questionário online aos estudantes participantes da pesquisa.

Considera-se esta discussão relevante para todos os sujeitos envolvidos na área da educação, especialmente no cenário de pandemia, pois, acredita-se que por meio do compartilhamento de experiências será possível, cada vez mais, aprimorar as práticas pedagógicas no atual contexto e, consequentemente, para o momento pós-pandemia.

Em “*A Educ(Ação) no Porvir: Um Ensaio a Seis Mãos*”, as autoras Anakelly Silva Santos, Cristiane Fátima Silveira e Tainah de Castro Abreu produziram um ensaio que teve como cenário a região mineira chamada Campos das Vertentes, e que como o restante do Brasil, sofreram vários impactos devido à pandemia de Covid-19, iniciada em março de 2020. Como professoras, seja da Educação fundamental pública municipal, federal ou na Educação superior, as autoras acompanharam, estudaram e leram muitas pesquisas, análises, estatísticas, números, escritas sobre os impactos da pandemia na Educação, mas neste ensaio a seis mãos, decidiram olhar. Olhar imagens, que tociam a Educação no momento atual. Imagens de nosso cotidiano, que as tocaram e as moveram a escrever. Diante de fotografias de escolas próximas tiradas por elas em movimentos de perambulação pela cidade neste período pandêmico, e partir do princípio de que “toda imagem nos oferece algo para pensar” as autoras decidiram olhar para elas tentando se movimentar pelo seu interior, mobilizadas por algumas perguntas: o que essas imagens querem de nós? O que uma fotografia do espaço escolar vazio nos diz? Como pensam as imagens? Quais perguntas essas imagens fazem? O que as fotografias nossas e dos outros nos provocam? Qual o tempo dedicado às imagens? Quantos segundos nos dedicamos à imagem? Como as imagens surgem e quais perguntas eu faço para elas?

Neste processo de escrita, as autoras convidaram crianças para compor o ensaio. Junto com elas, pensaram sobre o questionamento: “Como você imagina a escola no pós-pandemia?” As crianças convidadas enviaram os pensamentos com desenhos das mais diversas formas. O capítulo traz algumas destas imagens realizadas pelas crianças e produz um diálogo com elas, perambulando pelas paisagens da arte e da Educação, fazendo breves pausas para olhar, contemplar, refletir e contar o que se passa, sem parar, sem concluir... A leitura é um convite a continuar a caminhar.

Por fim, o capítulo: “*Ninguém, peixe, ninguém: um estudo do efeito de uma abordagem transmedia na motivação para a leitura de obras literárias*” dos autores Liliana Macedo, Luís Pedro e Pedro Almeida traz o fechamento do segundo bloco do livro. Neste texto, os autores apresentam um estudo conduzido em Portugal e que teve como objetivo avaliar o efeito de uma abordagem transmedia na motivação para a leitura de obras literárias. Este estudo decorre da identificação de um problema relacionado com a falta de motivação dos estudantes do ensino secundário português para a leitura de obras literárias abordadas na disciplina de Português. Partindo de evidências científicas que reportam as abordagens transmedia como potencialmente mais adaptadas e motivadoras para uma faixa etária mais jovem e que consome conteúdos em diferentes formatos, foi desenvolvido o projeto transmedia “Ninguém, peixe, ninguém”. Com este projeto pretendeu-se, simultaneamente, fazer uma abordagem recontextualizada no tempo e no formato a duas obras de leitura obrigatória – Frei Luís de Sousa (da autoria de Almeida Garrett) e Sermão de Santo António aos peixes (da autoria do padre António Vieira) e incluir uma dimensão participativa no sentido de

avaliar o efeito de ambas na motivação para a leitura das obras originais. Os resultados alcançados permitiram verificar que uma abordagem transmedia participativa poderá, de facto, ser útil para a motivação do estudo literário.

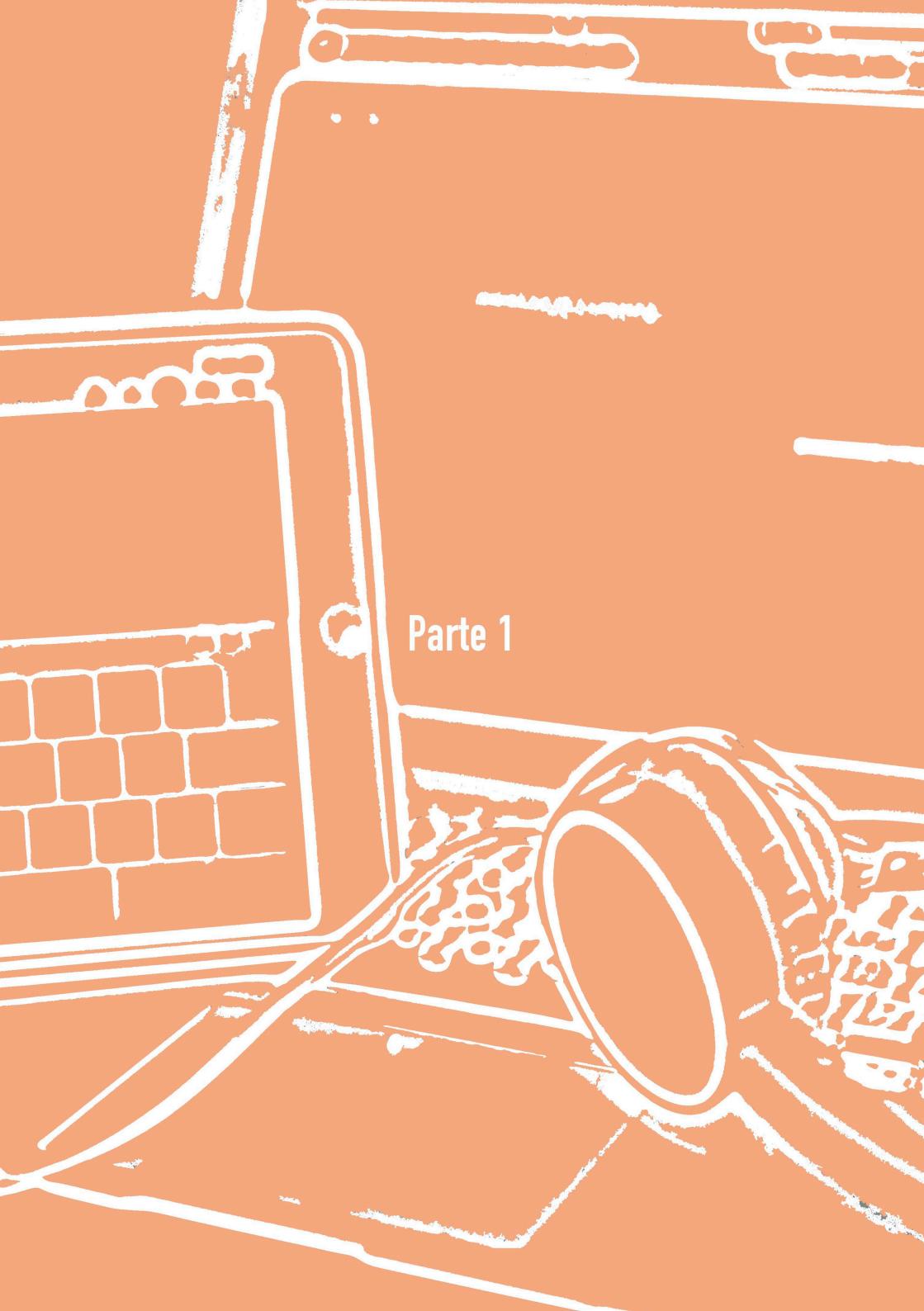
Ainda assim, e apesar do formato transmedia poder vir a fomentar o interesse nas obras e motivar os estudantes, não é garantindo que estes venham a ler mais. Constatou-se que os participantes do estudo não consumiram a totalidade dos conteúdos criados no âmbito do projeto e que alguns foram apenas consumidos após a data de partilha dos mesmos. Verificou-se, também, uma fraca adesão do público à componente participativa, o que indicia que este tipo de conteúdos, que não beneficia de abordagens de consumo rápido e despreocupado, pode efetivamente ter dificuldades em apresentar-se como uma alternativa motivadora para o estudo de obras literárias.

Esperamos que a leitura desta obra possa contribuir de modo significativo com o urgente e necessário debate sobre os impactos da pandemia de COVID-19 nos mais diversos tipos de processos formativos e educativos.

Desejamos aos leitores, bons momentos de aprendizado e reflexão!

Os organizadores;

*Andrea Versuti
Giovana Scareli
Luis Pedro*



Parte 1

Vivir los límites, más allá de la linealidad. El cambio como reto educativo y comunicativo

Piero Dominici

El cambio se anida, cada vez más, en las áreas de *tensión* y *conflicto*, en nuestras debilidades e insuficiencias, en las anomalías, en las fluctuaciones y dilemas que caracterizan el conocimiento, la acción social, los sistemas complejos (adaptativos); el cambio se nutre incluso de nuestra incompletud que nos permite ser creativos y recurrir a la imaginación, buscando caminos alternativos, abandonando, si es necesario, los caminos ya transitados; el cambio acecha, cada vez más, en los momentos de incertidumbre, en esos errores y en aquellas vulnerabilidades que a menudo ignoramos o intentamos no ver. Un cambio (y una innovación) que se arriesga, sin embargo, a ser oportunidades “para unos pocos”.

Como lo repito a menudo, necesitamos cuestionar el conocimiento, los límites entre los conocimientos, las prácticas consolidadas, reconsiderando el valor estratégico de las emociones e imaginaciones individuales y colectivas. En otras palabras, es necesario tener (también)

el valor de romper el equilibrio, *romper las cadenas de la tradición*, abandonar lo seguro por lo incierto; elegir al menos temporalmente y *correr el riesgo de ser vulnerable*. Vivir las fronteras, los territorios inexplorados, superar esas limitaciones y *las lógicas de separación* (típicas de las instituciones educativas y de formación) que nos impiden captar el sentido más profundo de lo vital, lo social, lo relacional y la comprensión de su complejidad y ambivalencia. Las dimensiones de complejidad nunca pueden ser reducibles ni rastreables por fórmulas matemáticas o secuencias de datos.

En la civilización hiper-tecnológica y de las *máquinas inteligentes*, basada en el control y la programación/(hiper)simulación total de procesos y acciones caracterizadas por un crecimiento progresivo y exponencial de la dimensión tecnológicamente controlada -que margina lo humano y restringe *el espacio de responsabilidad*- los desafíos del cambio son precisamente los de *repensar y redefinir la centralidad de la persona y el humano* en entornos y ecosistemas donde ya no hay límites entre lo natural y lo artificial.

Hoy, tal vez como nunca antes, *es necesario recuperar las complejas dimensiones de la complejidad educativa*: la empatía, el pensamiento crítico, una visión sistémica de los fenómenos, la educación de la comunicación, así como las dimensiones que hemos eliminado deliberadamente, como el imaginario y la creatividad. Esto significa repensar el espacio relacional y comunicativo dentro de las instituciones educativas y formativas, relanzando la educación en la perspectiva sistémica de una educación que solo puede ser *socioemocional*. Entre el cambio de paradigmas y la transformación antropológica (1996) – es decir, *considerando la interacción compleja entre la evolución biológica y la*

evolución cultural-, entre la interdependencia y la fragmentación, también surge una pregunta profunda y, sobre todo, en términos de “cultura de comunicación” (1998), aún más compleja, y problemática, *por la ausencia de un sistema de pensamiento y un modelo teórico-interpretativo* capaz de observar, reconocer y (tratar de) entender la hipercomplejidad y la irrupción, de alguna manera, del caos dominante. De esta manera, *orden y caos* ya no son distinguibles suficientemente para tratar para restaurar el equilibrio y el control perdidos. Porque incluso el *orden* y el *caos* coexisten, cohabitán, ambos están presentes y siempre retroactúan en el marco sistémico de una complejidad de *lo vivo* y, más aún, de lo social, que continúa a ser no comprensible e inteligible hasta el final. Continuamos ignorando un aspecto importante: el *factor humano* es y será siempre decisivo, ya que está detrás de cada proceso, detrás de cada mecanismo, detrás de cada algoritmo.

En esta línea de discurso, en el futuro habrá *figuras híbridas* (Dominici, 1995) de *gestores de la complejidad* (una definición que utilicé para simplificar, siendo muy consciente, de que la *complejidad nunca se puede gestionar ni controlar, contrariamente a lo que muchos expertos dicen y escriben*), quienes sabrán cómo “*vivir en la hiper-complejidad*”, identificando y reconociendo lo que hoy consideramos límites y fronteras infranqueables -no solo aquellas que se dan entre el conocimiento y las habilidades, entre la capacitación científica y humanística- de las oportunidades”. *Vivir la hipercomplejidad** no es solo gestionar/controlar las nuevas tecnologías y entornos hiper-conectados, aprovechando al máximo su potencial. *Y el cambio se produce, no solo como una evolución de la complejidad social, sino también y sobre todo como un desafío educativo y una cultura de comunicación.*

La hipercomplejidad, que connota la actual “sociedad hiper-conectada” (Dominici, 2005), nos pide una *nueva imaginación* para *volver a pensar los procesos educativos y de formación*: educar en la empatía y en la comunicación (1998), educar en la libertad y responsabilidad y no en miedo, educar en la complejidad, intentando construir una “cultura del error” (Dominici, 2005); educar en el “método científico” -con la conciencia de su criticidad- y en una visión sistémica de los problemas y fenómenos. En un primer nivel de acción, *saber o cuando menos reconocer esta hipercomplejidad puede significar ser capaz de crear las condiciones para intentar gestionarla, convirtiéndolo en una oportunidad*. Una hipercomplejidad relacionada, en última instancia, con el encuentro y comparación con el *otro* desde *nosotros*.

Es tiempo de repensar lo *humano* y, de alguna manera, su interacción, ambigua con la *técnica* (ver Mordford, 1934) y lo *tecnológico*. Este repensar significa una interacción a partir de la cual solo puede surgir una *síntesis compleja*, de la que aún no somos capaces de evaluar sus perspectivas, desarrollos e implicaciones. Entre “nuevas” utopías y *distopías*, entre las fuerzas de interdependencia y las fuerzas de fragmentación, entre la inclusión y la exclusividad, dentro de las asimetrías que recorren trayectorias discontinuas. Por lo tanto, es necesario ser conscientes, no solo en palabras y en el discurso público, de que el futuro pertenece a aquellos que logran recomponer la *brecha entre lo humano y lo tecnológico* (ver Dominici, 1998). Ellos serán quienes podrán redefinir y repensar el problema de relación compleja entre lo *natural* y lo *artificial*; quiénes sabrán cómo combinar (no separar) conocimientos y habilidades (ver Dominici, 1998); quienes podrán combinar, más aún, las “dos culturas” (humanística y científica, cf. Snow, 1959), tanto en

el nivel de educación y formación, como en la definición de perfiles y habilidades profesionales. Yendo más allá de aquellos que, en tiempos pasados habían definido las *falsas dicotomías* (Dominici, 1996-2017): naturaleza vs. la cultura; natural vs. artificial; humano vs. tecnológico; cultura vs. tecnología; teoría vs. investigación práctica; formación científica vs. formación humanística; pensamiento/razón vs. emoción; razón vs. creatividad e imaginación; cuerpo vs. mente (Bateson, 1972); complejidad vs. especialización; interdisciplinariedad vs. especialización; conocimiento vs. habilidades; forma vs. contenido, *hard skills* vs. *soft skills*.

Es necesario corregir radicalmente la insuficiencia estructural y las miopías clamorosas que siempre han caracterizado a las instituciones y los *lugares* responsables de definir y construir las condiciones de emancipación social, no solo promoviendo una educación crítica, gratificante y alentadora de la complejidad y la responsabilidad (desde los primeros años) de la escuela, en los hechos y no solo en los documentos institucionales, e impulsando también la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, sobre todo, en el nivel de la investigación científica. Llevando dentro de los lugares de educación y formación, así como dentro de los espacios relationales y *comunicativos lo humano (incluido el error y la posibilidad de cometer errores), las emociones, lo creativo, lo imaginario, lo vital.*

Lo anterior tendría repercusiones significativas en las vías de formación didáctica y en la conocida *formación de formadores*. Es necesario reconocer definitivamente que el factor estratégico real de los procesos de cambio e innovación es el factor cultural: una variable compleja

capaz de desencadenar y acompañar procesos económicos, políticos y sociales a largo plazo. *¡Vivir la hipercomplejidad, y no sufrirla!*

Hipercomplejidad y Falsas Dicotomías (1995)

A partir de las *falsas dicotomías*, señaladas párrafos arriba, intentamos observar, describir, reconocer, comprender la complejidad del ser humano, la vida y la vitalidad del espíritu, lo *esencial*, que es (siempre) “invisible al ojo” (cit.), se oculta recurriendo siempre a las divisiones, separaciones, distinciones, fracturas que a menudo no conducen al conocimiento, sino a un sentido de acoplamiento y tranquilidad característico de todas las culturas (de hecho, portadores de identidad), con respecto a la incertidumbre y variabilidad de la vida y de lo real. Aislarn, separar y reconnectar el conocimiento y la experiencia es una operación compleja que siempre ha marcado la evolución de los sistemas sociales, las organizaciones y la acción social. Además, estas son funciones estratégicas que son propias de los modelos culturales. Por otro lado, definir y crear distinciones es parte de nuestra educación y entrenamiento en pensamiento lógico, incluso si hay algo más. Continuamos viendo, observando, tratando de entender la realidad de acuerdo con la lógica, los modelos, los esquemas que (aparentemente) reducen su variedad, imprevisibilidad y riqueza de lo real.

Solemos estar convencidos de ser capaces de encubrir toda la vitalidad del espíritu, la complejidad del ser humano, en fórmulas matemáticas y secuencias infinitas de datos y números. También estamos convencidos de que podemos *medir la “calidad” en términos objetivos y científicos*. En mi opinión, en muchos casos (diría siempre, pero cuando lo digo tengo un margen de duda e incertidumbre), *es una contradicción si*

utilizamos solo herramientas y datos cuantitativos al referirnos a todas las áreas de práctica y producción material e intelectual, recurriendo a simplificaciones (siempre, seductoras) presentadas, una vez más, como datos fácticos.

Continuamos buscando un conocimiento que confirme nuestras creencias, nuestras hipótesis iniciales, nuestros modelos culturales y educativos, nuestros prejuicios y nuestros estereotipos. Un conocimiento que queda para unos pocos, para las élites, a menudo encerrado en el ego, encarcelado en el yo. Un conocimiento que se configura casi como el dominio exclusivo del ego, de muchos *yo* aislados en la multitud, en las multitudes... conectados, hiperconectados, pero incapaces de comunicarse y reconocer *los otros de nosotros*. Procesos y dinámicas complejas que no tienen en cuenta la naturaleza intrínsecamente colaborativa y cooperativa, así como los procesos culturales y de comunicación compartidos del mismo conocimiento. *A lo largo de estas trayectorias, confusas y fluctuantes se esconden los dilemas de la hipercomplejidad y de la sociedad hipercompleja... y las palabras, los signos, los idiomas, más o menos complejos, que ya no son puentes sino muros, separaciones, elementos de división.*

Seguimos viendo, observando, intentando entender los sistemas como objetos. En otras palabras, continuamos dividiendo, separando lo que está vinculado, estrechamente interconectado e interdependiente, impulsado también y, sobre todo, por nuestros límites, nuestras insuficiencias, nuestra incompletud y vulnerabilidad.

Y es precisamente, desde aquí, que debemos comenzar de nuevo, repensando a fondo la educación y la formación, *recuperando las complejas dimensiones de la complejidad educativa* (1995 y siguientes),

recomponiendo la fractura entre lo humano y lo tecnológico, entre lo humano y lo natural, entre lo humano y lo artificial, entre lo interno y lo externo. Porque, además de los textos, están los contextos que los influyen. En el marco de las relaciones sistémicas y un sistema de significados y valores definidos y construidos, social y culturalmente, dentro de ese grupo y ese contexto. Es tiempo de devolver las emociones, la creatividad y la imaginación al centro de los procesos educativos y de formación. *Es tiempo de recrear puentes y sinergias, es tiempo de recomponer lo que ha sido con superficialidad demasiado separado y dividido, conscientes de que, solo compartiendo una “cultura de error” y de la impredecibilidad (1995 y siguientes) será posible generar conocimiento y creatividad.*

Esfera cognitiva, esfera emocional y -agrego- esfera social. Es tiempo de replantear algunas fracturas que caracterizan no solo el conocimiento y las habilidades, conscientes de la *naturaleza intrínsecamente colectiva y colaborativa del conocimiento* (ver Sloman & Fernbach, 2017; Dominici, 2005, 2014, 2017b, 2017c, 2018). Estas son fracturas que también marcan las vidas individuales, la realidad y nuestras visiones de la realidad. Son importantes fracturas enraizadas en culturas organizativas e incluso científicas; fracturas que condicionan no solo la evolución del saber y del conocimiento, sino también nuestras habilidades y capacidades para vivir la hipercomplejidad y responder, a través de modelos culturales, a las demandas de incertidumbre, así como a las anomalías de la vida y la realidad. Estas son fracturas que también y, sobre todo, condicionan nuestras vidas y nuestras experiencias sociales y culturales, la manera misma de concebir la vida y la existencia, las relaciones, el encuentro con el *otro* desde *nosotros*, el pensamiento y la

vida. La acción con respecto a lo que es y siempre será ingobernable, impredecible, a veces desconocida. *Dentro y fuera*: es tiempo de vivir los límites y las tensiones que conlleva esta *hipercomplejidad*.

Porque solo desde el conocido “fin de las certezas” (Prigogine) se puede generar conocimiento y creatividad; y el conocimiento siempre ha estado oculto en los errores de la vida (Canguilhem).

Referencias

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind* [Verso un’ecologia della mente]. Adelphi.
- Dominici, P. (1996). *Per un’etica dei new-media. Elementi per una discussione critica*. Firenze Libri Ed.
- Dominici, P. (2010). *La società dell’irresponsabilità*. FrancoAngeli.
- Dominici, P. (2005). *La comunicazione nella società ipercomplessa. Condividere la conoscenza per governare il mutamento*. FrancoAngeli.
- Dominici, P. (2008). Sfera pubblica e società della conoscenza. In Morcellini, M. & Mazza, B. (eds.), *Oltre l’individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*. Franco Angeli.
- Dominici, P. (2014a). *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*. FrancoAngeli.

- Dominici, P. (2014b). La modernità complessa tra istanze di emancipazione e derive dell'individualismo. *Studi di Sociologia*, 52(3), 281-304. <http://www.jstor.org/stable/43924048>
- Dominici, P. (2015a). Communication and Social Production of Knowledge. A ‘new contract’ for the Society of Individuals. In A. Grazzo (ed.), *Six years for italian TV*. Vita e Pensiero.
- Dominici, P. (2015b). Il nuovo ecosistema della comunicazione e le sfide della responsabilità/ipercomplessità. *DESK. Rivista Trimestrale di cultura dell'Informazione*, (4).
- Dominici, P. (2016a). L’anello debole e le reti “fuori” dalla Rete: ripensare la cittadinanza nella Società Interconnessa. In Pietrafesa, E., Marzano, F. Medici, T. (coords.), *La Rete e il fattore C. Cultura, complessità, collaborazione* (pp. 49-60). Stati Generali dell’Innovazione.
- Dominici, P. (2016b). La filosofia come “dispositivo” di risposta alla società asimmetrica e ipercomplessa. In L. Candiotti & F. Gambetti (eds.), *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia nel terzo millennio?* Diogene Multimedia.
- Dominici, P. (2016c). L’utopia Post-Umanista e la ricerca di un Nuovo Umanesimo per la Società Ipercomplessa. In C. Bisoni, D. Hipkins, & P. Noto (eds.), *Italian quality cinema: institutions, taste, cultural legitimation*. Vita e Pensiero.
- Dominici, P. (2017a). Oltre la libertà ...di “essere sudditi”, in F. Varanini (a cura di), Corpi, menti, macchine per pensare. *Casa della Cultura*, 2(4).

Dominici, P. (2017b). L'ipercomplessità, l'educazione e la condizione dei saperi nella Società Interconnessa/iperconnessa. *Il Nodo. Per una pedagogia della Persona*, XXI(47), 81-104.

Dominici, P. (2017c). The hypertechnological civilization and the urgency of a systemic approach to complexity. A New Humanism for the Hypercomplex Society". In A. B. Floriani Neto, E. Caceres Nieto, G. Chiodi, & S. Petroccia (eds.), *Governing Turbulence. Risk and Opportunities in the Complexity Age*. Cambridge Scholars Publishing.

Dominici, P. (2018). For an Inclusive Innovation. Healing the fracture between the human and the technological. *European Journal of Future Research*, 6(3).

Dominici, P. (2018, diciembre 24). La complessità della complessità e... l'errore degli errori. TRECCANI. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/digitale/5_Dominici.html

Dominici, P. (2019). Controversies on hypercomplexity and on education in the hypertechnological era. In A. Fabris & G. Scarafili (coords.), *Controversies in the Contemporary World*. John Benjamins Publishing Company.

Dominici, P. (2020). Dentro la "civiltà senza errore". Sintesi complesse: l'Umano, il legame sociale e la civiltà ipertecnologica. In A. De Cesaris (ed.), *Vite digitali. Essere umani nella società del XXI Secolo*. FrancoAngeli.

Dominici, P. (2020). Educating for the Future in the Age of Obsolescence". *CADMUS*, 4(3), 93-109.

Sloman, S., & Fernbach, P. (2017). *The Knowledge Illusion. Why We Never Think Alone*, trad.it., *L'illusione della conoscenza. Perchè non pensiamo mai da soli*. Raffello Cortina Ed.

Snow, C. P. (1959). *The Two Cultures and a Second Look [Le due culture]*. Marsilio.

COVID-19 e a hermenêutica do engajamento político no contexto da universidade pública: emergência da teoria marxista da educação

*Osvando José de Moraes
Denis Renó*

A universidade pública brasileira, nas esferas estadual e federal, vive desde 2016 sob ataques constantes, contínuos e permanentes da elite do país aliada a grupos neocolonialistas Internacionais que, amparados pela mídia hegemônica e por grupos poderosos que atuam de maneira intensa na educação privada, mercantilizada e ideologizada. Com as limitações sociais provocadas pela pandemia da COVID-19, em 2020, os ataques foram agravados, especialmente pelo fato das universidades públicas terem adotado de forma plena os procedimentos de segurança indicados pela ciência. O nosso objetivo, com este estudo, não é fazer uma discussão sobre esses grupos, mas discutir a pouca politização dos professores e avaliar os seus reflexos nos estudantes das universidades públicas no Brasil, a partir de abordagem crítica e de vivências

acadêmicas que revelam o resultado dos processos de despolitização forjados desde a ditadura militar de 1964. Trata-se de uma fundamental reflexão para uma vida acadêmica pós-pandemia, quando algo voltará ao que era antes da proliferação do vírus.

Essa é uma proposta de trabalho teórico com um viés ensaístico com o propósito de se repensar as teorias de Marx (1983, 1988, 1989), timidamente ou muito pouco utilizadas pelos professores e menos ainda pelos estudantes. Por isso, tendo como centro as análises das ideias de Marx sobre educação por meio dos trabalhos de Suchodolski (1976, 1984), propomos uma análise atenta das obras deste autor e ao mesmo tempo fazer uma discussão de seus conceitos clássicos de educação marxista aplicáveis ao ensino público brasileiro.

Propõe-se ainda examinar aspectos da comunidade universitária a que pertencemos a partir da concepção marxista de que os sujeitos históricos são agentes de suas reivindicações, embora uma grande maioria seja muito pouco politizada. O intuito maior deste trabalho é entender a concepção marxista de educação como proposta que poderá sustentar um processo mais ativo de conscientização e posicionamento crítico de professores e alunos da universidade.

Outra base teórica de nossa proposta são os textos essenciais de Adorno que intervém com um conjunto de ideias, enfaticamente, com textos sobre educação em que propõe saídas possíveis para superar a barbárie e sobrevivência da humanidade, exemplificadas na experiência trágica alemã pós Auschwitz. Ideias de Paulo Freire (1992), Henri Lefebvre (1963), Louis Althusser (1977), Martin Heidegger (2005, 2013) e Hans-George Gadamer são fundamentais para complementar nossas argumentações no desafio contido neste ensaio e que transborda um pouco do quadro

marxista, porém interligados ideologicamente que, para se chegar ao contexto atual trágico do país, momento em que surgiu um novo tipo de fascismo praticado pelo atual governo. Portanto, o objeto desta proposta volta-se às teorias marxistas imbricadas em modelos de educação que devem provocar rupturas libertadoras, como o modelo de Paulo Freire.

Importante dizer que as ideias de Paulo Freire fazem sentido, pois há aproximações entre a teoria marxista da educação, no âmbito do pensamento suchodolskiano e, consciente de que existem questões que devem ser explicitadas e melhor abordadas, serão tratadas aqui no contexto teórico de algumas obras muito citadas e referenciadas, mas muito mal compreendidas em suas motivações, objetivos e consequências.

Assim, tenta-se demarcar alguns limites na análise da Teoria marxista da educação, para entender como a questão marxista articula-se com a questão da formação humana no contexto da educação brasileira, em que a tragédia da ditadura pós 1964 foi vivida pelos professores que hoje atuam na universidade brasileira de que estamos tratando. Na análise das ideias marxistas que constam da obra de Suchodolski a questão da omissão e da indiferença política seja explicitamente colocada como um mundo constituído e que agora se revela, ocupando um espaço especial na universidade enquanto professores que deixam de incluir em suas disciplinas textos e temas críticos como princípio de formador de um ente pensador, no sentido de Heidegger, em mundo que deve ser mostrado, com intervenções e provocações promovidas pela dialética recíproca do ser e de sua consciência.

Em nossa análise o mundo que se tornou desumanizado ganha importância a partir de um vínculo com a educação, eliminando o fenômeno de mundo estranho inimigo do próprio homem que emerge das

questões relacionadas à filosofia com a vida e seus problemas sociais, que se apoiam no próprio *Dasein*, emancipado por excelência sem ignorar as injustiças e explorações, sem se deixar manipular. Assim, o problema da educação mediada pela filosofia marxista poderia contribuir na formação de uma consciência, inclusive de classe, ligados às transformações da vida social e ao processo histórico da atividade social e produtiva dos homens. Heidegger ao repensar a história do Ser constataria implicitamente que o mundo objetivado como processo de alienação poderia ser superado. O problema do ser e da consciência fez com que Heidegger ultrapassasse os limites existenciais em sua análise para questionar a evolução do indivíduo inserido na educação e na cultura ligados à luta de classe, mesmo com uma outra aparência, apontada como uma alternativa a um pensamento que poderia privar o *Ser* de sua humanidade.

Procura-se refletir sobre as contradições de nossa atual comunidade universitária como um fenômeno que atinge muitas dimensões: sociais, culturais e consciência de um mundo que se transforma de maneira muito ágil. Coloca-se a necessidade de retomar os ideais da educação enquanto história do Ser para compreender o atual momento histórico contra as relações ideológicas dominantes como base crítica da realidade, mas que participe dessa mesma realidade, pois a educação pressupõe a participação contínua e efetiva de toda a comunidade, principalmente de professores e alunos.

Ressaltaremos passagens específicas e especiais enfatizadas por Theodor Adorno em que pressente logo após a segunda guerra, em 1947, o ressurgimento de uma nova barbárie, passando a admitir o começo tímido de uma fúria nos últimos anos.

É importante caracterizar a essência desse momento em estamos inseridos, tomando a educação nas atuais circunstâncias que sempre leva em conta a ideia de um futuro a ser construído. A distância de mais de setenta anos nos obrigam a fazer um maior aprofundamento para levar à frente a compreensão da realidade e trazer para o presente os sentidos novos de concepções também novas que simulam a realidade. Veremos a pertinência que impera na análise ideológica como um desafio para se atentar a um conjunto de concepções que simula a realidade, deixando de recorrer à história dos homens a fornecer uma base de elementos a serem extraídos e analisados para fugir às tergiversações da história ou de se fazer uma completa abstração de todo o passado de luta de classe. Explicitar a importância de se debater sobre as questões históricas, resgatando os textos fundamentais marxistas como essenciais e necessários e não como técnica de politização vazia e muito menos como coação, pois deve-se ressaltar que tanto o professor como o aluno são livres para mostrar a realidade como ela é e não uma inversão dela mesma. Tentaremos expor aqui o sentido e a dimensão trágicas do fascismo no contexto atual no brasileiro como uma obrigação que traz em si um perigo e ao mesmo tempo um alerta, que não é um perigo como outro qualquer, mas *uma* realidade em construção explícita de um novo fascismo extremo que se apresenta em progressão, comprometendo o futuro e bem estar de toda uma população em uma época racionalmente eclipsada.

Como emergência, faz-se necessário abordar a educação como uma prioridade para uma formação humana mais envolvida com um contexto considerado pós-humanista. Além das referências aos estudos marxistas da educação, devemos ressaltar e pensar em uma radicalidade necessária

em que se insere a essência do ser humano ou como o *Ser-ai* (Dasein) heideggeriano, pensando também na formação humana numa época pós-humanista. No sentido hermenêutico, objetivamos tentar compreender os desdobramentos e os desafios que colocamos, principalmente aos educadores em um tempo emergente diante da destruição e terror, como fez o pensador Peter Sloterdijk (2000) em sua crítica aos humanismos como resposta a Heidegger.

A Educação e Desarticulação da Barbárie

Importante começar com a afirmação categórica de Adorno (2000, p. 118): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. No contexto temporal do autor, deve-se ressaltar alguns aspectos das posições existenciais deste filósofo com o objetivo de comparar as aproximações, limites e possibilidades em relação ao ensino superior público no Brasil de que estamos tratando. Isso significa que conscientizar e fazer pensar sobre a realidade da educação coloca questão central do *sentido* da educação, assumindo uma importância crescente ao contemplar a realidade. O próprio Bogdan Suchodolski, em suas análises, enfatiza que a educação possibilita a superação da interpretação que retoma a transformação em uma nova base que envolve as transformações realizadas pelos homens.

Entretanto, o desvelamento da ideologia mostra a dimensão originária dos interesses de classe, apoiando o caráter do domínio e suas justificativas e da superação da reprodução do pensamento dos dominantes, perdendo sua força na medida em que pode conduzir a um mundo oposto à luta de classe, conteúdo essencial da ideologia ao apresentar e defender as ideias da classe dominante como fossem úteis a todos. Apesar disso,

Marx mostra a educação como instrumento de poder, propondo a necessidade de uma pedagogia que tivesse a mesma força de uma filosofia.

O que nos parece claro é que o papel da educação é decisivo, emergindo na construção de uma nova consciência, constituindo assim num complexo de relações que se processa e só pode ser adquirido em plena ação. Essa consciência educativa compreende a totalidade de processos ideológicos fragmentados na consciência, necessita de um método eficaz para sua destruição, como instrumento que remete, em última instância, à estrutura ontológica do ser explicado em uma teoria educativa.

Entretanto, o desafio da educação não reduz a necessidade de atividades práticas nas etapas evolutivas da humanidade como consciência transformadora. Deste modo, o pensamento marxista, como ressalta Althusser (1977, p. 55), a atualidade das ideias contidas no *O Capital* que fala da exploração capitalista de que somos vítimas e os professores não fogem à regra. Não é por acaso, portanto, que Adorno (2000, p. 154) no final dos anos sessenta, ainda sob influência do impacto pós Auschwitz, alerta que a tentativa de superar a barbárie será decisiva pra a sobrevivência da humanidade, definindo a barbárie como a civilização em alto desenvolvimento tecnológico que contraditoriamente se mostra atrasada em relação a própria civilização.

Retomar, aprofundar e interrogar sobre as bases pedagógicas que constam das primeiras obras de Marx, como assinala Suchodolski de maneira geral, estabelecendo um vínculo muito importante entre a filosofia e a educação. No contexto das ideias marxistas, há o problema central que é o da libertação do Ser que por meio dos estudos da educação contemporânea está relacionada não somente a politização e consciência de classe, envolvendo os professores e também as questões

vinculadas ao pensamento marxista da vida e dos problemas sociais em contexto desfavorável. Os velhos sentidos da emancipação e liberdade reúnem argumentos para se analisar os avanços da proposta marxista para a educação como uma discussão não somente sobre um projeto que trata da formação de uma consciência política intimamente ligada à transformação da vida social, mas também de seus usos políticos e ideológicos que podem decidir o futuro da humanidade. Entendemos a educação marxista, no sentido político amplo de uma longa e árdua luta de classe, com um vínculo histórico da atividade social e produtiva dos trabalhadores que faz interface com a humanização, abrangendo todo o seu entorno com um ou vários sentidos ou concepções de educação, como por exemplo a de Paulo Freire, traduzidas na superação da alienação como um processo essencial na transformação do mundo desumanizado. A importância da educação como a grande questão do século XXI se mantém de maneira mais intensa, como mostram os vários conceitos marxistas que se sobrepõem e se referem a um mesmo conjunto de fenômenos pedagógicos. É este o sentido que Bogdan Suchodolski enfatiza sua insuficiência para entender as complexidades contemporâneas e as subserviências e servilismos que tem propósitos ideológicos e também como práticas políticas executadas pelas instituições de ensino ao praticarem os modelos atuais.

Neste sentido discutido por Suchodolski, é impossível pensar a educação sem avaliar o papel desempenhado pelas grandes instituições corporativas de ensino no Brasil, visto que é importante ressaltar as discussões e debates sobre as ideias e ações que circulam e que representam, não somente uma elite dominante, mas também a associação desta mesma elite com muitos outros poderes também hegemônicos

que insistem em construir, manter e ampliar para incorporar o caráter privatista da educação estadual e também federal. No entanto, resta à universidade resistir, realizando discussões em grupos com propósitos de conscientização política, reelaborando currículos, selecionando bibliografias que possam ser compartilhadas com quaisquer grupos ou pessoas que, mesmo sutilmente, possam construir planos e projetos educacionais, tendo como base a participação dos professores que certamente refletirá nos discentes em seu desenvolvimento.

No Brasil, a discussão atual sobre a educação e do embate entre os poderes, sejam aqueles que se escondem por detrás de uma pedagogia da “essência” caracterizada por um aprendizado externo ao indivíduo ou de uma pedagogia da “existência”, revelam projetos institucionais carregados, ideologicamente das crenças das elites dominantes que, por meio das leis e de suas brechas ou por outras vias e aplicação, mostram caminhos diversos, impondo receber valores e concepções de mundo e de vida, sobre diferentes aspectos não libertadores. De fato, estamos sempre a observar as estratégias pessoais, programáticas e pouco militantes, no sentido de fornecer ao discente elementos críticos e libertadores associados às escolhas de textos e autores que propiciariam, na pior das hipóteses, um alerta ou um desconforto em relação ao que se aprende como sentido, experiência e razão, entre educação e sociedade de classes, como a busca de prováveis respostas para as inquietações suscitadas pelo que consideramos, por excelência, o principal que é o debate crítico sobre o contexto capitalista e sua condição privilegiada de produção e distribuição de conteúdo, em um contínuo processo de aparelhamento ideológico destes mesmos conteúdos. É este um sistema que decide quais serão os sujeitos vencedores, eliminado as potencialidades ativas do Ser e de sua capacidade de se realizar.

As ideias de Marx aqui presentes, sem exceção, consideram como ponto de partida a possibilidade de se pensar aspectos da humanização do mundo que se dá através das relações sociais objetivadas nos processos de conscientização, nos valores e no trabalho permeados pela linguagem. Estes processos seriam como uma passagem ampliada, atualizada e recrudescida para se realizar os objetivos da pedagogia marxista que se encontra nos próprios sistemas sociais, exigindo urgência em seus desdobramentos e mudanças nos atuais projetos de ensino universitário, tendo o humanismo como elemento central. As instituições universitárias de maneira geral, especialmente as públicas, são enganadas e caem em armadilhas sutis se mantém como porta-vozes do alto empresariado antinacional e de latifundiários, deixando de defender seus próprios interesses. É esta a imagem das universidades no contexto atual e que poderiam se tornar as principais protagonistas de um processo revolucionário, começando por mostrar que os modelos de ensino públicos necessitam ser questionados, impondo com urgência uma revisão crítica e atualizada.

Buscamos neste ensaio não somente pensar a educação que é parte de um todo político muito complexo, mas também fazer observações a respeito das experiências acumuladas pelas instituições públicas como crítica dos sistemas educativos, no contexto capitalista, para melhor avaliar o alcance dos efeitos como forma de continuar as indagações, fazendo complementos e colocando questões sobre o contexto no atual do país em que poderiam ser exploradas novas propostas de ensino público dirigidas ao perfil brasileiro. Freire (1992), por exemplo, elaborou o conceito de uma pedagogia libertadora dirigida a adultos para mostrar a intensificação e o prolongamento da prática pedagógica.

Este modelo poderia ser adaptado a um processo de alfabetização política que é idêntica a alfabetização verbal e leitura do mundo, originalmente pensadas por Freire, pois parte considerável dos professores que são o resultado de uma formação didática imposta ao longo do processo ditatorial de mais de vinte anos, provocando como resultado, entre tantos outros, uma insensibilidade política ou uma profunda despolitização com aparência de apatia. O mesmo acontece com os discentes no ambiente universitário, em sala de aula: os professores são explorados ao máximo em sua força de trabalho e são expostos ao mesmo tempo a mecanismos estratégicos ideológicos, em níveis extremos, por meio de materiais didáticos e textos que funcionam como uma espécie de explosão informacional dos valores burgueses dominantes, provocando rupturas em seus comportamentos, percepção e na cognição como arma de guerra política e consequentemente uma alienação da realidade. Neste sentido, podemos citar como exemplo, uma parte dos professores que, de maneira geral não mais contestam o poder imposto através das várias políticas governamentais que, acatadas pelos dirigentes universitários, acabam fazendo um conluio promíscuo com a instituição em que trabalha e que é abastecida com propostas didáticas ditas “inovadoras” que são normalmente implantadas de maneira acrítica, sem avaliar as decisões destes mesmos dirigentes por ingenuidade ou por falta de consciência de classe , resultando neste processo uma dependência passiva de sua concepção pedagógica e métodos educativos maquiavelicamente pensados e implantados.

A tarefa de analisar o papel da educação na construção do Ser como pensador autônomo, crítico e livre instigou-nos a fazer uma releitura mais atenta dos debates de Adorno, fazendo precisos recortes no âmbito da

cultura política, compreendidos como política e também como jogos de poder e ainda aqueles outros jogos tão importantes como, por exemplo, os verbalizados e não percebidos, os não verbalizados e silenciados, a comporem um universo da ideologia, tão caro a Marx. São visíveis as conexões entre a proposta da educação marxista como emancipação e um sistema capaz de gerar resistência à barbárie, como uma base no que diz respeito à formação de uma geração com potenciais de resistência aos autoritarismos e fascismos.

É nesse sentido que Adorno acrescenta que a questão da autonomia como capacidade pessoal de reflexão no sentido kantiano , relacionada aos debates críticos para detectar e analisar os elementos e demarcar algumas das atuais formas de autoritarismos como resistência ao poder cego dos movimentos coletivos ou de massa. Especificamente no Brasil, usado como um grande laboratório em relação aos outros países do continente, há uma forte presença e participação dos media hegemônicos na formação de uma cultura replicada em uma consciência massificada, incentivada por governos federal e estadual como estratégias de um novo tipo de um domínio em um país como o Brasil, que adota como exercício prático a comunicação de massa, em seu imenso território com desigualdades sociais e diferenças culturais gritantes, tornando a luta contra a barbárie muito mais difícil.

Insistimos na necessidade de se pensar criticamente a educação como consciência de classe, aproveitando as possibilidades que surgem diante das constantes mudanças, explicitadas nas posições ideológicas complexas em função das práticas e usos políticos institucionais hegemônicos. Estes usos exigem atualizações circunstanciais constantes, tanto dos conceitos essenciais ao marxismo como as referências à psicologia

freudiana que fazem com que as “verdades” também mudem por estarem conectadas aos artifícios e engenhos pressupostos nos vínculos, trocas, intercâmbios e interações forjadas pelas tendências coletivas massivas, são operações psicológicas fomentadas, acumulando os impulsos violentos reprimidos que impedem qualquer pacto social, personalidades vulneráveis aos fascismos.

Percebemos que novos cuidados são necessários para se analisar esta realidade sempre flutuante no cenário político brasileiro que é pouco animador. Adotaram-se modelos pedagógicos já intensamente testados, não se ignoram referências de obras importantes sobre essas realidades e atividades inter-relacionadas aos diferentes modos de subserviências dos poderes nacionais, atrelados aos internacionais. Por isso mesmo, exigindo pensar perspectivas diversas objetivas e racionais, politicamente, o humanismo como atividade constante e necessária ao enfrentamento do complexo que envolve a educação nas universidades públicas brasileiras.

A principal estratégia de Adorno é um conhecido roteiro testado com excelentes resultados que possibilita ver o grau de fascismo, suscitando a conscientização e a necessidade de resistência individual ao poder dos coletivos que ganha dimensões nunca imaginadas, mostrando completamente os significados de uma educação conservadora ao explicitar personalidades psicológicas com tendências sadomasoquistas. Adotam-se de forma sintética esquemas planejados e construídos as implicações desumanas como se fossem algo natural, fazendo crer na indiferença da dor em geral implícita na educação pela dureza. Assim, sob a ideologia extremamente conservadora e reacionária existe uma educação que representa segmentos da elite brasileira que ainda mantém mentalidade

escravocrata. Por isso mesmo, há muito a se discutir sobre uma sociedade controlada e carece ressaltar os arremedos dos projetos pedagógicos rasos que cumprem muito bem o seu papel servil. É a ideologia que sempre alimentou e fundamentou comportamentos apáticos e manipuladores incapazes de formar pessoas autônomas. A regra é simples: a ausência de reflexão intelectual propicia a formação de visões estereotipadas do mundo, deixando emergir consciências com afinidades totalitárias. São as síndromes e estruturas de pensamentos apolíticos, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Alimentam das relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas, ideias e convenções impositivas, construindo crenças a qualquer preço. O intuito é o de transformar o professor em um especialista, acima dos conteúdos e da área de saber em que atua. Corrompem com pragmatismos, concretizando projetos em que a educação é reduzida a aspectos formais e instrumentais. No repertório frankfurtiano, parecem obedecer à lógica com a primazia da razão subjetiva sobre à razão objetiva: interagem, seguindo o mesmo procedimento, trocam ideias e adotam o mesmo roteiro. A tática mais visível, além da falta de fluidez necessária, é a superficialidade no tratamento próximo a adestramentos como catalisadores de opiniões, potencializando a construção de outra realidade social com pessoas que falam cada vez menos.

Os exemplos são muitos no ensino e os casos emblemáticos são apenas uma parte mapeada e estudada para entender os papéis desempenhados por uma geração que nasceu na ditadura, facilmente detectável com a ausência de qualquer tipo de militância política como crítica à realidade social, ficou-se longe dos textos do cânon marxista, perdeu-se ou deixaram de lidar com noções de revolução e luta de classes, por

exemplo. As omissões providenciais, esquecimentos premeditados e falta de repertório traduzem a urgência de se construir novas propostas pedagógicas com críticas sobre os valores éticos e culturais puramente estranhos, formais ou informais praticados pelos modelos atuais, voltados sempre aos interesses alheios sob a aparência de democracia. É claro que essa conjuntura política interna usa os modos de ser do outro e também o outro como espelho: os EUA no momento atual articula governos de extrema direita antidemocráticos, sempre subservientes e liberais na aparência para atenuar e enganar. Por isso, impõem-se reavaliar uma proposta de educação que vise uma formação multilateral do ser humano, abolindo a separação entre trabalho intelectual e manual , tendo como a transformação social como ponto de partida , em uma dinâmica de mudança radical dos hábitos, usos e práticas para se pensar a cultura, sem desvinculá-los das questões políticas. Nesta perspectiva é necessário reforçar a crítica a essa onda “ultraconservadora”, que tem conquistado espaços nos ambientes acadêmico instituídos no Brasil com muitos exemplos importantes e escancarados da despolitização geral na formação dos professores, herdada dos processos implantados na ditadura e retomados de maneira muito tímida na redemocratização, facilitando todos os tipos de dominação, como foi o caso do golpe de 2016 com a entrega do petróleo e a destruição de parte da indústria brasileira.

Neste sentido, em tempos de polarização de ideias é fundamental avaliar o papel da educação desempenhada pelas universidades públicas tradicionais no Brasil e também por parte de sua comunidade que ignora seu potencial de transformação e resistência ao elevar o nível de consciência, novos valores, novas sociabilidades como de uma educação política, embrião de um novo homem. A sociedade de classes é

o grande entrave, principalmente ideológico, por exemplo, professor e aluno quando chegam à universidade já estão impregnados dos valores de sua própria comunidade. Trazem experiências e saberes que foram transmitidos em sua trajetória escolar. Marx ao discutir a sociedade critica o que existe nela: ideologias, profissões, valores, os indivíduos unilaterais e alienados, comprometidos com fatos da vida cotidiana, com valores que favorecem os interesses de grupos, ignorando as transmissões invisíveis destes mesmos grupos que são políticas em que não se consegue desenvolver todas as suas potencialidades, estes princípios são puramente ideológicos, embora possam, em algum momento, refletir sobre eles, no entanto, acaba por estabelecer simplesmente o silêncio, pois está impregnado de sentimentos e representações limitadoras, típicas desta sociedade.

Cabe a universidade mostrar que é possível viver e organizar um modo de vida diferente, encontrando um caminho próprio em direção a autonomia e à independência do indivíduo. Mas a educação imersa em ideais revolucionários, pode-se mostrar em sequência o capital, o dinheiro e o trabalho assalariado como simulações da realidade, exógenos construídos e assimiladas sem críticas. Assim, uma nova educação tem como base a participação do indivíduo em meio as suas circunstâncias forjadas humanamente. Esta participação provoca a transformação da consciência, subjuga as ilusões e dogmas, levando em conta as inúmeras e diferentes culturas, agem sem servidão, desconstroem os processos de falsa consciência das realidades em que estão submetidos. Por isso, o intuito é o de estudar e compreender as políticas adotadas na educação e seus reflexos ainda pouco explorados, dispersas, de maneira intencional, que inadvertidamente nos fornecem elementos

novos importantes, possibilitando, inclusive, pensar sobre os aspectos intrincados da barbárie latente que no Brasil se manifestou, revelando as mesmas características, possibilitando aproveitar o conceito de barbárie e suas justificativas no entrelaçamento política educacional como arma a qualquer tentativa de impedir um ensino que tenha como objetivo a construção de pensamento crítico libertador.

Faz-se necessário discutir o ensino universitário, ainda, neste contexto altamente tecnológico (Vieira Pinto, 2005), na tentativa de entender os processos complexos, que incluem as especificidades culturais e ideológicas que comportam também um modo singular de ver o mundo, de compartilhar ideias, objetos e ações, mas quando colocadas como ilusão interferem nesses mesmos modos e usos políticos, obtendo resultado prático, diferenciando os efeitos, independentemente dos valores que se queiram atribuir a eles. Assim, impõe-se aprofundar as análises do aparelhamento ideológico, no sentido althusseriano, principalmente, diante da existência de uma grande maioria subserviente e partícipe de governos, como este último, favorável à entrega de riquezas, eleito de maneira duvidosa após o controverso *impeachment* em 2016 no Brasil.

O essencial é pensar o ensino universitário público no Brasil e refletir sobre possíveis projetos pedagógicos práticos, a partir dos principais acontecimentos no Brasil pós-impeachment de 2016 que fez aparecer um fascismo latente ou que estava adormecido e que no mais das vezes mostra a violência e a mentira, praticadas de mineira intensa são sintomas da barbárie. Comprovadamente, esta realidade se repete como pautas que são muito bem reaproveitadas politicamente. Estas realidades são instigadoras pra se fazer comparações com a Alemanha que consta dos debates de Adorno, pois espelham as preferências ideológicas, as

repetições simplificadoras dos acontecimentos ideologicamente comandados que também revelam um alto grau de politização à direita, por exemplo, todos os golpes no Brasil, desde o suicídio de Getúlio Vargas, tiveram participação direta dos EUA.

Por tratar-se análise teórica, faz-se neste trabalho, uma reflexão acerca dos fenômenos iniciados com os protestos de 2013 com a participação decisiva do financiamento estrangeiro para garantir sucesso. Nesta estratégia de se adotar modelos já testados em outros países, como o aproveitamento da suposta “elite do atraso”, composta por parte do judiciário como quinta coluna e ainda o tratamento cuidadoso dos problemas, que em escala crescente, ano a ano, culminaram no afastamento da presidente Dilma Rousseff e a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Deste modo, diante das principais referências aos acontecimentos, mostra-se a estrutura educacional brasileira que teve e ainda tem um papel muito importante em todos esses processos, pois a realidade deixa à vista e comprova na violência física a ausência de elementos racionais, resultando em uma apatia acompanhada de um discurso pacificador. Há, ainda, a necessidade de se pensar as novas possibilidades que surgem das constantes discussões sobre um ensino pensado e planejado centrado no humanismo como desbarbarização. É da barbárie que emergem as construções ideológicas complexas que resulta em uma cultura também bárbara, exigindo atualizações constantes, que fazem com que as “verdades” voláteis ganhem um peso ideológico por estarem conectadas à velocidade e obsolescência do humanismo, transformando o ser em coisa com os artifícios e engenhos pressupostos nas múltiplas dimensões de que já falamos. A ruptura trágica para o fascismo, no

cenário brasileiro é pouco animadora. Há poucas atividades críticas relacionadas ao papel do professor sobre a perspectiva da superexploração do trabalho na tentativa de justificar a falta de engajamento. Como já dissemos, o modelo ardilosamente implantado possibilita um grau de servilismo que se repete desde os tempos da ditadura em 1964. Um exemplo importante e essencial citado por Adorno: em certas circunstâncias a antibarbárie requer a barbárie. No entanto, a sedução do irracional é injustificável. É a desorientação política provocada pela falta de consciência e engajamento. O modelo de democracia dos EUA pouco conhecido é inspirador, no sentido trágico, sem qualquer possibilidade de comédia. É o alienígena como espelho. São os modos de ser do outro e também o outro como espelho. Neste processo político, nada escapa: impõe-se desde a língua até os pequenos hábitos e práticas alimentares pouco saudáveis. No sentido cultural, inseparável do político, deve-se pensar muitos modelos atuais como superexploração ideologicamente sem desvinculá-los das outras questões citadas acima, essencialmente políticas.

Por outro lado, como ênfase, foi importante analisar especificamente o caso brasileiro das universidades públicas, sem comparações por uma questão de justiça a alguns exemplos da América Latina, tendo Cuba como parâmetro que tem uma excelente qualidade de ensino em todos os níveis. Neste sentido, acreditamos ser necessário fazer e refazer continuamente uma retrospectiva, abordando as intrincadas questões históricas e culturais que são, acima de tudo, questões políticas. Reforçamos mais uma vez: Por exemplo, os sistemas oligárquicos brasileiros, em sua totalidade, estão inseridos em um jogo político e ideológico com funções determinadas, ainda que negadas peremptoriamente. Negação hipócrita

esta que nada mais é do que fruto de cumplicidade duradoura, provocando dependência. São as contradições Latino-americanas que precisam, dialeticamente, ser estudadas. Esta análise crítica começou a ganhar forma e fazer sentido a partir dos acontecimentos que começaram de maneira explícita com o golpe jurídico, militar e midiático de 2016, vistos de maneira distanciada e mais ampliados, traduzem o ritual político organizado com diversas nuances, mostrando, inclusive, os objetivos políticos que justificam as políticas educacionais colocadas em práticas desde os tempos coloniais.

É neste sentido que repensar o ensino público como instrumentos políticos de conscientização e resistência possibilita enxergar o alheio, o estranho, o dominador e enfeitiçador, como o colorido das miçangas trocadas por ouro no velho e contínuo processo de colonização.

Continuamos sob a ação de fetiches – alienados e encantados que somos. Há que se “desencantar” para de novo voltar a “reencantar”. No Brasil e América Latina, as coisas são e não são ao mesmo tempo. Algo próximo do conceito de realismo mágico de Gabriel García Márquez: tudo é e não é ao mesmo tempo, as respostas estão na arte, na literatura, na cultura e na poesia, em uma verdadeira encruzilhada. Assim, para pensar a universidade pública brasileira no século XXI, deve-se retomar os ideais e refazer o convite de Feuerbach ao ativismo revolucionário.

Nosso propósito é dinâmico e pressupõe uma reflexão contínua de ordem teórica sobre a bibliografia que envolve os temas presentes em um longo período de observação, destacando o conceito marxista da educação , sem esquecer ou lembrando vagamente da teoria da dependência e da hermenêuticas de Hans-Georg Gadamer.

Sabe-se que a velocidade dos acontecimentos não estritamente ao ensino, mas também tecnológicos exige respostas também rápidas em vários sentidos, envolvendo, principalmente, mudanças profundas nos modos políticos de se avaliar e projetar a educação, implicando também uma especial atenção na associação e apropriação das tecnologias, não só como ferramentas, mas também como construtoras de ideologia e culturas. Faz-se necessário, por isso mesmo, examiná-las, esclarecê-las e comprová-las como processo contínuo de dominação.

Reflexões Circunstanciais: à guisa de conclusão

O cenário da educação no Brasil tem sido, desde o golpe de 2016, um prelúdio de barbárie. No país, o debate sobre qualquer tema que se aproxime da política pode ser acusado de doutrina partidária. Para isso, desde a época criou-se uma “campanha” para a disseminação da ideia de escola sem partido. Dessa forma, áreas específicas do conhecimento passaram a conviver com expressivos obstáculos, além de ser uma proposta injustificável de (de)formação do futuro cidadão, já que a política é parte da vida dos seres humanos. Isso acontece para “acabar com o comunismo no Brasil”.

Estamos sendo realmente rondados por algum espectro do comunismo? Não existe espectro algum rondando o Brasil e menos ainda o espírito do comunismo. São as velhas desculpas fascistas que compõem o repertório dos generais e dos políticos de direita brasileiros desde a ditadura de 1964. Esta pergunta retirada do início do Manifesto Comunista (1988) diz muita coisa, pois, no contexto político em que estamos vivendo, sempre que os fascistas necessitam justificar alguma estratégia, aparecem as ameaças das esquerdas, do comunismo e do socialismo.

O ponto central deste ensaio não poderia ter sido outro senão o do ensino nas universidades públicas brasileiras, com destaque especialmente para o período pós 2018 do atual governo. Neste mesmo ano começou um “mal-estar”, como se estivéssemos vivendo o mesmo tempo e tendo a mesma sensação desesperadora descrita por Theodor Adorno ao evocar os conceitos de civilização e anticivilização Freudianos, cuja compreensão vai muito mais além dos espaços temporal e geográfico, englobando também o contexto político atual.

Diante dos esforços para enfrentar os muitos problemas da tragédia política brasileira, constamos que houve mudanças contínuas acompanhadas de grandes transformações cujos efeitos apontam para um tipo peculiar de fascismo que não surgiu do nada. Estava em estado de latência. Só assim foi possível perceber que vivíamos em uma aparente ou falsa civilidade. Havia uma barbárie invisível. Por exemplo, com o golpe político concretizado na queda da presidenta Dilma Rousseff e prisão sem provas do ex-presidente Lula da Silva, houve uma ruptura, criaram condições para que a não visibilidade desse lugar ao ódio primitivo e doentio, são os mesmos sintomas, guardadas as devidas diferenças e proporções com a Alemanha nazista, percebido por Adorno mas que, estrategicamente cresceu de maneira rápida com o fomento e apoio internacionais, concretizando a mesma ameaça de regressão. Será que é mesmo regressão ou sempre estivemos em atraso? Já não se depende tanto de análises, ficam explícitos os projetos e as visões fascistas, mas nem por isso estão livres de serem contaminadas e manipuladas pelos planos colonialistas.

A realidade se impôs e independente do caráter prático, começamos a construir um esboço teórico sobre a educação, o ensino universitário,

os docentes e discentes, a cultura, a apatia e a dificuldade de se confrontar revelavam o passado, a história de um país que manteve intacta suas estruturas políticas que não conseguíamos ou queríamos entender.

Apesar da angústia, a monstruosidade instalada ainda não foi compreendida. Estamos em desequilíbrio constante entre inconsciência e consciência. Assim, para completar as comparações e o aprofundamento e ordenamento das questões com a realidade germânica, há o genocídio dos povos indígenas e dos jovens negros das periferias das grandes cidades. Pretendeu-se realizar de maneira mais direta o debate sobre o ensino universitário, constando, apesar da obviedade, que a educação é a arma mais poderosa contra a barbárie. Deste modo, além de concentrar a atenção nas relações históricas, em uma dialética entre o Ser, o humanismo e a consciência, as experiências da educação como atividade social e política é e será sempre uma direção, um caminho. Conforme o andamento e desdobramento, observações e análises poderão ser complementadas, intensificadas como mecanismos de luta e incorporadas em futuros projetos pedagógicos.

Com as nossas experiências profissionais, acadêmicas e de vida após o período de confinamento e de cuidados sanitários pós-pandemia, percebe-se uma emergente reflexão e recondução do engajamento político na universidade, em especial nos ambientes públicos. Esse engajamento é um dos papéis da formação do futuro cidadão e profissional. Além disso, reforçou-se o engajamento político relacionado às atitudes sociais, especialmente no Brasil, quando o uso de máscaras, o respeito ao distanciamento social e mesmo a adoção de vacinas formam um pacote de adversidades político-partidárias. Provavelmente, uma sociedade politizada agisse de outra forma frente à emergência planetária.

Vale ressaltar que essa emergência está na própria realidade, e não somente relacionada às orientações da ciência. Começaram a aparecer jovens de dezessete anos ostentando símbolos nazistas em lugares públicos em todo o país. Estes jovens, explicitamente pregam o racismo, o ódio e o extermínio do outro que já era naturalizado como inimigo. Talvez este seja o verdadeiro fantasma que nos ronda.

Referências

- Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Althusser, L. (1977). *Posições*. Livros Horizonte.
- Freire, P. (1992). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gadamer, H. G. (1983). *A razão na época da ciência*. Tempo Brasileiro.
- Gadamer, H. G. (2001). *Elogio da teoria*. Edições 70.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdade e Método. Vozes*. Editora Universitária S. Francisco (2v.).
- Heidegger, M. (2005). *Carta sobre o humanismo*. Centauro.
- Heidegger, M. (2013). *Ontologia (Hermenêutica da faticidade)*. Vozes.
- Lefebvre, H. (1963). *O marxismo*. Difusão Européia do Livro.

- Marx, K. (1983). Manuscritos Econômico-Filosóficos. In E. Fromm (Ed.), *Conceito Marxista do Homem*. Zahar.
- Marx, K. (1988). *O Capital* (Vol. 1). Nova Cultural.
- Marx, K. (1989). *A Miséria da Filosofia*. Global.
- Sloterdijk, P. (2000). *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Estação Liberdade.
- Suchodolski, B. (1976). *Teoria marxista da educação*. Editorial Estampa.
- Suchodolski, B. (1984). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Horizonte.
- Vieira Pinto, A. (2005). *O conceito de tecnologia*. Contraponto.

Transmedia, conectivismo y educación post pandemia: posibilidades

Luciana Renó

El mundo está cambiando su manera de ver las teorías del aprendizaje, de comunicarse y de aprender, ya que ahora todo está relacionado con la tecnología, que hace los procesos más veloces. Un video, por ejemplo, que se produce para una clase de 15 personas y se usa solo un día, después de publicado en la red puede llegar a circular entre millones de personas.

El *conectivismo* defiende la idea de que la información está en la red para todos, pero la información es utilizada de una manera individualizada. La narrativa transmedia completa la idea del conectivismo con definiciones que permiten aplicar más adecuadamente las informaciones con la tecnología.

Este trabajo ha sido desarrollado y publicado en el año 2012, en un ecosistema mediático distinto de lo cual vivimos hoy. Sin embargo, los resultados todavía siguen teniendo importancia y relevancia, más

aún tras la pandemia del COVID-19, que ha cambiado todo el proceso de relación interpersonal y las formas de aprendizaje. Su nueva publicación, ahora actualizada, tiene la intención de ayudar a comprender el desarrollo de herramientas, por medio de un estudio de caso, de dos espacios/proyectos educativos que apoyan sus filosofías en el conectivismo y en la narrativa transmedia.

La investigación se inició con una discusión sobre el papel de las tecnologías digitales en los procesos educativos contemporáneos. Despues, se desarrolló basado en marcos teóricos sobre el conectivismo, en los que se muestra la idea del aprendizaje y conocimiento a través de la red, las experiencias individuales, el aprendizaje constante, la diversidad de informaciones para obtener la mejor, entre otras. Posteriormente, se discute sobre transmedia, las características necesarias para que la información sea transmediática y sobre cómo tener una estructura narrativa con fragmentos de historias compartidos y circulando por la red.

El marco teórico presenta un estudio de caso múltiple de carácter descriptivo sobre dos casos pioneros en los procesos de digitalización del aprendizaje. Para eso, se han considerado dos ejemplos: la red social para la educación Sapo Campus, desarrollada por la Universidad de Aveiro (Portugal) y el proyecto ‘Cuenta Regresiva’, del Ministerio de la Educación de Argentina, entre otras instituciones. Las dos experiencias pueden reforzar la importancia de desarrollarse espacios apropiados a la educación bajo el concepto del conectivismo y del lenguaje transmedia.

Conectivismo como Estructura del Conocimiento

La discusión sobre las teorías de aprendizaje se ha reavivado en diferentes épocas de la historia de las ideas pedagógicas. En ocasiones,

se reinicia la discusión cuando surgen hechos que hacen pensar que la concepción sobre la realidad no es la adecuada, en una discusión ontológica. También, cuando se piensa que se están comprendiendo mal los procesos que se activan cuando los seres humanos aprenden, en una discusión epistemológica.

Las teorías de aprendizaje actuales tienen como objetivo el conocimiento que se obtiene a través del razonamiento y/o experiencias, y se centran en la manera como se da el proceso de aprendizaje y no en su valor; es decir, no tienen que ver con el contenido aprendido.

El *conectivismo* dirige sus procesos al individuo, no de una manera individualista, sino como resultado de las conexiones establecidas en las redes sociales. Las informaciones están expuestas en ambientes digitales a partir de tecnología web 2.0, y son alimentadas por representantes de la sociedad, de organizaciones y de instituciones, formando un flujo de informaciones y constituyendo el aprendizaje individual. Según Siemens:

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, de red, de la complejidad y la auto-organización. El conocimiento y el aprendizaje son procesos que ocurren en ambientes nebulosos donde los elementos centrales están cambiando - no enteramente bajo el control de un individuo -. El aprendizaje (definido como patrones de conocimiento sobre el cual podemos actuar) puede encontrarse fuera de nosotros (dentro de una organización o de una base de datos) y se enfoca en la conexión de conjuntos de información especializados. Las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento. (2006a, p. 30)

Es más. Según el autor, “nuestra capacidad para aprender lo que necesitamos para mañana es más importante que lo que conocemos hoy” (Siemens, 2004). Sobre el tema, Siemens (2006b) también reitera en su

artículo, como respuesta a las críticas de Verhagen, que el crecimiento y la complejidad del conocimiento requieren, actualmente, nuestra capacidad para aprender, que reside en las conexiones que establecemos con personas y la información, muchas veces mediadas o facilitadas por la tecnología. Según Siemens, el cambio del conocimiento, como algo interno e individual sobre algo externo y público, es importante y se basa en el desarrollo del internet como estructura conectada, lo cual permite el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, y no solo de los datos y de la información.

El análisis se basa en las “cinco preguntas definitivas” enunciadas por Peg Ertmer (Mergel, 1998, citado en Siemens, 2006b) para distinguir una teoría del aprendizaje (campo propiedades). Siemens (2006b) concluyó que a partir del análisis de Ertmer fue necesario pensar en otra gama de teorías. La sociedad es otra, así como la tecnología ofrecida, lo que alteró los procesos cognitivos. Las viejas teorías, para Siemens, ya no son suficientes para comprender el aprendizaje, y a partir de las discusiones con los educadores, estas no pueden ser completamente desecharadas.

Siemens (2008a) defiende que el conectivismo es esencialmente el conocimiento que está distribuido en la red y que el acto de aprender se relaciona con la creación y la navegación en las redes, lo que se percibe en el proceso de una narrativa transmedia. La distribución natural del conocimiento y el crecimiento complejo de todos los aspectos de la sociedad exigen un aumento de la utilización de la tecnología para ayudar a mantenerse actualizados, gestionar la abundancia de información y solucionar problemas altamente complejos. Sobre el tema, Siemens (2008b) enumera cinco ideas que, desde su punto de vista, son únicas en el conectivismo:

1. El conectivismo es la aplicación de principios de redes para definir tanto el conocimiento como el proceso de aprendizaje. El conocimiento se define como un patrón particular de relación, y el aprendizaje, como la creación de nuevas conexiones y patrones, bien como la capacidad de navegar a través de las redes/patrones existentes.
2. El conectivismo aborda los principios del aprendizaje en muchos ámbitos -biológico/neuronales, conceptuales y sociales/externos-, esto quiere decir que la misma estructura de aprendizaje que crea conexiones neuronales puede encontrarse en la forma de vincular las ideas y las personas con las fuentes de información.
3. El conectivismo se enfoca en la inclusión de la tecnología como parte de la distribución de la cognición y el conocimiento. El conocimiento se encuentra en las conexiones que forman, sea con otras personas o con fuentes de información, como bases de datos. El conectivismo reconoce la importancia de herramientas como un objeto de la mediación en el sistema de actividad, pero luego se extiende, al sugerir que la tecnología desempeña un papel central en la distribución de la identidad, la cognición y, así, el conocimiento.
4. Contexto. Mientras otras teorías enfocan sus estudios parcialmente al contexto, el conectivismo reconoce la naturaleza fluida del conocimiento y de las conexiones con base en el contexto, por lo cual es cada vez más importante que no se centren en el conocimiento prehecho o predefinido, sino en nuestras interacciones con los demás y el contexto en que surgen esas interacciones. El contexto trae un espacio de conexión de los conocimientos/intercambio, de la misma forma como lo hacen las partes involucradas en el intercambio.
5. Entendimiento. Coherencia. Construcción de sentido (*sensemaking*). Significado. Estos elementos son importantes en el constructivismo, no tanto en el cognitivismo, y están ausentes en el behaviorismo, pero el conectivismo argumenta que el flujo rápido y la abundancia de información los elevan a un nivel de importancia fundamental.

Con base en estos conceptos se comprenden los puntos principales del conectivismo, una teoría de aprendizaje contemporánea que considera que el cambio del conocimiento entre actores sociales es un camino que permite la construcción de conocimiento.

Otra autoridad, cuando se habla sobre conceptos de conectivismo, es Stephen Downes. Una contribución muy importante fue adicionar un nuevo tipo de conocimiento, el conocimiento distribuido, a los ya conocidos conocimientos cualitativos y cuantitativos. Según Downes (2005), el conocimiento distribuido añade una tercera categoría importante al dominio del conocimiento, conocimiento que podría ser descrito como conectivo. Además, establece el conocimiento conectivo como el fundamento estructural del conectivismo: “Una propiedad de una entidad debe conducir a o convertirse en una propiedad de otra entidad para que se consideren conectadas; el conocimiento que resulta de tales conexiones es el conocimiento conectivo” (Downes, 2005, citado en Siemens, 2006a, p. 16).

En Siemens (2006a, p. 28) se define que las redes de conocimiento conectivo poseen cuatro características:

1. Diversidad: ¿el espectro más amplio posible de los puntos de vista es el revelado?
2. Autonomía: ¿los conocedores individuales fueron los que contribuyeron para la interacción de sus propias voluntades, de acuerdo con su propio conocimiento, valores y decisiones, o estaban actuando por orden de alguna agencia externa buscando ampliar un punto de vista a través de la cantidad, en lugar de la razón y la reflexión?
3. Interactividad: ¿el conocimiento es el que genera el producto de una interacción entre los miembros o es un agregado de las perspectivas de los miembros?

4. Apertura: ¿hay un mecanismo que permita que una determinada perspectiva sea introducida en el sistema para ser escuchada e interactuada con otros?

A partir de esos conceptos, comprendemos los puntos principales del conectivismo, una teoría de aprendizaje contemporánea que considera el intercambio del conocimiento entre los individuos como un camino del conocimiento.

Transmediaciones

Una definición muy interesante de transmedia, de acuerdo con Renó et al. (2011), es que un texto en un proceso comunicacional puede tener su exhibición vinculada con varios medios, de distintas maneras, interfiriendo unas en las otras, completando, alterando, pasando de una a otra, impregnando el mensaje con sus peculiaridades. A este cambio de un medio a otro se le denomina *transmedia*.

Según Renó y Flores (2012), el origen de la transmedia está enraizado en la intertextualidad, y tiene como propuesta la reconstrucción cognitiva a partir de múltiples plataformas. *La intertextualidad*, de acuerdo con Bakhtin, es la combinación, el diálogo de distintos textos que se complementan, pero que tienen un solo significado. Según el autor:

Así, detrás de todo texto, es el sistema de la lengua; en el texto, que representa todo cuanto es repetitivo y reproducible, todo cuanto puede existir fuera del texto. Pero, al mismo tiempo, cada texto (en su calidad de expresión) es individual, único y no reproducible, siendo en esto que reside su sentido (su designio, aquello para lo cual fue creado). (1997, p. 331)

Como se puede percibir, transmedia y conectivismo tienen muchas cosas en común. Ambas teorías apuntan a que hoy la manera adecuada para el aprendizaje es que la información esté totalmente libre en la red, en los medios, para que se pueda tener acceso a ella. Se trata del proceso cognitivo de construcción por conocimiento colectivo. Tanto las narrativas transmedia como el conectivismo proponen herramientas de edición, participación, interactividad y distribución de contenidos por redes sociales y ambientes *wiki*. La diferencia está en que la narrativa transmedia no solo es promovida para fines del conocimiento, sino también para el entretenimiento y el mercadeo. Jenkins define con claridad el tema transmedia como:

Una historia transmedia se desarrolla a través de múltiples soportes mediáticos, con cada nuevo texto contribuyendo de manera distinta y valiosa para el todo. En la forma ideal de narrativa transmedia, cada medio hace lo que hace mejor, a fin que una historia pueda ser introducida en una película, ser expandida a la televisión, las novelas y su universo puede ser explorado en videojuegos o experimentado como una atracción de un parque de diversiones. (2009, p. 135)

Esta definición, a pesar de hablar de películas, televisión y otros, encaja perfectamente en el conectivismo, porque en él, cada miembro hace su parte a través de soportes mediáticos distintos. La diferencia es que en el conectivismo, la materia prima es el conocimiento, mientras Jenkins propone una discusión en el campo del entretenimiento.

Se entiende por *comics*, según Scolari (2008), el producto derivado de una actividad donde el usuario se convierte en un consumidor productivo, es decir, que consume la manifestación mediática y la reproduce, al crear un nuevo mensaje y hacer que se atiendan sus necesidades

cognitivas. El proceso acontece en las redes sociales, en los blogs, en ambientes *wiki* y por correo electrónico, entre compañeros de red. Es la libertad comunicacional a partir de redes de usuarios.

Scolari (2008, p. 21) cuestiona algo que puede ayudar en la comprensión de la realidad y relaciona los dos temas estudiados en este capítulo: “¿Puede una tecnología -o el uso de una tecnología- remodelar una teoría?”. Este cuestionamiento tiene mucho que ver con las teorías de Siemens y Downes. En el conectivismo, ellos defienden que no hay más proceso de aprendizaje sin tecnología. Según Siemens (2004), la tecnología ha venido para reorganizar la forma en la que se vive, se comunica y se aprende. Muchos de los procesos manejados previamente por las teorías de aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de la información) pueden ser realizados ahora, o apoyados por la tecnología. La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje empiezan a mover las teorías de aprendizaje hacia la era digital.

Pionerismo de Espacios *Conect-Trans*

Para desarrollar el estudio de caso múltiple y carácter descriptivo (Yin, 2002) se utilizaron los criterios definidos en el cuerpo del capítulo para la metodología. El análisis se realizó de acuerdo con los conceptos de narrativa transmedia y conectivismo ya establecidos en el capítulo. El sitio Sapo Campus ha sido creado por la Universidad de Aveiro, Portugal, en conjunto con el operador de comunicaciones móviles del entonces Grupo Portugal Telecom. En su sitio de internet se usaba el color verde distintivo de la Universidad.

La plataforma Sapo Campus, según se informaba en el propio sitio, ofrecía servicios como colaboración y comunicación; al lograr que la herramienta sea eficaz tanto por los principios del conectivismo como del transmedia se genera una manera de dialogar con la sociedad académica. Allí también se informaba que esos servicios estaban disponibles a través de un simple *login* de acceso.

Otro punto interesante es que cuando se accede a la página, a la derecha se presenta un enlace para aprender a utilizar el sitio. Además, cuenta con un tutorial de explicaciones dinámico. Después, un poco más abajo, se encuentra una pantalla con informaciones sobre “quién anda por allá”, como lo define el propio sitio, con sus datos y fotos. Basta hacer clic en la foto para obtener más información de la persona que se está buscando.

En el sitio se observa que hay una estructura narrativa clara, en la que son publicados textos y clases; con mensajes y comentarios se construye la estructura transmediática. Las historias son compartidas en fragmentos, como se ve en el sitio, ya que las clases, textos y notas son publicados por partes, formando así un contenido completo. Esos fragmentos también son distribuidos por las múltiples plataformas de media, en las que es posible publicar fotos, videos, blogs, *wiki* y móviles, todo esto con el fin de compartir información dentro del sitio de la Universidad de Aveiro.

El sitio presenta una interactividad clara y fuerte, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. La información circula también por redes sociales como Twitter y Facebook, lo que apoya esta distribución dentro de la estrategia viral.

El Sapo Campus ofrecía también una plataforma de acceso para móviles, en la que se puede visualizar el ambiente de aprendizaje personal (*personal learning environment*). Era posible personalizar la plataforma que se utiliza en móviles; por ejemplo, definir los servicios y fuentes de información relevantes. Se podría acceder a dicha información desde cualquier lugar. Se publicaban videos, fotos, mensajes, entre otros, para usarlos directamente a través del Sapo Campus. Había un servicio que determinaba la ubicación en un momento específico, y con base en esta información, se compartían con el usuario los contenidos más relevantes del momento.

El sitio ‘Cuenta Regresiva’ ha sido creado por el portal educativo del Estado argentino, y tenía el apoyo del programa Conectar Igualdad, el canal Encuentro, Paka Paka, el Ministerio de Educación argentino, la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y la Presidencia de la nación.

Este sitio proponía una narrativa transmediática clara cuando utilizaba interactividad, animación, ficción y registros documentales. La plataforma presentada por el propio sitio mezclaba las animaciones, las imágenes de entrevistas reales, los videojuegos, los blogs y otros materiales que complementaban una historia en expansión, además de la posibilidad de compartir información en las redes sociales.

El tema del sitio se ha desarrollado sobre tráfico ilegal de fauna silvestre en Argentina. El punto de mirada de la creación del sitio se basaba en el crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, y en el uso continuo de redes sociales; se comentaba allí, además, que en la actualidad se vive en una cultura en la cual se producen, se consumen y se comparten múltiples contenidos a través

de la web. También tenía como punto fundamental la participación de los usuarios, quienes agregan sus experiencias personales, con base deliberadamente en los personajes y no en los datos. Según el sitio, se pretendía contar historias desde una perspectiva humana y desde experiencias que todos sean capaces de entender y compartir. Esas definiciones fueron presentadas por el propio sitio y confirmadas a partir del análisis desarrollado en este capítulo.

Todavía disponible, está la temporada I, con cuatro episodios sobre “Tráfico ilegal de fauna”. En esta temporada, la producción cuenta con cuatro estudiantes en distintas provincias del país (Buenos Aires, Córdoba, Misiones y Salta), que son los protagonistas de una historia que empieza cuando uno de ellos descubre animales en cautiverio. Al ver los episodios de la temporada, se tiene la posibilidad de interactuar a través de distintas herramientas, como aparición de alertas, permisos para introducir pequeños giros en la historia; se pueden mirar fichas, leer mensajes en el blog de los personajes, ver clips de entrevistas, videojuegos, fotos o videos; se encuentra además información sobre los animales que se ven en la película, su localización, etc. A pesar de que cada capítulo tiene una narrativa independiente, hay una pequeña conexión entre ellos.

La propuesta del sitio ha sido informar a la comunidad a través de la educación ambiental en las escuelas. Este material fue elaborado para permitir a los estudiantes y docentes trabajar sobre temas tan complejos para la construcción de la ciudadanía y el compromiso social. Como se puede percibir, es un sitio totalmente transmediático y con conceptos conectivistas, ya que utiliza un lenguaje educativo a través de una estructura narrativa, con historias compartidas en fragmentos, utilizando

redes sociales para circulación viral, autonomía de las informaciones, conocimiento en red, todo eso agregado a una tecnología de interés actual.

Consideraciones Finales

A partir de los análisis realizados, se puede observar que la utilización de la tecnología para la educación actualmente es algo intrínseco. En los dos sitios estudiados se observa que la circulación de la información se torna fácil y sencilla, y que es un auxilio interesante para el nuevo formato de enseñanza a través de la tecnología. Hoy, cuando se busca algo se acude a internet, para compartir, producir y consumir información, especialmente después de la pandemia y del confinamiento de niñas y niños en sus casas, además de las clases en formatos totalmente virtuales.

El conectivismo y la transmedia son dos lenguajes comunicacionales, que, si se desarrollan en conjunto, complementan dinámicamente la manera de crear nuevas formas de clases. En el sitio Sapo Campus se comprueba la relación entre el conectivismo y el proceso de aprendizaje, debido a las conexiones que se pueden crear con las personas y a la navegación por las redes. Además, se observó que la interfaz del Sapo Campus rescata una sensación conocida por los jóvenes estudiantes, pues sigue los mismos conceptos que otras redes sociales no creadas para la educación, como Facebook y Hi5. Por fin, se puede percibir en el Sapo Campus tenían innumerables recursos de contenidos disponibles, como blogosfera, videos, *chats* y foros, lo que ampliaría hoy en día las posibilidades de acceso por parte de estudiantes y profesores para la construcción del conocimiento. En el sitio ‘Cuenta Regresiva’, la comprensión, coherencia, interpretación y significado quedaban muy

claros a través del gran flujo y abundancia de información, y de la interactividad con videos, mensajes, videojuegos, imágenes de entrevistas, entre otros; además de la utilización de la blogosfera como plataforma de continuidad de la discusión, que promueve una expansión digital de la narrativa. Esta manera de utilización del conocimiento y el aprendizaje está directamente relacionada con el transmedia, que tiene una forma interactiva, viral y en fragmentos.

Con estas observaciones, queda claro cómo el conectivismo y la transmedia están hace años hablando de la misma forma, pero inicialmente de asuntos distintos. Ya se pueden encontrar muchas aplicaciones que involucran conectivismo y transmedia en la educación. La utilización de los dos conceptos complementa la idea del conectivismo para su uso en la educación, para hacerla más dinámica y para que adopte las redes sociales. Además, se considera fundamental proponer métodos de enseñanza a partir del transmedia y del conectivismo después de la pandemia, cuando transformaciones sociales y educacionales quedaron en definitivo en el ecosistema mediático contemporáneo.

Referencias

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.

Downes, S. (2005, diciembre 22). An introduction to connective knowledge. Stephen Downes. <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.

Mota, J. C. (2009). *Da web 2.0 ao e-learning 2.0: aprender na rede* [Maestría en Pedagogía do E-learning, Universidade Aberta]. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf

Renó, D., & Flores, J. (2018). *Periodismo transmedia*. Ria Editorial.

Renó, D., Versuti, A. C., Gonçalves, E. M., & Gosciola, V. (2011). Narrativas transmídia: diversidade social, discursiva e comunicacional. *Palabra Clave*, 14(2), 201-215.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editora Gedisa S.A.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

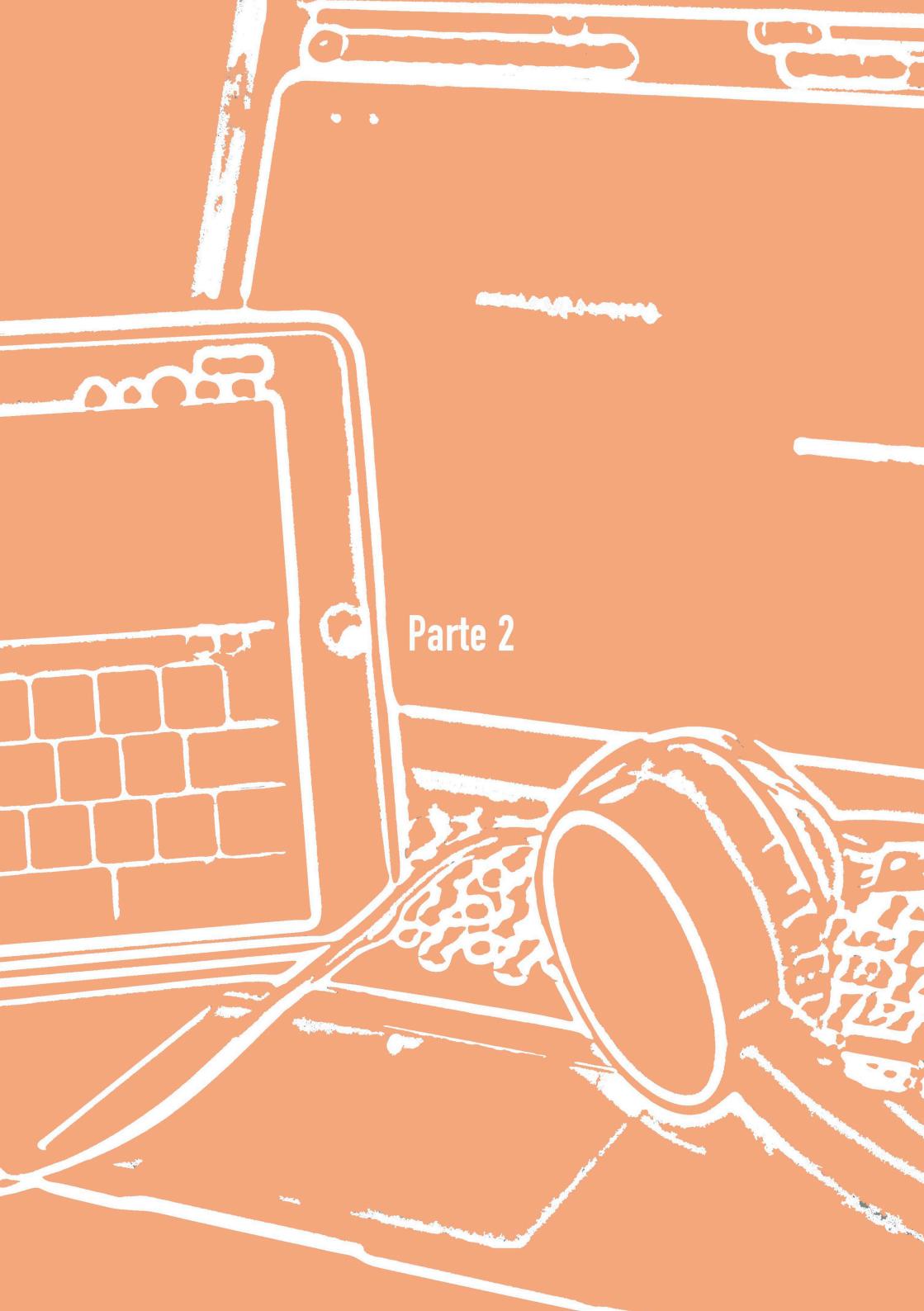
Siemens, G. (2006a). *Knowing knowledge*. Lulu Press.

Siemens, G. (2006b). *Connectivism: learning theory or pastime of the self-amused?* <http://altamirano.biz/conectivismo.pdf>

Siemens, G. (2008a). *New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning* [Ponencia presentada en el Encuentro sobre Web 2.0]. Universidad do Minho, Braga, Portugal.

Siemens, G. (2008b). What is the unique idea in Connectivism?
Connectivism. <http://www.connectivism.ca/?p=116>

Yin, R. (2002). *Estudo de Caso*. Bookman.



Parte 2

Cuerpos mediatizados: cuerpo y subjetividad en tiempo de pandemia. Experiencia de la cátedra educomunicación - UNR

*Mariela Balbazoni
Cristina Alberdi*

La pandemia global producto del virus COVID 19, llevó a que todos los países del mundo implementaran durante el 2020 y el 2021 periodos de Aislamientos Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En Argentina, la cuarentena llegó un 19 de marzo del 2020 y con ella la suspensión de todas las actividades presenciales, exceptuando las esenciales como la salud y la proveeduría de alimentos. Siendo la primera pandemia con medios masivos y sociales de comunicación, y un gran desarrollo de la tecnología comunicativa, el resto de las actividades socio-económicas y culturales se volcaron a la virtualidad.

La vida se volvió virtual, reduciéndose a los muros de cada hogar. Todo sucedió allí: la socialización, la recreación, el trabajo, la educación... La felicidad, la angustia. El miedo...

La institución educativa, tanto formal como informal y en todos sus niveles, fue una de las primeras en suspender sus actividades presenciales, y para sostener el dictado curricular regular, se pusieron en marcha distintos dispositivos pedagógicos - tecnológicos que cada comunidad educativa (y cada docente) tuvo que adecuar a sus recursos y saberes. La educación se volvió virtual.

En dicho marco, la Universidad Nacional de Rosario bajo resolución puso en marcha un sistema de acompañamiento pedagógico virtual que fue implementado de diversas maneras por cada una de las unidades académicas.

La celeridad con que la UNR pudo adaptarse a este contexto excepcional a nivel de grado y posgrado, tiene como antecedente una tradición en Educación a Distancia. Desde 1995 la Universidad cuenta con un Campus Virtual desarrollado por los equipos de gestión de la carrera de Comunicación Social (Facultad de Ciencia Política y RRII), un espacio destinado a las cátedras de grado en el campus y carreras de posgrado semipresenciales, e incluso, completamente a distancia. Esta tradición queda plasmada en la resolución CS N°289/2018 del año 2018 que reconoce la relevancia de la Educación a Distancia (ED) como opción pedagógica y didáctica mediada por TIC.

De esta forma, dentro de las acciones llevadas adelante por el SIED-UNR (Sistema Institucional de Educación a Distancia) se puso a disposición la apertura de aulas simplificadas en el espacio de Comunidades del Campus Virtual, se desarrolló un espacio de formación continua a docentes en el uso gestión de la plataforma educativo Moodle del Campus y una serie de webinars periódicos con docentes destacados en el área de Educación a Distancia en materia técnico-pedagógicas

para implementar en los entornos virtuales de aprendizaje. Finalmente, esta serie de acciones se completó con la creación de una Diplomatura de Posgrado en Estudios Avanzados de Enseñanza y Aprendizaje sin arancelamiento para todos los docentes de la universidad.

Por su parte, la Facultad de Ca. Pa. y RRII - UNR contó con dos grandes acciones: por un lado la creación de la Dirección de Educación a Distancia, dependiente de la Secretaría Académica, que acompañaría con el objetivo de conformar un espacio de formación en la modalidad a distancia, la producción de materiales multimediales y la evaluación continua de propuestas académicas, y el establecimiento de espacios de tutorías a docentes en el uso de la plataforma de la universidad y el diseño de estrategias educativas-comunicaciones en el aula virtual.

En este contexto, la cátedra Educomunicación en la Sociedad del Conocimiento¹, seminario de investigación en la Lic. en Comunicación Social y materia regular en el Profesorado de Comunicación Educativa, realizó adaptaciones significativas en su primer cuatrimestre de cursado. Vale destacar que esta cátedra ya contaba con la modalidad semipresencial y la implementación de un dispositivo pedagógicos-educativos mediados por TIC.

A partir de la experiencia adquirida y, sobre todo, ante la gran necesidad de compartir las vivencias y problemáticas que trajo la cuarentena, tanto para estudiantes como para docentes, el trabajo de cátedra durante el 2020 se centró en analizar qué estaba ocurriendo con la educación, con los educandos y educadores en un marco atravesado por procesos

1. Equipo de cátedra conformado por la titular Mgr., Cristina Alberdi, la docente reemplazante, Esp. Mariela Balbazoni, los adscriptos Lic. Nicolás Glardon, Lic. Nabila Rebufo, Mercedez Martínez y la ayudante alumna Agustina Alvaredo..

de dolor, muerte, angustia, miedo y, a la vez, descubrimiento de nuevas posibilidades.

En este artículo recorremos, entonces, las estrategias implementadas por la cátedra, centrándonos en una de las problemáticas que con mayor presencia aparecieron en las conversaciones: la necesidad de la presencia física del otro, del compartir de los cuerpos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Caso Educomunicación en la Sociedad del Conocimiento

Bajo la consigna “¿caímos en la educación virtual?” dimos inicio al ciclo lectivo 2020 en la Cátedra “Educom”, como nos gusta llamarla. Esta pregunta disparadora, que alude a una desafortunada y peyorativa frase del ex presidente Mauricio Macri respecto de la Educación Pública, hace referencia al modo en que la educación se vió obligada a virtualizarse durante el proceso de ASPO. Dicha consigna atravesó todo el cursado y articuló los contenidos curriculares de la cátedra de forma situada y contextual.

Desde hace algunos años, la cátedra da su apertura a la asignatura con una actividad de auto-reconocimiento de la relación de los educandos con las tecnologías de comunicación y, en especial, con las tecnologías educativas. Esta actividad, se vió potenciada en con la experiencia de la cuarentena, donde el aislamiento social llevó a que todos los aspectos de la vida diaria, tanto productivos, culturales y sociales, se vean reducidos a la virtualidad, siendo mediatizados por la tecnología. Pero en especial nos interesaba saber qué les pasaba a los estudiantes respecto a la experiencia de la educación virtualizada.

Los aportes de los educandos fueron contundentes y tuvieron puntos en común: la angustia ante la necesidad de la presencialidad física de compañeros y docentes para organizar el proceso de aprendizaje, sus tiempos, espacios, procedimientos, etc. Pero sobre todo, se observó la necesidad del afecto que implica la presencia física y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Sé que representa un esfuerzo adaptar la modalidad presencial a la virtualidad y lo vivo en carne propia ya que también soy docente. Tengo que hacer malabares para mantener el vínculo con mis alumnos -que no entienden de letras y números-; contener a los padres -algunos nuevos desempleados, otros que viven (vivían) de changas- y atender a los requerimientos del Ministerio. De este lado, también se siente el desamparo. Soy maestra especial y trabajo en el área del cuerpo y movimiento desde la expresión corporal. Mi especialidad requiere, sobre todo con adolescentes y jóvenes discapacitados -mentales, motrices y sensoriales-, de la disponibilidad corporal -premisa de la psicomotricidad-, y de la estimulación de la creatividad para promover la construcción de patrones de movimientos propios, a través de la sensopercepción y la exploración de las posibilidades motrices. Difícil de trabajar a distancia. El cuerpo y la mirada sostienen, la respiración “habla” y el cuerpo dice lo que las palabras no alcanzan. ¿Cómo enviar “tarea”? Si diera educación física, mandaría una rutina de ejercicios... Pero mi trabajo se opone a la copia y repetición. Sólo puedo, en estas circunstancias, intentar fortalecer lo vincular, transformando en individual el espacio que era grupal, multiplicando el tiempo de trabajo. Todo sin descuidar a mi familia, que también padece el aislamiento, y me necesita -como yo a ellos. (Alicia Santini, comunicación personal, actividad bitácora de cuarentena, Cátedra Educomunicación 2020)

Frente a ésto, la decisión de cátedra fue no centrar la currícula en los contenidos, sino tomarlos como herramientas para analizar lo que nos estaba sucediendo. Así el programa original de la materia fue

reformulado en itinerarios de lectura según un orden para dar contexto y situar qué nos pasaba como sociedad.

El primer itinerario se abocó a entender qué era la educomunicación y cómo podíamos vivenciar los modelos educativos - comunicacionales en un contexto donde el dispositivo tradicional de la institución educativa se vió interpelada en sus aspectos fundamentales: la presencialidad y la masividad. Acompañamos dicho itinerario con herramientas teóricas para comprender SIC y la cultura de la convergencia propia de la sociedad red.

El segundo itinerario se centró en entender qué es lo virtual y cómo se establecen los procesos de la virtualización, así como también la manera en que éstos transforman el statu quo de la cultura institucional educativa.

Finalmente, desde el marco de la educomunicación, pensando en el proyecto de la sociedad del conocimiento y en el contexto de lo virtual buscamos claves para reconocer qué necesita la educación hoy a través del itinerario de las alfabetizaciones para el siglo XXI. Desde las lecturas de los pioneros de la Educomunicación es que debatimos las alfabetizaciones necesarias para el siglo XXI en un contexto de pospandemia.

Sumado a ésto, como es tradición en la cátedra, invertimos los roles de educadores y educandos para el abordaje curricular, siendo éstos últimos los encargados de facilitar las lecturas a sus compañeros a través de la producción de contenidos digitales educativos y la implementación de estrategias colaborativas en el entorno virtual del aula y de los encuentros sincrónicos.

De esta manera, los alumnos desarrollaron contenidos en base a las lecturas en diversos formatos como podcast, videos, actividades colaborativas en línea y documentos colectivos.

Pienso que esas millonadas de hojas llenas de no sé qué, llenas de incertidumbre, de si la tarea llega o no a la profe, de si el resultado es 32 o 2 elevado a la 5, da igual. Pienso que esas millonadas de conceptos poco hacen a la realidad, “aunque tengamos que aprenderlo igual, porque es educación básica”. Pienso que hay que revisar muchísimas cosas en el itinerario de los conceptos y teorías que se les revolea a los pibes por la cabeza a modo de incorporarlos a la fuerza. (Candela Lancelotti, comunicación personal, actividad bitácora de cuarentena, Cátedra Educomunicación 2020)

Al cerrar el cuatrimestre, volvimos al interrogante inicial pero contemplando la curva de aprendizaje que significó la experiencia de la cuarentena en la apropiación por parte de los estudiantes del espacio virtual del aula. Muchos aspectos fueron reformulados, en especial lo referido a la organización temporal, la autonomía en el cursado, etc., pero se mantuvieron las apreciaciones respecto de la necesidad de la presencia física del otro y su relación con los afectos para el proceso de aprendizaje.

Una cámara no reemplaza el encuentro, un zoom está muy lejos de brindar la comodidad de las relaciones afectivas que podemos lograr en el aula. Por supuesto, me encontré con oportunidades muy interesantes como la posibilidad de volver a ver una clase si no podía cursar o si algo particular no entendía y pausar en el momento justo. El ahorro del viaje, la posibilidad de llegar siempre a tiempo porque la computadora está frente a nosotros. (Agustina Cabrera, comunicación personal, actividad bitácora de cuarentena, Cátedra Educomunicación 2020)

Cuerpos Vividos

Soy Camilo Sarro y estoy a muy poco de cumplir 19 años, lo que también me genera incertidumbre. No me refiero a la cantidad de años, sino a que este aniversario cayera en medio de una pandemia mundial. ¿Cómo se festeja un cumpleaños en medio de este

aislamiento social? (Camilo Sarro, comunicación personal, actividad bitácora de cuarentena, Cátedra Educomunicación 2020)

Somos cuerpo vivido. Cada sociedad esboza una visión de mundo, un saber singular sobre el cuerpo: su sensibilidad, sus procedimientos, sus modos, sus representaciones. Su sentido y su valor.

El cuerpo vivido está en íntima relación con nuestra construcción subjetiva, desde donde percibimos e interpretamos nuestro entorno social y, por tanto, desde donde actuamos, individual y colectivamente. La subjetividad, multidimensional y compleja (Morín, 2002), se construye a partir de distintos sentidos que responden a una trama socio-cultural e histórica (Massoni, 2011), siendo el cuerpo soporte, contenedor y continente de vivencias y experiencias que hacen a aque-llos sentidos fundantes. El cuerpo es huella, marca, recuerdo, tránsito, en forma consciente e inconsciente, que nos permite conocer y “ser en el mundo” (Imbriano, 2012).

Nuestro pensamiento racionalista occidental y moderno privilegió la dualidad mente-razón / cuerpo-emociones, sobreponiendo la primera a la segunda. Esta concepción tiene como antecedente la ruptura que produce la modernidad en la historia (Berman, 2008) y el surgimiento del individualismo como nueva estructura de los vínculos sociales (Le Bretón, 2002). La primera modernidad toma al cuerpo en su individualidad y aplica sobre su conducta el poder de la disciplina (Foucault, 2002, 2014). Dicho poder disciplinar se sostiene sobre un objetivo subyacente que se basa en una organización lógica del sujeto, que responde a una racionalidad donde la mente domina al cuerpo para alcanzar cierto “progreso”. El cuerpo instrumento, se objetaliza.

Con el avance del capitalismo desarrollado, las técnicas de biopoder extendieron los mecanismos de poder y control a toda la población (Foucault, 1979). La “sociedad de control” post-industrial, basada en las TIC, donde la informática y la digitalización presentan un contexto de fluidez, precisa sujetos flexibles y auto-controlados. Esta modalidad de control no necesita del encierro para su ejercicio sino que es constante, y lo hace a través de una serie de registros virtuales brindados por los diferentes dispositivos de comunicación utilizados en cada una de nuestras prácticas cotidianas (Deleuze, 1991).

La Sociedad de la Información en el capitalismo avanzado (Castells, 1995) y del conocimiento (Negri, 2002), configura cuerpos, lazos sociales y prácticas culturales a partir de la mediación de las tecnologías, lo cual exige nuevas categorías para la corporalidad en correspondencia a la subjetividad implícitas en estos proyectos sociales (Sibilia, 2005).

Cuerpos Mediados

El caos: la computadora está en disputa y funciona si tiene ganas. Al celular no le cabe un archivo más, el wi-fi va y viene, la plataforma de Comunidades “se cae”, reuniones de zoom, meet, jit-si, facebook -en vivo- programadas en horarios que no coinciden con los que escogí en mi inscripción, pero además, tampoco previstos por el organigrama de cursado presencial. Si debo “asistir”, que sea en el horario que elegí, porque es el horario en el que estoy disponible, y es cuando el profesor debería haber estado en el aula... ¿pido mucho?. Como si no fuera suficiente, hay superposiciones de chats, surgen demandas y requerimientos de todos los colores. Todo embadurnado de contradicciones e incertidumbre. (Alicia Santini, comunicación personal, actividad bitácora de cuarentena, Cátedra Educomunicación 2020)

Las tecnologías como entornos estructuran un campo (Bourdieu, 1990), proponiendo perspectivas, paradigmas, reglas, hábitos, formas de ver el mundo y al sujeto en relación con otros y con la realidad. En definitiva, una racionalidad encauzada por una lucha de clases y sentidos sociales en reproducción (Bourdieu, 2000).

Los cuerpos y las subjetividades contemporáneas están atravesados por la teleinformática, la biotecnología y la tecnociencia (Sibilia, 2005). Buscando un ideal “aséptico, artificial, virtual e inmortal” (Sibilia, 2005), el cuerpo post-orgánico es un cuerpo híbrido con otros dispositivos para acceder al campo virtual e inmaterial, digitalizando la humanidad. Es un cuerpo autorregulado y autocontrolado, “sometido a la obsolescencia” (Sibilia, 2005).

Ahora bien, ¿qué cuerpos subyacen en las prácticas educativas de la Sociedad del Conocimiento?

El cuerpo contemporáneo tensiona con los cuerpos al que apelan las instituciones educativas: cuerpos disciplinados, lógicos, procedimentales, contenidistas, lineales, etc. El resultado se refleja en los vínculos de los actores de la comunidad educativa y la acción transformadora que posibilita el encuentro de los cuerpos vividos, limitando la posibilidad de establecer dispositivos que habiliten espacios de comunicación y diálogo con la otredad.

Cuerpos Territorios

El saber colectivo, participativo e interactivo que suponen las tecnologías digitales implica cuerpos que se encaucen en sus potencialidades en el encuentro con el otro, cuerpos múltiples y que de manera individual participa en diversas comunidades de manera fragmentada. Es un

cuerpo flexible y fluido, que recorre y navega, un cuerpo-acción que en la misma construcción del conocimiento se transforma.

Ya no es el cuerpo-masa homogéneo, que se integra de forma única a un colectivo que lo representa o identifica, sino que se siente representado en diversos colectivos en los que participa de manera fragmentada, construyendo así una identidad personal e individual.

Los dispositivos personales, y la característica hipertextual del lenguaje digital otorga al cuerpo el gesto de lo móvil, pero en una paradoja: implica una reterritorialización en la desterritorialización de la virtualización. El nomadismo sedentario del cuerpo del lenguaje digital (Amar, 2011), asume un doble proceso: estar sin estarlo, en la fragmentación y la ubicuidad, en lo móvil y en lo inmóvil. Esto otorga al cuerpo estrategias de construcción de dicha movilidad sin desplazamiento, donde las capacidades digitales pone a los cuerpos en distinción: quien tenga estas capacidades podrá desplazarse con mayor facilidad, mientras quien no las tenga se circumscribe a los entorno más cercano, conocidos o accesibles.

La multiplicidad fragmentada y ubicua de la virtualidad se choca en el cuerpo Uno, el espacio - tiempo físico material y la subjetividad del cuerpo vivido en un proceso de reterritorialización.

Cuerpos Mercado

“En efecto, nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (Foucoul, 1979).

Los medios sociales y las tecnologías digitales exigen un protocolo de visibilidad detalladamente orquestado, donde el poder del mercado

define formas y contenidos en las expresiones individuales como colectivas. Las condiciones de producción de contenidos (y conocimiento) son determinadas por una lógica publicitaria (no habría podido ser de otro modo: allí donde se hace un vacío, el mercado ocupa lugar). La expresión moldeada por el ecosistema de medios digitales, desde donde se inscriben las prácticas, presenta un cuerpo moldeado por la perspectiva de mercado, lo cual significa una pedagogía de la exposición, un “saber mostrarse”.

En la Sociedad del Espectáculo (Deborg, 1995), la intimidad se convierte en extimidad (Sibilia, 2008): el cuerpo se expone, se comparte, se narra, se muestra, uno es dueño del artificio que concede el poder de la intimidad a un otro: lo público. El cuerpo responde, con protocolo, estética y una pedagogía del cuerpo-público que se entiende desde aquella primera selfie compartida por mamá y papá.

El cuerpo vivido es el cuerpo compartido. Las *TIC* en la sociedad contemporánea exigen de manera fetichista y totalizadora, según la mirada de Byung-Chul Han, una sociedad transparente y positiva, sometida al cálculo, dirección y control. El sujeto está constantemente disponible y el cuerpo se transforma, de manera exultante, en pornográfico (Byung-Chul Han, 2013).

La “sociedad de la transparencia” (Byung-Chul Han, 2013) se caracteriza por la positividad, la exposición mercantilista, negando el valor cultural (Benjamin, 2003), dejando todo en evidencia. Esto constituye la negación al velo que concurre en el deseo y deja al cuerpo en lugar de objeto pornográfico. El hombre se vuelve información, dato operable. El poder en el otro: el mercado.

Y esta concesión de poder, que no es más que el costo por el uso y abuso gratuito de todas estas buenaventuras de las plataformas digitales

y los medios sociales, el cuerpo-imagen se vuelve cuerpo-inmóvil, un cuerpo sin gesto, sin tiempo, sin lugar más que la tersura del filtro que se le aplique. Este cuerpo-objeto, inhabitado, responde menos a la eterna búsqueda de esa fuente de la inmortalidad, sino a la intención de un cuerpo-acción, cuerpo-vital y ubicuo, porque “*los cuerpos humanos pueden cada vez más y, asimismo, lo pueden durante más tiempo*” (Sibilia, 2017, p. 66).

Cuerpos Multi-Alfabetizados

El Consejo Europeo (2009) define la Alfabetización como “... conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permita hacer frente a los problemas que le permita participar en forma eficaz en la sociedad” (Gutiérrez, 1990, p. 172), lo cual supone múltiples conocimientos que superan la dimensiones de la lecto-escritura y el cálculo como tradicionalmente define la UNESCO el concepto.

La sociedad contemporánea exige transformaciones en los modos de aprender y construir conocimiento, que vienen de la mano de las prácticas de aprendizaje colaborativo relacionada con la cultura participativa (Jenkins, 2006) en la que se asocian la convergencia de las industrias de las plataformas, la interacción social con la cultura popular. Jenkins recuperando a Levy expresa:

surgen nuevas formas de comunidad, se definen mediante afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas reafirmadas en virtud del conocimiento de una comunidad pensante, ya no es un conocimiento compartido... hoy resulta imposible que un único ser humano, o incluso un grupo de gente, domine todos los conocimientos y destrezas... Estas comunidades se mantienen unidas mediante la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimiento... estimulan a los

miembros individuales para que busquen nueva información para el bien común. (Jenkins, 2006, p. 37)

Los saberes de colaboración, participación y producción propio de los lenguajes y alfabetizaciones digitales se nos presentan mediados por la lógica mercantil-publicitaria, moldeando cuerpos y subjetividades. Retomando el estudio sobre de Carlos Scolari y Equipo sobre la problemática de qué están haciendo los jóvenes con los medios (Scolari, 2018), observamos que las competencias más desarrolladas son las productivas, mientras que las críticas son las menos desarrolladas.

Quizás allí reside la respuesta, en qué cuerpos implican estos saberes de las nuevas alfabetizaciones y resignificarlos en instancias educocomunicacionales que escapan al espiral de encierro institucional que se reproduce en las subjetividades.

Deconstruir esta lógica publicitaria-comercial para reinscribir estos saberes colaborativos, participativos y productivos en cuerpos que agencien nuevas subjetividades, subjetividades del orden del poder ser, máquinas deseantes, potenciando los dispositivos comunicacionales que nos habilita el lenguaje digital.

En la cultura de convergencia suponemos a los jóvenes como protagonistas, a quienes se los define con respecto a la relación con las TIC como nativos digitales (Prensky 2001), pero en nuestro trabajo nos interesa recuperar el planteo de Gadner (2014) que en su obra “La generación app”, sostiene: “nosotros queremos ir más allá de las tecnologías y de los medios de comunicación, para sumergirnos en la psicología de los usuarios...nuestra intención en capturar la dimensión, cognitiva, social, emocional e incluso ética de lo que supone ser joven

en la actualidad” (Gadner, 2014, p. 63), podemos afirmar que la brecha digital no sólo refiere una dimensión técnica, sino también un “acceso práctico”, como proponen Burbules y Callister (2001): “técnicas, actitudes y predisposiciones personales para el acceso”.

En las propuestas educativas que incorporan los entornos digitales hipertextuales los usuarios realizan aprendizajes en forma no lineal, explorando, descubriendo, asociando materiales de distintos niveles de dificultad y especialización; redefinen el papel del docente que transfiere parte de su poder y modo de organización del conocimiento al estudiante. Así mismo posibilitan la organización interdisciplinaria de los contenidos fragmentando los límites de su propia disciplina al integrar contenidos provenientes de otros campos que le son afines, generando un abanico de contenidos de diversos grados de dificultad al que el alumno puede acceder a través de un aprendizaje que le resulte significativo y situado de modo que le permite integrar los conocimientos previos con aprendizajes nuevos, en la que también ponen en juego lo emocional.

De esta manera se producen transformaciones en los modos de aprender que vienen de la mano de las prácticas de aprendizaje colaborativo relacionada con la cultura participativa (Jenkins, 2006) en la que se asocian la convergencia de las industrias de las plataformas, la interacción social con la cultura popular. Jenkins recuperando a Levy expresa:

surgen nuevas formas de comunidad, se definen mediante afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas reafirmadas en virtud del conocimiento de una comunidad pensante, ya no es un conocimiento compartido... hoy resulta imposible que un único ser humano, o incluso un grupo de gente, domine todos los conocimientos y destrezas... Estas comunidades se mantienen unidas mediante la producción

mutua y el intercambio recíproco de conocimiento... estimulan a los miembros individuales para que busquen nueva información para el bien común." (Jenkins, 2006, p. 37).

La tarea más ardua, quizás, es pensar desde los espacios educativos en qué cuerpos queremos inscribir en estos saberes, y qué sentido damos a los mismos.

Cuerpos Virtuales: ideas para pensar los cuerpos en la pospandemia.

La experiencia de la educación virtualizada puso en tapete aspectos del sistema cultural mediático atravesado por continuidades y discontinuidades. El cuerpo virtual, nos trajo aprendizajes, tanto en sus potencialidades como en sus limitaciones, contribuyendo a la innovación educativa como a la desmitificación de posturas tecnocráticas.

Imagen 1

Nube de palabras realizada por alumnos



Nota. Elaborado pelas autoras a partir da actividad bitácora de cuarentena, Cátedra Educomunicación 2020.

¿Cómo pensar los cuerpos de la pospandemia, entre la virtualidad y la presencialidad, entre lo múltiple y lo uno, entre la desterritorialización y la reterritorialización, la inteligencia colectiva y los procesos de hiperespecialización, el trabajo colaborativo y subjetividades individualistas captadas por las lógicas del mercado?

En los aportes de estudiantes podemos encontrar algunas líneas que responden a estos interrogantes: la potenciación de las capacidades creativas en las propuestas pedagógicas situadas, la apropiación de los contenidos en el trabajo colaborativo, la autonomía que permite la virtualidad y organización grupal, entre otras.

Aún así la ausencia del abrazo, la mirada, los olores, la proximidad física, estableció un vacío insustituible a la hora de establecer cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, los afectos que hacen al vínculo contenido es ese espacio-tiempo Uno: el cuerpo.

O mejor dicho, “¿Cómo hacernos Ser el uno al otro en un contexto en el que nuestros cuerpos se hallan sustraídos de la escena?” (Lucía Junco, comunicación personal, actividad bitácora de cuarentena. Cátedra Edu-comunicación 2020)

Referencias

- Amar, G. (2011). *Homo mobilis. La nueva era de la movilidad*. La Crujía.
- Berman, M. (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Siglo XXI.

Chul Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control.
En C. Ferrer (comp.), *El lenguaje literario* (Tº 2). Ed. Nordan.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ed. Graal.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2014). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.

Gutiérrez, F. (1990). Veinte años del Lenguaje Total. *Chasqui*, (36), 42-45.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2009>

Imbriano, A. (2012). Heidegger y el problema del ser. *Revista Borromeo*, (3), 1193-1243. Universidad Argentina F. Kennedy,

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Ed. Paidos Comunicación.

Le Bretón, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad, Nueva Visión*. Nueva Visión.

Resolución CS 289/2018. Universidad Nacional de Rosario. Año 2018.

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Sibilia, P. (2005). *El hombre post-orgánico*. Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2017). El cuerpo viejo como una imagen con fallas: La moral de la piel lisa y la censura mediática de la vejez. En F. Costa & P. Rodriguez (org.), *La salud inalcanzable: Biopolítica molecular y medicalización de la vida cotidiana*. Ed. Eudebam.

Tempo, arte e tecnologia: desafios para uma educação na pandemia e pós-pandemia

*Giovana Scareli
Henrique Resende Corrêa
Sonia Mara de Carvalho Silva*

Na vida corrida e desenfreada, algo nos obrigou a parar. Parar tudo, literalmente, de maneira imperativa. Não foi nossa decisão parar. Paramos, porque algo inesperado e irreconhecível aconteceu.

Nos corredores das instituições de ensino superior (IES), as vozes ecoavam: “A partir de amanhã, as aulas estarão suspensas. Ordem da Secretaria de Educação”, “Ordem do Ministério da Educação” e “Ordem da Resolução Normativa da Universidade”. A estranheza tomara conta de todos. As IES tinham calendários, prazos e currículos a serem cumpridos. Que coisa tão grave poderia ter acontecido para essa interrupção tão abrupta? E a resposta era: um vírus mortal – que tivemos notícias de ter sido encontrado na China, em seguida na Itália, depois em outros países e, finalmente, chegara ao Brasil.

Um vírus altamente contagioso (SARS-CoV-2), que não gosta da coletividade, dos abraços, do aperto de mão e de um sorriso desnudo, nos obrigou a nos trancarmos dentro de nossas casas, cobrir nossos rostos e nos proteger do contato humano num isolamento social que já dura um ano e quatro meses (até o momento em que escrevemos este texto). Sem uma compreensão inicial, fomos obrigados a paralisar as atividades e as pesquisas que envolviam trabalho de campo e/ou com pessoas, obrigados a repensar tudo aquilo que já havíamos planejado para o ano letivo que estava se iniciando em março de 2020.

A nossa casa, que era um lugar de passagem na correria do dia a dia, passou a ser o local de refúgio, de abrigo, um esconderijo, um porto seguro do mundo, que se tornou ainda mais perigoso. Com o passar dos dias, testemunhamos os efeitos da doença provocada pelo vírus, hospitalizações e as mortes de pessoas queridas e de muitas outras que sequer conhecíamos, mas que são noticiadas em números pelos meios de comunicação. Passamos a acompanhar as notícias pela televisão, rádio, jornais, *blogs*, *sites* e *podcasts*, e a perceber que o planeta inteiro sofre com as dores provocadas por esse vírus. A ansiedade e a incerteza foram se instaurando no nosso cotidiano. Quando menos esperávamos, já estávamos imersos em uma declarada pandemia de COVID-19.

Nos primeiros dias de isolamento, quando a realidade da pandemia se tornou cotidiana no Brasil, as incertezas invadiam todos os espaços e tempos. Quais medidas deveriam ser seguidas? Esse distanciamento social, enquanto medida sanitária, vai se prolongar? Seria apenas uma semana longe da escola e dos estudos? A rotina logo retornaria de onde fora interrompida?

Nesse cenário, inicialmente, só tínhamos como defesa o isolamento social e o uso de máscaras e álcool em gel para a higiene das mãos. Esse distanciamento nos proporcionou uma suspensão do tempo das coisas rotineiras e corriqueiras da vida, uma suspensão da vida fora da casa e um novo olhar para dentro – de nós, da casa, dos nossos. De certa forma, uma oportunidade para (re)ver a paisagem do nosso lar. Percebemos que a vida era uma viagem contínua, sem paradas, sem tempo para admirar coisas simples e pequenas que sempre estiveram ali. A pandemia nos obrigou a parar e a olhar o todo e a perceber como somos seres inacabados e imperfeitos, que não temos controle das coisas como julgávamos ter e que somos apenas passageiros neste mundo cheio de mistérios e possibilidades.

Essa suspensão das atividades entre os meses de março e abril, logo após o decreto da pandemia, trouxe medo, mas também a possibilidade de calibrar nossas bússolas, mudar as nossas rotas, (re)definir nossos objetivos, (re)fazer nossas perguntas de pesquisa e (re)avaliar o quanto estávamos imersos numa rotina de trabalho sem nos darmos conta de que precisávamos olhar mais para outros aspectos da vida. Por tudo isso, foi necessário (re)pensar o modo como vivemos.

Ficou evidente que, quando estamos à deriva, em alto-mar, compreendemos o que é mais importante e percebemos que estamos em uma nau coletiva e que é fundamental trabalharmos juntos, nos ajudarmos e repensarmos outro modo de vida em prol da vida em comunidade. Percebemos que tudo que é feito em parceria, pensando no bem comum, nos deixa mais fortes. Neste momento, destacamos a importância das pesquisas em ciências humanas, nas quais compreender a caminhada

do outro, suas experiências e suas vivências contribui para o (re)pensar de novas estratégias de cooperação entre os humanos.

Estamos num momento em que é essencial compreender a importância da Ciência, não só as ciências da área de saúde, que se destacaram nesta pandemia, mas também as ciências humanas. Assim, exploraremos neste trabalho a área Educação, que se faz em diálogo com outras áreas e habitando o chão da escola através da experimentação, de perguntas, de trocas de experiências, de reflexão e de planejamento. Como (re)pensar a educação durante e pós-pandemia? Quais desafios pedagógicos e tecnológicos estamos experimentando neste momento? Quais reflexões nossa atual situação nos impele a fazer?

A Escola – alguns desafios

As escolas estão fechadas e, com isso, muitos pais se encontram ansiosos, pois os filhos estão em casa. (Re)inventar¹ foi a palavra de ordem para (re)pensar a educação durante a pandemia. A “educação” saiu da escola e passou a fazer parte do ambiente familiar, onde os pais precisam auxiliar seus filhos nas mais variadas tarefas. Isso não deveria ser algo tão inusitado. Afinal, sempre aprendemos nos cursos de Pedagogia e licenciaturas que parte da educação era trabalhada nas escolas, mais especificamente os conhecimentos sistematizados pela humanidade, e que os pais/mães e responsáveis deveriam acompanhar seus filhos e filhas nas tarefas escolares. No entanto, para algumas famílias, isso foi inédito; para outras, a intensificação desse trabalho está

1. São muitas notícias que usam esse termo. Seguem dois exemplos: “Professores se reinventam na pandemia para que estudantes sigam aprendendo” (2020) e Costa e Tokarnia (2020).

sendo árduo: algumas vezes por não terem conhecimento dos conteúdos para ajudar os filhos, outras vezes por terem que se dividir em várias tarefas. Por isso, muitas famílias também estão em trabalho remoto e outras continuam saindo para trabalhar. Ter as crianças em casa, com as tarefas escolares, passou a ser algo difícil de conciliar com a rotina criada pela pandemia.

É nesse cenário confuso e turbulento que estamos inseridos, e a tecnologia emerge como uma das únicas opções para dar continuidade aos estudos. Diante da necessidade de afastamento físico, o uso de celulares e computadores vem sendo sistematizado como uma solução “temporária” na mediação das aulas. Não sabemos até quando, pois o que passamos a ouvir, cada dia mais, é sobre um possível ensino “híbrido²”.

A tecnologia já estava presente em todos os lugares e habitava o mundo contemporâneo, fazendo parte da vida de muitos jovens, mas nunca seu uso foi tão intensificado como neste momento.

A pandemia forçou os professores a estarem *on-line* o dia inteiro, expostos (e presos) a uma tela. O ensino remoto, em *home office*, invadiu o tempo e o espaço de todos os envolvidos, reduzindo a liberdade dos corpos e aumentando a atividade forçada. Trabalho dobrado, triplicado, para todos: reuniões constantes, novas resoluções e toda semana uma novidade. Além disso, é preciso lidar com o desinteresse de alguns e as dificuldades tecnológicas que surgem pela inexperiência de todos em meio ao cenário vigente.

Mediante a adaptação à nova condição imposta pela natureza, começam a surgir as novas questões advindas de ações precipitadas de tentativa

2. Sobre ensino híbrido: Souza (2020).

de reprodução do modelo pré-pandemia: excesso de atividades para casa (gerando excesso de pendências e agregando frustração à realidade pandêmica); dificuldade de acesso à internet; e tentativa de cumprir o cronograma mantendo o ritmo do modo presencial, por exemplo.

A partir dessa nova necessidade e com o advento das aulas remotas, ficou evidente uma desigualdade social, para a qual não dávamos atenção, tendo em vista que o ensino público é gratuito, é um direito e é acessível a todos. Mesmo que a geração de “Polegarzinhas” (Serres, 2013) esteja por toda parte, ainda falta acesso para muita gente. Contudo, antes de pensarmos em “Polegarzinhas” como a regra, deveríamos refletir: como é possível ser “Polegarzinha” em um mundo tão desigual?

Assim, esse formato de ensino se esbarra em um detalhe fundante – nem todos os alunos têm acesso a uma *internet* de qualidade, muitos não têm equipamentos eletrônicos como celulares (*smartphones*), computadores ou *tablets* e sequer possuem condições econômicas para adquirir esses equipamentos e um plano de *internet* para os estudos. Por sua vez, o Estado também não criou nenhum plano de doação de equipamentos ou alguma facilidade, como uma linha de crédito (ou algo do tipo), para que estudantes e professores pudessem adquirir esses equipamentos para estudo. Diante dessas dificuldades básicas, perguntamo-nos: a quem o ensino remoto beneficia?

Esta situação nos faz refletir se as políticas públicas estão indo ao encontro dos objetivos da educação. Em nosso entendimento, a pandemia revela que situações de emergência, como a que estamos vivendo, isolam e deixam ainda mais à margem os jovens alunos em vulnerabilidade social, deixando-os, portanto, ainda mais vulneráveis.

Os discursos, dos mais variados, afirmam que os alunos estão estudando em casa, que estão tendo acesso a um aplicativo com *internet* gratuita, que existe material disponível para quem quiser pegá-lo na escola e que os estudantes do ensino superior tiveram editais para a aquisição de equipamentos ou empréstimos de equipamentos para frequentarem as aulas remotas... Mas, a realidade revela outras nuances.

O material elaborado apressadamente pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais é muito precário. Nem todos os alunos têm equipamentos, nem todos têm alguém que os auxilie com as aulas, nem todos conseguiram se adaptar a esse formato de aulas remotas. Os estudantes universitários, por sua vez, tiveram suas rotinas alteradas. Muitos voltaram para a casa dos pais em situações de vida e rotina que desconhecemos. Nem todos conseguem acessar as aulas, muitos estão desistindo do curso, outros são o suporte para as famílias e outros ainda tiveram que lidar com a doença nos familiares próximos. Enfim, há uma diversidade de condições técnicas, econômicas e de saúde que não podem ser negligenciadas. A pandemia apenas evidenciou os problemas sociais que sempre existiram e que, muitas vezes, eram camuflados pelos mais variados discursos que habitavam o território escolar. A pergunta, portanto, é: o que faremos agora?

Somos convocados a (re)pensar a educação. Convocação que, a nosso ver, deveria ter acontecido logo que foi decretada a pandemia. Deveríamos ter feito um grande debate na área de Educação, em cada escola, secretarias estaduais e municipais, universidades, faculdades e institutos, mas parece-nos que perdemos a chance de um debate em torno da educação, que pudesse acolher os problemas decorrentes da

pandemia e outros evidenciados por ela, para uma mudança e uma transformação na área.

Repensar a educação nos leva a refletir sobre a importância da escola na vida dos alunos. Repensar a escola como um lugar privilegiado de encontros, de construção do conhecimento e de inclusão, onde podemos lutar contra as desigualdades sociais. Com a pandemia, ficou evidente a falta que esse espaço faz na vida dos alunos. Segundo Masschelein e Simons (2017, p. 56), “as experiências escolares remetem à experiência de estar-no-mídia de coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis”. Sobre os possíveis e as possibilidades, López et al. (2017, p. 187) afirmam:

A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. Foi a Modernidade que submeteu a possibilidade ao futuro, mas o possível não é necessariamente projetivo. Se a escola é um lugar de possibilidade, não o é porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um dos seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e reapresenta esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado. Nesse sentido, a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana. Nisso consiste seu valor político, em repreender o mundo sob o signo da possibilidade.

O que foi suspenso da nossa vida e da vida dos estudantes foi esse lugar de possibilidades. Ou seja, a pandemia trouxe como consequência inevitável a retirada desse lugar tão especial, essa clareira, que separava o mundo produtivo, das urgências, da produtividade, das demandas do cotidiano, da escola, do mundo do ócio, do tempo livre, da *skholé* (Rancière, 1988), das possibilidades e dos possíveis. É por isso que

muitas crianças e adolescentes estão sentindo tanto a falta da escola, porque eles entenderam o quanto especial é esse lugar na sua rotina.

A pandemia ainda revelou uma fragilidade no uso das tecnologias na educação não só pela falta de equipamentos por parte também dos professores, mas pela dificuldade de utilizá-los, por desconhecimento das possibilidades, por não sabermos manejá-los, por parte dos professores em atividade serem “analfabetos digitais”. No entanto, como num passe de mágica, todos os professores e professoras tiveram que “se virar” para atender às demandas e passaram a utilizar os equipamentos que tinham em mãos, os programas, as plataformas, as redes sociais, tudo isso, claro, com os seus recursos próprios. Uma certa desordem nas rotinas tão bem estabelecidas provocou uma reviravolta nas formas de ensinar. Conforme Serres (2013, p. 53) escreve:

A desordem tem razões que a própria razão desconhece. Prática e rápida, a ordem acaba. Frequentemente, aprisionando. Favorece o movimento, mas, no fim, o congela. Indispensável para ação, a checklist pode esterilizar a descoberta criativa. A desordem, pelo contrário, areja, como em um aparelho que apresenta folga. E essa folga possibilita a invenção, a mesma que apareceu entre o pescoço e a cabeça cortada fora.

Não estamos dizendo que essa desordem é boa. Afinal, temos muitas ressalvas a esse formato de ensino remoto apressado que estamos realizando. Porém, em alguma medida, também nos mostrou outras possibilidades de trabalho, como se tivesse arejado e provocado um espaço para invenções.

Todavia, apesar desse “arejamento”, poderíamos ter vários problemas minimizados se tivéssemos a definição de políticas mais claras para

este período que estamos vivendo; se tivéssemos suspendido, de fato, as atividades docentes por um período de tempo, a fim de que as secretarias estaduais e municipais pudessem ter convocado representantes da comunidade escolar para ajudar a organizar o material didático e a pensar como poderiam ser oferecidas as aulas, com o objetivo de atender ao maior número de alunos. Para isso, precisaria preparar os materiais, oferecer treinamento aos professores, traçar políticas que viabilizassem a aquisição de equipamentos para os alunos e professores e proporcionar planos de *internet* acessíveis ou gratuitos e de qualidade para todos.

Evidentemente, se houvesse políticas públicas para a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), se fosse uma preocupação dos cursos de formação de professores, não estariámos também sendo pegos de surpresa, tendo que se “reinventar”. A (re)invenção é importante, mas não se trata disso. Não podemos chamar a precarização de reinvenção. O professor que só tinha um celular em casa e um computador, de repente, tem que comprar câmera, luz especial, fones, microfone e lousa. Alguns tiveram que comprar um *notebook*, pois o equipamento que tinha não conseguia atender às novas exigências. Um professor que precisou aprender a editar vídeos, entrar em diferentes plataformas, criar grupos em redes de mensagem no seu celular pessoal para atender a alunos, pais e gestores, sem nenhum auxílio, que precisou reorganizar a sua casa, para não se expor demais, nem expor quem ali mora, não é reinvenção. Não podemos “romanticizar” o que está acontecendo.

Os rostinhos emoldurados pela imagem da câmera, que no início eram poucos, a cada dia se tornam mais raros. Como engajar o estudante, aquele que tem condições de continuar estudando? O que fazer com

aqueles que não estão conseguindo estudar neste formato? Como pensar a educação sem ter um retorno dos estudantes, um texto, um sorriso, um rosto assustado, uma festa, um falatório, um silêncio?

Como avaliar em sistema remoto? Quais os critérios? Mas, avaliar para que, para quem? Segundo Serres (2013, p. 11), “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?” Para avaliar, é essencial conhecer nossos estudantes. Entretanto, as relações no sistema remoto foram extremamente alteradas e, a nosso ver, prejudicadas.

Ao invés de respostas que podemos buscar na *internet*, inventamos perguntas que os façam questionar o que pensam e sentem. Ao mesmo tempo em que o caminho é guiado por manuais, currículos improvisados e programas de educação tutorial, que servem para cumprir o rito do período letivo, cavar brechas para o diálogo é imperioso. É no momento de escuta aberta que os estudantes aparecem, surgem as trocas e o ensino e a aprendizagem se fazem para todos os envolvidos, professores e estudantes.

Ainda que muitos possam não estar do outro lado da tela (uma incógnita constante do ensino remoto), nesses momentos de abertura, alguns são atravessados pelas contribuições dos colegas e pelas reflexões geradas. Ao abrirem a câmera e o microfone, os professores exaustos dão um suspiro de alívio das suas janelinhas. Afinal, eles ainda estão aí.

E se Fôssemos Pensar em um Retorno?

Somos ameaçados diariamente sobre o retorno às atividades presenciais. A ameaça sentida por nós diz respeito à insegurança quanto

às condições sanitárias para um retorno presencial. Segundo o mapa da vacinação (“Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil”, 2021) no Brasil, até os dias de hoje, a vacinação não atingiu 50% da população com a primeira dose e cerca de 20% com a segunda dose + dose única. As instituições de ensino nem sempre possuem espaço físico adequado, com ventilação e ambiente adequado para que as pessoas não fiquem aglomeradas. Em geral, atendemos a muitos alunos por sala de aula, com pouco distanciamento entre as carteiras. Desse modo, como pensar em um retorno às atividades presenciais com segurança?

A partir da experiência com o ensino remoto, poderíamos construir alguns cenários hipotéticos: 1) presencial – voltamos todos e “seja o que Deus quiser”; 2) remoto – e continuamos com o que tivemos que aprender de modo bem autodidata e continuamos excluindo pessoas, não nos importando com o adoecimento dos professores, estudantes e familiares de tanto ficarem expostos às telas; e 3) híbrido – parte das aulas em formato presencial e parte em formato remoto.

Talvez, o cenário que gostaríamos de vislumbrar fosse o retorno total presencial, com toda a população vacinada com as duas doses e mantendo os cuidados necessários. Mas, esse cenário, provavelmente, está mais distante.

Acreditamos que o que irá acontecer, provavelmente, é o cenário de número 3, no qual boa parte das pessoas irá ter acesso à escola de forma presencial, mas em que será utilizado o formato remoto para complementação das atividades. Para isso, é indispensável que todos tenham equipamentos e acesso à *internet*, de preferência de forma gratuita. A exclusão, de certa maneira, se mantém, pois, o retornar às aulas no modo semipresencial ou híbrido não resolve os problemas

sociais que se amplificaram com a pandemia, como o desemprego e o empobrecimento da população, e, como consequência, a evasão de muitas crianças e adolescentes, que precisam tentar trabalhar para ajudar a família e que não têm condições de voltar para a escola.

Então, nesse modelo, nesse suposto mundo acessado por todos, utopicamente falando, esse mundo que cabe na palma das nossas mãos, fazendo alusão aos celulares, e permite habitar espaços diferentes requer cuidado, atenção, principalmente com as crianças, como adverte Serres (2013, p. 19):

Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça.

Serres (2013) está falando de parte das crianças e está um pouco mais distante da situação das crianças que voltaram à linha de pobreza no Brasil. Mas, para muitas crianças, como essas às quais Serres (2013) se refere, há algum tempo o virtual tem se tornado cada vez mais real. Compartilhamos nosso dia com o virtual em todos os âmbitos. A escola, inevitavelmente, seria também chamada a repensar a si mesma e quais suas possibilidades em meio às transformações tão grandiosas em relação à sua estrutura, que, para alguns, seria arcaica ou ultrapassada, enquanto, para outros, uma estrutura que deve ser defendida, como é o caso de Masschelein e Simons (2017, p. 23):

A escola é em primeiro lugar e primordialmente um arranjo particular do tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia de (alguma coisa de) mundo de um modo específico. Tentamos explorar aquilo em que consiste essa invenção educacional, não para idealizar o passado (não se trata de modo algum de romantizar a escola), ou, pior, para retornar ao passado (restaurando a escola tradicional). A razão pela qual assumimos essa abordagem é que pensamos que ainda vale a pena lidar com o futuro do nosso mundo e das gerações vindouras nesse modo pedagógico que chamamos escola.

A escola é muito importante para a nossa sociedade. Isso ficou evidente na pandemia não só como espaço formal de ensino, mas também de socialização, de descobertas, de assistência e de acolhimento. Embora Serres (2013, pp. 27-28) fale da importância de mudanças no ensino, precisamos ter muita cautela para discutir essas modificações neste presente momento:

Sentimos ser urgentemente necessária essa mudança decisiva do ensino – mudança que pouco a pouco repercuta na sociedade mundial e no conjunto de suas instituições ultrapassadas; mudanças que não abala apenas o ensino, mas também, e muito, o trabalho, as empresas, a saúde, o direito e a política, isto é, o conjunto de nossas instituições –, mas estamos longe disso ainda.

Provavelmente por não terem ainda se aposentado, os que se arrastam na transição entre as últimas etapas são quem decidem as reformas, seguindo modelos há muito tempo superados.

Uma vastidão de conteúdos, frutos do conhecimento compilados por milhares de anos, armazenados em milhares de *terabytes*, espalhados por todos os cantos da internet, muitos deles à disposição dos estudantes. De quais estudantes? A quem interessa, neste momento, esta discussão de uma grande mudança? O que as escolas e instituições de ensino

(quase sempre o ensino público) precisam mudar, se “modernizar”, acompanhar o desenvolvimento da tecnologia e da sociedade imersa nessa tecnologia? As grandes empresas educacionais, com certeza, estão bem interessadas nisso.

Concordamos que “nossa cabeça foi lançada à nossa frente, nessa caixa cognitiva objetivada” (Serres, 2013, p. 36), mas também sabemos que essa caixa (computador, *notebook*, *tablet* e *smartphone*) não está disponível para todos e que nem todos que podem e sabem utilizá-la conseguem todas as informações, que informação não é conhecimento e que há, portanto, um trabalho a ser feito com a informação, para que ela possa vir a ser um conhecimento e que, num universo de tantas *fake news*, essa “caixa”, possa enganar muitos desavisados. Portanto, a escola, os processos educativos escolares como um modo de trabalhar com o conhecimento de forma sistemática e intencional, continua tendo enorme importância na nossa sociedade.

A pergunta que cabe é: com as transformações que experimentamos na nossa rotina, incluindo a tecnologia nos processos educativos, por meio do “ensino remoto”, poderemos voltar ao modo como estávamos trabalhando antes, ignorando as TDIC? Como pensar as escolas e os processos educativos entendendo que “a revolução recente, no mínimo tão poderosa quanto a da imprensa e a da escrita, nada tivesse mudado com relação ao saber; à pedagogia e ao próprio espaço universitário, inventados no passado pelo livro e para o livro” (Serres, 2013, p. 41).

Além da transformação e das possibilidades tecnológicas e sua influência na vida e nas formas de se relacionar com o conhecimento de que Serres (2013) nos fala, há de se pensar também a questão da pandemia da COVID-19 e no que ela escancarou e acentuou: a imensa

desigualdade social em nosso País. Portanto, pensar a inserção de recursos tecnológicos na educação é algo fundamental assim como pensar as possibilidades de um retorno seguro às atividades presenciais. Porém, talvez, a tarefa de casa indispensável para os governantes desse País seja pensar em formas de diminuir a desigualdade social e em como alimentar nossos estudantes, uma vez que, enquanto discutimos sobre tecnologias como recursos educacionais, uma criança morre de fome no nosso País.

Para não Terminar de Forma tão Dramática – o tempo e as invenções e(m) pesquisas, estudos e vidas

Figura 1

Henri Cartier-Bresson, Siphnos, Grécia, 1961.



Nota. De *Siphnos, Greece* [Fotografia], por Henri Cartier-Bresson, 1961, Artsy. <https://www.artsy.net/artwork/henri-cartier-bresson-siphnos-greece>

Nosso texto, até o momento, se dedicou a pensar nas mudanças que a pandemia causou nas nossas atividades docentes, nas nossas pesquisas

e na vida enclausurada em nossas casas. Refletimos também sobre alguns cenários e perspectivas do uso das tecnologias e seus desafios na educação brasileira. Neste momento, gostaríamos de pensar a respeito do tempo e da arte na nossa vida.

A fotografia de Henri Cartier-Bresson, fotógrafo reconhecido por conseguir capturar magistralmente um instante do tempo e que provocou muitas discussões sobre “o momento decisivo” na fotografia, nos traz um fragmento do mundo, onde as portas e janelas estão fechadas, apenas com uma janelinha na porta do canto direito aberta. Essa imagem nos faz lembrar dos dias em que estávamos vivendo no início da pandemia. Casas fechadas, pessoas recolhidas, ruas, avenidas e becos vazios. Sombras começaram a tomar conta do mundo e ficamos recolhidos e com medo. Alguém parece querer fugir, correr, desaparecer, mas o olhar do fotógrafo captura a fuga e a imobiliza na fotografia. Ela nunca mais sairá dali, assim como parece que nunca mais sairemos deste mundo com COVID-19, que, aos poucos, vai se tornando parte da rotina. Pessoas mortas viram números abstratos. Muita gente não aguenta mais ficar “presa” em suas casas e “foge” para as ruas. Serão contaminadas? O medo, a insegurança e a desesperança são companhias difíceis de nos deixarem a sós.

O tempo pareceu se alargar no início e agora parece se contrair de tal forma que não estamos vendo o tempo passar. São formas paradoxais de sentir o tempo. Talvez, nosso esforço e reivindicação também deveriam ser para que tivéssemos tempo, entendendo o tempo como um bem valioso; algo abstrato, efêmero, difícil de capturar, mas que sentimos tanto, que é tão próximo ou distante, tão abundante ou escasso, a depender das condições, estruturas e modos de vida. Modos de vida

que Bruno Latour (2020, p. 2) irá chamar de “produção pré-crise” e nos convida a pensar sobre esses modos de vida e a “imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise”:

Se tudo para, tudo pode ser recolocado em questão, infletido, selecionado, triado, interrompido de vez ou, pelo contrário, acelerado. Agora é que é a hora de fazer o balanço de fim de ano. A exigência do bom senso: ‘Retomemos a produção o mais rápido possível’ temos de responder com um grito: ‘De jeito nenhum!’ A última coisa a fazer seria voltar a fazer tudo o que fizemos antes.

Teríamos essa força? Poderíamos ter dado esse grito? Latour (2020, p. 3) diz ainda:

Se, em apenas um ou dois meses, bilhões de humanos somos capazes, ao apito do árbitro, de aprender o novo ‘distanciamento social’, de nos afastar uns dos outros para sermos mais solidários, de ficar em casa para não sobrecarregarmos os hospitais, podemos perfeitamente imaginar o poder transformador desses novos gestos, barreiras erguidas contra a repetição de tudo exatamente como era antes, ou pior, contra uma nova investida mortífera daqueles que querem escapar de vez à força de atração da Terra.

Qual seria o gesto? Gritar! Não gritamos. Pelo contrário, ficamos sufocados. Excessos de informação, de *lives*, de críticas, de opiniões... Impossível o saber da experiência com tanta informação, velocidade e opinião, como nos diz Larrosa (2015) em seu famoso texto citado à exaustão. Estamos retornando não ao modo de produção pré-crise, mas bem piores. Agora, as empresas descobriram que os funcionários são mais produtivos em casa e que a empresa gasta menos, não precisa construir prédios, alugar salas nem comprar móveis e equipamentos. Tudo isso foi transferido para o trabalhador. Assim também acontece

no serviço público. Usamos nossos equipamentos, nossa casa, nossa *internet* – se os seus equipamentos pessoais não estiverem dando conta do recado, você mesmo compra um novo no seu cartão de crédito. A vida foi atravessada pela COVID-19 de uma forma ou de outra.

Se nós estamos vivendo esse tempo de total imprecisão até no sentido da experiência de viver, a arte se constitui no lugar mais potente e mais provável de se constituírem novas respostas e novas perguntas para o mundo que nós vamos ter que dar conta daqui pra frente. (Krenak, 2020, p. 5)

Krenak (2020) nos convida então a pensar sobre a arte. Qual a dimensão da arte na nossa vida em tempos de pandemia? Para Nietzsche (2011, p. 411), “nós temos a arte para não sucumbirmos junto à verdade” ou, como aparece em muitos sites de citações, “a arte existe para que a realidade/verdade não nos destrua” (Citações e frases famosas, 2021). Verdade e realidade, de certo modo, se assemelham aqui embora seja sempre possível questionar que verdade e que realidade são essas. Esse não é o caminho deste texto, mas essa frase nos ajuda a perceber que a arte, realmente, tem “salvado” muita gente neste momento. O cinema, a literatura, a fotografia, a música e as artes manuais têm sido companhias para muitas pessoas, nutrindo a vida, “adiando o fim do mundo”, principalmente no início da pandemia. As artes alimentaram sonhos e esperanças e motivaram que fizéssemos deste momento um momento criativo.

As artes manuais, geralmente consideradas como uma “arte menor” se comparadas às outras artes, nos devolveram gestos ancestrais: costurar, bordar e tecer são atividades que nos devolvem um certo ritmo, um cuidado conosco mesmos, com a casa e com aqueles para quem se faz esses trabalhos. Todavia, a arte é mais que isso: é a oportunidade de

abrir um tempo-espço, inventar um universo onde podemos habitar, fruir, criar. Esses gestos artesão nos fazem companhia, nos dão pequenas alegrias e nos provocam a pensar nas pesquisas, na confecção de um texto, na bordadura das palavras. Gestos que criam caminhos nos tecidos. Caminhos que colorem nossos dias e despertam para novas possibilidades de criação.

A gente precisa criar oportunidades de fruição. Esse momento que nos junta aqui, achei tão boa essa promessa que essa conversa não acaba agora, que vai prosseguir no ano que vem a possibilidade de continuar a compartilhar visões. O próprio enunciado de alguma coisa que virá depois anima nosso sentido de viver. É a ideia de adiar o fim do mundo. Nós adiamos o fim de cada mundo, a cada dia, exatamente criando um desejo de verdade de nos encontrarmos amanhã, no final do dia, no ano que vem. (Krenak, 2020, p. 9)

Como temos adiado o fim do mundo? Como pensar a educação pós-pandemia sem passar por essas questões que “adiam o fim do mundo”? Uma das formas de pensar a educação pós-pandemia é tentar relacionar esses temas que trouxemos aqui: a tecnologia, a arte e o tempo.

Por Fim, Algumas Considerações

Pensar uma educação pós-pandemia nas escolas da educação básica é um desafio e tanto. Talvez, um dos caminhos seja oferecer cursos de formação continuada para os professores em atividade, a fim de que possam se apropriar de recursos tecnológicos em suas aulas e rever os cursos de formação de professores, para que tenham, ainda na graduação, contato com essas tecnologias e possam pensá-las para a sala de aula e também como recursos extraclasses. Mas, sobretudo, é imperativo que haja políticas públicas sérias para a Educação, com investimento

financeiro e valorização dessa área e desses profissionais, que, por mais que possamos problematizar essa palavra, estão se (re)inventando durante a pandemia. Profissionais que, em momento algum, cruzaram os braços diante de tantas limitações, dificuldades e medos e buscaram alternativas que pudessem deixar os alunos o mais próximo possível do espaço escolar mesmo estando distantes fisicamente. O que desejamos é que seja respeitada a Constituição de 1988, a qual afirma que Educação é um direito de todos e dever do Estado. Queremos que o Estado honre com o seu dever e invista na melhoria das escolas, na valorização dos profissionais e nos recursos necessários para que todos tenham condições de exercerem os seus direitos.

O tempo é fundamental para que qualquer pessoa possa pensar e construir sua personalidade e seu repertório. O tempo é fundamental para a formação de professores, inicial e continuada, para a pesquisa, para a docência. Criar a possibilidade de um tempo para si é criar um momento de nutrição para uma vida saudável no trabalho ou em qualquer lugar. Segundo Tarkovski (2010, p. 65), “a consciência humana depende do tempo para existir”; existir, em sua plenitude, nas diferentes esferas sociais, cuidando de si, não apenas trabalhando e fazendo coisas inadiáveis mecanicamente. Foucault (2006, p. 601) afirma que “ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida”. Esse tempo para ocupar-se consigo mesmo, para cuidar de si, é primordial para qualquer ser humano, mas, talvez, seja essencial para aqueles, cujo trabalho envolve tantas pessoas sob sua responsabilidade.

Por fim, para falar um pouco de uma das artes tão imprescindíveis para nós: “Por que as pessoas vão ao cinema? O que as faz buscarem

uma sala escura, onde, por duas horas, assistem a um jogo de sombras sobre uma tela?”, pergunta Tarkovski (2010, p. 72) e ele mesmo responde:

pelos princípios fundamentais do cinema, que estão ligados à necessidade humana de dominar e conhecer o mundo. Acredito que o que leva normalmente as pessoas ao cinema é o tempo: o tempo perdido, consumido ou ainda não encontrado. O espectador está em busca de uma experiência viva, pois o cinema, como nenhuma outra arte, amplia, enriquece e concentra a experiência de uma pessoa – e não apenas a enriquece, mas a torna mais longa, significativamente mais longa.

Tempo para conhecer, tempo para ser usado da maneira que quiser, tempo para experimentar, para se enriquecer, para se nutrir. Tempo para estudar, pesquisar, escrever. Tempo para preparar aulas, produzir obras de arte, artesanato, filmes, música... tudo precisa de tempo. Tempo para fruição.

Inventar pesquisas, estudos e escola e vislumbrar possibilidades de educação pós-pandemia são formas de, como nos disse Krenak (2020, p. 4), “inventar mundos para nós existirmos”.

Referências

Cartier-Bresson, H. (1961). *Siphnos, Greece* [Fotografia]. Artsy. <https://www.artsy.net/artwork/henri-cartier-bresson-siphnos-greece>

Citações e frases famosas. (2021, junho 29). Recuperado de <https://citacoes.in/citacoes/110213-friedrich-nietzsche-a-arte-existe-para-que-a-verdade-nao-nos-destrua/>. <https://citacoes.in/citacoes/110213-friedrich-nietzsche-a-arte-existe-para-que-a-verdade-nao-nos-destrua/>

Costa, G., & Tokarnia, M. (2020, outubro 15). Pandemia de covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. *Agência Brasil*. <https://www.gov.br/abril/pt-br/estudos-e-publicacoes/ensino-e-papel-do-professor-mudaram-pela-pandemia-de-covid-19>

agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem

Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito* (2^a ed., M. A. Fonseca & S. T. Muchail, trad.). Martins Fontes.

Krenak, A. (2020). *Do tempo* (Coleção pandemia crítica n. 38). n-1 edições. (Coleção pandemia crítica n. 038). <https://www.n-1edicoes.org/textos/71>

Larrosa, J. (2015). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In J. Larrosa, J. W. Geraldi, & C. Antunes (orgs.), *Tremores: escritos sobre experiência* (J. W. Geraldi, trad.). Autêntica.

Latour, B. (2020). *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise* (D. Danowski & E. V. Castro, trad., Coleção pandemia crítica n. 9). <https://www.n-1edicoes.org/textos/28>

López, M. V., Masschelein, J., & Simons, M. (2017). *Skholé e igualdade*. In J. Larrosa (org.), *Elogio da escola* (F. Coelho, trad., pp. 177-194). Autêntica.

Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil. (2021, setembro 20). Recuperado de <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid>

Masschelein, J., & Simons, M. (2017). A língua da escola: alienante ou emancipadora? In J. Larrosa (org.), *Elogio da escola* (F. Coelho, trad., pp. 19-40). Autêntica.

Masschelein, J., & Simons, M. (2017). Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In J. Larrosa (org.), *Elogio da escola* (F. Coelho, trad., pp. 41-63). Autêntica.

Nietzsche, F. W. (2011). *A vontade de poder* (M. S. P. Fernandes & F. J. D. Moraes, trad. e notas, 1^a reimpr.). Contraponto.

Professores se reinventam na pandemia para que estudantes sigam aprendendo. (20202, outubro 15). Recuperado de <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/10/15/professores-se-reinventam-na-pandemia-para-que-estudantes-sigam-aprendendo.ghtml>

Rancière, J. (1988). École, production, égalité. In X. Renou (org.), *L'école de la Démocratie* (pp. 2-13). Edilig/Fondation Diderot. [<http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-equalite.pdf>](http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-equalite.pdf).

Serres, M. (2013). *Polegarzinha: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber* (J. Bastos, trad.). Bertrand Brasil.

Souza, L. (2020, julho 14). Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia>

Tarkovski, A. (2010). *Esculpir o tempo* (3^a ed., J. L. Camargo, trad.). Martins Fontes.

Avaliação para as aprendizagens com tecnologias digitais na aula de Filosofia com integração do pensamento crítico

*Isabel Bernardo
Rui M. Vieira
Alexandre Franco de Sá*

Os tempos extraordinários que enfrentamos, ainda com uma grande incerteza sobre o impacto económico, político e social da pandemia Covid-19, têm também sido muito desafiantes para os sistemas educativos. A avaliação das aprendizagens foi uma das muitas dificuldades enfrentadas. Em Portugal, de acordo os dados de um estudo apresentado em junho de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a resposta do sistema educativo português ao encerramento das escolas de março a junho de 2020, a maioria dos professores que respondeu ao inquérito enviado às escolas pelo CNE indicou que a avaliação das aprendizagens foi difícil ou muito difícil de concretizar e que se tornou numa tarefa muito mais trabalhosa durante o período de ensino não presencial (EnP). Neste estudo (CNE, 2021), uma maioria significativa dos professores respondentes

afirma que realizou alterações relativas a técnicas, instrumentos, objetivo e critérios de avaliação, com destaque para uma introdução mais alargada de avaliação formativa e de *feedback*, práticas que professores e diretores afirmam vir a transferir para o ensino presencial. Conquanto este estudo também sublinhe que é necessário aferir com maior profundidade qual o entendimento do que é “avaliação formativa” nas práticas identificadas como tal no período de EnP, esta, e outras mudanças ocorridas, são afe-ridas como oportunidades com potencial de transformação e de inovação do sistema educativo português (CNE, 2021).

O atual enquadramento legal que suporta o ensino não superior em Portugal, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, e a respetiva portaria regulamentadora aplicável ao ensino secundário (Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto), determina que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação. Uma avaliação que, de acordo com estes normativos, deve ser contínua, sistemática, estar integrada no currículo, assentar na triangulação de uma ampla diversidade de procedimentos, técnicas e instrumentos, e ter um papel regulador do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no ajuste flexível de estratégias de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos.

Estas indicações foram plasmadas nos documentos-guias do Ministério da Educação português para o EnP, em particular no documento *Princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em ensino a distância* (Direção-Geral da Educação [DGE], 2020a), onde são elencadas sugestões de atividades de aprendizagem, com destaque para procedimentos de *feedback*. Os conceitos e orientações presentes neste documento são também os que norteiam o Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Inovação em Avaliação Pedagógica

(Fernandes et al., 2020), um projeto de intervenção desenvolvido em 2019-2020 e que pretendeu, através da formação em contexto de professores, materializar no sistema de ensino em Portugal o conceito de avaliação pedagógica, cuja teoria e prática se tem vindo a consolidar nas últimas décadas na literatura da especialidade.

Num momento em que em Portugal se realiza um outro movimento que pretende ser transformador das práticas pedagógicas, a criação de Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas no âmbito da Transição Digital da Educação (DGE, 2020b), a discussão da implementação consolidada de uma conceção pedagógica da avaliação também terá de ser feita a partir da utilização de tecnologias digitais e do seu possível papel no desenvolvimento de práticas de avaliação integradas no currículo.

Neste texto serão apresentados exemplos de práticas de avaliação com recurso a tecnologias digitais, que decorreram parcialmente em EnP, com destaque para os procedimentos de introdução do *feedback*. Porque as práticas de avaliação não são indiferentes ao contexto curricular específico em que ocorrem (Alonso, 2002; Fernandes, 2019), começaremos por efetuar uma clarificação breve das opções curriculares tomadas (um ensino da filosofia por competências com integração intencional de capacidades e disposições para expressão explícita de pensamento crítico), a que seguirá a clarificação conceptual que enquadra as práticas de avaliação que se apresentam. Decorrente da apresentação dos exemplos de práticas implementadas, e de aspetos realçados na literatura de referência, terminaremos com o levantamento de algumas das condições que consideramos ser necessárias para a consolidação de uma prática pedagógica que deixe de ser considerada uma inovação disruptiva para se tornar gradualmente numa inovação incremental (Figueiredo, 2011).

O Ensino e a Aprendizagem do Filosofar com Integração de Pensamento Crítico

Nas últimas três décadas, autores como Boavida (1996, 2010) e Tozzi (Tozzi et al., 1992; Tozzi, 1997, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012) refletiram sobre o ensino da Filosofia, tomando como ponto de partida duas questões: 1) ensina-se filosofia ou a filosofar; 2) como se faz o ensino da filosofia (ou do filosofar).

Enquanto corpo teórico de problemas, teorias e sistemas de pensamento que se foram sedimentando historicamente, a filosofia é suscetível de ser aprendida (Boavida, 2010), no sentido em que, por exemplo, qualquer aluno poderá aprender em que consiste a noção de justiça no pensamento filosófico de John Rawls. Porém, e independentemente de como se responda à segunda questão, parece haver algum consenso em torno da ideia de que, pela sua natureza, aprender filosofia deve ser aprender a filosofar (Boavida 1996, 2010; Murcho, 2002; Tozzi et al., 1992; Tozzi, 1997, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012), filosofar esse muitas vezes reduzido a aprender a pensar criticamente (Boavida, 1996), a refletir (Boavida, 2010), a formular e a responder a problemas especificamente filosóficos (Murcho, 2002; Tozzi et al., 1992; Tozzi, 1997, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012).

Já no que concerne à segunda questão, é mais difícil encontrar um acordo. Na discussão que se instalou em França no final do século XX, e de que Tozzi (2007, 2011, 2012) e Cospérec (2010) nos dão relato, as partes opunham-se entre os que defendiam que o ensino escolar da filosofia tem nesta a totalidade dos recursos pedagógicos necessários e os que defendiam, como Tozzi, que é necessário encontrar um método

ou orientação, parcialmente apoiado nas Ciências da Educação que, superando um ensino meramente expositivo, permitam uma aprendizagem do filosofar (Tozzi et al., 1992; Tozzi, 1997, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012). Podemos aceitar o argumento de que as teorias filosóficas possuem um carácter pedagógico e que há um potencial metodológico em alguns conceitos e teorias filosóficos (Gordón, 2019). Assumindo que o importante é aprender a filosofar, defendendo de que o trabalho intelectual necessário a esse aprender tem de implicar uma ação intelectual do aluno, Tozzi propõe uma didática da Filosofia que vai buscar parte dos seus alicerces às teorias cognitivista, construtivista e sócio-construtivista (Tozzi et al., 1992; Tozzi, 2011). Para alcançar este fim, Tozzi propõe um ensino da Filosofia pelo desenvolvimento de competências de conceptualização, problematização e de argumentação (Tozzi et al., 1992; Tozzi, 1997, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2012). Reconhecendo que estas não são específicas da filosofia, afirma, no entanto, que é possível realizar uma apropriação especificamente filosófica das mesmas. Esta ideia é mais clara no texto *Une approche par compétences en philosophie?* (Tozzi, 2011), onde o autor conceptualiza a noção de competência como sendo um todo entrelaçado de conhecimentos, atitudes e capacidades, numa conceção que se aproxima da noção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e que é hoje assumida no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017).

Apesar de neste texto se assumir este enquadramento institucional e teórico como fundamento para as atividades que abaixo se apresentam, tem-se consciência que as atuais políticas públicas de um ensino por competências, com referência às orientações da OCDE, não são consensuais (Damião, 2019), ainda que outros autores, a propósito da

importância do ensino a distância como fator de equidade social, desataquem a necessidade de se alargar os fundamentos epistemológicos do ensino, defendendo a premência de, numa sociedade do conhecimento, a aprendizagem incluir outras dimensões, para além dos conhecimentos explícitos, que permitam a aplicação intencional e adequada desses mesmos conhecimentos (Ross, 2014).

Numa das três finalidades definidas nas *Aprendizagens Essenciais de Filosofia* (AEF) (Ministério da Educação, 2018), indica-se que o ensino e aprendizagem da filosofia devem dotar os alunos do exercício de um pensamento crítico (PC). A concretização dessa finalidade é aferida por critérios, entre outros, como a capacidade de os alunos mobilizarem o conhecimento filosófico e as competências lógicas da filosofia para formular questões de modo claro e preciso; usar conceitos abstratos para avaliar informação; e validar teses e argumentos através de critérios sólidos (Ministério da Educação, 2018). A ideia de o PC ser proposto como um objetivo da educação remonta, na era moderna, ao filósofo John Dewey que a partir dos anos 20 do século passado, e suportado em Francis Bacon, John Locke e Stuart Mill, advoga o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, definido como uma análise ativa, persistente e cuidadosa dos fundamentos e conclusões de qualquer crença ou suposição (Hitchcock, 2018).

Um marco fundamental na conceptualização de PC surgiu com Robert H. Ennis aquando da publicação, 1962, do artigo *A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability* (Hitchcock, 2018). Ennis (1985, 1996) conceptualiza a noção de PC como uma atividade racional reflexiva, com o objetivo prático de alcançar uma crença ou uma ação

sensata. Saber pensar criticamente inclui um conjunto cognitivo de capacidades e um conjunto de disposições, com uma dimensão mais afetiva (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2015). A noção de Ennis é uma das mais usadas em investigação, nomeadamente em Portugal (Vieira, 2018). Segundo Ennis (1985, 1996, 2011), as disposições de PC constituem uma tendência para pensar e agir de forma crítica. Nos finais dos anos 80 do século XX, a lista mais difundida aponta para 14 disposições (Ennis, 1996). Ennis (2011) enuncia três grupos de disposições e respetivas especificações. Sumariando, as disposições incluem: 1) preocupar-se que as suas crenças sejam verdadeiras e as suas decisões justificadas, o que implica procurar e considerar posições alternativas, estar bem informado, sustentar posições para as quais existam evidências e estar disponível para usar as suas capacidades críticas; 2) preocupar-se em compreender e apresentar com honestidade a sua posição e a de outros, o que implica descobrir e ouvir razões, ser claro e preciso e procurar clareza e precisão, manter o foco nas questões em discussão e ter noção das suas crenças básicas; 3) preocupar-se com os outros e o seu bem-estar, evitando a intimidação durante a análise crítica. Ennis (1985, 1996, 2011) enuncia 15 especificações organizadas em cinco áreas (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2013): clarificação elementar, suporte básico, inferência e clarificação elaborada e uma área de estratégias e táticas. A título exemplificativo, a área “clarificação elementar” inclui três especificações (focar uma questão, analisar argumentos e colocar e responder a questões desafiadoras). Por sua vez, para cada uma destas capacidades são definidos critérios, tais como identificar e formular questões e os preceitos para avaliar possíveis respostas, mantendo sempre a questão em mente; identificar conclusões, razões e premissas e a estrutura dos

argumentos. Capacidades e critérios das restantes áreas incluem conceitos considerados do domínio da lógica formal e informal, tais como as regras de uma boa definição, conhecer a estrutura e saber avaliar argumentos dedutivos e indutivos, saber operar com conectores lógicos proposicionais e reconhecer falácias formais e informais.

No entanto, para o seu exercício, as disposições e capacidades de PC carecem de conhecimento substantivo: dos princípios e conceitos do PC (por exemplo, conhecer e saber aplicar as noções de condição necessária e suficiente) e do domínio sobre o qual se pensa (Hitchcock, 2018). É nesse sentido que autores como Vieira (2018) e Vieira e Tenreiro-Vieira (2015, 2019) defendem que o desenvolvimento intencional e explícito das disposições e capacidades do PC incluem a interseção com conhecimento dos assuntos em discussão e das normas e critérios aplicáveis a domínios específicos, como, por exemplo, o rigor e precisão. Atendendo ao estabelecido nas atuais AEF (Ministério da Educação, 2018) para o ensino secundário, uma abordagem intencional do PC no ensino e aprendizagem da Filosofia terá de ser considerada mista (Vieira, 2018), dado que, a título exemplificativo, conceitos de lógica formal e informal são conteúdos explicitamente propostos para aprendizagem declarativa e operacional (Vicente, 2010) e, no âmbito da epistemologia, a propósito do valor e do fundamento do conhecimento, são explorados tópicos como as noções de causalidade e o problema da indução.

O Papel do *Feedback* na Avaliação para as Aprendizagens

O conceito de avaliação, assim como as teorias que suportam as práticas avaliativas, têm vindo a transitar, nas últimas três décadas, de uma conceção positivista, assente na aplicação periódica de instrumentos

de medida, exterior aos processos de aprendizagem, e que visa uma certificação normalizadora objetiva, para uma conceção pedagógica da avaliação que a entende como conjunto de procedimentos e técnicas, integradas nas atividades de ensino e de aprendizagem, a partir do que se recolhe informação que permite realizar inferências sobre o estado das aprendizagens dos alunos e definir linhas de atuação para superar um possível hiato entre as aprendizagens identificadas e as que se pretendem alcançar (Fernandes, 2011, 2016; Peralta, 2002; Santos, 2016). Esta transição superou a dicotomia avaliação formativa/avaliação sumativa, alterou o entendimento do que é a dimensão formativa da avaliação (Fernandes, 2011, 2016, 2019) e deslocou a discussão da relação entre os instrumentos de avaliação e o tipo de avaliação (formativo ou sumativo) para a questão da qualidade da informação recolhida nos procedimentos de avaliação para a tomada de decisões pedagógicas (Fernandes, 2011, 2016; Santos, 2011, 2016). A relevância pedagógica e didática da avaliação é plenamente evidenciada por Williams (s.d.) num documento de apoio produzido pela *European Schoolnet* sobre o papel da avaliação no ensino não presencial em tempos de pandemia Covid-19. Defende o autor, que a avaliação é o centro de um ensino efetivo, na medida em que estabelece a ponte entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende.

Há ainda um labor teórico a realizar no sentido de se aprofundar a fundamentação da avaliação pedagógica nas teorias da aprendizagem (Fernandes, 2016, 2019), de se continuar a reflexão sobre a relação entre avaliação formativa e sumativa (Fernandes, 2011, 2016; Santos, 2011, 2016), e sobre as similitudes e diferenças entre conceitos como os avaliação autêntica (Fernandes 2019; Koh, 2017; Pereira et al., 2015) e

avaliação para as aprendizagens e ainda sobre a avaliação num ensino por competências. Para avaliar uma atuação competente, é necessário criar-se uma situação que permita observar o agir do aluno nessa situação e a forma como mobiliza de forma integrada conhecimentos, capacidades, procedimentos, disposições e atitudes, para se tornar em competência demonstrada (Peralta, 2002; Pereira et al., 2015). Da observação dessa demonstração, tudo o que podemos inferir é a possibilidade da generalização dessa competência a outras situações, nomeadamente aquelas com que se confrontará fora do ambiente escolar (Peralta, 2002).

Apesar das necessidades de investigação elencadas, existe hoje um corpo relevante de evidências sobre a relevância da qualidade da informação presente no processo de avaliação na aprendizagem dos alunos. A revisão de literatura de Lane et al. (2019) apresenta dados mistos ou inconclusivos sobre o impacto da avaliação formativa, mas também concluiu que algumas das dificuldades em obter conclusões sólidas residiam no desenho metodológico das investigações e nas conceções de avaliação dos professores, ainda longe de uma conceção formativa da avaliação. Estudos mais antigos, como os de Hattie e Timperley (2007), apresentam dados significativos sobre a importância do *feedback* na dimensão formativa da avaliação, o que resultou na apresentação de um modelo de *feedback* orientado com vista à regulação e otimização do processo de ensino e aprendizagem, cuja finalidade essencial não é a de certificar, mas a de potenciar aprendizagens (Black et al., 2004; Fernandes, 2020a; Fisher & Frey, 2009).

Sintetizando as características de uma avaliação para as aprendizagens, e o papel do *feedback* para a sua efetiva implementação, realçamos: a) exigindo um profundo conhecimento pedagógico, didático e disciplinar

(Fernandes, 2019; Lane et al., 2019; Santos, 2016), as planificações devem ser estruturadas sobre atividades de aprendizagem centrais no currículo e estimulantes cognitivamente e que permitam um círculo virtuoso de ensinar-aprender-avaliar-ensinar (Alonso, 2002; Fernandes, 2004, 2011, 2020a; Pedró, 2017); b) a elicição de evidências sobre a aprendizagem assenta numa interação dialógica entre alunos professores e alunos-alunos (Santos, 2011, 2016; Black & William, 2018), com maior grau de complexidade em situações de trabalho colaborativo (Machado, 2020b); c) no diálogo com o professor, escrito ou oral, o erro é entendido como um meio de compreensão dos processos de pensamento do aluno e a base para tomadas de decisão sobre a necessidade de novo processo de ensino ou mera retroação reguladora (Hattie & Timperley, 2007; Santos, 2016); d) o juízo avaliativo (Peralta, 2002), assenta em informação recolhida em ações e dinâmicas de trabalho, formais e informais, estruturadas e não estruturadas (Fernandes, 2020b) que cobrem diferentes dimensões do currículo e diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2004); e) a existência de diferentes intervenientes no processo de avaliação, com distribuição da responsabilidade, nomeadamente aos alunos em processos de auto e hétero avaliação (Black et al., 2004; Fernandes, 2004 e 2016; Lane et al., 2019; Santos, 2016) e com oportunidades para partilharem o que e como aprenderam (Fernandes, 2016 e 2020a); f) a avaliação incorpora intencionalmente um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade (Fernandes, 2016, 2020a); g) há uma cultura de aula positiva baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (Fernandes, 2016, 2020a).

Conceptualizado por Hattie e Timperley (2007) como a informação obtida sobre um desempenho, e considerado por Fernandes (2020a) e outros autores (Lane et al., 2019) o núcleo central da avaliação formativa, o *feedback* tem um papel regulador do processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2004), ou seja, tem potencial intencional de redirecionamento das aprendizagens (Santos, 2002), pela reconfiguração das ações do professor e dos alunos (Black et al., 2004; Machado, 2020b) quando possui as seguintes qualidades: a) assenta numa definição clara, e partilhada entre alunos e professores, dos objetivos da aprendizagem (Black et al., 2004; Fisher & Frey, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Machado, 2020a), os quais norteiam as atividades de aula (*feed up*, na concepção de Hattie & Timperley (2007) a), nomeadamente o diálogo e a intervenção personalizada do professor, de acordo com as necessidades dos alunos; b) incorpora mecanismos de explicitação dos objetivos a alcançar, pois a compreensão destes é um preditor de sucesso das aprendizagens, realçando os dados empíricos que quanto mais específicos forem, mais possuem um potencial orientador da ação do aluno (Machado, 2020a); c) centra-se no desempenho da tarefa, através de comentários orais e escritos do professor, mas, também dos eliciados aos alunos em mecanismos de auto e hétero avaliação (*feed back* na concepção de Hattie & Timperley, 2007) e desencadeia no aluno ações para superar o hiato entre o aferido na avaliação e o estabelecido nos objetivos, uma vez que os comentários elogiosos não levam o aluno a reagir e os que acentuam o erro ou a comparação, desmotivam os alunos (Black et al., 2004; Hattie & Timperley, 2007); d) implica a planificação de momentos em que os alunos reajam em função do *feedback* (Black et al., 2004; Machado, 2020a), nomeadamente através

da assunção da possibilidade de que os trabalhos dos alunos podem ter diferentes versões (Santos, 2016); e) pode preparar para o trabalho futuro (*feed forward* na conceção de Hattie & Timperley, 2007), dizendo ao aluno o que pode modificar e levando o professor a flexibilizar as suas planificações, adaptando-as de acordo com os resultados obtidos e as inferências realizadas (Fisher & Frey, 2009; Kukulska-Hulme et al., 2021; Lane et al., 2019; Machado, 2020a).

A Utilização das Tecnologias Digitais na Avaliação para as Aprendizagens

Apresentando resultados de vários estudos que se realizaram nas duas primeiras décadas do século XXI, Pedró (2017) realça a dificuldade em se estabelecerem relações robustas entre o uso das tecnologias digitais e a melhoria das aprendizagens. Para além da diversidade de tecnologias digitais e práticas docentes nas escolas, da ausência de estudos longitudinais que analisem o percurso de sistemas educativos, destaca o facto de que em estudos onde se verificam ganhos nas aprendizagens dos alunos é difícil isolar o fator “tecnologias digitais” por serem situações consideradas inovadoras onde outros aspetos, como a formação docente e a mudança de práticas de ensino e aprendizagem, também estão presentes. Conclui, com base na apresentação de resultados de vários estudos, que a transformação da educação depende mais da forma como as tecnologias digitais podem facilitar e “dar asas” a formas de ensino e aprendizagem que têm impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Conclusões similares são extraídas por Lane et al. (2019) numa extensa revisão de literatura sobre o impacto da avaliação formativa

na aprendizagem e apresentadas por Looney (2019) numa revisão de literatura sobre a avaliação com suporte digital.

Sintetizando as conclusões elencadas por estes autores, e cruzando-as com investigação que tem sido realizada em Portugal (Amante & Oliveira, 2019; Moreira et al., 2020; Pereira et al., 2015), podemos realçar os seguintes aspetos quando se procura estabelecer uma relação entre o uso de tecnologias digitais e a melhoria das aprendizagens dos alunos: a) maior facilidade em criar situações de ensino e aprendizagem diversificadas, que apelam a um pensamento complexo, assentes em trabalho colaborativo e dirigidas ao desenvolvimento de competências; b) maior autenticidade nas tarefas de aprendizagem, ou seja, maior aproximação aos contextos reais de produção e de aplicação de conhecimento; c) possibilidade muito mais alargada de colocar os alunos como produtores de objetos multimodais complexos; d) facilitação do acompanhamento da realização da tarefa pelo professor, pois pode ir introduzindo elementos de apoio ao trabalho dos alunos, adequando-os às necessidades; e) complexificação dos processos dialógicos entre alunos e professores e entre alunos; f) possibilidade mais alargada de diversificar os procedimentos de avaliação, incluindo os que permitem compreender as estratégias de trabalho dos alunos; g) distribuição mais imediata, mais intensa e mais personalizada de *feedback*, com aumento da sua eficiência, nomeadamente no desenvolvimento de competências cognitivas de autorregulação; h) mais facilidade da introdução de mecanismos de auto e heteroavaliação, com maior transparência (por exemplo, ao permitir o acesso a todos os envolvidos à avaliação em curso).

Práticas de Avaliação para as Aprendizagens em Filosofia em Ensino Não Presencial

O recorte exemplificativo que se apresenta corresponde a um período de aulas que decorreu de janeiro a março de 2021, com dois meses de EnP, e com uma turma de 23 alunos do curso de Ciências e Tecnologias do ensino secundário do 11.º ano de escolaridade. A planificação das aulas, incluindo as presenciais, foi estruturada a partir da plataforma de *Learning Management System (LMS Moodle)*. No período de ensino a distância, o *Zoom* foi o sistema de videoconferência utilizado para o trabalho síncrono. Durante as aulas presenciais, os alunos usaram computadores portáteis (um por aluno) e no período de ensino não presencial usaram equipamento diverso (*computador* e *smartphone*) para comunicação vídeo e áudio e acesso às plataformas, sem que tivessem ocorrido impec-
dimentos perturbadores do trabalho em curso (todos os alunos possuíam computador). A estruturação das atividades de ensino e aprendizagem e de avaliação, o tipo de atividades e de recursos, a tipologia de interação aluno-professora e alunos-alunos deu continuidade a práticas similares que se vinham a implementar desde o 10.º ano de escolaridade.

O tema em estudo, Filosofia da Ciência, foi estruturado em torno de três problemas (da demarcação, da evolução e da objetividade e verificabilidade das hipóteses científicas) e um tema “Ciência e cuidado pelo ambiente”. A exploração do tema foi realizada em articulação com a disciplina de Inglês e a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Na LMS *Moodle* foram embutidos dois estruturadores gráficos (Figuras 1 e 2) com uma visão global dos assuntos em discussão e o número e tipo de atividades em que os alunos seriam ativamente

implicados (cinco trabalhos, um dos quais, o último, desenvolvido ao logo de três semanas nas aulas de Filosofia e Inglês, num total de 10 blocos de aula de 90 minutos cada).

Figura 1

Estruturador gráfico dos conteúdos a explorar



Arquivo pessoal

Figura 2

Cronograma das atividades com indicações relativas às atividades, recursos e avaliação

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	DE 4 A 14 DE JANEIRO	RECURSOS	DE 18 DE JAN A 18 DE FEV	RECURSOS
FILOSOFIA DA CIÉNCIA	<p>MÓDULO IV - O CONHECIMENTO É A RECUPERAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA O ESTADO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO</p> <p>22 DE FEVEREIRO A 1 DE MARÇO</p> <p>OS PROBLEMAS DA DEMONIAÇÃO E DA EVALUAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO</p> <p>Trabalho 9 (discussão controlada, envolvendo a elaboração de argumentos e a discussão em grande grupo) (5% avaliado)</p> <p>Trabalho 10 (discussão controlada, envolvendo a elaboração de argumentos e a discussão em grande grupo) (5% avaliado)</p>	<p>RECURSOS</p> <p>Menor / DI Modo / Disciplina Popper, K (1970) A lógica da pesquisa científica S. Paulo: Gálio. 27-30. Coutinho, M. (2012) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>George, D. (2016) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>Modo / Recursos complementares</p>	<p>DE 18 DE JAN A 18 DE FEV</p> <p>O PROBLEMA DA VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES IDENTIFICATÓRIAS</p> <p>Popper, K (1970) A lógica da pesquisa científica S. Paulo: Gálio. 27-30. Coutinho, M. (2012) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>Padilha, F. (2014) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>Todas as 4 provas (discussões controladas com metodologia quadri, em grupos de 4) + 1 prova de avaliação final.</p> <p>Santos, C. (2014) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>[CDS escrita + DS avaliada]</p>	<p>RECURSOS</p> <p>Menor / DI / PPI/2020 Modo / Disciplina Popper, K (1970) A lógica da pesquisa científica S. Paulo: Gálio. 27-30. Coutinho, M. (2012) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>Padilha, F. (2014) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>Santos, C. (2014) Lógica da ciéncia. São Paulo: Edições Paulinas.</p> <p>Google Drive + Google Sheets</p> <p>Aplicações de reunião de Aulas e de reuniões de professores.</p> <p>Memória descriptiva = 5%</p> <p>Prova = 10%</p> <p>Avaliação escrita e discursiva oral = 35%</p> <p>Google Drive + Google Forms.</p> <p>Aplicações de avaliação.</p>
		RECURSOS		RECURSOS

Arquivo pessoal

A formulação, caracterização e justificação filosófica de cada um dos problemas, assim como os conceitos e teorias dos autores de referência,

foram apresentados em metodologia de exposição/questionamento, em três aulas, de 90 minutos cada, no início de cada um dos segmentos referidos. No conjunto dos quatro segmentos, foram propostas aos alunos atividades como a elaboração de um mapa conceptual, um mapa de argumentos (a única atividade que foi realizada individualmente), um protocolo de investigação segundo ou a perspetiva indutivista ou dedutivista de método científico, uma atividade em discordia construtiva sobre e evolução e objetividade da ciência, a partir de teorias científicas escolhidas pelos alunos de entre as que estudaram em Física e Química e Biologia e Geologia, uma atividade com investigação guiada com elaboração, em Inglês, de um vídeo e respetiva memória descritiva. Todas as atividades foram desenhadas com base nos princípios da aprendizagem por resolução de problemas e implicaram a utilização de recursos informativos a que os alunos tiveram acesso em formato digital. A Figura 3 é um recorte da LMS *Moodle* no qual se pode observar parte dos itens disponíveis aos alunos e respetiva organização.

Figura 3

Recorte da disciplina de Filosofia na LMS Moodle

The screenshot shows a Moodle course structure. At the top, there's a navigation bar with links like 'PMP2 - RECURSOS COMPLEMENTARES' and 'O PROBLEMA DA DEMARCAÇÃO'. Below that, there are sections for 'TRABALHO 6 [Ciência e não ciência] - mapa conceptual', 'TRABALHO 7 [concepção dedutivista vs concepção indutivista do método científico] - mapas de argumentos', and 'TRABALHO 8 / Guia 2 [Protocolo científico de acordo com as concepções de método científico] - resolução de problemas e investigação guiada'. Each section contains several files, mostly in PDF format, with links to Google Drive or Padlet. At the bottom, there's a link to 'O problema da verificação das hipóteses científicas - protocolos de investigação [acesso Drive]'.

Arquivo pessoal

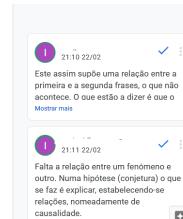
Figura 4

Feedback introduzido durante e elaboração de um protocolo de investigação segundo uma perspetiva dedutivista

Conclusão:
A dissipação da energia cinética acontece devido ao atrito da casca do ovo, sobre a superfície sobre a qual é mesmo girado, assim um ovo cru imobiliza-se num período de tempo mais longo que o ovo cozido, devido ao facto de haver um movimento relativo dos fluidos internos no ovo cozido.
O ovo cozido se estiver em rotação e se sobre ele, for pousado levemente uma mão, o seu processo de rotação irá parar de imediato, enquanto que o ovo cru se durante o seu processo de rotação for pousado delicadamente uma mão a ovo irá parar por instantes, mas se rapidamente retirarmos a mão, o mesmo ovo continua a movimentar-se.

Dedução:
O facto de o ovo estar cozido interfere no seu tempo de imobilização.

Tarefas:
Material necessário:
-2 ovos
-1 cronómetro
-1 panela com água quente para cozer um dos ovos.



Arquivo pessoal

Duas das atividades que envolveram ativamente os alunos foram orientadas com guiões, previamente desenvolvidos e validados pela equipa de orientação deste projeto, nos quais estavam elencados objetivos gerais e específicos, recursos, tarefas, cronograma de atividades, descriptores de avaliação e respetivas rubricas de avaliação. As restantes atividades foram orientadas apenas a partir dos suportes de registo das atividades, ainda que em todas se tenham indicado as tarefas a realizar, as fontes de informação e respetivos critérios de sucesso. Com exceção do vídeo, a realização dos restantes trabalhos e elaboração dos produtos pelos alunos, foi acompanhada pela professora na *Google Drive*, no *Slides* ou *Documents*. *Feedback*, com base nas orientações das tarefas, nos objetivos a atingir e nos descriptores de avaliação, foram dados oralmente por escrito, durante as aulas e entre as aulas através da LMS *Moodle*. Na Figura 4 temos um exemplo das muitas situações de *feedback* disponibilizado durante a realização das tarefas na *Google Drive*.

Todos os trabalhos foram apresentados e discutidos oralmente, ainda que com dinâmicas diferentes, desenhadas para se ir superando dificuldades que os alunos tinham apresentado anteriormente. No final de cada trabalho foi sempre efetuado um balanço global para cada grupo/par/aluno. A Figura 5 apresenta um exemplo de um desses balanços.

Figura 5

Exemplo de um balanço global final do trabalho realizado por um grupo de alunos

Comentário global da professora
Processo de trabalho - positivo, tendo havido trabalho extra-aula para alcançar o resultado pretendido, não é aferível se todos, neste trabalho de complemento de aula, trabalharam de forma equitativa.
Componente escrita - As etapas identificadas no protocolo e a existência de processos dedutivos identificados mostra que a concepção dedutivista de método científico foi bem apreendida. Na aplicação, há alguma falta de clareza e de coerência. (vejam as notas infra, por favor). Atendendo a trabalhos anteriores, com um pouco mais de reflexão, poderiam ter sido mais rigorosos e ter alcançado níveis mais elevados de aplicação dos conceitos ao assunto em concreto.
Componente oral - No domínio da apresentação, estiveram globalmente bem, embora seja altura de desenvolverem a capacidade de explicar / dizer de outra forma, sem perder o rigor, para além do que está escrito. Na discussão oral, as questões levantadas pelo XXXX foram pertinentes. No entanto, sugere-se que para além da objecção, sejam apresentadas as razões, de forma a que fique claro onde se pretende chegar. Por outro lado, faz parte da diplomacia argumentativa realçar os aspetos positivos do que está em discussão. Não se trata de mera diplomacia ou de hipocrisia, mas do reconhecimento intelectual do valor do outro enquanto sujeito epistêmico.

Arquivo pessoal

Figura 6

Exemplo de registo num Padlet da avaliação em pares sobre a apresentação oral de um dos pares

Indicações	Avaliação	Avaliação do 1	Avaliação do 2
1. Ação em post. 2. Identifica o nome dos autores do post. 3. Provê à avaliação do desempenho oral dos pares que apresentaram e do da turma aquando da discussão em grande grupo. 4. Selecciona uma das avaliações críticas. Por exemplo: "Avaliação do par xxx e xxx"; "Avaliação da turma"; 5. Descrições de avaliação: * caracterização do problema da demarcação com boa mobilização da informação	Consideramos que que há uma boa caracterização do problema da demarcação, sendo que a informação está bastante clara. Quanto ao suporte digital, está interessante e criativo. Achamos interessante a forma como o autor abordou as características da orofissia, uma vez que ficou bastante claro e específico. Quanto ao discurso oral houve clareza porém tem de melhorar a parte da fluência.	Consideramos que que há uma boa caracterização do problema da demarcação, sendo que a informação está bastante clara. Quanto ao suporte digital, está interessante e criativo. Achamos interessante a forma como o autor abordou as características da orofissia, uma vez que ficou bastante claro e específico. Quanto ao discurso oral houve clareza porém tem de melhorar a parte da fluência.	Avaliação do trabalho: O problema estava bem clarificado conceptualmente. O suporte digital apresentado estava bastante organizado e claro, sendo que a organização gráfica do mapa foi muito criativa. O discurso utilizado foi concreto e simples, mas ser melhorado, concretamente na fluência e projeção da voz. Avaliação da turma: Foram levantadas questões pertinentes, que foram bem respondidas.

Arquivo pessoal

Em todas as atividades foram inseridos mecanismos de auto e heteroavaliação pelos alunos. Orientados por descriptores, de forma colaborativa, exemplifica-se uma situação em que os alunos registaram num *Padlet* a sua apreciação, conforme pode observar na Figura 6.

Foram ainda aplicados dois questionários semi-fechados anónimos, de monitorização, com recurso da funcionalidade de questionário da LMS *Moodle*, nos quais os alunos responderam a questões sobre o seu trabalho, o do seu grupo, da turma e da professora. Na Figura 7 observam-se alguns dos comentários dos alunos a um dos itens de resposta aberta do questionário de monitorização aplicado no trabalho 10.

Figura 7

Exemplos de comentário dos alunos em questionário anónimo de monitorização em pergunta sobre o grau de satisfação com o trabalho realizado

- Eu gostei muito de realizar este trabalho e estou muito satisfeita com o resultado. Achei muito interessante realizar um vídeo e estou muito satisfeita com o resultado do mesmo. Ao fazer este trabalho aprendi a utilizar uma aplicação para fazer/editar vídeos, que era uma coisa que nunca tinha feito e aprendi também a importância que a ciência tem na nossa sociedade.
- Acho que o trabalho foi muito bem conseguido e houve uma contribuição muito positiva por parte de todos os membros do grupo. Também foi notória uma enorme melhoria a nível de discussão em grande grupo por parte dos alunos. Considero que este trabalho teve um impacto muito positivo na minha aprendizagem, quer em termos filosóficos, quer em termos científicos.
- Acho que o vídeo ia de acordo com o que era pedido assim como a memória descritiva e a apresentação oral. Supreendeu-me os trabalhos de todos os grupos pois nota-se uma evolução progressiva fantástica. Acho que todos os grupos estão de parabéns.
- O trabalho foi exigente exigiu horas fora da disciplina para o meu grupo e no fim o vídeo ainda podia ter ficado melhor se tivessemos tido mais tempo

Arquivo pessoal

Neste trabalho, tendo como tema comum “Ciência e o cuidado pelo ambiente”, os alunos, após pesquisa, tinham de selecionar um tema mais restrito dentro de uma área (mobilidade, transportes e ambiente; produção alimentar e impacto ambiental, entre outros) e criar um vídeo no qual cruzassem as questões éticas de cuidado com o ambiente com

soluções científicas inovadoras que poderão permitir a diminuição do impacto ambiental da ação humana.

Os exemplos apresentados permitem-nos aferir que há evidências de que o uso das tecnologias digitais é relevante para suportar e diversificar atividades de aprendizagem, incorporar nestas atividades mecanismos de feedback através da recolha de dados com vista à regulação do ensino e aprendizagem e à densificação da informação com a qual se efetuam juízos avaliativos sobre a aprendizagem dos alunos. A análise destes exemplos, e de outros com os quais se recolheu um conjunto mais alargado de dados, permitirão aferir o impacto nas aprendizagens das competências filosóficas com integração intencional e explícita de disposições e capacidade de PC.

Considerações Finais para Discussões Futuras

No presente texto procuramos exemplificar a implementação de uma conceção pedagógica de avaliação com recurso a tecnologias digitais, e na qual se destacam os procedimentos de inserção de *feedback* no ensino-aprendizagem, incluindo o dos alunos através da avaliação interpares (Figura 6) e da avaliação do trabalho planificado e implementado pela professora (Figura 7). A utilização das tecnologias digitais facilitou a introdução sistemática de feedback pela professora, assim como o envolvimento ativo e contínuo dos alunos nos processos de autorregulação da aprendizagem.

Constituindo uma dimensão essencial dos sistemas educativos, as conceções de avaliação empobrecem ou enriquecem o currículo, orientam o trabalho de alunos e professores e condicionam a percepção que a sociedade tem do sistema educativo (Fernandes, 2004). No entanto, a

implementação efetiva de uma avaliação sobre competências, suportada em tecnologias digitais, com poder transformador das práticas docentes e com capacidade de produzir aprendizagens significativas, carece da existência de algumas condições necessárias.

Uma dessas condições é tecnológica. No âmbito do *Plano de ação para a transição digital* (DGE, 2020b) estão a ser emprestados computadores portáteis a alunos e a professores e prevê-se que as escolas sejam equipadas com tecnologias digitais mais recentes, incluindo redes de Internet mais robustas. No entanto, mesmo que estas condições venham a ser asseguradas, há uma enorme diversidade de aplicações digitais em utilização, nem todas pensadas para a educação, nem todas exploradas nas suas máximas funcionalidades porque as escolas não têm meios para a aquisição de licenças.

Outras condições têm a ver com aspectos de organização do sistema educativo, como o número de alunos por turma, a gestão dos horários dos professores e a existência de uma cultura de escola aberta à mudança das práticas de avaliação e à constituição de ambientes colaborativos (Lane et al., 2019).

A capacitação digital docente, agora em curso, será uma outra condição. E embora esta capacitação, orientada pelo *Quadro europeu de competência digital para educadores* (Moreira & Lucas, 2018), vise a integração das competências didáticas com as pedagógicas, é necessário não perder de vista os alertas (Figueiredo, 2019) de que as competências digitais não são separáveis das não digitais. As competências digitais partem das não-digitais, assentam nelas e exigem práticas sociais que permitam a sua emergência e consolidação. Nesse sentido, a capacitação docente tem, em nosso entender, necessariamente de assentar

num círculo virtuoso entre uma investigação científica robusta e uma teorização das condições ontológicas, epistemológicas e metodológicas (Fernandes, 2019) que sustentem uma prática docente que intencional e explicitamente procure uma cultura de avaliação para as aprendizagens. Os estudos mostram que, paralelamente, será necessário consolidar um outro campo da investigação que é o da ligação das práticas de avaliação com recurso a tecnologias digitais às didáticas específicas das áreas disciplinares.

Referências

- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (orgs), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 17-24). Ministério da Educação.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Universidade Aberta.
- Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://tinyurl.com/475udms8>
- Boavida, J. (1996). Para uma didática da Filosofia: Análise de algumas razões. *Revista Filosófica de Coimbra*, (9), 91-110.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica: 7 ensaios*. Imprensa Nacional de Coimbra.

Conselho Nacional de Educação (2021). *Educação em tempo de pandemia*. CNE.

Cospérec, S. (2010). La place de la logique e de la argumentation dans l'enseignement secondaire de philosophie en France. In H. J. Ribeiro & J. N. Vicente (eds.) *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia* (pp. 157-182). Faculdade de Letras.

Damião, H. (2019). A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52(1), 63-80.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, pub. no Diário da República, 1.ª série – N.º 129, 2930 (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Direção-Geral da Educação (2020a). *Princípios Orientadores para uma avaliação pedagógica em ensino a distância (E@D)*. <https://tinyurl.com/39nkx5pm>

Direção-Geral da Educação (2020b). *Capacitação digital de docentes. Plano de ação para a transição digital*. Ministério da Educação. <http://dge.mec.pt/pcdd/index.html>

Ennis, R. H. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. Association for supervision and curriculum development. <https://tinyurl.com/y8muct6l>

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: their nature and assessability. *Informal Logic. Reasoning and Argumentation in Theory and Practice*, 18(2). <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. <https://tinyurl.com/ybg9runc>

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>

Fernandes, D. (2011). *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6988>

Fernandes, D. (2016). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectiva, teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40370>

Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Figueiredo, A. D. (2011). Inovar em educação, educar para a inovação. In D. Fernandes (org.), *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática incontornável* (pp. 13-28). Editora Melo.

Figueiredo, A. D. (2019). Compreender e desenvolver as competências digitais. *RE@D – Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(1). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8108>

Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), 20-25. <https://tinyurl.com/tbt6w2vc>

Gallo, S. (2014). Desafios contemporâneos à educação num mundo em rede. In A. M. Teixeira & M. L. Ferreira (orgs.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo digital* (pp. 97-109). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Gordón, F. R. A. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Hitchcock, D. (2018). Critical Thinking. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition)*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>

Koh, K. H (2017). Authentic assessment. In *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.22>

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D., & Zhang, S. (2021). *Innovating pedagogy 2021. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Open University.

Lane, R., Parrila, R., Bower, M., Bull, R., Cavanagh, M., Forbes, A., Jones, T., Leaper, D., Khosronejad, M., Pellicano, L., Powell, S., Ryan, M., & Skrebneva, I. (2019). *Formative assessment evidence and practice literature review*. AITSL.

Looney, J. (2019). *Digital formative assessment: a review of the literature*. Assess@Learning. <https://tinyurl.com/2rbu6hm8>

Machado, A. E. (2020c). *Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância. Texto de apoio*. MAIA - Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. <https://tinyurl.com/myhjphup>

Machado, E. A. (2020a). *Feedback*. Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/340940671_Feedback

Machado, E. A. (2020b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/340940594_Participacao_dos_Alunos_nos_Processos_de_Avaliacao

Martins, G. de O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C.

V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação. <https://tinyurl.com/5du8v4dh>

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais de Filosofia.* <https://tinyurl.com/8k4wbbn5>

Moreira, A., & Lucas, M. (2018). *Quadro europeu de competência digital para educadores.* Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>

Moreira, A., Henriques, S., Barros, D., Goulão, M. F., Caeiro, D. (2020). *Princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia.* Universidade Aberta.

Murcho, D. (2002). *A natureza da filosofia e o seu ensino.* Plátano Editora.

Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación.* Fundación Santillana.

Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competências? Algumas implicações. In P. Abrantes & F. Araújo (orgs.), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 25-44). Ministério da Educação.

Pereira, A., Oliveira, I., & Amante, L. (2015). Fundamentos da avaliação alternativa digital. In T. Cardoso, A. Pereira & L. Nunes (orgs.), *Avaliação e tecnologias no ensino superior* (pp.1-21). Universidade Aberta.

Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto do Ministério da Educação, publ. no Diário da República, 1.º Suplemento, Série 1 (2018). <https://tinyurl.com/462yvr7c>

Ross, M. Z. (2014). Elementos epistemológicos sobre la sociedad postindustrial del conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. In A. M. Teixeira & M. L. Ferreira (orgs.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo digital* (pp. 16-52). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (orgs.), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 75-44). Ministério da Educação.

Santos, L. (2011). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa? In D. Fernandes (org.), *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática incontornável* (pp. 155-166). Editora Melo.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

Tenreiro-Vieira, C., & Marques-Vieira, R. (2019). Promover o pensamento crítico em ciências na escolaridade básica: Propostas e desafios. *Revista Latino-americana de Estudios Educativos*, 15(1), 36-49.

Tozzi, M. (1997). Didactiser l'apprentissage du philosophe? (pp. 77-92). In F. Galichet (dir.), *Enseigner la philosophie: Pourquoi? Comment?* CIRID.

- Tozzi, M. (2007). Peut-on apprendre à philosopher en discutant? (pp.177-182). In M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher para la discussion. Pourquoi? Comment?* De Boeck.
- Tozzi, M. (2007). Problematique: place e valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique (pp.11-22). In M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher para la discussion. Pourquoi? Comment?* De Boeck.
- Tozzi, M. (2008). De la question des compétences en philosophie. In M. Tozzi (dir.), *L'apprentissage du philosophe*. <https://www.philotozzi.com/>
- Tozzi, M. (2011). Une approche par compétences en philosophie? In M. Tozzi (dir.), *L'apprentissage du philosophe*. <https://www.philotozzi.com/>
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie. *Rue Descartes 2012*, 1(73), 22-51. doi:[10.3917/rdes.073.0022](https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022)
- Tozzi, M., Baranger, P., & Benoît, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Hachette.
- Vicente, J. N. (2010). Do primado e uma lógica *utens* sobre uma lógica *docens* no ensino da filosofia no ensino secundário. In H. J. Ribeiro, & J. N. Vicente (eds.), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia* (pp. 145-156). Faculdade de Letras.

Vieira, R. M. (2018). *As comunidades online na promoção do pensamento crítico na didática das ciências*. UA Editora. <https://tinyurl.com/yaoxuqoe>

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2015). Práticas didático-pedagógicas de ciências: estratégias de ensino / aprendizagem. *Saber&Educar*, 20. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/191>

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2013). Categorias de análise qualitativa de práticas didático-pedagógicas. *Indagatio Didactica*, 5(2), 300-308. <https://doi.org/10.34624/id.v5i2.4360>

William, D. (s.d.). *How (digital) formative assessment can serve teachers, students and parents in the context of Covid 19*. European SchoolNet. <https://tinyurl.com/3y8f3z29>

Miradas desde la transformación y brechas digitales en los procesos formativos universitarios durante la pandemia en Colombia

*Irene Sofía Romero Otero
Juliana Colussi*

Desde el 22 de marzo de 2020 las instituciones de educación superior en Colombia empezaron a adaptarse al escenario de enseñanza remota, atendiendo al decreto presidencial que visaba frenar el número de contagios de personas con Covid-19 en el país. De esta manera, los docentes universitarios tuvieron que adaptar sus metodologías para trasladarlas al entorno virtual, además de recibir capacitaciones sobre el manejo de herramientas digitales.

Si antes de la pandemia la transformación digital ya se hacía presente en la educación universitaria, hoy en día es una realidad vivenciada por los docentes de todas las áreas del conocimiento que abre diferentes miradas de análisis y reflexión de los ecosistemas digitales. Es, por ello, que en este capítulo se centrará en cómo dicha transformación

está impactando y retando los procesos formativos de los docentes y estudiantes universitarios en Colombia. Posteriormente, se resaltará la importancia de emplear los alfabetismos múltiples en estos nuevos escenarios digitales de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria y se discutirá sobre la brecha digital existente en el país, que de alguna manera vulnera el derecho a la educación en el contexto post-pandémico.

Para iniciar es importante resaltar que la transformación digital no se trata de un proceso plano y lineal, todo lo contrario, se determina por ser un escenario donde coexisten diferentes prácticas, instrumentos, procesos y estructuras tanto digitales como análogas (Göbel & Müller, 2017). Aquí también la digitalización desempeña un papel protagónico, la cual facilita la movilidad e interconexión de los distintos objetos de conocimiento ya sean sonoros, textuales o visuales.

Ahora bien, centrando la atención únicamente en el ámbito educativo y especialmente en el universitario, éste no es ajeno a las transformaciones y retos que supone la implementación de estos procesos digitales; contrariamente, de manera gradual ha tenido que ir facilitando diferentes espacios que posibiliten la inclusión de las TIC como herramientas pedagógicas funcionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, su inserción se ha venido desarrollando tímidamente, porque sus actores no hacían una apuesta real en su uso e implementación. Es por ello, que a raíz de la pandemia de la Covid-19, la educación en general y la superior en particular se vio forzosamente trasladada hacia nuevos escenarios virtuales de formación remota, lo que impulsó el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como estudiantes para integrarse aún más a estos nuevos ambientes de aprendizaje.

Aquí surgen los siguientes interrogantes en el contexto colombiano: ¿nuestros maestros cuentan con las capacidades para formar en estas nuevas competencias digitales o por el contrario, siguen en una rutina imitativa de dictar clases como si estuvieran en un salón físico cara a cara y entonces lo que están haciendo son clases a través de dispositivos tecnológicos y no educación virtual sin emplear los diferentes recursos que provienen de la telemática? Y, por otro lado, ¿los estudiantes universitarios están interesados en implementar o fortalecer sus competencias digitales y de aprender en estos nuevos escenarios de enseñanza?

Competencias Digitales de Docentes y Estudiantes Universitarios

Para intentar dar respuesta a los anteriores interrogantes que tienen que ver con las competencias digitales tanto de docentes y estudiantes universitarios colombianos se evidenció en una breve consulta a distintas investigaciones realizadas recientemente a través de metodologías diversas, grupos poblacionales de distintas universidades y regiones del país, en programas académicos tanto de las ciencias sociales como de las exactas, entre otros aspectos los cuales coinciden en plantear que es significativo el rol que desempeñan las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero a su vez también se requiere de una capacitación y actualización continua en el uso de estas distintas herramientas web, para ir fortaleciendo gradualmente sus competencias digitales tanto en docentes como de estudiantes y así poder responder satisfactoriamente a las necesidades reales de sus respectivos quehaceres; para ello a continuación se resaltarán algunos aspectos significativos de dichos estudios que incluyen uno o ambos actores del escenario universitario (docentes - estudiantes).

En este apartado, no podemos dejar de mencionar brevemente la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) quien expresa que los docentes universitarios deben poseer cinco competencias para un uso adecuado de las TIC entre las que están: tecnológica, comunicativa, pedagógica, gestión e investigación. Asimismo, indica que en dichas competencias se pueden evidenciar tres niveles: explorador, integrador e innovador (“Competencias TIC para el desarrollo profesional docente”, 2013).

Viloria y Hamburger (2018) plantean que en la educación superior el uso de las TIC “se ha consolidado como una herramienta sustentadora de los procesos de aprendizaje en todos los ámbitos del saber, especialmente en las actividades docentes de las instituciones de educación universitaria” (p. 9).

Poveda y Cifuentes expresan:

el aprovechamiento de las TIC en los procesos de formación han determinado que del rol que asuman los estudiantes depende el éxito del ejercicio académico; así como a la vez la capacitación y actualización a docentes, que les permitan responder a las necesidades actuales de mediación pedagógica en ambientes educativos donde se hace cada vez más necesaria la interacción digital. (Poveda & Cifuentes, 2020, p. 102)

Y si nos detenemos a mirar únicamente los hallazgos de las competencias digitales en docentes universitarios colombianos, Roa et al. (2021) aplicaron un instrumento a 172 docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina para medir el uso de las TIC, evidenciando que se hace necesario el fortalecimiento de las competencias digitales de este grupo poblacional a través de una formación digital contextualizada en las problemáticas evidenciadas en el quehacer del docente.

Otra investigación que se basa en encuestas a 52 profesores universitarios del Valle del Cauca apunta los docentes tienen más facilidad para localizar, identificar y clasificar los contenidos digitales para sus clases, así como para comunicar o compartir contenidos en entornos digitales con sus estudiantes, pero presentan debilidades en cuanto a la creación de contenidos en plataformas online. Teniendo en cuenta que la virtualidad “se ha convertido en una modalidad prácticamente de carácter obligatorio” desde el inicio de la pandemia, “el desarrollo y fortalecimiento de competencias digitales en los docentes resultan imperativos” (Martínez & Garcés, 2020, p.10).

Con el fin de reflexionar sobre las herramientas y métodos utilizados por docentes en la virtualidad (Flórez, 2020), recomienda que, además de dictar clases a través de plataformas como Zoom o Google Meet, los docentes deben optar por herramientas colaborativas e interactivas, superar los vicios de la educación presencial y también tener en cuenta una logística en su hogar para la educación virtual ocasionada por la pandemia.

En esta misma línea se encuentran los hallazgos del estudio realizado en docentes universitarios en Barranquilla donde encontraron que se debe promover más el compromiso del uso de las TIC y, para esto, deben sentirse apoyados. Asimismo, se debe fortalecer la creación de contenidos digitales que estimulen las competencias en sus estudiantes (Villarreal et al., 2019).

En relación al frente de los estudiantes universitarios podemos mencionar algunos estudios como es el caso Mejía et al. (2021) al plantear que es de vital importancia conocer las motivaciones reales de los alumnos para aprender; igualmente, mencionan que la actual situación

mundial de la pandemia perturba las posiciones de los estudiantes por lo que se sugiere realizar más investigaciones para conocer de fondo cuáles son sus principales dificultades de aprendizaje frente a sus procesos mediados por las TIC en este contexto.

En otro estudio que evalúa varias dimensiones por competencias en 4351 estudiantes universitarios de Ecuador, Perú, Brasil, México, España, Portugal y Colombia se notó que los universitarios colombianos poseen competencias mediáticas evaluadas en nivel medio y alto en el uso y apropiación de las TIC en diferentes escenarios incluyendo el educativo (Marín et al., 2019).

De igual manera, en otra investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios de Ecuador y Colombia se detectó que estos cuentan con habilidades tecnológicas, pero son más de carácter técnicas y operativas en vez de ser valorativas cuando se encuentran en los entornos digitales (Marín-Gutiérrez et al., 2020).

Las anteriores investigaciones denotan claramente que existe un reconocimiento positivo por parte de los docentes y estudiantes universitarios al aceptar que las TIC son una herramienta clave en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pero a su vez coinciden en señalar que se hace necesario seguir trabajando en el fortalecimiento de las competencias digitales para poder aprovechar al máximo las ventajas y posibilidades que proporcionan estos escenarios de aprendizaje. Para ello, también se necesita de procesos acompañamiento institucional por parte de las universidades y actualizaciones permanentes, dado que es un escenario que está en constante cambio y evolución.

Retos Pedagógicos en las Ciencias Sociales y las Humanidades durante la Pandemia

En importante mencionar que el panorama descrito anteriormente no es ajeno para los estudiantes de las Ciencias Sociales y las Humanidades, pues en sus procesos particulares de formación esta transformación digital y la actual pandemia mundial también los trasladó a escenarios de aprendizaje remoto y virtual. Esto implicó a los docentes de estas disciplinas confrontar sus habilidades de enseñanza remota y virtual, para poder responder con eficacia a las necesidades de sus estudiantes y seguir brindándoles contenidos de alta calidad para su formación. Aquí es donde se presentan interesantes retos en la pedagogía de estas disciplinas, dado a que los maestros se tuvieron que encontrar de cara a los desafíos que generan estos nuevos espacios de aprendizaje y conocer las competencias reales de sus estudiantes, los cuales muchos de ellos poseen habilidades y comprensiones contextualizadas de estos entornos, apoyándose de distintos recursos mediáticos que han empleado desde su niñez. Este escenario es un buen ejemplo de donde los alfabetismos múltiples desempeñan un real protagonismo, pues la comunicación y el proceso de aprendizaje fluyen por medio de nuevos textos, medios (auditivos, visuales, gestuales, entre otros) y representaciones de significado en diferentes contextos, es por ello que esto requiere del “desarrollo de capacidades que nos permitan no solo conocer las convenciones formales vinculadas a una variedad de modos de comunicación, sino también desarrollar habilidades de comunicación efectiva y el uso de herramientas para el diseño de textos multimodales” (Kalantzis et al., 2020, p. 10).

Lograr este tipo de formación en los estudiantes universitarios implica tener en cuenta las dimensiones de los alfabetismos múltiples, por un lado las relacionadas con el aspecto social y a la diversidad de significado en distintos contextos y por el otro a través de las modalidades múltiples, es decir las formas de expresión multimodales que están presentes en los diferentes medios de comunicación e información donde la escritura y la lectura se hacen presentes en distintas interfaces visuales, táctiles, espaciales entre otras (Kalantzis et al., 2020).

Lo anterior implica nuevos desafíos para los docentes de todas las disciplinas especialmente de las Ciencias Sociales y las Humanidades, por todos estos procesos que se abren cada vez con mayor complejidad y dinamismo desde los ecosistemas digitales en donde las alfabetizaciones múltiples y la cultura transmedia son fundamentales, pues permiten el intercambio de contenidos de todos los actores involucrados como prosumidores de contenidos digitales para sus procesos de enseñanza, aprendizaje y formación.

Hablamos entonces de nuevos escenarios de convergencia mediática, donde se da cabida a diversas formas de expresión, distintas posibilidades de creatividad social discursiva y aquí entonces lo importante es el desciframiento de estas nuevas narrativas que surgen de esas interacciones permanentes en estos entornos digitales donde los estudiantes son los protagonistas y los docentes no deben quedarse atrás, todo lo contrario, se requiere que ambos actores confluyan y se integren en el uso de distintas modalidades de formación tales como: *b-learning*, *e-learning*, *u-learning* y *m-learning*, los cuales son opciones apropiadas para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, así lo dejan ver claramente diferentes estudios que indican que dichas modalidades

contribuyen en los procesos formativos universitarios (Alkhezzi & Ahmed, 2020; Azam et al., 2020; Parmigiani et al., 2019).

Es, por ello, que aquí emerge la idea que estos ámbitos dan la posibilidad de nutrir perfectamente la investigación y la academia, pues repercuten en estas disciplinas propiciando el análisis y la reflexión a la luz de todas las experiencias digitales que van surgiendo; muestra de ello son, por mencionar algunos casos, los diferentes proyectos a nivel nacional e internacional de las humanidades digitales, los cuales están posibilitando nuevas comprensiones en diferentes frentes de trabajo como lo pueden ser desde el Big Data y analítica de datos, las *fake news*, las hipermediaciones, entre otras posibles temáticas.

Lo anterior es todo un universo de posible análisis que se muestra ante los ojos de los estudiantes, quienes pueden contribuir en la compresión y análisis del comportamiento de la información a través de diferentes estudios e investigaciones que buscan comprender estos nuevos fenómenos sociales digitales de una manera holística.

Brecha Digital: otro desafío en el contexto colombiano

Más allá de los retos pedagógicos de la educación virtual durante la pandemia, la brecha digital y tecnológica que hay en países como Colombia también afecta el acceso a la educación y el proceso de aprendizaje. Los datos del Censo Nacional indican que tan solo el 43% de los hogares contaban con conexión a internet. Vale la pena aclarar que este porcentaje se refiere sobre todo a personas que viven en ciudades

y en estratos sociales del tres al seis¹. En ese sentido, de los 14 millones de hogares registrados en el país, hay por lo menos 7 millones de hogares y 15 millones de personas “para las que hablarles de trabajo o educación desde sus casas por medio de internet no tiene ningún sentido práctico, pues no tienen acceso” (Garzón, 2020). Además, en Colombia hay regionales muy rurales, donde la conectividad es precaria.

Este contexto, asociado a la educación universitaria virtual, revela que la brecha digital perjudica a los estudiantes que pertenecen a estratos sociales más bajos y a los que viven en regiones rurales o comunidades indígenas, donde la cobertura de internet escasa. Esto conlleva a que no siempre esta población se puede conectar a las clases, lo que interrumpe el proceso de aprendizaje. Por más que las universidades han apoyado estos estudiantes ofreciéndoles *sim cards* para que pudieran acceder a sus clases a través de datos móviles, muchas veces la falta de infraestructura de redes móviles no permite el acceso los contenidos y clases. En el caso de los profesores que se encuentren en situaciones similares, tampoco se puede garantizar los contenidos de las clases de acceso remoto si el docente no logra una buena conexión a internet.

Específicamente sobre la precariedad del acceso a internet en Colombia asociada a la educación virtual, López y Gómez (2020)

1. En Colombia, los barrios están clasificados por estratos sociales, según los ingresos per cápita. De acuerdo con la información disponible en la página web del Dane (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), “la estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus facturas”. Conviene señalar que los hogares de estrato 1 son los más pobres y los de estrato 6 los más ricos.

sustentan que, ante la declaratoria del estado de emergencia del Gobierno colombiano para enfrentar la pandemia, ha habido un impacto en la restricción de algunos principios fundamentales, entre los que está la educación. Se trata de una vulnerabilidad del derecho a la educación. Los investigadores concluyen que este

es el caso de un buen número de estudiantes que no tienen acceso a la educación (primaria, secundaria, universitaria) por carecer de medios tecnológicos como internet, lo cual va a ocasionar una profundización de la brecha social entre las clases pudientes y quienes carecen de estos medios. (López & Gómez, 2020, p. 184)

Al analizar la brecha digital en Colombia de una forma más profunda y multidimensional, Giraldo y Álvarez (2021) contemplan la siguiente reflexión:

Lo que los maestros, estudiantes y padres han estado experimentando en los últimos meses no se puede comparar con las formas planeadas y estructuradas de la educación virtual, la cual exige: uno, más tiempos de preparación del profesorado; dos, otras habilidades digitales que no necesariamente tienen los actores educativos antes mencionados; y tres, unas condiciones de conectividad y acceso óptimas. (Giraldo & Álvarez, 2021, p. 128)

En este sentido, vale la pena mencionar algunas de las sugerencias de política pública de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), como resultado de una encuesta a docentes en abril de 2020, que forma parte del estudio “Cifras de la educación superior. Reflexiones sobre prácticas universitarias” (2020):

1. Necesidad de una estrategia nacional: en el sentido de establecer unas líneas generales y una reflexión nacional sobre

las prácticas que desarrollarán en los próximos semestres y las que se puedan adelantar por medios virtuales.

2. Garantizar bioseguridad: se refiere al cumplimiento de las medidas de bioseguridad para los estudiantes que hagan prácticas presenciales.
3. Apoyo al acceso a internet y equipos de cómputo para estudiantes: a pesar de que las universidades ya lo están haciendo, para ASCUN “hace falta el apoyo decidido del gobierno nacional para aquellos estudiantes que no tienen computador o conectividad a internet, y que este cobije a todas las regiones y departamentos del país”.
4. Caracterización nacional de las prácticas en educación superior: se recomienda avanzar en un ejercicio evaluativo nacional de las condiciones para el desarrollo de las prácticas.
5. Capacitación nacional en uso de tecnologías: “las universidades cuentan con importantes avances en la formación y la capacitación de sus docentes en el uso de tecnologías virtuales, pero se requiere de un apoyo y una estrategia de capacitación nacional dada la urgencia de este tema, el número de docentes que aún necesitan un acompañamiento estatal y su relación con la calidad ofrecida”.

Consideraciones Finales

A pesar de que el Gobierno colombiano haya incluido los docentes en la tercera etapa del plan de vacunación contra el Covid-19 y se espera que todos los profesores universitarios estén inmunizados hasta julio de 2021, no hay una previsión de hasta cuándo durará esta nueva normalidad. Es decir, según el comportamiento de las nuevas cepas del virus y el transcurso de la pandemia en el mundo, puede que este escenario de enseñanza remota y virtual siga por más tiempo o que se incorpore a la educación superior con mayor presencia.

De ser así, es necesario repensar la política nacional de la cobertura del internet, con el fin de garantizar el acceso a las clases virtuales a los universitarios que se encuentran en regionales rurales y comunidades indígenas del país, y así contribuir de alguna manera a disminuir la brecha digital actual. De esta forma, el Gobierno dejaría de vulnerar el derecho a la educación, como señalan López y Gómez (2020). Más allá del acceso al internet, los estudiantes también necesitan apoyo del Estado para tener computadores y otros recursos tecnológicos para desarrollar sus trabajos y prácticas universitarias, conforme recomienda ASCUN (“Cifras de la Educación Superior. Reflexiones sobre prácticas universitarias”, 2020).

No menos importante es seguir brindando herramientas a los docentes para que se puedan capacitar con el fin de producir contenidos virtuales de calidad y preparar clases más dinámicas e interactivas, teniendo en cuenta también las debilidades que puede tener el cuerpo profesoral universitario colombiano en cuanto a las competencias digitales, como las que apuntan las investigaciones recientes (Flórez, 2020; Martínez & Garcés, 2020).

Por último, este capítulo es un texto inacabado y también quiere hacer una invitación a la reflexión profunda en torno a ¿cómo estamos enseñando a nuestros estudiantes universitarios en el siglo XXI y especialmente a los estudiantes de la Ciencias Sociales y las Humanidades? que ya sea desde los escenarios tradicionales, remotos o virtuales, la atención debe efectivamente preparar al individuo para la vida, pero con un desarrollo integral en el que se dé especial atención al ser y sus necesidades, apoyados de las alfabetizaciones múltiples y haciendo uso de las herramientas que posibilitan las TIC.

Todo parece indicar que la reforma que puede hacerse realidad debe responder más a necesidades, a la atención del ser social y humano en

contexto. Si esto no llegara a pasar, las competencias en general y las digitales, en particular, como estrategia quedarán sin utilidad, ni proyección, y seguirían permaneciendo como una utopía.

Referencias

- Alkhezzi, F., & Ahmed, M. S. (2020). A Review of Mobile Learning Technology Integration: Models, Frameworks, and Theories. *College Student Journal*, 54(4), 491-504.
- Azam, M., Naeem, S., & Bhatti, R. (2020). University Students' Readiness towards Mobile Learning: The Stages of Change model. *Pakistan Journal of Information Management and Libraries*, 22. <https://doi.org/10.47657/1564>
- Cifras de la Educación Superior. Reflexiones sobre prácticas universitarias. (2020). Recuperado de <https://www.ascun.org.co/noticias/detalle/cifras-de-la-educacion-superior-reflexiones-sobre-practicas-universitarias>
- Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. (2013). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Flórez, C. E. (2020, junio 5). *Más allá de Zoom, Teams y Google Meet: En busca de la auténtica educación virtual* [Conferencia]. Ciclo de conferencias en Educación Matemática de Gemad, Bogotá, Colombia. <http://funes.uniandes.edu.co/18286/>
- Garzón, C. (2020, marzo 24). Hay una Colombia para la cual internet no es una alternativa frente al coronavirus. *La Silla Vacía*. <https://>

lasillavacia.com/historias/silla-nacional/hay-una-colombia-para-la-cual-internet-no-es-una-alternativa-frente-al-coronavirus/

Giraldo, M. E., & Álvarez, G. M. (2021). Educación en tiempos de pandemia: Tensiones, evidencias y emergencias de la relación educación y tecnología. *Revista Linhas*, 22(48), 122-137. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021122>

Göbel, B., & Chicote, G. (2017). *Transiciones inciertas: Archivos, conocimientos y transformación digital en América Latina*. Ibero-Amerikanisches Institut. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/99>

Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.

López, G. A., & Gómez, C. F. (2020). Estado de excepción y restricción al derecho a la educación en Colombia por la COVID-19. *Opinión Jurídica*, 19(40), 163-186. <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n40a8>

Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Benavides, A. V. V., & Ruíz, R. G. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 26, 73-93.

Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Mendoza-Zambrano, D., & Zuluaga-Arias, L. I. (2020). Competencia mediática de jóvenes universitarios de Ecuador y Colombia. *Blanquerna School of Communication and International Relations*, 46, 97-118.

Martínez, J., & Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

Mejía, C. J., De la Rosa-Salazar, D., & Huertas-Moreno, Darío, H. (2021). Implicaciones de la COVID-19 sobre el marketing de servicios educativos: Un estudio desde las motivaciones y estados de ánimo de universitarios en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(158), 126-137. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.158.4271>

Parmigiani, D., Benigno, V., & Hidi, A. (2019). Cloud-Based M-Learning in a University Context: Student-Teachers' Perspectives on the Development of their Own Reflective Thinking. *TechTrends*, 63(6), 669-681. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00412-3>

Poveda-Pineda, D. F., & Cifuentes-Medina, J. E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Incorporation of information and communication technologies (ICT) during the learning process in higher education.*, 13(6), 95-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>

Roa Banquez, K., Viviana Rojas Torres, C. G., González Rincón, L. J., & Ortiz Ortiz, E. G. (2021). El docente en la era 4.0: Una propuesta de formación digital que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Teacher 4.0: A digital training proposal to strengthen the teaching and learning process.*, 63, 126-160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a6>

Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., & Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Teacher Competences and*

Transformations in Education in the Digital Age., 12(6), 3-14.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>

Viloria, D., Pacheco, J., & Hamburger, J. (2018). Competencias tecnológicas de los docentes de universidades colombianas. *Revista Espacios*, 39(43), 11.

Educação e Covid-19: impactos da pandemia por meio de um relato de experiência no ensino superior

*Daniella de Jesus Lima
Andrea Cristina Versuti
Luís Paulo Leopoldo Mercado*

Este texto tem como tema central o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino online emergencial (EOE) por meio de um relato de experiência vivenciada no contexto da pandemia da Covid-19, que apresentou uma situação de excepcionalidade na oferta educacional em nível mundial. Tema tão relevante para o contexto atual e que nos traz muitas questões. Tem por objetivo visibilizar alguns elementos importantes para conduzir um debate qualificado acerca dos usos das TDIC pelos sujeitos, mostrando as dificuldades vivenciadas pelos professores e estudantes no período pandêmico.

As TDIC, pensadas como máquinas sociais, são intrinsecamente atravessadas pelos marcadores sociais da diferença e seus usos pela condição de desigualdade social e estrutural que nos caracteriza como

sociedade e que foi intensificada pela pandemia da Covid-19, conforme demonstram os dados analisados nos relatórios do Comitê Gestor da Internet (“Painel TIC Covid-19”, s.d.).

Buscamos desmistificar o caráter salvacionista, reducionista e instrumental atribuído ao acesso às TDIC pelos discursos sociais produzidos e repetidos em nossa história recente. No entanto, não podemos deixar de atentar para o fato de que o Marco Civil da Internet - Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, ainda que em instância supraconstitucional dispõe em seu artigo 4º que: “A disciplina do uso da internet no Brasil tem por objetivo a promoção do acesso à internet a todos”. É fundamental evidenciarmos que este acesso, enquanto direito social fundamental, ainda não foi efetivamente respeitado ou assegurado, nem mesmo diante das inúmeras demandas impostas, especialmente a professores e estudantes, desde março de 2020, quando do início do período pandêmico.

A solução de meio termo, o EOE, chamado também de ensino remoto (Alves, 2020; Arruda, 2020; Costa et al., 2020; Garcia, 2020; Hodges et al., 2020; Morais et al., 2020; Moreira et al., 2020; Nakani et al., 2021), traduziu-se muitas vezes como uma condição arbitrária e precarizada, situada entre as práticas da modalidade educacional a distância prevista pela LDB/96 em seu artigo 80 e a educação presencial. Este entremeio foi marcado pelo sentimento de abandono e pela ausência de um planejamento consubstanciado, coordenado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC), visando mitigar os diversos problemas já conhecidos para o acesso e uso das TDIC. O que vimos de fato ocorrer foi: intensificação do trabalho docente; descontinuidade nas políticas públicas que orientam os programas de formação continuada docente para a construção de repertórios culturais que objetivem o uso das

TDIC com intencionalidade pedagógica; um momento socioeconômico pandêmico uberizado do capitalismo periférico brasileiro, caracterizado pela necropolítica e pelo avanço da agenda neoliberal com ações efetivas à favor das privatizações, ao tempo em que os serviços públicos e os servidores são desqualificados e têm seus direitos sociais e trabalhistas ameaçados.

Além disso, assistimos à redução dos investimentos para a pasta da Educação em 2020 e 2021 e ausência do manejo adequado dos recursos públicos com o objetivo de garantir minimamente e com celeridade o acesso aos equipamentos e à internet aos estudantes e professores, o que já teria sido bastante significativo. A redução orçamentária no âmbito da educação em 2020 é evidenciada no 6º Relatório Bimestral Execução Orçamentária do MEC (Todos pela Educação, 2021). Segundo esse, 2020 foi o ano em que o MEC menos investiu no setor desde 2011, justamente no ano em que profissionais da educação e estudantes necessitavam de mais assistência.

Evidenciou-se neste período as dificuldades vivenciadas pelos professores em assegurar a permanência dos estudantes e uma formação de qualidade em ambientes educativos, mesclando usos de tecnologias tradicionais com as digitais, justamente porque estas questões não são vistas como prioridade para o atual governo. Pelo contrário, percebemos na análise dos discursos reproduzidos de forma reiterada e veiculados pelas diferentes plataformas de mídia, a preocupação em desqualificar os esforços e ignorar o comprometimento dos profissionais da educação em todas as esferas para atender, da forma mais satisfatória possível, as demandas por vezes exaustivas e tão diversas do modo remoto, sem muitas vezes conseguir o devido suporte para realizá-lo. Estes discursos

imputam uma ideia de fracasso ao contexto educacional brasileiro durante a pandemia, e culpabilizam os profissionais (individualmente e como categoria), desconsiderando as complexas variáveis implicadas e a diversidade manifesta na realidade injusta e desigual de comunidades escolares distribuídas em um país com dimensões continentais.

De forma mais recente, vemos reverberar em diferentes discursos um outro conceito: o do ensino híbrido (Bayode, 2020; Horn & Staker, 2015; Trevisani & Corrêa, 2020), sem que de fato os documentos oficiais norteadores explicitem de forma clara e objetiva o que este significa e o que podemos de fato incluir em nossas práticas pedagógicas neste novo/outro modo, sem que todos compreendamos seus limites e potencialidades.

O ensino híbrido não pode ser novamente pautado por soluções paliativas simplistas impostas de cima para baixo, sem qualquer debate com todos aqueles que formam a comunidade escolar e/ou acadêmica e sem qualquer estudo sobre suas reais e específicas condições de implementação. É preciso considerar a polissemia do conceito de tecnologia em um contexto de crises em todos os âmbitos e considerar os sujeitos em sua concretude e dificuldades materiais, objetivas, mas também simbólicas e culturais como premissas para a elaboração de políticas públicas para a Educação, bem como para seu posterior monitoramento e fiscalização.

Nosso propósito com este relato de experiência é o compartilhamento de informações e análises que possam subsidiar debates mais aqüilatados sobre o tema.

Contextualização das Ações Pedagógicas do Relato

O contexto educacional brasileiro, historicamente, apresenta deficiências e, no início do ano de 2020 deparamo-nos com a propagação

do vírus SARS-COV-2 em todo país. Apesar do fato de que em 2019 já haver casos confirmados de pessoas infectadas em outros países, no Brasil, as confirmações dos casos começaram a surgir em março de 2020 (“Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus”, 2020), quando todo o contexto social precisou ser reestruturado.

Dentre os aspectos desse contexto tem-se a educação, que sofreu a interferência brusca do isolamento social, bem como da necessidade de mudanças no formato de oferta das atividades com intencionalidade pedagógica. A principal dessas mudanças foi a transição das aulas presenciais para o ensino e a aprendizagem no formato EOE. Modelo que para ser aplicado, faz-se necessário o uso de TDIC.

Os desafios surgiram com a pandemia da Covid-19 os profissionais da educação, precisaram se adequar à realidade imposta. Para isso, foi necessário lidar com diversas situações: cursos de capacitação/formação contínua para aprender a lidar com as plataformas digitais; (re)planejamento das atividades pedagógicas; acompanhamento e avaliação dos estudantes remotamente; gestão do tempo das atividades síncronas e assíncronas; desmotivação própria e dos estudantes pela dificuldade de adaptação ao contexto remoto; falhas de conexão; adversidades psicológicas causadas pelo isolamento social, pela crise sanitária e perda de tantas vidas, inclusive de pessoas próximas, entre outras.

Sabemos que as dificuldades e desafios encontrados pelos envolvidos na educação brasileira era uma realidade muito antes da pandemia, esta apenas deixou essa problemática ainda mais explícita. Isso é evidenciado pelo CETIC (“Painel TIC Covid-19”, 2020) no 3º Relatório do Painel TIC Covid-19: Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. Nesse contexto pandêmico, percebemos,

explicitamente, as deficiências e desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, uma vez que, por meio dos dados analisados pelo Comitê, evidenciou-se que o acesso à internet é restrito para a população das classes menos favorecidas. Diante desse cenário, percebemos, ainda mais, a urgência por políticas públicas que subsidiem a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem de forma efetiva nos contextos pandêmico e pós-pandêmico.

Os desafios foram e são muitos, mas foi necessário transpô-los para que pudéssemos nos adaptar às novas demandas emergentes do novo contexto. Neste capítulo, apresentamos algumas experiências do momento de transição do presencial para o EOE. Temos como objetivos descrever situação adversa que implicou na mudança das ações executadas no contexto das IES, bem como descrever métodos utilizados no percurso das aulas da disciplina Língua Portuguesa dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia e os resultados da autoavaliação de conhecimento realizada pelos estudantes no início e no final do semestre letivo.

Para atender aos objetivos, fez-se uso de informações, relatos extraídos de documentos oficiais, roteiros de estudo dirigidos utilizados por um dos autores, docente da disciplina ao longo do semestre, registros escritos em diário de campo, dados coletados por meio de aplicação de questionário online aos estudantes participantes da pesquisa.

O texto está assim estruturado: na primeira seção são apresentadas as informações sobre o componente curricular e como aconteceu a transição das atividades presenciais para as atividades remotas em março de 2020; na segunda, são apresentados e discutidos os resultados dos questionários respondidos pelos estudantes, referente à autoavaliação

em relação aos conteúdos discutidos ao longo do semestre 2020/1; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa mediados por TDIC

O componente curricular *Língua Portuguesa* é comum a todos os cursos ativos em uma IES privada situada no interior da Bahia, lócus da pesquisa no qual os dados aqui apresentados foram coletados. Neste relato, deteremos a atenção para a turma na qual havia estudantes matriculados no primeiro semestre dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia.

A disciplina, ofertada com carga horária de 72h, teve como proposta desenvolver no estudante as seguintes competências: capacidade de empregar as linguagens verbal e não verbal em diferentes contextos de comunicação com eficiência; capacidade linguística de leitura, interpretação, compreensão, análise e escrita adequada às circunstâncias do contexto científico e profissional da saúde.

O componente curricular foi iniciado na primeira semana de março de 2020, quando o Plano de Ensino e Aprendizagem foi apresentado aos estudantes. Nesse documento estavam planejadas todas as aulas, considerando o contexto das aulas presenciais. Duas semanas após o início das aulas presenciais, foi decretado a suspensão dessas e diante disso, houve a necessidade de um novo planejamento por parte da instituição, da docente e dos estudantes.

As aulas passaram a ser ministradas por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Blackboard, na qual os conteúdos e atividades foram apresentados, divididos por semana. Todas as atividades que os estudantes teriam de participar, inclusive a aula síncrona, eram descritas

em roteiros de estudo dirigido, os quais eram postados no ambiente no início de cada semana. Durante as aulas síncronas os estudantes interagiram com a docente por meio do chat e áudio. Apesar da mudança no formato, a participação dos estudantes nas discussões permaneceu significativa. A carga horária da disciplina foi totalmente contemplada nas aulas síncronas, mas, além disso, foram utilizados outros recursos para o desenvolvimento de atividades, como fórum de discussão e salas de discussão em pequenos grupos.

Destacamos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotado pela instituição, algumas de suas características, enfatizando os recursos mais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa no primeiro semestre de 2020. Os recursos e ferramentas disponíveis para contemplar os momentos assíncronos são disponibilização de arquivos em diferentes formatos, texto, vídeo, áudio e link da web, principalmente. Além disso, há o fórum de discussão, exercícios e testes que podem ser elaborados pelo professor. Nos momentos síncronos, estudantes e docente encontravam-se na sala virtual do AVA. Nessa, a docente tem a possibilidade de compartilhar materiais ou a tela com os estudantes, esses podem interagir durante a aula por meio de áudio ou mensagens enviadas via chat. A sala virtual ainda disponibiliza a criação de enquetes, por meio da qual o professor pode utilizar para realizar atividades com os estudantes no momento da aula e, ainda, há a opção de trabalho em grupo. Com o comando do professor, os alunos que estão na sala são redistribuídos para outras salas a fim de desenvolverem trabalhos em grupo. Esses são alguns dos recursos/ferramentas do AVA, os que foram utilizados ao longo do semestre de que trata este relato.

Considerando a nova realidade, foi necessário pensar em diferentes formatos de avaliação, na tentativa de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no contexto online. Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: participação dos estudantes nas discussões nas aulas síncronas; participação nos fóruns de discussão; participação nas atividades realizadas em grupo (acompanhadas pela docente nos momentos síncronos, por meio do acesso às salas na qual estavam cada grupo); realização e entrega de atividades via AVA Blackboard contendo questões objetivas e subjetivas, bem como produções textuais; e a realização das avaliações referentes a cada unidade de aprendizagem do semestre, que, no total, foram duas.

Autoavaliação de Conhecimento dos Estudantes Mediante o Cenário Provocado pela Pandemia da Covid-19

Durante o planejamento da disciplina, uma das atividades planejadas foi a aplicação de questionário na primeira e na última aula do semestre, com o intuito de comparar o nível de conhecimento dos estudantes nesses dois momentos por meio de uma autoavaliação. Essa comparação foi pensada antes de se saber acerca das mudanças que aconteceriam por causa da propagação da Covid-19.

No início do semestre os estudantes foram convidados a responder o questionário contendo seis perguntas com respostas objetivas acerca do conhecimento deles sobre os conteúdos que seriam trabalhados ao longo do semestre. O intuito, com isso, era ter uma percepção sobre o quanto a turma conhecia dos conteúdos a serem trabalhados. Nesse momento, quarenta e cinco sujeitos apresentaram respostas aos itens do questionário (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1*Autoavaliação diagnóstica*

	Conheço tudo	Conheço muito, mas não tudo	Conheço de forma intermediária	Conheço pouco	Não conheço
1 - Como você avalia seu conhecimento sobre o conceito e aplicabilidade de gêneros textuais nos diversos contextos de comunicação?	0%	8,9%	57,8%	31,1%	2,2%
2 - Sabe-se que os gêneros textuais são utilizados em todo e qualquer momento de comunicação. Com relação a essa afirmação, qual o nível do seu conhecimento?	2,2%	8,9%	68,9%	20%	0%
3 - Acerca dos gêneros textuais que circulam no contexto da prática do profissional da Saúde, como você avalia seu conhecimento? (Exemplo: receita médica, diagnóstico, prontuário médico, relatório, bula de remédio, atestado médico, laudo médico, entre outros).	2,2%	17,8%	22,2%	42,2%	15,6%
4 - Acerca do gênero textual acadêmico, como você avalia seu conhecimento? (Exemplo: artigo científico, resumos, resenha, relatório, seminário, entre outros).	2,2%	13,3%	48,9%	28,9%	6,7%

Dados da pesquisa (2020)

Tabela 2*Autoavaliação diagnóstica 2*

	Excelente	Bom	Intermediário	Fraco	Não possuo
5 - Como você avalia suas habilidades comunicativas de leitura e compreensão de textos de qualquer tipo e gênero?	0%	37,8%	48,9%	13,3%	0%
6 - Como você avalia sua habilidade de escrita de textos de qualquer tipo e gênero?	0%	28,9%	48,9%	20%	2,2%

Dados da pesquisa (2020)

No final do semestre, após a última avaliação da disciplina, o questionário, contendo as mesmas perguntas do anterior, foi respondido pelos estudantes. Nesse momento, catorze dos quarenta e cinco estudantes responderam às perguntas. Acreditamos que há dois motivos sobre os quais podemos refletir no que se refere a essa redução na participação dos sujeitos: o questionário ter sido disponibilizado após a realização da última avaliação; e os problemas de acesso à internet mencionados na contextualização deste capítulo. Apesar de os dados terem sido coletados com uma turma de uma IES privada, era possível perceber as dificuldades que alguns estudantes tinham para se manterem conectados nas aulas síncronas, principalmente, por causa da precariedade das TDIC utilizadas e da falta de qualidade na conexão, relatos apresentados à docente pelos próprios estudantes.

Os resultados desse segundo momento de autoavaliação estão nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3
Autoavaliação

	Conheço tudo	Conheço muito, mas não tudo	Conheço de forma intermediária	Conheço pouco	Não conheço
1 - Como você avalia seu conhecimento sobre o conceito e aplicabilidade de gêneros textuais nos diversos contextos de comunicação?	21,4%	21,4%	57,1%	0%	0%
2 - Sabe-se que os gêneros textuais são utilizados em todo e qualquer momento de comunicação. Com relação a essa afirmação, qual o nível do seu conhecimento?	7,1%	50%	42,9%	0%	0%
3 - Acerca dos gêneros textuais que circulam no contexto da prática do profissional da Saúde, como você avalia seu conhecimento? (Exemplo: receita médica, diagnóstico, prontuário médico, relatório, bula de remédio, atestado médico, laudo médico, entre outros).	21,4%	42,9%	14,3%	21,4%	0%
4 - Acerca do gênero textual acadêmico, como você avalia seu conhecimento? (Exemplo: artigo científico, resumos, resenha, relatório, seminário, entre outros).	14,3%	21,4%	50%	14,3%	0%

Dados da pesquisa (2020)

Tabela 4*Autoavaliação 2*

	Excelente	Bom	Intermediário	Fraco	Não possuo
5 - Como você avalia suas habilidades comunicativas de leitura e compreensão de textos de qualquer tipo e gênero?	14,3%	57,1%	28,6%	0%	0%
6 - Como você avalia sua habilidade de escrita de textos de qualquer tipo e gênero?	0%	42,9%	57,1%	0%	0%

Dados da pesquisa (2020)

Considerando a autoavaliação feita pelos estudantes da turma em discussão, realizada em dois momentos do semestre (início e fim), percebemos que, mesmo com a demanda emergencial do contexto presencial para o EOE, houve aprimoramento da aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos ministrados ao longo do semestre. Porém, é necessário considerar a redução no quantitativo de estudantes que responderam ao questionário no momento final do semestre.

No que se refere à aprendizagem dos gêneros textuais, de modo geral, os respondentes, ao longo do semestre, saíram do desconhecimento e pouco conhecimento para o conhecimento conforme suas autoavaliações. Acerca dos gêneros textuais do domínio discursivo da saúde e científico, os estudantes demonstram que saíram do desconhecimento, o que era uma realidade no início do semestre.

Sobre as habilidades de leitura e compreensão, bem como de escrita, os estudantes migraram dos indicadores “não posso” e “fraco” para o “bom” e “intermediário”. No que se refere à leitura e compreensão, percebe-se que alguns estudantes autoavaliaram essa habilidade como

“excelente”, o que merece ser destacado considerando as mudanças implicadas pelo cenário pandêmico. Já para a escrita, não houve a indicação dessa habilidade como “excelente” pelos estudantes ao final do semestre.

Considerações Finais

No início de 2020 a sociedade brasileira passou por mudanças em todos os setores, em função da necessidade de isolamento social devido à pandemia da Covid-19. Dentre esses, um dos setores mais afetados foi o da educação, foram várias as adaptações dos envolvidos no contexto educacional para dar conta da realidade imposta. Necessidade de aquisição de infraestrutura tecnológica, participação de curso de capacitação para aprender a utilizar as ferramentas digitais de ensino e aprendizagem, (re)planejamento das atividades pedagógicas.

Neste relato foram descritas, brevemente, as atividades pedagógicas realizadas no semestre de transição do modelo presencial para o EOE em uma turma de primeiro semestre dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia, no que se refere ao componente curricular *Língua Portuguesa*. Após a descrição, foram apresentados resultados de um questionário respondido pelos estudantes da turma em dois momentos do semestre: início e final.

Diante dos resultados observados por meio das respostas dadas aos questionários, percebemos que, mesmo em uma situação que demandou tantos desafios, tanto para a docente como para os estudantes, houve um desenvolvimento da aprendizagem desses no que se refere aos temas centrais da disciplina: gêneros textuais; gêneros textuais dos domínios

discursivos científico e da saúde; desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e escrita.

Apesar das dificuldades que surgiram ao longo dessa transição: (re)planejamento das atividades pedagógicas; acompanhamento e avaliação dos estudantes remotamente; gestão do tempo das atividades síncronas e assíncronas; desmotivação própria e dos estudantes pela dificuldade de adaptação ao contexto remoto; falhas de conexão; adversidades psicológicas causadas pelo isolamento social, pela crise sanitária e perda de tantas vidas, inclusive de pessoas próximas), consideramos que, ao final do semestre, foram colhidos bons resultados em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que tiveram condições de acompanhar todo o processo e, também, da docente.

Apesar disso, identificamos um elemento nos dados que pode estar associado à desigualdade no que se refere ao uso e acesso às TDIC e internet pelos estudantes, que foi a baixa participação no questionário no final do semestre, quando já estávamos no formato remoto. Por isso, reafirmamos a necessidade de políticas públicas que atendam aos sujeitos menos favorecidos socioeconomicamente, para que esses tenham condições mínimas de acompanhar a realidade educacional diante do cenário pandêmico.

Para ajudar a reduzir tais desigualdades, são necessárias políticas educacionais que levem em conta as diferentes realidades de alunos e professores e que contemplem a participação não apenas de representantes do poder político ou dos setores produtivos da economia, como também da própria comunidade educacional, como aspecto central desse processo. Essas políticas tornam-se ainda mais necessárias tendo em vista as diferentes formas de apropriação do currículo durante a pandemia e o possível déficit de aprendizagem entre estudantes. (“Painel TIC Covid-19”, 2020, p. 24)

Esse relato refere-se apenas a uma experiência no primeiro semestre diante dessa nova realidade, há muito o que aprender, aprimorar, planejar para efetivar processos de ensino nessa realidade, a qual acreditamos que irá perdurar. O período pandêmico e pós-pandêmico exigiu e exigirá dos profissionais da educação esforço, dedicação, superação de obstáculos para que consigamos dar continuidade aos processos formativos em todos os níveis de ensino. Evidência disso está nas reflexões e discussões atuais dos professores-pesquisadores da Educação acerca da temática. Sobre isso podemos destacar alguns dossiês temáticos publicados por periódicos científicos entre 2020 e 2021: Educação em tempos de Covid-19 (Revista Científica Educ@ção, 2020); O Reinventar da Educação em Tempos de Pandemia (Dialogia, 2020); A docência frente à pandemia da covid-19: novos desafios, alternativas e perspectivas teórico-metodológicas (Revista Temas & Matizes, 2020); Educação infantil em tempos de Pandemia (Revista Zero-a-Seis, 2021); Educação em Tempos de Pandemia: experiências, possibilidades e desafios do ensino remoto (Revista Espaço Crítico), dentre outros.

Por fim, ressaltamos que, apesar de todas as dificuldades, é claro o esforço dos profissionais da educação e dos estudantes para se adequarem às demandas impostas pela pandemia da Covid-19. Porém, muitas ações educativas exitosas surgidas neste período precisam ser apoiadas pelos órgãos competentes por meio de políticas públicas e investimentos na área da Educação, a fim de garantir que cada vez mais, o ensino e a aprendizagem mediado pelas tecnologias sejam atingidos de forma satisfatória e com qualidade socialmente referenciada, tanto para os docentes como para os estudantes, mitigando as desigualdades

sociais que foram intensificadas pela pandemia de Covid-19, não apenas enquanto esta durar mas, sobretudo, posteriormente.

Referências

- Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, 8(3), 348-365. <http://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede: Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>
- Bayode, B. (2020). *Online education: an innovative approach and success in the virtual classroom*. Bright University Press.
- Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus (2020, fevereiro 26). Recuperado de <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>
- Costa, R. R., Lino, M. M., Souza, A. I. J., Lorenzini, E., Fernandes, G. C. M., Brehmer, L. C. F., Vargas, M. A. de O., Locks, M. O. H., & Gonçalves, N. (2020). Ensino de Enfermagem em tempos de Covid-19: como se reiventar nesse contexto? *Texto contexto-enfermagem*, 29, e20200202. <https://www.scielo.br/j/tce/a/yfH55Z8QPg5S6rftGrcbJBF/?lang=pt&format=pdf>
- Garcia, T. C., Morais, I. R. D., Zaros, L. G., & Rêgo, M. C. R. D. (2020). *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. Sedis/UFRN.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2, 1-12. <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015) *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Penso.
- Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 12.965*, de 23 de abril de 2014, Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm
- Morais, I. R. Garcia, T. C., Rêgo, M. C. R. D., Zaros, L. G., & Gomes, A. V. (2020). *Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração de plano de aula*. Sedis/UFRN.
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, (34), 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Nakani, T. C., Roza, R. H., & Oliveira, A. W. (2021). Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. *Revista e-Curriculum*, 19(3), 1368-1392. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48484>

Painel TIC COVID-19. (s.d.). Recuperado de <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/>

Painel TIC Covid-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus (3^a ed. - Ensino remoto e teletrabalho). (2020). Recuperado de https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletronico.pdf

Todos pela Educação. (2021). *6º Relatório Bimestral Execução Orçamentária do Ministério da Educação.* <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6%C2%B0-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf>

Trevisani, F. M., & Corrêa, Y. (2020). Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Prâksis*, 17(2), 43-62.

A educ(ação) no porvir: um ensaio a seis mãos

*Anakelly Silva Santos
Cristiane Fátima Silveira
Tainah de Castro Abreu*

Portas e portões trancados.

Corredores esvaziados.

Espaços educativos silenciados.

Um contexto pandêmico instaurado.

Figura 1



Arquivo pessoal

Essa é a situação em que se encontram as escolas das cidades, que ocupam a região mineira chamada Campos das Vertentes, desde meados de março de 2020.

O vírus SarsCov2, popularmente conhecido como Covid-19, começou a contagiar a população da cidade de Wuhan, a capital e maior cidade da província de Hubei, na China, no final do ano de 2019. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estágio de pandemia, pois o vírus já tinha se espalhado por quase todos os países do mundo.

Sendo assim, diversos países começaram a seguir recomendações da OMS na busca pelo controle da evolução da doença. Diferentes medidas de controle ao crescimento da pandemia foram tomadas, em todos os setores da sociedade, inclusive na Educação. Inicialmente, houve paralisação de creches, pré-escolas, escolas de ensinos fundamental e médio, universidades e demais instituições educativas, e, em um segundo momento, deu-se início ao modelo de ensino a distância como forma de aproximar educandos e educadores nessa nova realidade, que se impôs.

O que se vê, desde então, são inúmeros profissionais da área se reinventando e buscando, dia após dia, desenvolver práticas educativas, que proporcionem aos educandos e educandas a construção de seus conhecimentos de maneira lúdica, prazerosa e efetiva, mesmo distante, fisicamente, das escolas.

Foi, é e ainda serão precisas invenção, reinvenção, construção, reconstrução e ação pela Educação. Afinal, como nos diz Kramer (2000), “a chave que pode trancar, pode também abrir” (p. 34). E foi preciso abrir. Abrir-se para o novo e enfrentar inúmeros desafios pedagógicos e tecnológicos que se impuseram.

Figura 2



Arquivo pessoal

E os desafios não foram poucos. Algumas medidas emergenciais foram adotadas na Educação básica como alternativa continuada dos estudos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, foram uma das ferramentas, que possibilitaram e possibilitam o ensino a distância. Os pesquisadores Sousa et al. (2020) defendem que a ausência das TIC resultaria no total abandono dos alunos. Esses autores consideram que a Educação é o cenário mais preocupante e de difícil solução: “uma vez que, majoritariamente, se constrói por aglomerações” (p. 150).

Por mais que saibamos a precariedade da realidade de muitas famílias brasileiras, a dificuldade que assola a população pertencente às periferias, por exemplo, entendemos que a escola pública não pode se ausentar do processo educativo neste momento, independentemente dos argumentos. Que fique claro que não se trata de um processo de exclusão, mas, ao contrário, se trata de uma tentativa de inclusão. Para os nossos alunos, o simbolismo do afeto, no ato da escola garantir o processo educativo na atual conjuntura, pode ter mais importância do que o processo educativo em si. (Sousa et al., 2020, p. 153)

Figura 3



Arquivo pessoal

Várias foram as pesquisas durante este período de pandemia na área de Educação. Como professoras, seja da Educação fundamental pública municipal, federal ou na Educação superior, acompanhamos, estudamos e lemos muitas dessas pesquisas, análises, estatísticas, números, escritas etc. Todavia, aqui, neste ensaio a seis mãos, decidimos olhar. Olhar imagens, que tocam a Educação no momento atual. Imagens de nosso cotidiano, que nos tocaram e nos moveram a escrever o presente ensaio. Assim como Barthes (2018), quisemos aprofundar nas fotografias tiradas em momentos de perambulações pela cidade, mas não no sentido de questão: “mas como ferida: vejo, sinto; portanto, noto, olho e penso” (p. 26).

Buscamos nos afastar do excesso de palavras, que existem em torno da escola e, como sugerem as pesquisadoras Scareli e Andrade (2008), olhar para as imagens tentando nos movimentar pelo seu interior: “buscando reconhecer elementos de sua própria linguagem, a fim de estabelecermos um diálogo com estas imagens e suas/nossa potencialidades, encantamentos, sentidos” (p. 52).

Dos poucos passos que demos fora de casa durante este período de pandemia, foram para uma proposta para pensar este ensaio. Olharemos

a escola no agora. Em cidades diferentes, escolas diferentes ou não, dias diferentes, decidimos encontrar as escolas, que estão próximas às nossas casas e fotografá-las. Inicialmente, usamos câmera profissional e celular, para que os registros fossem feitos. Em um segundo momento, cada uma das pesquisadoras compartilhou com as outras cerca de cinco fotos. Foi uma surpresa observarmos que havia fotos muito diferentes mesmo que feitas na mesma escola e outras fotografias eram muito parecidas mesmo tendo sido feitas em cidades diferentes.

Tal qual Barthes (2018), seguimos a proposta de silenciar e não descrever essas imagens, porque, também, acreditamos que as fotografias “devem ser habitáveis, e não visitáveis” (p. 38). Além disso, para o filósofo, a foto fala, a foto diz e a foto pode gritar, mas não ferir. De acordo com o autor, mais vale erguer a cabeça ou fechar os olhos para se ver bem uma foto, fazer a imagem falar no silêncio, uma vez que: “No fundo a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa” (p. 36).

Figura 4



Arquivo pessoal

Alguns questionamentos iniciais nos moveram: o que essas imagens querem de nós? O que uma fotografia do espaço escolar vazio nos diz?

Como pensam as imagens? Quais perguntas essas imagens fazem? O que as fotografias nossas e dos outros nos provocam? Qual o tempo dedicado às imagens? Quantos segundos nos dedicamos à imagem? Como as imagens surgem e quais perguntas eu faço para elas?

Essas perguntas vieram durante um dos encontros do Grupo de Estudo em Filosofia e Imagem (GEFI), de que participamos virtualmente durante o período de pandemia. Elas vieram e ficaram. Partindo do princípio de que “toda imagem nos oferece algo para pensar”, como afirmado por Samain (2012), começamos a pensar com essas perguntas e com essas imagens. Assim, veio a ideia de ouvir e olhar aquelas, que, também, fazem parte da Educação e, muitas vezes, são objetos e sujeitos de pesquisa: as crianças.

Figura 5



Arquivo pessoal

Aqui, as crianças são como nós, escritoras/es e participantes deste ensaio. Junto com elas, queremos pensar sobre o questionamento: “Como você imagina a escola no pós-pandemia?” As crianças convidadas a participar do nosso estudo nos enviaram os pensamentos com desenhos das mais diversas formas.

Gostaríamos de enfatizar que as crianças não foram escolhidas por idade, nem escola, nem outra forma de segregação. Pedimos àquelas

com quem, de alguma forma, temos mais contato, pelo parentesco ou proximidade física de nossas residências, sendo primas, primos, filha, filhas e filhos de amigas/os, vizinhas e vizinhos etc. Buscamos ouvir atentamente essas crianças, que, apesar de estarem longe do espaço físico das escolas há cerca de um ano e meio, estão presentes diariamente no processo de reinvenção, que está sendo necessário em nossa Educação.

Nosso Olhar para o Desenho Infantil: uma busca por uma escuta atenta e sensível às produções

Por meio de traços, formas e cores, é possível registrarmos no papel imagens criadas com nossa criatividade, que dão forma ao desenho. Conforme Trinchão e Oliveira (1998), antes mesmo de falar, o homem já desenhava, expressando-se apenas graficamente, desenhando nas paredes e marcando em rochas diversos elementos, pertencentes ao seu cotidiano, como os animais e os elementos da natureza.

Figura 6



Arquivo pessoal

Derdyk (2010) afirma que, para se estudar o desenho, é preciso compreender, de forma global, sua história, visto que este é dotado de múltiplos significados. A autora ressalta:

seja na sua aplicação mais elaborada para a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento. (Derdyk, 2010, p. 34)

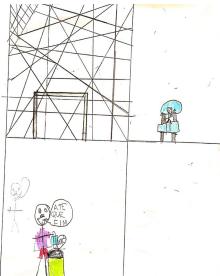
No presente ensaio, trabalhamos com os estudos, que se referem ao desenho infantil enquanto expressão. Ao desenhar, a criança se expressa e se impõe enquanto “ser global, que mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala” (Derdyk, 2010, p. 21).

Gostaríamos de destacar que, durante muitos anos, o desenho foi “esquecido” pelas pesquisas. Porém, segundo Mèridieu (2006), a descoberta da originalidade da infância (quando as crianças deixaram de ser vistas como miniaturas de adultos e criou-se a consciência de que são seres dotados de singularidades) possibilitou ao desenho autonomia e variedade de sentidos. Com o passar do tempo e o aprofundamento dos estudos, hoje se sabe que o grafismo se desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento da criança, pois, como salienta Bessa (1972), o grafismo é resultado de uma tendência espontânea, natural e expressiva, que, desde muito cedo, é evidenciado em garatujas, que ganham, cada vez mais, formas complexas.

Se pensarmos o desenho enquanto forma de expressão, devemos considerá-lo enquanto prática, que trabalha com a liberação de nossos sentimentos e desejos, além de possibilitar o relato de nossas vivências. E foi buscando a liberação dos sentimentos e desejos das crianças em

relação ao que elas esperam e imaginam para a escola no pós-pandemia que propusemos a elas a produção de um desenho com essa temática.

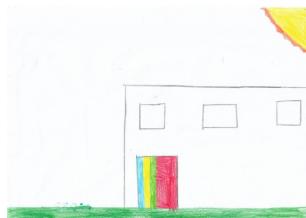
Figura 7



Arquivo pessoal

Desde a proposta do desenho até a sua produção, buscamos não influenciar, de maneira alguma, as obras das crianças. Apenas, colocamos a questão “Como você imagina a escola no pós-pandemia?” como temática e instigamos as crianças a se expressarem livremente.

Figura 8



Arquivo pessoal

Em diferentes pesquisas, encontramos a possibilidade de forte influência sobre as produções das crianças, advindas da mídia, da cultura e dos adultos, que com elas convivem, como a família e os professores.

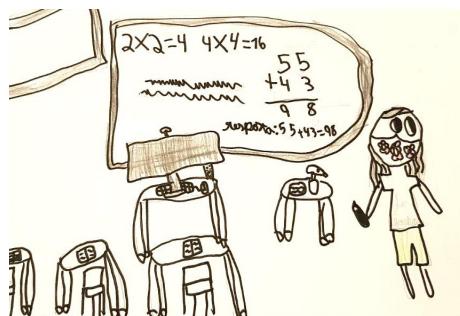
Sabemos que tais influências se transformam em “obstáculos para a construção de um conhecimento mais significativo” (Buoro, 1996, p. 35).

Ao fotografarmos a arquitetura das escolas e observarmos a mesma arquitetura aparecendo como protagonista em alguns desenhos, percebemos que os espaços físicos nos provocam reações, que nem sempre são conscientes, mas suas características são aprendidas por nosso subconsciente (Harrouk, 2021). Essas características do espaço físico provocam implicações psicológicas na maneira como as pessoas se sentem e em seu comportamento.

Harrouk (2021) acentua que as características de um espaço físico são capazes de induzir sensações de tranquilidade e segurança, e fazer com que as pessoas se sintam bem e relaxadas. Considerando que as crianças passam grande parte de suas vidas no espaço escolar, que são hoje ambientes majoritariamente fechados, teremos no pós-pandemia uma situação *sui generis* no que diz respeito às sensações e reações, que esses espaços causarão em seus usuários após experimentarem, por recomendações sanitárias, que os espaços mais abertos e ao ar livre são mais saudáveis e propiciam o distanciamento quando necessário.

Tendo consciência de que essas crianças são sujeitos históricos, que vivem relações socioeconômicas, discursivas, estéticas, históricas e culturais díspares, propomos a você, leitor ou leitora, observar atentamente os desenhos dessas crianças, fruto de suas imaginações sobre o que poderá vir a ser a escola no contexto pós-pandêmico, não nos atendendo “à necessidade representacional do questionamento ‘o que isso quer dizer?’, ‘qual o significado daquilo?’, mas possibilitar escorregões e deslizes pelas potências da contemplação e produção de sentidos na própria imagem” (Scareli & Andrade, 2008, p. 1).

Figura 9



Arquivo pessoal

Figura 10



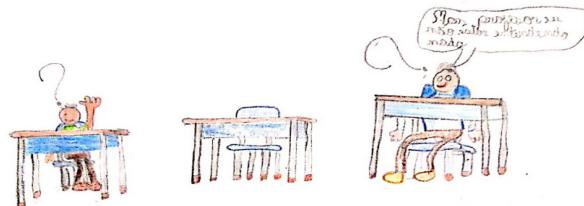
Arquivo pessoal

Figura 11



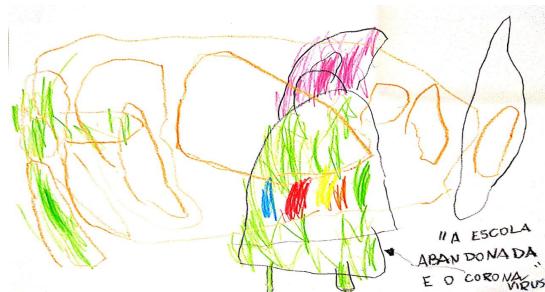
Arquivo pessoal

Figura 12



Arquivo pessoal

Figura 13



Arquivo pessoal

Figura 14



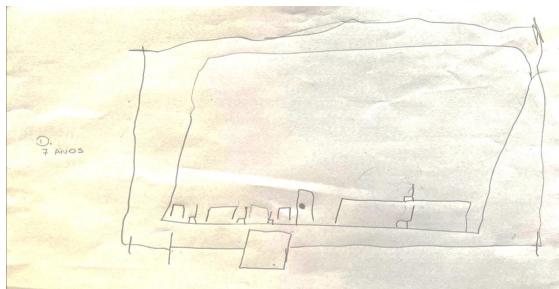
Arquivo pessoal

Figura 15



Arquivo pessoal

Figura 16



Arquivo pessoal

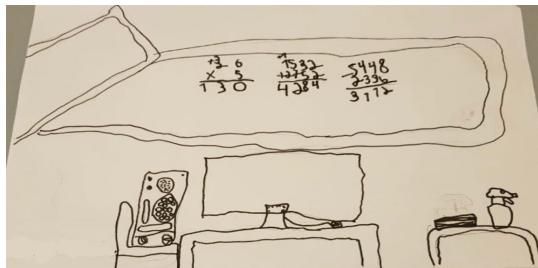
Figura 17



Arquivo pessoal

Figura 18

Arquivo pessoal

Figura 19

Arquivo pessoal

“Por que escolher (fotografar) tal objeto, tal instante, em vez de tal outro?” (Barthes, 2018, p. 15). Por que escolher desenhar aquilo, e não aquilo outro? Algumas crianças desenharam o álcool sobre a mesa e as máscaras. Desenharam até as distâncias, mas outras apenas disseram, por meio do desenho, da saudade da escola e que tudo vai ser “normal”. Tem que ter uma explicação? Concluir nos limitaria ao simples significado literal da imagem, tirando-nos a possibilidade dos escorregões e deslizes. O caminho por entre os desenhos e fotografias não tem um destino final, porque o caminho não se define pelo tempo e pelo espaço. Decerto é que seguimos perambulando pelas paisagens da arte e da Educação, fazendo breves pausas para olhar,

contemplar, refletir e contar o que se passa, sem parar, sem concluir. Seguimos caminhando.

Referências

- Barthes, R. (2018). *A câmera clara: Nota sobre a fotografia* (7a. ed., J. C. Guimarães, trad.). Nova Fronteira.
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças* (3a. ed.). Livraria José Olympio Editora.
- Buoro, A. (1996). *O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. Cortez.
- Derdyk, E. (2010). *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil* (4a. ed.). Zouk.
- Harrouk, C. (2021). Psicologia do espaço: As implicações da arquitetura no comportamento humano. *Arch Daily Brasil* (V. Libardoni, trad.). <https://www.archdaily.com.br/936143/psicologia-do-espaco-as-implicacoes-da-arquitetura-no-comportamento-humano>
- Kramer, S. (2000). *Com a pré-escola nas mãos*. Ática.
- Mèridieu, F. (2006). *O Desenho Infantil*. Cultrix.
- Samain, E. (2012). *Como Pensam as imagens*. Editora da Unicamp.

Scareli, G., & Andrade, E. C. P. (2008, outubro). Lobos-maus e Chapeuzinhos-vermelhos em ilustrações para ver e ler. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, 9, 51-64.

Sousa, G., Borges, E., & Colpas, R. (2020). Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 5(1), 146-169. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169>.

Trinchão, G. M. C., & Oliveira, Lysie R. (1998). *A história contada a partir do Desenho* [Trabalho apresentado em congresso]. Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e nos Desenhos. Feira de Santana, BA, Brasil.

Ninguém, peixe, ninguém: um estudo do efeito de uma abordagem transmedia na motivação para a leitura de obras literárias

*Liliana Macedo
Luís Pedro
Pedro Almeida*

A educação tem um papel fulcral no desenvolvimento de uma sociedade e dos seus cidadãos, sendo por isso crucial garantir que as abordagens pedagógicas adotadas se adaptam às necessidades dos estudantes, mantendo-os interessados e ativos no seu processo de aprendizagem. Sendo os desafios ao nível da motivação para o estudo cada vez mais e maiores, e o aparecimento de ferramentas tecnológicas dando-se a alta velocidade, surge uma necessidade, assim como uma oportunidade, de aliar as realidades do ensino, onde tradicionalmente temos um espaço formal e, por vezes, pouco criativo, às realidades aliciantes que as tecnologias propõem. Com a presença das tecnologias em sala de aula potencia-se uma aproximação dos dispositivos que tanto cativam os alunos, ao método de ensino, que tantas vezes parece vir a ser aborrecido.

As narrativas transmedia têm vindo a ser utilizadas nas mais diversas áreas, desde o marketing à indústria cinematográfica, discográfica ou mesmo para atuação social, através da criação de narrativas que expõem temas “sensíveis” despertando a atenção para os mesmos. Também já foram dados passos no que diz respeito à criação de narrativas com um cariz pedagógico para utilização em sala de aula.

Se o conteúdo lecionado necessita de ser estudado, o que, por sua vez, implica horas de dedicação por parte do aluno fora do tempo de aulas (do tempo de lazer), porque não criar conteúdos educativos que possam conjugar componentes de entretenimento?

O presente capítulo baseia-se e pretende resumir a investigação realizada para um projeto de dissertação do Mestrado em Comunicação Multimédia da Universidade de Aveiro. Este estudo teve como base a adaptação das obras literárias “Frei Luís de Sousa” de Almeida Garrett e “Sermão de Santo António aos Peixes” do Padre António Vieira a um formato transmedia. Pretendeu-se, assim, avaliar a possibilidade deste formato motivar os alunos para o estudo do conteúdo das obras originais.

Têm sido diversas as investigações e questões levantadas quanto aos níveis de interesse dos alunos nos conteúdos lecionados nas aulas, assim como traçados diferentes modelos para o estudo da motivação, que tentam explicar de que forma esta pode ser fomentada. A questão neste estudo desenvolve-se em torno da forma de apresentação destes conteúdos e do alcançar de metas de aprendizagem. Pretende-se criar alternativas aos métodos usados atualmente em sala de aula e perceber de que forma podemos criar novas e mais diversas abordagens de ensino. Usando a criatividade tão inerente à criação de uma narrativa transmedia, espera-se criar conteúdos mais aliciantes para os alunos.

Visto que há objetivos a serem cumpridos no fim de cada ciclo de estudos, é importante perceber no que consistem para que se possa perceber que género de dinâmicas podem ser aplicadas com o fim de se atingir estas metas.

No documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, publicado em 2017 pela DGE (Direção-Geral da Educação), um dos pontos que consta das áreas de competências identificadas é “Linguagens e Textos”.

As competências associadas à área de linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de:

- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- Aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Direção-Geral da Educação (Martins et al., 2017).

Centremo-nos no segundo ponto: “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital”. O pressuposto implica que os alunos sejam capazes de dominar diferentes suportes para aplicação dos seus conhecimentos de comunicação e literacia digital/ analógica. Desta forma, é interessante pensar em métodos que permitam pôr em prática estes domínios.

Esta investigação focou-se em explorar precisamente este ponto, trazendo o conceito de transmedia para discussão. A pertinência e

necessidade de adaptação do ensino à nova realidade que vivemos, cada vez mais aliada à tecnologia e em que a presença de dispositivos eletrónicos é ubíqua e quase impossível de ser contornada, é um tema acerca do qual é necessário refletir. Se é impossível ignorar a tecnologia e sua utilidade e, acima de tudo, se o ensino à distância se tornou uma realidade presente nos nossos dias, é necessário repensar os métodos de aprendizagem e melhorá-los.

Poderá o transmedia, enquanto forma de desenvolver narrativas distri-buídas em diferentes plataformas e suportes, dar resposta às necessidades de motivação dos alunos, cumprindo simultaneamente os objetivos mais específicos delineados nos planos de ensino? Neste sentido, fez-se por compreender se o transmedia se afigura como uma estratégia capaz de ter um impacto positivo na área do ensino, mais precisamente no que diz respeito ao estudo (obrigatório) de determinadas obras no ensino secundário ao nível da disciplina de português. Mais ainda, pretendeu-se compreender se uma abordagem de transmedia storytelling, com uma componente participativa, poderia potenciar a motivação dos alunos para a leitura de obras de literatura e uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos das mesmas.

Enquadramento

Moisés de Lemos Martins aborda o transmedia como uma ferramenta de expansão da forma como percecionamos e interagimos com o mundo em nosso redor, capaz de desenvolver competências nos envolvidos:

As narrativas transmediáticas expandem a nossa experiência do mundo com conteúdos digitais. E, ao fazê-lo, expandem, também, a nossa capacidade para produzir histórias novas, através de um

processo que não é apenas de imitação e de propagação, mas igualmente de criação. Esse processo imita, reproduz, reconta, remedeia, adapta, estende e reinventa, indefinidamente, as histórias conhecidas. Mas, além disso, permite ficcionar novas histórias, com a instalação de realidades virtuais em ambientes imersivos, como os videojogos e as narrativas interativas na rede, no cinema, na televisão, em DVD. (Martins, 2020. p. 9)

Atendendo ao potencial, evidenciado por Martins, destes “ambientes imersivos”, porque não usá-los como aliados do processo educativo? Tendo em mente a sua perspetiva, não será o transmedia uma resposta aceitável às necessidades expostas pela DGE? Com recurso ao transmedia podem criar-se atividades em sala de aula que proporcionem uma aprendizagem no formato “aprender a fazer” e não só “aprender a ouvir e ver”.

Scolari coordenou, em conjunto com uma equipa de investigadores (Scolari, 2018), o projeto “Transmedia Literacy” (<https://transmediability.org/>), no qual se exploraram atividades externas ao ensino como algo proveitoso. A premissa é que algumas das atividades de lazer são passíveis de estimular e desenvolver competências necessárias para as valências de ensino. Assim, o estudo poderá ser feito de uma forma aprazível para os alunos. O output do projeto foi um “Teacher’s Kit”, no qual se reúnem sugestões, assim como respetivas instruções de aplicação das mesmas, a serem promovidas por educadores em sala de aula. Este pode ser visto como um exemplo pioneiro da ideia supracitada sobre a aprendizagem “aprender a fazer”, aliada ao transmedia.

Por vezes, o desafio é o uso dos novos media sem que estes se tornem distratores, nomeadamente em contextos de multitasking com diversos estímulos a serem apresentados ao mesmo tempo. Trabalhar com novos

media pode desencadear falhas de atenção e dificuldades de concentração. Mas terá o transmedia de ser obrigatoriamente ligado aos novos media?

Alper e Herr-Stephenson (2013, p. 367), refere-se ao termo “transmedia play” no qual considera que o transmedia não se tem de focar somente nos novos media ou nos media digitais, argumentando como os media tradicionais podem ser incluídos e considerados para a criação de uma forma de aprendizagem mais criativa. Esta abordagem despoleta nas crianças competências nas diversas áreas de literacia, desde a digital à textual ou visual, incluindo também competências sociais e culturais.

Se o método de ensino perde a sua eficiência para o público envolvido e não capta o seu interesse e atenção, não deverá este ser estudado e adaptado de forma a responder às necessidades e desejos dos alunos, mantendo o cumprimento dos objetivos delineados? A importância da motivação e interesse por parte dos alunos nas matérias abordadas tem vindo a ser objeto de estudo por vários investigadores das áreas da psicologia e educação. Estes estudos procuram compreender melhor de que forma se pode motivar os estudantes para a aprendizagem. Desta forma, o estudo e aquisição de novas competências poderá dar-se de uma forma mais eficaz.

Várias perspetivas têm emergido acerca de qual a melhor forma de aprendizagem, sendo que algumas enfatizam a necessidade de ligação por parte do estudante e referem também a importância da relevância dos conteúdos para os interesses pessoais do aluno, para que realmente seja atingido o objetivo de aprendizagem.

Albrech e Karabenick (2018), no seu artigo “Relevance for Learning and Motivation in Education”, exploram algumas destas abordagens e estudos, e uma das suas conclusões refere a importância de demonstrar

a relevância das aprendizagens feitas, no ensino formal, para o quotidiano dos alunos.

Over the past few decades, the idea that education should be made relevant to students has been studied and endorsed by motivation researchers in education and psychology. The National Research Council's Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (NRC, 2003) reported findings from extensive motivation research and concluded: 'The evidence suggests that the instructional program...needs to be relevant to and build on students' cultural backgrounds and personal experiences, and provide opportunities for students to engage in authentic tasks that have meaning in the world outside of school' (p. 94). (...) Among motivation scientists, there is a general consensus that helping students comprehend meaningful connections between what they do and learn in school and the issues that concern them in their everyday lives should promote academic motivation and achievement. (Albrecht, & Karabenick, 2018).

Num mundo em constante mudança, a adaptação parece ser a solução para a prosperidade e, seguindo a lógica de Darwin, os indivíduos que não se adaptam ao meio têm menor hipótese de sobrevivência. No sentido de encontrar mais e melhores soluções de motivação para o ensino, este estudo propôs-se a avaliar o efeito de uma abordagem transmedia na motivação para a leitura de obras literárias.

Metodologia

O estudo enquadra-se no paradigma fenomenológico, visto ser uma investigação na área das ciências sociais e, como tal, graças à elevada presença do fator humano não ser possível criar resultados extrínsecos à vivência de cada participante envolvido. Considerou-se a realidade como algo subjetivo e dependente de cada indivíduo, sendo que obtidos

e recolhidos os dados deduziu-se a conclusão. Dado que foi criado um produto que teve como finalidade ser proveitoso para o público em questão, será importante perceber a perspetiva do mesmo. Este produto tratou-se de uma narrativa transmedia, “Ninguém, peixe, ninguém...” com base em 2 obras literárias portuguesas, de estudo obrigatório no ensino secundário.

Tratou-se de um estudo de natureza interpretativa, dada a intenção de explorar as experiências e opiniões individuais face ao artefacto criado no âmbito da investigação, com uma abordagem mista, já que numa fase inicial os dados obtidos foram de natureza qualitativa, seguindo-se uma fase de desenvolvimento e finalizando o estudo com uma busca por dados tanto qualitativos como quantitativos.

A metodologia selecionada foi a de investigação de desenvolvimento, dado o enfoque na criação de possíveis soluções para um problema detetado, através do desenvolvimento implementação e avaliação de um produto. Os dados obtidos no fim não foram generalizáveis a um universo global, mas sim à “amostra” em questão, sendo que poderá vir a ser testado, posteriormente, com outros universos amostrais.

Quanto ao desenho do estudo adotou-se um desenho exploratório sequencial de 3 fases. Foram recolhidos dados qualitativos numa primeira fase para que se pudesse seguir com a criação de um artefacto que veio a ser, como já foi referido, alvo de avaliações e por fim foram recolhidos dados quantitativos e qualitativos relativos a essa avaliação feita pelos participantes.

O público-alvo eram alunos do ensino secundário. No entanto, a população acessível ao estudo e considerada foram alunos com o ensino secundário recém-concluído, para que a ligação à questão de

investigação, na qual se pretende entender os níveis de motivação para a leitura de obras obrigatórias, fosse garantida.

A investigação serviu-se de 4 instrumentos de recolha de dados distintos. Começou-se com a aplicação de um inquérito por questionário online para decisão das obras a serem retratadas no projeto; a este seguiram-se os instrumentos para avaliação da narrativa: métricas das redes sociais, inquérito por questionário online de avaliação da narrativa de “Ninguém, peixe, ninguém...”, um focus group com ex-estudantes do ensino secundário, com anos de conclusão distintos, e entrevistas semiestruturadas a docentes.

Foi apresentado um questionário final, para avaliação do projeto, estruturado nas seguintes secções: Caraterização sócio demográfica, Relação com as obras abordadas no projeto, Análise à adaptação transmedia e Sugestões e Comentários. Começou-se por tentar perceber qual a caraterização dos respondentes, de forma a compreender o que definia os participantes deste estudo. Em seguida, colocaram-se questões relativas à ligação dos respondentes às obras abordadas, para que se percebesse se eram do agrado do público e se tinham sido previamente lidas ou não. Seguiu-se uma secção diretamente focada no projeto “Ninguém, peixe, ninguém...”, para que se obtivesse informação relevante acerca de qual a experiência do público com esta narrativa em particular e quais os seus pontos de relevância/fracos. Por fim, deixou-se um espaço livre para que pudessem ser acrescentados quaisquer comentários ou sugestões que os participantes considerassem relevantes.

O focus group foi composto por um conjunto de 13 questões previamente preparadas, sendo que algumas delas acabaram por não ser colocadas, dado que os participantes abordaram os tópicos nelas

presentes de forma espontânea. Começou-se por questionar acerca das características técnicas do projeto “Ninguém, peixe, ninguém...” partindo a discussão gradualmente para o ensino literário português e questões relativas à leitura e os jovens.

As entrevistas semiestruturadas seguiram uma dinâmica muito semelhante ao focus group, sendo que as questões preparadas se mostraram, por vezes, desnecessárias já que as entrevistas desenvolveram a temática livremente, conduzindo até a novas questões pertinentes para o estudo.

Desenvolvimento

Como foi referido na secção da metodologia, a investigação compreendeu 3 fases de desenvolvimento do estudo, esquematizadas na Tabela 1.

Tabela 1

Resumo esquemático das 3 fases do estudo

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Investigação pré-desenho	Desenho e desenvolvimento da abordagem <i>transmedia</i>	Avaliação da obra <i>transmedia</i>
<ul style="list-style-type: none"> → seleção de literatura de apoio → definição da população alvo → seleção de 2 obras literárias através da aplicação de inquérito por questionário 	<ul style="list-style-type: none"> → desenho da narrativa base e linhas de pensamento → definição e desenho dos momentos participativos → seleção das plataformas a usar → criação dos conteúdos a divulgar/apresentar → lançamento da abordagem 	<ul style="list-style-type: none"> → seleção de uma amostra da população → divulgação dos conteúdos junto da amostra a estudar → participação → aplicação dos instrumentos de recolha de dados → recolha de dados junto da amostra

Elaborado pelos autores

A fase 1 “Investigação pré-desenho” é respeitante ao processo de planeamento. Esta foi uma fase preparatória para a investigação e posterior criação do material a ser usado na mesma, a qual começou com leituras exploratórias, de forma a entender os conceitos base do tema, para que fosse possível partir para a definição da problemática e questões a investigar.

Nesta mesma fase foi criado um instrumento de recolha de dados para suportar a decisão das obras literárias a serem abordadas. Através de um questionário online, anónimo, os alunos do 1.º ano da licenciatura em Novas Tecnologias da Comunicação (NTC) da Universidade de Aveiro foram questionados acerca das obras lecionadas no seu plano de estudos do ensino secundário, assim como qual o nível de contacto com essas mesmas obras, tendo como referência o facto de as terem, ou não, lido. Desta forma, foi possível obter informação acerca dos livros lidos por aquela que foi a população acessível antes de começar o desenho do estudo propriamente dito e do seu produto final. Esta fase da investigação foi, assim, de cariz qualitativo, ainda que com uma expressão quantitativa.

Com base nas respostas obtidas definiram-se as duas obras a serem abordadas no projeto, sendo elas “Frei Luís de Sousa” de Almeida Garrett e “Sermão de Santo António” do Padre António Vieira. A escolha foi feita tendo em conta as obras estudadas e lidas por um número mais elevado de alunos, de forma a garantir um conhecimento mínimo da narrativa das mesmas. Esta decisão prendeu-se também com a extensão das obras e dos seus conteúdos, dado que obras muito extensas tornar-se-iam, possivelmente, mais difíceis de retratar.

Assim, nasce a obra transmedia “Ninguém, peixe, ninguém...”. O título do projeto é uma referência a ambas as obras. Um trecho de alta importância e simbolismo na obra de Almeida Garrett é a fala da personagem de D. João, conhecido como Romeiro, em que este, quando questionado acerca da sua identidade, afirma “Ninguém!”. Quanto à inclusão de “peixe”, deve-se à alegoria feita ao longo de todo o sermão de Vieira, em que se compararam os peixes aos homens.

A fase 2 “Desenho e desenvolvimento da abordagem transmedia”, compreendeu todas as tarefas relacionadas com a criação do produto transmedia propriamente dito. Nesta fase foi desenhada a narrativa base e ramificações da mesma, assim como dos momentos participativos e sua definição na cronologia. Neste passo foram tidas em consideração as plataformas a usar e quais as que melhor se adequavam aos conteúdos a serem produzidos nesta mesma fase. O culminar e conclusão da fase 2 deu-se com o lançamento da abordagem transmedia para o público.

No que diz respeito à construção da narrativa de “Ninguém, peixe, ninguém...”, optou-se por transformar os autores das obras em personagens da nova narrativa, de forma a criar uma ligação um pouco mais forte e óvia às obras que serviram de base para a criação do projeto. Assim, temos uma teia de relações entre Maria de Noronha, Almeida Garrett, aqui representado como um jovem aspirante a escritor, e Telmo Pais relativos a “Frei Luís de Sousa”, em conjunto com António Vieira, autor do “Sermão de Stº António aos Peixes”, transformado em filósofo para a adaptação, sendo que o Padre Vieira o foi também.

As personagens mantiveram os seus traços de personalidade identificados nas obras originais, tendo sofrido pequenas adaptações para

que se enquadrasssem na atualidade. As personagens dos escritores, basearam-se nas suas biografias, tendo-lhes sido atribuídos traços de personalidade fictícios e, uma vez mais, que fizessem sentido numa narrativa que decorresse na atualidade.

Figura 1

Preview do episódio 2 do podcast no Spotify



Macedo (2021-presente)

As plataformas escolhidas foram o Spotify (Macedo, 2021-presente) (Figura 1), na qual foram lançados um conjunto de episódios de um podcast intitulado “Conversas Salgadas”, onde se desenvolveu um diálogo entre as personagens António Vieira e Telmo Pais. O Instagram no qual foram criados 2 perfis, o de Maria de Noronha (Noronha, s.d.) (Figura 3) e o de João Almeida Garrett (Garrett, s.d. -a) (Figura 2), no qual se viu o desenrolar mais predominante da história e seu conflito, dado que foi o media central. E, por fim, o Twitter (Garrett, s.d. -b) (Figura 1), no qual temos o perfil de João Almeida Garrett em que vamos recebendo desabafos e provocações por parte da personagem.

Figura 2

Perfil de Twitter do Garrett

João Almeida Garrett
@JooAlmeidaGarr1

O melhor escritor de romantismo da atualidade. (senão de sempre)

Instagram: almeida_garrett_fls
Facebook: Ninguempeixe

Garrett (s.d. -a)

Figura 3

Foto publicada no Instagram de Maria

maria_noronha_fls

maria_noronha_fls Adoro papoilas! Quando era pequena, a minha mãe contava-me sempre a história da "Menina Papoila" para eu adormecer! Era algo assim:

"Era uma vez, uma papoila que estava triste por ser tão frágil e viver tão poucos dias. Um dia, um menino colheu-a para oferecer à mãe. Virou-lhe as pétalas para baixo, delicadamente, dizendo que era uma sáia e que aquela, era a menina papoila.

O menino queria muito ter a mamãzinha e disse à mãe que seria tão triste como a menina papoila."

65

Noronha (2021a)

Ainda que tenha sido criada uma página no Facebook (Ninguém, peixe, ninguém, s.d.) para o projeto, esta plataforma não foi parte integrante da narrativa, tendo apenas servido como base de divulgação e aglomeração dos conteúdos de todas as plataformas.

Dado que estava prevista uma componente de participação, o fim da narrativa foi aberto, tendo sido decidido pelo público, através de uma votação a ser feita no final, em que seria decidido quem tinha razão no meio de toda a disputa: Garrett ou Maria?

A Fase 3 “Avaliação da obra transmedia” e última deste plano, consistiu na seleção dos participantes do estudo. Os conteúdos foram divulgados junto dos participantes e foi feita a aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos mesmos. Como o nome da fase indica, foi feita a avaliação da obra transmedia com recurso ao grupo de participantes, através da recolha das suas perspetivas e opiniões.

Nesta mesma fase, deu-se a componente participativa. Um 1.º momento da participação do público deu-se com uma sondagem em formato de story do Instagram na qual se apelou ao público para votar de que lado estava: Maria ou Garrett.

O 2.º e último momento da componente participativa ocorreu em concordância com o tema de trabalho nas aulas dos alunos de Guionismo de NTC. Foi-lhes pedido que criassem pequenos vídeos, com o máximo de 90 segundos, recorrendo a um formato de remix, em que atuassem como “advogados” de uma das personagens e a defendessem ou incriminassem o opositor.

Resultados

Os participantes do estudo variaram consoante os instrumentos de recolha de dados sendo que, no inquérito final para avaliação da narrativa, divulgado através da página de Facebook do projeto, os participantes foram o público do projeto que se mostrou disponível para responder ao mesmo, tendo sido obtido um total de 32 respostas ao inquérito;

no focus group tratou-se de um grupo de 7 elementos escolhidos por conveniência, conhecidos da investigadora e que seguiram, ou fizeram parte, da criação dos conteúdos; por fim, as entrevistas semiestruturadas, foram dinamizadas com um grupo de escolha intencional composto por 2 docentes, dadas as suas áreas de investigação e especialização. No que toca aos participantes do estudo que fizeram parte da componente participativa da narrativa, foram os alunos da Unidade Curricular de Guionismo inserida no 1.º ano da Licenciatura em NTC, sendo um grupo de 93 alunos.

Através dos dados recolhidos verificou-se que a abordagem transmedia pode ser útil para o estudo literário, de acordo com a ótica dos participantes do estudo. Os comentários efetuados nos instrumentos de recolha de dados indicam que esta é uma boa forma de estimular os jovens para a leitura das obras assim como uma ferramenta interessante para recordar os conteúdos da obra.

A motivação dos participantes para o estudo literário aumentou, algo que se concluiu através da discussão gerada durante o Focus Group. Neste, os intervenientes disseram que esta abordagem lhes permitiu olhar as obras de uma nova perspetiva e que voltar a contactar com as mesmas lhes incutiu a curiosidade para as ler novamente. Desta forma, infere-se que ao colocar este grupo de participantes do estudo em contacto com as obras já se está, em certa medida, a criar motivação, já que se recriam os conteúdos e se gera uma discussão em torno destes.

O resultado final da votação no story referente ao 1º momento participativo, deu uma vitória à Maria de 75% contra 25%, como se pode verificar na Figura 1. A story foi visualizada por um total de 44 utilizadores.

Figura 4

Story publicada no Instagram da Maria em que se apela à votação do público



Noronha (2021a)

Os vídeos criados aquando do 2º momento participativo foram partilhados no YouTube com #ninguempeixeninguem. Um link (Ninguém, peixe, ninguém, 2021) de YouTube para o conjunto destes vídeos foi, posteriormente, publicado na página de Facebook do projeto de forma a concluir a narrativa.

A complementar o Focus Group temos as opiniões obtidas por parte das 2 docentes entrevistadas. Estas revelaram uma forte crença na possibilidade de aumento da motivação e interesse dos alunos com a utilização de uma abordagem transmedia.

Uma opinião/ visão geral obtida por parte dos participantes do estudo é que os alunos, frequentemente, não leem as obras obrigatórias e que urge criar formas de os motivar para a leitura. Tanto as docentes,

como os participantes do Focus Group mostraram uma necessidade de inovação em sala de aula no que toca ao leccionamento das obras literárias que fazem parte do currículo. Foi, também, opinião geral que a dramatização dos conteúdos é uma boa forma de captar a atenção para os mesmos. No entanto, o que se conclui é que tornar as obras no seu formato original mais “apetecíveis” é algo complexo, dado que todas as sugestões apresentadas se basearam em novas representações e abordagens aos conteúdos originais.

Conclusões

Após a análise dos diferentes dados obtidos, concluiu-se que a premissa levantada pela questão de investigação é válida, ainda que apenas possa ser afirmada com este pequeno grupo de participantes no estudo.

A adaptação de obras literárias a um formato transmedia não é algo novo, no entanto, no que diz respeito a obras portuguesas, constata-se que o possa ser. Relativamente ao uso pedagógico destes conteúdos, através do levantamento bibliográfico feito para o enquadramento teórico da investigação da dissertação na qual se baseia este artigo, foi possível perceber que há projetos que foram criados especificamente com um intuito educativo.

Conclui-se, também, que o transmedia storytelling participativo em sala de aula carece de mais exploração. Os dados obtidos com a investigação não foram suficientes, nem correspondentes a um universo de participantes suficientemente representativo para que se retirassem conclusões generalizáveis. Não obstante, relativamente às reflexões traçadas pelos participantes deste estudo pode afirmar-se que o transmedia participativo poderá, de facto, ser útil para a motivação do estudo literário.

Assim, o transmedia poderá fomentar o interesse nas obras e motivar para o seu estudo, não garantindo, ainda assim, que os alunos venham a ler mais. Constatou-se que os participantes do estudo não consumiram a totalidade dos conteúdos criados no âmbito da dissertação e que alguns foram apenas consumidos após a data de partilha dos mesmos. No projeto “Ninguém, peixe, ninguém...” a *user journey* não foi bem pensada ou concebida, o que dificultou o consumo dos conteúdos por parte do público, dado que se pretender consumir os conteúdos após término da narrativa, não há propriamente um guia para o fazer. Verificou-se, também, uma fraca adesão do público à componente participativa, sendo que apenas os alunos de NTC criaram efetivamente conteúdo quando solicitado. Isto poderá indicar que houve uma fraca divulgação dos conteúdos ou mesmo fraca capacidade de captação da atenção do público.

Referências

- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2018). Relevance for Learning and Motivation in Education. *Journal of Experimental Education*, 86(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380593>
- Alper, M., & Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia Play: Literacy Across Media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366-369. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/2>
- Garrett, J. A. [@almeida_garrett_fls]. (s.d. -a). *Postagens* [perfil do Instagram]. Instagram. Recuperado em 10 de setembro de 2021, https://www.instagram.com/almeida_garrett_fls/

Garrett, J. A. [@JooAlmeidaGarr1]. (s.d. -b). *Tweets & respostas* [perfil do Twitter]. Twitter. Recuperado 15 de setembro de 2021, <https://twitter.com/JooAlmeidaGarr1>

Macedo, L. (Host). (2016–presente). *Conversas Salgadas* [Áudio podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/7BCZ3Oc13wjdO9H4qFbTYI>

Martins, G. d’O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L. Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, M. de L. (2020). Tecnologia e literatura: as narrativas transmediáticas. *Letras de hoje*, 55(1), p. 4-13. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2020.1.34786>

Ninguém, peixe, ninguém. (s.d.). *Página inicial* [página do Facebook]. Facebook. Recuperado em 14 de setembro de 2021 de <https://www.facebook.com/Ninguempeixe>

Ninguém, peixe, ninguém. (2021, maio 24). *A batalha continua e o público tem muito a dizer!* [link attached] [post]. Facebook. Facebook. Recuperado em 14 de setembro de 2021 de <https://web.facebook.com/Ninguempeixe>

Noronha, M. [@maria_noronha_flz]. (s.d.). *Postagens* [perfil do Instagram]. Instagram. Recuperado em 10 de setembro de 2021, https://www.instagram.com/maria_noronha_flz/

Noronha, M. [@maria_noronha_fl]. (2021a, maio 6). *Adoro papoilas! Quando era pequena, a minha mãe contava-me sempre a história da “Menina Papoila” para eu adormecer!* [Fotografia]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/COhsCKMLChD/>

Noronha, M. [@maria_noronha_fl]. (2021b). *Battle* [store do Instagram]. Instagram. Recuperado em 10 de setembro de 2021, <https://www.instagram.com/stories/highlights/17927046355604474/>

Scolari, C. A. (Ed.). (2018). *Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens’ Transmedia Skills in the Classroom*. Universitat Pompeu Fabra. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_en.pdf



Os autores

PAUL LEVINSON

Professor of Communication & Media Studies at Fordham University in NYC. His nonfiction books, including *The Soft Edge* (1997), *Digital McLuhan* (1999), *Realspace* (2003), *Cellphone* (2004), *New New Media* (2009; 2nd edition, 2012), *McLuhan in an Age of Social Media* (2015), and *Fake News in Real Context* (2016), have been translated into twelve languages. He co-edited *Touching the Face of the Cosmos: On the Intersection of Space Travel and Religion* in 2016. His science fiction novels include *The Silk Code* (winner of the Locus Award for Best First Science Fiction Novel of 1999), *Borrowed Tides* (2001), *The Consciousness Plague* (2002), *The Pixel Eye* (2003), *The Plot to Save Socrates* (2006), *Unburning Alexandria* (2013), and *Chronica* (2014). His stories and novels have been nominated for Hugo, Nebula, Sturgeon, Edgar, Prometheus, and Audie Awards. He appears on CNN, MSNBC, Fox News, the Discovery Channel, National Geographic, the History Channel, NPR, and numerous TV and radio programs. His 1972 LP, *Twice Upon a Rhyme*, was reissued in 2010, and a new album, *Welcome Up*, will be released by Old Bear Records in 2019. He was President of the Science Fiction and Fantasy Writers of America, 1998-2001. He reviews and analyzes television in his InfiniteRgress.tv blog, and was listed in The Chronicle of Higher Education's "Top 10 Academic Twitterers" in 2009.

levinson.paul@gmail.com

ANDREA CRISTINA VERSUTI

Cientista Social, Doutora em Educação, Ciência e Tecnologia (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Brasília na linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).
andrea.versuti@gmail.com

GIOVANA SCARELI

Doutora e Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e Graduada em Pedagogia também pela Unicamp (1999). Realizou pós-doutorado na área de Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com missões de estudo no Instituto de Geografia da Universidade de Buenos Aires e no Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa. É Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei - DECED/ UFSJ, localizada em Minas Gerais, Brasil, pesquisadora do Programa de

Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UFSJ e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI/UFSJ, certificado pelo CNPq.
giovana_scareli@ufs.edu.br

LUÍS PEDRO

Professor Auxiliar no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Portugal. É membro integrado do centro de investigação DigiMedia (<http://digimedia.web.ua.pt>) e os seus interesses de investigação estão relacionados com o desenvolvimento de media participativos e sociais e a sua integração e avaliação em contextos educativos e de formação. Estes tópicos foram desenvolvidos em mais de 45 supervisões de pós-graduação e através da coordenação e participação em projectos de investigação financiados externamente. É (co)autor de 6 livros no tópico das Tecnologias Multimédia para o ensino e aprendizagem de nível secundário e também (co)autor de mais de 100 publicações científicas (revistas/conferências e capítulos de livros) sobre temas relacionados com as TIC, EdTech, Social Media, TEL e PLEs. É revisor em revistas nacionais e internacionais e serve também como membro do Comité de Programa para várias conferências nacionais e internacionais nos referidos campos científicos. A sua página pessoal na Internet pode ser encontrada em: <http://about.me/lpedro>.

lpedro@ua.pt

ALEXANDRE FRANCO DE SÁ

Alexandre Franco de Sá é Professor Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Nela, é Diretor da Licenciatura em Filosofia e do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Coordena o seu Conselho de Formação de Professores. Publica regularmente sobre vários temas filosóficos e o seu último livro intitula-se: Ideias sem Centro: esquerda e direita no populismo contemporâneo (Lisboa, Dom Quixote, 2021).
alexandre.franco.sa@gmail.com

ANAKELLY SILVA SANTOS

Mestranda do Programa Interdepartamental de Pós-graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade da Universidade Federal de São João del-Rei (PIPAUS/UFSJ), bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela UFSJ e membro/pesquisadora do Instituto Histórico e Geográfico de Ritiápolis, MG – Brasil.
anakelly@ufs.edu.br

CRISTIANE FÁTIMA SILVEIRA

Professora na rede municipal da cidade de Prados, MG – Brasil, pedagoga pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (PPEDU) da UFSJ e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI/UFSJ).

cristianesilveirapedagogia@gmail.com

CRISTINA ALBERDI

Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario. Magister en Diseño de Estrategias en Comunicación por la Universidad Nacional de Rosario.. Directora del Centro de Investigaciones en Comunicación en Contextos Socioeducativos (CICSE). Docente Titular de Tecnologías Comunicacionales en la UNR. Fue Coordinadora del Área de Educación a Distancia y Directora del Centro de Comunicación y Educación de la Escuela de Comunicación Social.

calberdi@gmail.com

DANIELLA DE JESUS LIMA

Licenciada em Letras Português (UNIT/SE). Especialista em Linguagem e Ensino da Língua Portuguesa (FSLF). Doutora em Educação (UFAL). Professora nas Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (UnesulBahia/UniFTC). Membro do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores presencial e a distância online (TICFORPROD/UFAL/CNPq).

daniellalima90@gmail.com

DENIS RENÓ

Livre-docente em Ecologia dos Meios e Jornalismo Imagético, é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Professor do Departamento de Comunicação Social da mesma instituição. Doutor em Comunicação, Universidade Metodista de São Paulo. Bolsista Produtividade CNPq, nível 2.

denis.reno@unesp.br

HENRIQUE RESENDE CORRÊA

Graduado em Filosofia - Licenciatura pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em 2018. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade. Durante a graduação (2014-2018) foi voluntário no Laboratório de Educação em Filosofia, atuando no ensino de filosofia com crianças. Atua como professor de artes e filosofia na Educação Básica, em uma rede particular de ensino. No mestrado sua área de interesse é ensino de filosofia e filosofia e infância. Possui habilitação à pesquisa em Filosofia Clínica pelo Instituto Mineiro de Filosofia Clínica (2020). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem – GEFI/UFSJ.

hcorrea_2003@hotmail.com

IRENE SOFÍA ROMERO OTERO

Doctora (2013) en Información y Documentación en la Sociedad del Conocimiento por la Universidad de Barcelona y Comunicadora Social y Periodista por la Universidad Surcolombiana (2004). Desde el 2014 es profesora asociada III e investigadora del Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle y actualmente es Docente de tiempo completo y Directora de Extensión y Proyección Social en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada.

irenesofiar@yahoo.com

ISABEL BERNARDO

Licenciada em Filosofia pela Universidade de Coimbra, possui uma Pós-Graduação em Gestão de Bibliotecas Escolares pela Universidade Aberta. Frequenta o 3.º ano do Programa Doutoral Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, onde se encontra a realizar o projeto de investigação “Aprender a filosofar no ensino secundário: orientações curriculares e metodológicas integrativas do pensamento crítico”. É professora de Filosofia no Ensino Secundário, Professora Bibliotecária e formadora de professores, tendo implementado cerca de 35 cursos de formação.

isabelbernardo@ua.pt

JULIANA COLUSSI

Profesora asociada y directora del Programa de Periodismo y Opinión Pública de la Universidad del Rosario (Colombia). Doctora y máster en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid (España). Tiene posdoctorado en la

Universidade da Beira Interior (Portugal), donde investigó sobre desinformación en las elecciones presidenciales de 2018 en Brasil.

juliana.colussi@urosario.edu.co

LILIANA MACEDO

Licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas pela Universidade de Aveiro e Mestre em Comunicação Multimédia, com a defesa da dissertação “Transmedia Storytelling Participativa na Motivação para o Estudo Literário”, também pela Universidade de Aveiro. Trabalhou como comunicadora de ciência na Fábrica Centro de Ciência Viva de Aveiro e atualmente é formadora de inglês para jovens. Desde 2018 que é membro e voluntária na Associação Agora Aveiro, tendo sido team-leader de diversos projetos na mesma. Os seus interesses de investigação passam pela linguística, educação não formal e cruzar o texto literário com os novos media, trazendo novas realidades para a sala de aula.

liliana.macedo@ua.pt

LUCIANA RENÓ

Doctora en Comunicación por la Facultad de Periodismo II de la Universidad Complutense de Madrid. Ingeniera Electricista por la Universidad Federal de Uberlândia – UFU. Como investigadora, es miembro de la Cátedra Latinoamericana de Narrativa Transmedia.

lucianalreno@gmail.com

LUÍS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Licenciado em Ciências Biológicas (UFSM). Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL). Doutor em Educação (PUC/SP). Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores presencial e a distância online (TICFORPROD/UFAL/CNPq).

luispaulomercado@gmail.com

MARIELA BALBAZONI

Licenciada en Comunicación Social, Esp. en Comunicación Digital Interactiva y doctoranda en Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones

Internacionales – UNR. En la Facultad de Ca. Pa. y RRII - UNR, se desempeña como coordinadora dentro de la Dirección de Educación a Distancia, de la Diplomatura de Posgrado “Estudios avanzados en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje”. A su vez, pertenece al Centro de Investigación en Comunicación en Contexto Socioeducativo (CICSE) y es docente reemplazante en la cátedra Educomunicación en la Sociedad del Conocimiento en la Lic. en Comunicación Social y el Profesorado en Comunicación Educativa. Es docente titular de la cátedra “Comunicación Digital” en la Universidad Abierta Interamericana (UAI), docente tutora en la Maestría Comunicación Digital Interactiva - FCPOLIT UNR de los seminarios “Educomunicación”, Gestión de Proyecto y Comunicación Digital I (a cargo del Dr. Roberto Igarza), Laboratorio Experimental II (a cargo del Dr. Martín Groisman). También es docente tutora auxiliar en la Formación en Industrias Culturales del Ministerio de Cultura de la Provincia de Santa Fe, sector audiovisual a cargo del director y productor de cine Juan Pablo Buscarini. En investigación participó del Nodo 3er Estudio Evaluativo sobre el Programa Conectar Igualdad, del PID “Comunicación y principio biocéntrico en procesos de desarrollo organizacional” (Cod. 1POL191. – UNR) y actualmente participa del PID “Alfabetizaciones y construcción de saberes en la Sociedad de la Información y Conocimiento en contextos socio-educativos (2018 a la actualidad).

malebalbazoni@gmail.com

OSVANDO JOSÉ DE MORAIS

Professor do quadro permanente (Mestrado e Doutorado) do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professor do Departamento de Comunicação Social da mesma instituição. Doutor em Ciência da Comunicação, ECA- USP e Mestre em Literatura Brasileira, FFLCH-USP.

osvando.j.moraes@unesp.br

PEDRO ALMEIDA

Licenciado em Novas Tecnologias da Comunicação pela Universidade de Aveiro e doutorado pela mesma universidade em Ciências e Tecnologias da Comunicação. É docente e orientador no Departamento de Comunicação e Arte na licenciatura em Novas Tecnologias da Comunicação, no Mestrado em Comunicação Multimédia e nos Programas Doutorais em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais e Multimédia em Educação. É professor, entre outras, das Unidades Curriculares de Guionismo, Produção e Realização Audiovisual e Conteúdos AV para Novos Media. Coordena, ainda, a mostra

anual de curtas-metragens, Made in DeCA, que se realiza no Teatro Aveirense. Como membro integrado da Unidade de Investigação Digimedia (Digital Media and Interaction - <http://digimedia.web.ua.pt/>) e do grupo Social iTV (<http://sociality.web.ua.pt/>) desenvolve a sua investigação nas áreas das narrativa crossmedia e transmedia. Tem sido responsável por vários projetos na área da Televisão Interativa (Social) contribuindo para a compreensão e redesenho do novo ecossistema de consumo televisivo.
almeida@ua.pt

PIERO DOMINICI

Sociólogo y filósofo, Miembro de la World Academy of Art and Science, Director científico del Proyecto International Research and education Programme on Human Complex Systems y Director (Scientific Listening) en el Global Listening Centre, imparte cursos de Sociología de la Complejidad Social, Sociología de redes y seguridad, Comunicación pública y actividades de Inteligencia en la Universidad de Perugia. Profesor visitante en la Universidad Complutense de Madrid, participó y sigue participando en proyectos nacionales e internacionales con funciones de coordinación. Además, ha impartido clases y conferencias en numerosas universidades nacionales e internacionales. Es miembro del Registro de Auditores MIUR y WCSA (World Complexity Science Academy), y es miembro de comités científicos nacionales e internacionales. Desde más de veinte años se ha dedicado a la complejidad y de teoría de sistemas, con especial referencia a organizaciones complejas y temas relacionados con la educación, la comunicación, la innovación, la ciudadanía, la democracia y la ética pública. Desde muchos años, colabora con revistas científicas y culturales, así como con diversos periódicos. Autor de numerosas publicaciones científicas.
piero.dominici@unipg.it

RUI M. VIEIRA

Doutorado pela Universidade de Aveiro onde é Professor Associado com Agregação. Desenvolve a docência nos Mestrados e Doutoramentos, na área da Educação. Autor de mais de 50 artigos, 25 livros e 30 capítulos de livros, orientou 15 teses de doutoramento e mais de 50 dissertações de mestrado. Desenvolve investigação na área da Formação de Professores; Pensamento Crítico e Criativo; Educação e Didática das Ciências, TIC e Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

rvieira@ua.pt

SONIA MARA DE CARVALHO SILVA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduada em Pedagogia pela UFSJ (2011) e em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC -2005). Especialista em Letramento e Alfabetização (2010) e Mídias em Educação (2015), ambas pela UFSJ. É professora da rede Estadual de Educação, atuando na cidade de São João del-Rei, e especialista da Educação Básica, junto a Secretaria Municipal de Educação de São João del Rei. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI/UFSJ.

soniasilvacarvalho35@gmail.com

TAINAH DE CASTRO ABREU

Professora Substituta do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/CED/UFSC), pedagoga pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (PPEDU) da UFSJ e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI/UFSJ).

tainah.abreu@ufsc.br

Índice Remissivo

A

aprendizagem 110, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 148, 150, 154, 176, 177, 178, 180, 184, 185, 186, 187, 205

Aprendizagem 127, 178, 179

aprendizagens 124, 132, 133, 135, 136, 137, 144, 145, 146, 148, 151, 152

Aprendizagens 129, 131, 136, 138, 151

aprendizaje 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 83, 84, 85, 87, 93, 95, 97, 152, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 170, 235

Aprendizaje 83

arte 19, 20, 24, 58, 100, 116, 118, 119, 121, 204, 205

Arte 230, 231, 235

artes 118, 120, 209, 233

Artes 205, 206, 231

C

comunicação 50, 101, 109, 138, 172, 178, 181, 183, 198, 206

Comunicação 193, 230, 232, 234, 235

comunicación 28, 29, 30, 33, 73, 74, 78, 81, 84, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 98, 161, 162, 170, 236

Comunicación 82, 83, 98, 234, 235, 236

comunicativo 18, 27, 28

conectivismo 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78

covid-19 121, 122, 170, 187, 190

Covid-19 22, 23, 111, 122, 124, 132, 155, 156, 166, 172, 173, 176, 180, 185, 186, 187, 188, 190, 192

COVID-19 18, 19, 25, 39, 65, 101, 114, 116, 118, 169, 170, 190

D

docente 22, 82, 83, 85, 95, 136, 145, 146, 158, 164, 168, 170, 173, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 186, 232, 235

Docente 233

docentes 61, 75, 109, 115, 136, 145, 147, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 170, 171, 187

Docentes 157, 170

E

educação 2, 4, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 115, 116, 119, 121, 129, 136, 145, 147, 149, 152, 173, 174, 176, 185, 187, 188, 189, 206

Educação 44, 62, 100, 103, 106, 119, 120, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 172, 173, 174, 175, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 204, 206, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237

educación 18, 28, 31, 32, 33, 64, 65, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 96, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 236

Educación 65, 74, 82, 83, 84, 149, 158, 167, 168, 169, 170, 233, 235

Educación a Distancia 82, 83, 235
educativo 27, 29, 74, 75, 124, 125, 144, 145, 156, 160, 193
educomunicación 81, 86
Educomunicación 19, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 96, 97, 235
enseñanza 76, 77, 84, 97, 152, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 166, 170, 235
Enseñanza 83
ensino 40, 44, 46, 48, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 100, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 113, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 144, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 172, 173, 175, 176, 177, 185, 187, 189, 192, 193, 205, 233
Ensino 123, 127, 138, 178, 188, 189, 190, 231, 232, 233
ensinos 192
ensino superior 44, 100, 106, 151, 172
estudante 109, 178
estudantes 39, 40, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 113, 115, 123, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187
Estudiantes 180
estudiantes 73, 75, 76, 83, 84, 87, 97, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169
Estudiantes 157

I

interpretação 44, 178
interpretación 76

L

lectura 86, 162
leitura 49, 112, 178, 182, 184, 186, 207, 210, 213, 215, 216, 222, 223

O

obras literárias 207, 208, 213, 214, 217, 224

P

pandemia 2, 4, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 39, 40, 61, 64, 65, 76, 77, 81, 87, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 132, 147, 151, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 169, 172, 173, 175, 176, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 199, 200, 206

Pandemia 121, 161, 180, 187

pedagogia 37, 45, 47, 48, 114

Pedagogia 63, 103, 147, 230, 237

pedagógico 82, 113, 128, 133, 151, 208, 224

pedagógicos 2, 4, 19, 46, 51, 52, 55, 61, 82, 83, 103, 127, 163, 192

pensamento crítico 55, 124, 126, 129, 152, 154, 233

Pensamento Crítico 127, 236

pós-pandemia 2, 4, 40, 61, 100, 103, 119, 121, 123, 196, 199, 200

professor 43, 52, 54, 57, 109, 121, 122, 132, 134, 135, 136, 137, 179, 232, 233

Professor 189, 231, 232, 234, 235, 236

professores 39, 40, 41, 42, 45, 47, 49, 53, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 133, 134, 135, 137, 144, 145, 172, 173, 174, 186, 187, 199, 233

Professores 103, 123, 231, 232, 234, 236

S

sistema educativo 124, 125, 144, 145

sistemas educativos 48, 124, 136, 144

sociedad del conocimiento 86

Sociedad del Conocimiento 83, 84, 90, 233, 235

T

tecnología 63, 100, 104, 114, 119, 175
Tecnología 189, 230, 235
tecnología 31, 64, 66, 67, 68, 72, 76, 81,
84, 169
tecnologías 59, 108, 109, 115, 116, 119, 124,
126, 136, 137, 144, 145, 146, 151, 172,
174, 187, 206
Tecnologias 136, 138, 193, 230, 232, 234
tecnologías 29, 65, 74, 84, 89, 90, 91, 94,
166, 170
Tecnologías 151
tecnologias digitais 109, 124, 126, 136, 137,
144, 145, 146, 172
transmedia 24, 25, 64, 65, 67, 70, 71, 72,
73, 76, 77, 78, 99, 162, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 221,
222, 223, 224, 225, 236
Transmedia 64, 211, 225, 227, 234
transmídia 78

U

universidad 83
Universidad 3, 65, 72, 73, 78, 82, 98, 233,
234, 235, 236
universidade 39, 40, 41, 47, 54, 58, 61,
110, 233
Universidade 3, 78, 100, 146, 148, 149, 150,
151, 152, 230, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 237
universidade pública 39, 58
universitarios 155, 156, 157, 158, 159, 160,
162, 163, 166, 167, 169, 170
Universitarios 157

