

REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS



Introdução

O presente documento apresenta os referenciais pedagógicos da UFPEL para o desenvolvimento de processos educacionais com o uso de recursos educacionais digitais, expondo as concepções e os princípios pedagógicos que delineiam a Educação mediada pelas tecnologias educacionais digitais.

Este texto é uma criação coletiva produzida pelo NUPED - Núcleo de Políticas de Educação a Distância. O NUPED é vinculado ao gabinete da Pró-Reitoria de Ensino, e assume a responsabilidade pela proposição de políticas e suporte (tecnológico e pedagógico) à Educação a Distância (EaD). Sua estrutura é composta por uma Seção de Apoio a Tecnologias Educacionais (SATE), que presta suporte à utilização de tecnologias para o ensino na Universidade, envolvendo a preparação de materiais didáticos, Recursos Educacionais Abertos (REA) e a formação de docentes nestas tecnologias; uma Seção de Políticas Institucionais para EaD (SPIEAD), responsável pela proposição e implantação de políticas institucionais relativas à EaD; e a Unidade Universidade Aberta do Brasil (UUAB), responsável pelo suporte administrativo ao projeto Universidade Aberto do Brasil na UFPEL.



CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

8

Os fundamentos que apoiam a educação para o uso de recursos educacionais digitais na UFPEL são explicitados em **oito princípios**, cuja intencionalidade é auxiliar na proposição e apoio à implementação de metodologias pedagógicas no âmbito do fazer docente e na cocriação de projetos educacionais, englobando o ensino, a pesquisa e a extensão.

7

6

5

4

3

2

1

CONHECIMENTO COMO OBRA ABERTA

1

Conhecimento visto como obra aberta que convida o aprendente à interpretação, ao diálogo, à indagação e à reconstrução, em permanente estado de dinamismo e inacabamento.

O termo “conhecimento como obra aberta”, inicialmente, tem inspiração em Eco (1962) que valoriza a capacidade criativa e interpretativa de cada um de nós, quando diz que, a partir de interações com objetos de conhecimento, construímos nossas compreensões e reestruturamos nossos pensamentos. Além disso, este termo também está ligado à concepção de conhecimento como algo inacabado, que está em constante movimento, configurando um eterno processo de vir a ser. Implica, ainda, o reconhecimento de uma visão sistêmica de mundo, onde tudo está em conexão, constituindo uma totalidade indivisa, com as partes afetando umas às outras.



CONHECIMENTO COMO OBRA ABERTA

1

Em sua obra, Edgar Morin (2003,) afirma que a realidade e os problemas atuais são cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Para que a razão possa dar conta da realidade atual, deve levar em consideração a imensa complexidade dos fenômenos e de suas interligações. É necessário que sejam reconhecidos a unidade fundamental do gênero humano, o seu cordão umbilical comum e a radical interdependência entre o homem e o mundo em que vive.

CONHECIMENTO COMO OBRA ABERTA

1

O pensamento complexo, ao considerar os aspectos de descontinuidade, contradição, multiplicidade, não-linearidade e aleatoriedade, é um pensamento que percebe o conhecimento como um fenômeno multidimensional, que exige atividade física, cerebral, mental, psicológica, cultural e social. Sobretudo, um conhecimento que não está dissociado da vida humana e de sua dimensão ética. Assim, o pensamento complexo é reforçado pela ideia de organização com caráter dinâmico, cujas características fundamentais são transformar a diversidade em unidade - mas sem perder a diversidade - e criar diversidade na e pela unidade.

CONHECIMENTO COMO OBRA ABERTA

1

A imensa complexidade do conhecimento, aliada à instantaneidade de transmissão em âmbito global, impõe aos docentes a consciência da impossibilidade de saber tudo sempre. É justamente a consciência de inacabamento do conhecimento que favorece que os docentes convidem os estudantes para trocas, interações, pesquisas e desafios, quando poderão ser cocriadas situações de aprendizagem que proporcionem uma dinâmica ativa de movimentos e explorações dos fundamentos, das relações, dos contextos e das conexões que existem entre os temas que estão sendo estudados, a vida de forma geral e o significado que terá para cada estudante.

CONHECIMENTO COMO OBRA ABERTA

1

Assim, com atitude de permanente convite aos estudantes para a cocriação dos conteúdos, o docente poderá explorar situações problema a partir de desafios que levem a buscas, pesquisas, sistematizações, debates e publicações de suas aprendizagens.

Cabe salientar que, a própria atuação do docente é uma permanente obra aberta, com buscas constantes de novas estratégias de aprendizagem, que possibilitem novas compreensões e incrementos do nível de conhecimento já existente. Os recursos educacionais digitais ampliam o cabedal de possibilidades a serem utilizadas em processos de ensino e de aprendizagem. Essa ampliação poderá proporcionar uma nova dinâmica educacional, a qual enriquecerá os ambientes de aprendizagem, com suas imensas possibilidades de interação de todos os atores do processo de aprendizagem, de inclusão e cocriação de novos conteúdos e de proposição e publicação de atividades concretas, reflexivas e significativas.

CRIAÇÃO E REUSO DE CONTEÚDOS

2

A criação e disponibilização de conteúdos em repositórios possibilita que os processos de elaboração de materiais das disciplinas potencializem a ocorrência a partir de curadorias, ou seja, a partir de seleção de materiais em diferentes repositórios.

A curadoria é uma alternativa que pode ser usada para compor os nossos ambientes de aprendizagem, ela envolve ações como encontrar e agrupar de forma significativa e organizada os conteúdos mais relevantes sobre um determinado tema e compartilhar. Neste sentido, há uma quantidade expressiva de materiais e conteúdos disponíveis na web relacionados às mais diversas áreas de conhecimento, podemos ser os curadores destes conteúdos, citando a autoria dos mesmos. No campo da educação o conceito de curadoria se vincula a socialização e mediação de saberes, articulada no âmbito da docência como prática social.



CRIAÇÃO E REUSO DE CONTEÚDOS

2

Os estudos de Lopes, Sommer e Shmidt (2014) apontam que o conceito de autoria se desdobra, dentro da cibercultura, em uma espécie de ecologia cognitiva, dado que, “cada vez menos se aceita a ideia de autoria como produção exclusiva e unicamente vinculada a uma pessoa, já que, em alguma medida, ao nos inscrevermos socialmente, herdamos elementos previamente constituídos pela cultura” (LOPES et al., 2014, p. 68).¹

A pesquisa realizada pela TIC Educação 2015 revela que 87% dos professores que utilizam materiais da web para o preparo e/ou desenvolvimento de sua aula, fizeram algum tipo de alteração após baixar os materiais, criando assim "novos" materiais mesclando diversos conteúdos.

CRIAÇÃO E REUSO DE CONTEÚDOS

2

Neste sentido, “o curador tem a característica de mediador e essa é uma característica principal na sociedade contemporânea. Talvez não se trata mais de produzir novas formas, mas arranjá-las em novos formatos” (RAMOS, 2012, p. 17). Para fazer uma curadoria de conteúdo com qualidade não basta reunir “links”, é preciso organizá-los de forma contextualizada ao tema escolhido de maneira que a sua apresentação possibilite ao aprendente a produção de sentido e significados que irão auxiliá-lo na e para a construção de conhecimento.

Outrossim, no âmbito do fazer docente nas IES a curadoria é de extrema importância, porque possibilita aos docentes a construção e reconstrução de materiais de forma colaborativa dinâmica constituindo assim uma ecologia cognitiva de saberes (SANTOS, 2018 ; LEVY, 1993) mediada pela utilização das tecnologias educacionais.

EDUCAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

3

Os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem presencialmente ou a distância, ao utilizar recursos educacionais digitais, poderão potencializar as aprendizagens devido às possibilidades de envolvimento mais integrais dos sujeitos. Além disso, a utilização de recursos educacionais digitais permite que os estudantes se familiarizem com as formas de atuar e de ser cidadão no mundo de hoje.

Por muito tempo o conhecimento foi transmitido somente de forma oral. Mais tarde, a escrita passou a fazer parte desse cenário. Atualmente, as linguagens da cibercultura, que permeiam grande parte das relações de crianças e jovens, incluem a escrita e a oralidade, mas, também, as linguagens midiáticas e todas as suas possibilidades de sensações, intervenções e armazenagens.



EDUCAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

3

No entanto, a Educação vem encontrando dificuldades para utilizar os recursos da cultura digital, continuando a usar fundamentalmente os recursos da escrita e da oralidade em seus processos de ensino.

O tema influência das mídias nos processos de aprendizagem, vem sendo pesquisado por muitos autores, dentre eles, Babin e Kouloumdjian (1989), os quais concluíram que, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o espírito de análise, de rigor e de abstração, a linguagem audiovisual “faz ginástica” nos sentidos, na imaginação e na afetividade, modelando outro tipo de comportamento intelectual e afetivo. As mídias digitais interativas permitem envolvimento mais integrais dos sujeitos, pois, ao trabalharem com as linguagens escrita, oral, sonora e visual despertam mais sentidos, além de serem ferramentas que permitem expressão de emoções de forma simples e rápida. Se antes o pensamento exigido era de base reflexiva, hoje é mais de base perceptiva (SIBILIA, 2012).

EDUCAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

3

De acordo com Sibilía (2012), às exigências de docilidade, disciplina, obediência, interioridade, memorização eram essenciais para a cultura e linguagens da oralidade e da escrita. Mas, agora, a cultura digital exige habilidades diferentes para saber lidar com o excesso de informações nos mais diversos formatos, tomar decisões rápidas, compreender de forma sistêmica processos complexos, saber trabalhar em equipe e conseguir extrair e produzir informação de boa qualidade em formatos variados.

Atuar no mundo hoje e poder ser cidadão passa necessariamente pelo domínio da utilização dos recursos digitais, bem como pelo conhecimento das facilidades e dos perigos que elas engendram. Conhecer como o mundo digital funciona passou a ser também um modo de proteção em relação às invasões que ocorrem em nossas vidas privadas e que agem substancialmente a partir de manipulações e enganações que afetam substancialmente as nossas subjetividades.

EDUCAÇÃO COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

3

Assim sendo, se pode pensar que o compromisso ético da Educação de preparar as crianças e jovens para viver e atuar no mundo hoje, necessariamente passa pelo conhecimento dessa forma de atuação tão potente que acontece a partir de recursos digitais.

O ensino envolve permanente criação de estratégias de aprendizagem que levem em conta o contexto de seus estudantes e que possibilitem despertar sua curiosidade, colocá-lo em situações de protagonismo, de interatividade, de autonomia e de cooperação.

O acolhimento e o cuidado são entendidos como disposição permanente para escutas sensíveis que possibilitem a realização de análises mais profundas e detalhadas para perceber a sensibilidade alheia, bem como para ser afetado solidariamente por esse sentimento.



A educação com utilização de recursos educacionais digitais promove uma maior intensidade de comunicação mediada pela participação do estudante em sua comunidade de aprendizagem é que apontam os estudos de SILVA (2000) ao tratar do conceito de sala de aula interativa.

Através da comunicação humana pode acontecer a criação e a recriação da consciência crítica de cada pessoa, uma vez que, ao promover o diálogo recria-se a visão que se tem da vida promovendo assim a reinvenção do programa educacional, ponte para todo o tipo de mudança e construção

Sem diálogo (FREIRE, 2013) o que resta é uma educação sufocante, que oprime tanto professor quanto estudante criando com isso compreensões mágicas sobre o mundo e sobre o nosso estar/ser no e com o mundo, sendo que o diálogo é a condição para o **acolhimento** e o **cuidado**.

Interações baseadas em acolhimento e cuidado se constituem em aspectos fundamentais para a criação de laços afetivos entre estudantes e destes com seus professores, pois a interação é uma ferramenta que configura a presença virtual do professor, ela é de certa forma uma condição pedagógica para que o estudante sinta-se assistido, acolhido e orientado pelo professor.

Dentro deste contexto, a interação entre os pares é uma especificidade humana e é destacada por vários autores (PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1988 e 1993; D'AMBRÓSIO, 1997) como elemento fundamental nos processos de construção e aquisição de conhecimentos. Em sua teoria sócio-histórica, Vygotsky, (1993) afirma que a colaboração entre pares, durante a aprendizagem, ajuda no desenvolvimento de estratégias e habilidades gerais de solução de problemas

As mediações realizadas nos AVAs delineiam o que Vygotsky (1988; 1993) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação. Segundo Basso, "[...] o uso de computadores como um meio de interação social, onde o conflito cognitivo, os riscos e desafios e o apoio recíproco entre pares estão presentes, é um meio de desenvolver culturalmente a linguagem e propiciar que o sujeito construa seu próprio conhecimento". (BASSO, 2004, p. 5).

Aprendizagem é entendida como um processo de construção, que ocorre a partir da ação do sujeito e de interações, estando totalmente relacionado com a qualidade das interações interindividuais.

A ocorrência de conexões significativas para os estudantes, entre os objetivos e os conteúdos da disciplina e seus contextos de vida, poderá potencializar a apropriação dos conceitos e ferramentas necessários para interpretar a realidade, tomar decisões e agir.



APRENDENTE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

5

A aprendizagem ocorre a partir da ação do sujeito sobre o objeto de aprendizagem. Todo o contexto de vida do aprendente está sempre envolvido em seus processos de aprendizagem, assim como todo o seu ser (dimensões física, intelectual, psíquica e espiritual). A aprendizagem não ocorre apenas a partir da escuta ou da leitura. Variados meios, linguagens e suportes tem potencial para contribuir para a aprendizagem.

Outrossim, a visão de aprendente está implicada pela interação com o objeto de aprendizagem, com as outras pessoas e em processos ativos e reflexivos, que procuram adequar o que já sabem com as novidades que surgem. As pessoas aprendem com mais facilidade aquilo que lhes suscita a curiosidade, que lhes é desafiador, que tem significado em suas vidas.

APRENDENTE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

5

Para desenvolver a aprendizagem significativa nos ambientes virtuais é preciso conectar os materiais, conteúdos, com as situações da vida cotidiana. Para exemplificar temos algumas experiências como Aprender Fazendo/Aprendizagem Experiencial (DEWEY, 1979), Educação do Trabalho (FREINET, 1949), Pedagogia Baseada em Projetos (BENDER, 2014), Metodologias Ativas (BACICH; MORAN, 2018), Sala de Aula Interativa (SILVA, 2000), Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2019), entre outras proposições pedagógicas.

O uso destes recursos, dentre outros, possibilita a construção e (re)significação do conhecimento na relação teoria/prática. Esta prática, por sua vez, possibilita a troca de experiências e a descentralização do ensino da pessoa do professor, que passa a ser um mediador do processo, cocriando junto aos estudantes, em um processo de aprendizagem que envolve pesquisar, compartilhar dados e ideias e o exercício de escritas colaborativas, possibilitando, assim, que aconteça a aproximação de culturas em prol do convívio com as diferenças, enquanto produtoras de alteridade.

Este movimento de cocriação proporciona uma nova qualidade na construção de significados, sejam eles individuais ou coletivos, pois os processos de aprendizagem não ocorrem exclusivamente dentro do sujeito, mas estão intimamente ligados à comunicação e interação com outras pessoas e com o contexto social. É neste ínterim que se gesta a aprendizagem significativa que se dá por dentro e por meio dos mundos-vidas (ALHEIT, 2013).

Ela é interativa e integra as diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito advinda das interações com os objetos de aprendizagem, com os outros estudantes e consigo gerando capital social e cultural (BOURDIEU, 2001) promovendo a autonomia, a criatividade e cooperação na e para formação integral dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, a visão de aprendente e a visão de aprendizagem no âmbito da aprendizagem significativa é circunscrita pela interação, implicada pela criatividade, autonomia e cooperação.

CRIATIVIDADE E INTERATIVIDADE

6

Os recursos digitais interativos potencializam mais interação, mais trocas, bem como a criação de atividades que possibilitam intervenções e construções conjuntas entre docentes e estudantes, impulsionando, assim, disposições permanentes em direção a aprendizagens interativas e cooperativas.

A criatividade é entendida como a proposição e/ou concepção de estratégias de aprendizagem que proporcionam o desenvolvimento da capacidade de criar, de inventar e de aprender. A utilização das potencialidades dos recursos digitais interativos em processos de ensino e de aprendizagem possibilita que a aprendizagem de estudantes e docentes ocorra em processos coletivos e contínuos de autoria e coautoria, de forma acolhedora, cooperativa, significativa, interativa e com incentivo ao protagonismo de todos.



Atualmente, costuma-se utilizar o termo interatividade quando nos referimos às interações que acontecem com a participação de recursos digitais interativos. O termo interatividade sugere abertura para uma ideia de “um mais comunicacional” (SILVA, 2006), para um tipo de comunicação que rompe com as ideias de linearidade, massividade e recepção passiva da comunicação tradicional. É uma nova lógica de comunicação que tem um sentido de abertura e de indeterminância, deixando “no ar” um convite aos participantes para serem co-autores.

A interatividade que os recursos digitais interativos proporcionam, dependendo da concepção de conhecimento e aprendizagem do professor, pode dar origem a uma mudança radical nos processos ensino-aprendizagem. O professor, na sala de aula presencial, dificilmente consegue dar “voz e vez” a todos os alunos, para que expressem seus pensamentos. A comunicação, na maior parte do tempo, acontece de forma linear, nas linhas do “pensar cartesiano”.

Com os recursos digitais interativos e suas possibilidades de interatividade, o docente poderá quebrar a lógica linear e criar suas aulas a partir de uma lógica aberta, complexa, dando lugar para o “pensar complexo” (PRETTO, 2006).

Com essas possibilidades, docentes e estudantes poderão usar mais e melhor suas capacidades criativas.

A preparação da aula passa a incluir um grande processo de criação de cenários e estratégias de ação, de territórios a serem explorados pelos estudantes, deixando sempre uma abertura para novas conexões, porém, fundamentalmente, com um quê de indeterminâncias e desafios, tendo-se em vista estimular a curiosidade dos estudantes. Uma verdadeira obra de criação que exige abertura e sensibilidade para conhecer os viajantes desses cenários.

O estudante viaja por territórios abertos e faz sua própria rota, incluindo desvios, paradas não previstas, construção de territórios anexos, atuando como um co-autor na construção de cada novo território, ficando claras as idéias de mudança, de criação, de abertura para novos possíveis, de movimento constante.

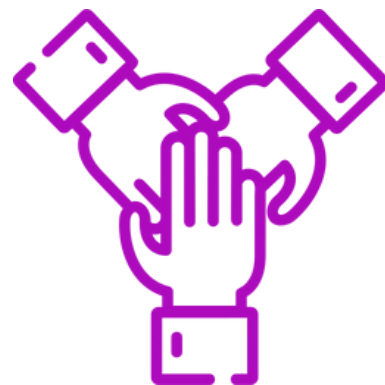
A interatividade necessita continuamente da companhia da criatividade. A utilização criativa da interatividade possibilita que a aprendizagem de estudantes e docentes ocorra em processos coletivos e contínuos de autoria e coautoria, de forma acolhedora, cooperativa, significativa, interativa e com incentivo ao protagonismo de todos.

Assim sendo, a interatividade, com suas múltiplas possibilidades de interação, poderá favorecer a reciprocidade, a tomada de consciência das próprias ações (intelectuais, afetivas, morais), a objetividade, além da criatividade e das relações de cooperação.

AUTONOMIA E COOPERAÇÃO

7

O desenvolvimento de autonomia possibilita a ocorrência de auto-organização, autoprodução, gestão do tempo e de recursos digitais interativos, predispondo organização das próprias ideias, elaboração de pesquisas, curadoria de conteúdos, sínteses, conclusões e aplicações dos conhecimentos em situações adequadas, individuais e coletivas, de forma proativa. A autonomia intelectual é condição para relações interindividuais baseadas na cooperação, a qual pode ser definida como a capacidade de operar mentalmente em comum.



AUTONOMIA E COOPERAÇÃO

7

Na teoria piagetiana (PIAGET, 1965), a qualidade das interações sociais influencia o desenvolvimento cognitivo, sendo condição necessária, mas não suficiente, para a cooperação plena. Existe, assim, um círculo indissociável entre o desenvolvimento das ações ou operações da inteligência e o desenvolvimento das interações individuais de uma coletividade. Considerando os aspectos social e intelectual, inseparáveis tanto na forma quanto no conteúdo, Piaget diz que a cada progresso lógico corresponde, de forma indissociável, um progresso na socialização do pensamento.

As relações entre os indivíduos iniciam-se por ações egocêntricas. Quando os indivíduos se liberam de seu egocentrismo intelectual, têm possibilidades de tomar consciência de seus pontos de vista próprios e de situá-los entre outros pontos de vista. Esse ajustamento exige que os sujeitos sejam capazes de “descentração”, realização de operações e de coordenações destas ações.

AUTONOMIA E COOPERAÇÃO

7

Quando os indivíduos chegam a operar em comum, por meio de operações de reciprocidade, correspondência ou complementaridade, então as relações podem ser equilibradas e os indivíduos são capazes de cooperação (PIAGET, 1965).

Piaget (1965) demonstra que existe solidariedade entre a evolução da afetividade, da inteligência, da socialização e, conseqüentemente, do desenvolvimento moral: a razão tem necessidade da cooperação para permitir que o sujeito possa se situar no seu universo e compreender as relações existentes e possíveis entre eles. Ser autônomo consiste, então, em ser capaz de buscar compreender as razões (intelectuais e/ou morais) envolvidas em qualquer situação e tomar consciência delas a partir de um processo de reflexão que considere as partes envolvidas, o todo e as relações entre eles.

AUTONOMIA E COOPERAÇÃO

7

Assim sendo, pode-se dizer que, para ser autônomo intelectualmente, é preciso que o sujeito conviva em um ambiente capaz de incentivá-lo a buscar as razões dos acontecimentos, através de descobertas e criações, levando em conta as características de seu desenvolvimento intelectual e seus interesses. O fato de ser impelido a buscar as respostas em si mesmo possibilitará tanto o envolvimento afetivo com a tarefa, quanto o desenvolvimento da autonomia moral, uma vez que as escolhas e soluções das tarefas não lhe são impostas, mas baseadas em relações de cooperação e na valorização do sujeito.

AUTONOMIA E COOPERAÇÃO

7

A condição necessária para o desenvolvimento da autonomia é a ocorrência sistemática de relações baseadas no respeito mútuo. Justamente, é o respeito mútuo que faz com que um dos membros de uma relação interindividual não imponha uma ação, mas acredite que o outro é capaz de elaborar (ou que já tenham elaborado) suas próprias razões para agir. Um aspecto importante, sob ponto de vista intelectual, é que o respeito mútuo, ao libertar os sujeitos das opiniões impostas, contribui para a coerência interna e favorece a reversibilidade. Do ponto de vista moral, a elaboração de normas resultantes da razão leva à autonomia da consciência, favorecendo relações com reciprocidade.

AUTONOMIA E COOPERAÇÃO

7

Neste sentido, a autonomia é condição necessária para que ocorram relações interindividuais baseadas em cooperação. Co-operar exige operar mentalmente em comum, demandando a ocorrência de tomada de consciência do próprio pensamento, de descentração e de colocação do próprio pensamento em perspectiva com os demais.

A cooperação está relacionada tanto a um método de trocas sociais como a um produto resultante de um tipo de relações sociais. Na cooperação como método de pensamento é necessário que existam coordenações de pontos de vista, situando o próprio pensamento nesse conjunto de visões, para poder relacioná-lo aos demais. A cooperação como produto, resultante da autonomia moral e intelectual e de relações permeadas por respeito mútuo, propiciando o desenvolvimento de uma ética da solidariedade e da reciprocidade.

AVALIAÇÃO

8

A avaliação tem como objetivo propiciar a verificação de onde não ocorreu devidamente a aprendizagem para que, então, seja retomada. Considera-se que avaliações constantes, com espírito formativo, possam atuar como instrumentos de autoavaliação, envolvendo os alunos de forma responsável em seus processos de aprendizagem.

Compreender a formação humana como um processo é um dos maiores desafios da educação. Ainda estamos muito ligados aos pressupostos positivistas que são da ordem por princípio e do progresso por fim (MORAES FILHO, 1983). Entretanto, a transgressão metodológica (SANTOS, 2002) requer um posicionamento político, crítico e reflexivo diante do que se deseja mudar. Por isso, mudar os processos avaliativos é também mudar a forma como vemos, como concebemos o mundo e como nele nos inserimos.



AVALIAÇÃO

8

Desenvolver a **transgressão avaliativa, ou seja, a avaliação formativa (LUCKESI, 2002; HOFFMANN, 2002) e aprendizagem significativa** implica avaliar o que o estudante sabe e não o que ele não sabe; isso significa construir perguntas que provoquem a reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

A transgressão avaliativa prima pela incorporação da avaliação formativa de modo a gerar uma aprendizagem significativa. No âmbito educacional é comum o distanciamento entre o processo formativo e a aprendizagem significativa. Para Pérez Gómez, “o problema é a descontextualização” (2001, p. 260).

AVALIAÇÃO

8

a visão de Bernstein (apud GÓMEZ, 2001, p. 260), “[...] o problema está na distância entre o contexto de produção e utilização dos conceitos disciplinares e o seu contexto de reprodução ou aprendizagem acadêmica”. Desse modo, se as atividades acadêmicas, os conceitos e conteúdos da cultura da aula não adquirirem na aula significação prática, o que ocorre com isso é uma maior dificuldade na produção da aprendizagem relevante.

Nesse sentido, o problema pedagógico não se refere tanto à motivação para aprender, mas sim à capacidade de recontextualizar as aprendizagens dentro da cultura da comunidade, na qual os conteúdos e ferramentas adquirem significado na e para a prática cotidiana. Faz-se necessário que o docente provoque essa busca compartilhada, estabelecendo interações entre estrutura acadêmica e social da IES com o contexto do mundo da vida e do trabalho. Através dessa relação, o que se tem é a possibilidade de apropriação de conceitos e ferramentas necessários para interpretar a realidade e tomar decisões.

AVALIAÇÃO

8

Outrossim, é de extrema importância acordar junto aos estudantes os critérios avaliativos. A construção de critérios avaliativos consiste na elaboração de conceitos analíticos a respeito do desenvolvimento e progresso de cada estudante. Os critérios avaliativos são de suma relevância para que se possa desenvolver uma avaliação mais fidedigna ao processo de ensino-aprendizagem, e nessa perspectiva toda a atenção é válida.

AVALIAÇÃO

8

O docente precisa estar atento aos valores e juízos que estão a permear a composição dos critérios, primando sempre pela coerência e pela retidão aos fatos e às pessoas. Considerando que os objetivos da avaliação visam contribuir com o processo de aprendizagem, que é singular a cada sujeito, ou seja, cada pessoa tem um tempo cognitivo próprio para processar a aprendizagem, importa adotar critérios que estejam elencados ao que o estudante aprendeu ao longo do caminho e relacionar essas aprendizagens com outras experiências. Visa-se, assim, fazer da avaliação um elemento de motivação para os estudantes e não apenas uma forma de controle de seus processos de aprendizagem.

Dentro deste contexto, a autoavaliação assume um caráter de avaliação formativa, uma vez que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução e reestruturação dos saberes adquiridos. A autoavaliação se constitui, então, como um dos modos privilegiados da transgressão avaliativa formativa.

AVALIAÇÃO

8

Autoavaliação é um processo de metacognição, apreendido como um processo mental interno, através do qual o sujeito toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva. Conforme Hadji (1997, p. 95), “é a atividade de autocontrole refletida nas ações e comportamentos do sujeito que aprende”. É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz.

Diante disso, salientamos que, processos avaliativos que ocorrem mediados pelo uso de recursos educacionais digitais, independentemente do tipo, exigem que o professor acompanhe e fomente a participação contínua do estudante. Essa devolução suscita no estudante o sentimento de pertencimento, convocando-o à coautoria e à cocriação no processo de ensino-aprendizagem, articulando as conexões entre diferentes saberes gerando uma relação pedagógica mais consistente, como diz Freire (1998), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

AVALIAÇÃO

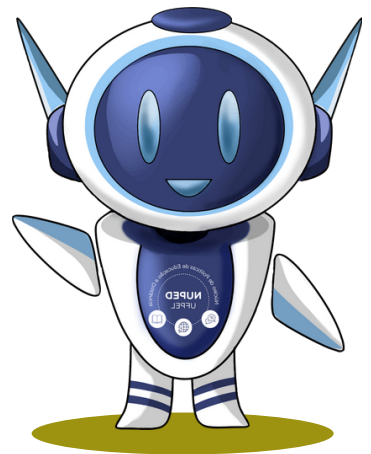
8

Ao acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes ao longo do curso, tem também o propósito de detectar possíveis problemas no ensino-aprendizagem, os quais, no modelo EAD e ou Educação mediada pelo uso de recursos educacionais digitais, costumam se apresentar através da ausência de acesso a plataforma, atraso na postagem das tarefas, falta de participação/interação dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interatividade proporcionada pelas tecnologias educacionais digitais favorece a criação de cenários, estratégias de ação, trabalhos de autoria e em coautoria, permitindo uma situação de indeterminância, na qual cada individualidade possa se sentir convidada a agir (SILVA, 2011).

No entanto, os tempos da cibercultura levam a mutações sensoriais e intelectuais (MACHADO, 2001), que permitem novos saberes, novas formas de organização, novas vivências e nova mobilidade social (Recuero, 2009), possibilitando, também, tempos de fragilidades de fronteiras, de territórios informacionais recombinantes (LEMOS, 2009), de erosão da autoria, de novas configurações de tempo e de espaço (FERRARA, 2009) e de contínua produção de nós mesmos e de nossos contextos (ARAÚJO, 2009).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD, com a possibilidade de utilização de variados recursos digitais interativos, amplia as possibilidades de criação de situações de aprendizagem que permitem expressões e produções em várias linguagens e formatos e artefatos. Dessa forma, a sala de aula potencializa-se e as aprendizagens encontram variados modos de construção. Ao possibilitar que as diferenças individuais encontrem maneiras de expressão e de construção de conhecimento, a EAD pode configurar-se em uma aprendizagem mais democrática, que acontece em um espaço muito mais ampliado e em um tempo mais adequado às particularidades de cada indivíduo.



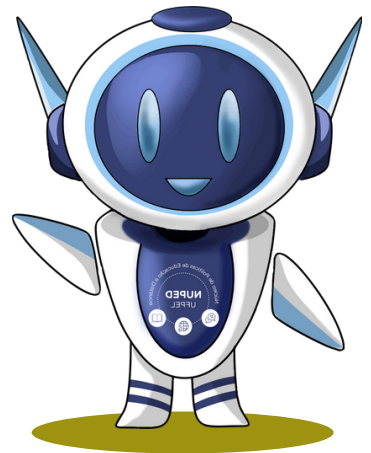
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante também reforçar a importância do diálogo em torno dos REA no contexto deste documento que trata de referenciais pedagógicos para educação com utilização de recursos educacionais digitais. Em 2019 a UNESCO lançou uma Recomendação sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) que define REA como: “materiais de aprendizagem, ensino e pesquisa, em qualquer formato e meio, que residem no domínio público ou estão sob direitos autorais, que foram liberados sob uma licença aberta, permitindo o acesso sem custo, reutilização, adaptação e redistribuição por terceiros”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recomendação sugere que os países-membros acelerem a implementação de políticas de educação aberta visando cumprir o 4º Objetivo da Agenda 2030 das Nações Unidas: **assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.**



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito REA relaciona-se diretamente com vários princípios tratados neste texto, podendo facilitar a materialização destes em abordagens utilizadas nas salas de aula, sejam elas presenciais ou em ambientes virtuais. A adoção do conceito de “Recursos Educacionais Abertos” (REA) e de licenças Creative Commons, favorece que tanto professores como estudantes, separadamente ou em cocriação, participem de processos de criação e reuso (e/ou remixagem) de recursos educacionais. Estes podem ser continuamente ampliados ou aprimorados. Constitui-se, desta forma, em um ciclo onde essa produção é uma “Obra Aberta”, um ecossistema onde se propicia que um número muito maior de pessoas, utilizando-se ou desenvolvendo sua criatividade, possam cooperar para ampliações e aprimoramentos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um REA e disponibilizá-lo em um repositório público, em oposição a “esconder” em um ambiente virtual restrito, demonstra desprendimento, acolhimento e cuidado com qualquer pessoa que possa precisar daquele recurso.

Outrossim, as tecnologias digitais existentes, dependendo da forma com que forem utilizadas, podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem por colocarem em ação muitos sentidos e sensações humanos, envolvendo os aprendentes de forma mais integral, do que somente a escuta e a escrita seriam capazes. O modo com que são utilizadas as tecnologias digitais educacionais é que irá dimensionar seu potencial como recurso para uma maior e melhor aprendizagem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALHEIT, Peter. Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILLERIS, Kanud. (org.) **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARAÚJO, Yara Rondon Guasque. **Os espaços perceptivos nos quais interagimos**. In: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (orgs.). A cibercultura e seu espelho. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.
- BABIN, Pierre, KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASSANI, Patricia B. Scherer. Reflexões sobre o percurso de ensino e aprendizagem proposta para a disciplina Tecnologia e Educação. In: **Trajetórias formativas: experiências compartilhadas no Curso de Pedagogia**. 1. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2016, p. 57-78.
- BASSANI, Patricia B. Scherer; NUNES, José da Silva. **Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem**. Jornada de Atualização em Informática na Educação, v. 5, n. 1, p. 78-112, 2016. Acesso em: 1/2/2017.
- BASSANI, Patricia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele B.; WILBERT, B. **A curadoria digital on-line e o processo de formação do professor-autor: experiências de autoria em/na rede**. Interfaces Científicas – Educação, v. 6, n.1, p. 93-106, out. 2017.
- BASSANI, Patricia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele B. **Percursos de autoria em/na rede: o processo de curadoria de conteúdo digital na perspectiva dos ambientes pessoais de aprendizagem**. RE@d – Revista de Educação a Distância e Elearning, v. 3, n. 1, p. 78-99, mar./abr. 2020.

BASSO, Cíntia Maria. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores.** 2004. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância.** In: BEHAR, Patricia Alejandra (orgs.). Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERGAMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida.** 1. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2019.

CAZELOTO, E. (org.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa.** São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Editora Palas Athena, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** Introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4.ed. São Paulo: Ed Nacional, 1979.

ECO, Umberto. **Obra aberta.** Editora Perspectiva SA, 1962.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **O espaço líquido.** In: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (orgs.). A cibercultura e seu espelho. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013. [Recurso eletrônico].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

- FREINET, Celestin. **Educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2.
- GOMES, Luiz Fernando. **EAD no Brasil: perspectivas e desafios**. Avaliação (Campinas) [on-line]. v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013.
- GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- KEEGAN, Desmond. J. **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, p. 22-38, 1983
- LEMOS, André. **Ciber-cultura-remix** [2005].
- LEMOS, André. **Cibercultura como território recombinate**. In: MARTINS, Camila Duprat; CASTRO e Silva, Daniela; MOTTA, Renata (Org.), **Territórios recombinaes: arte e tecnologia - debates e laboratórios**. São Paulo: Instituto Sérgio Motta, 2007, p. 35-48.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1993.
- LITTO, Fredric M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.
- LOPES, Daniel de Queiroz; SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí Patricia. **Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line**. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, SP, v. 17, n. 2, p. 54-72, jul./dez. 2014
- LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.37.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002. MORAES, Dirce A. Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. Est. Aval. Educ, São Paulo, v.22, n.49, p.233-258, maio./ago. 2011. 29 Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas.** São Paulo: EdUSP, 2001.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos do ensino a distância,** no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, a. 1, n.5, p. 1-3, out-dez. 1994. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002.

_____. **Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. 1. ed., 2a reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1965.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975.

PEREIRA, Alda; MENDES, António Quintas; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia; BIDARRA, José. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta:** para uma universidade do futuro. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

PRETTO, Nelson et al. **Interatividade:** conceitos e desafios. Disponível em http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/texto_grupo.html. Acesso em novembro de 2006.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

RAMOS, D. O. Anotações para a compreensão da atividade do “Curador de Informação Digital”. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 11 - 21.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011. [informações da editora].

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2002.

_____, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 1,

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marco. **O que é interatividade**. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>, 1998

_____. **Sala de aula interativa**: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1988.