

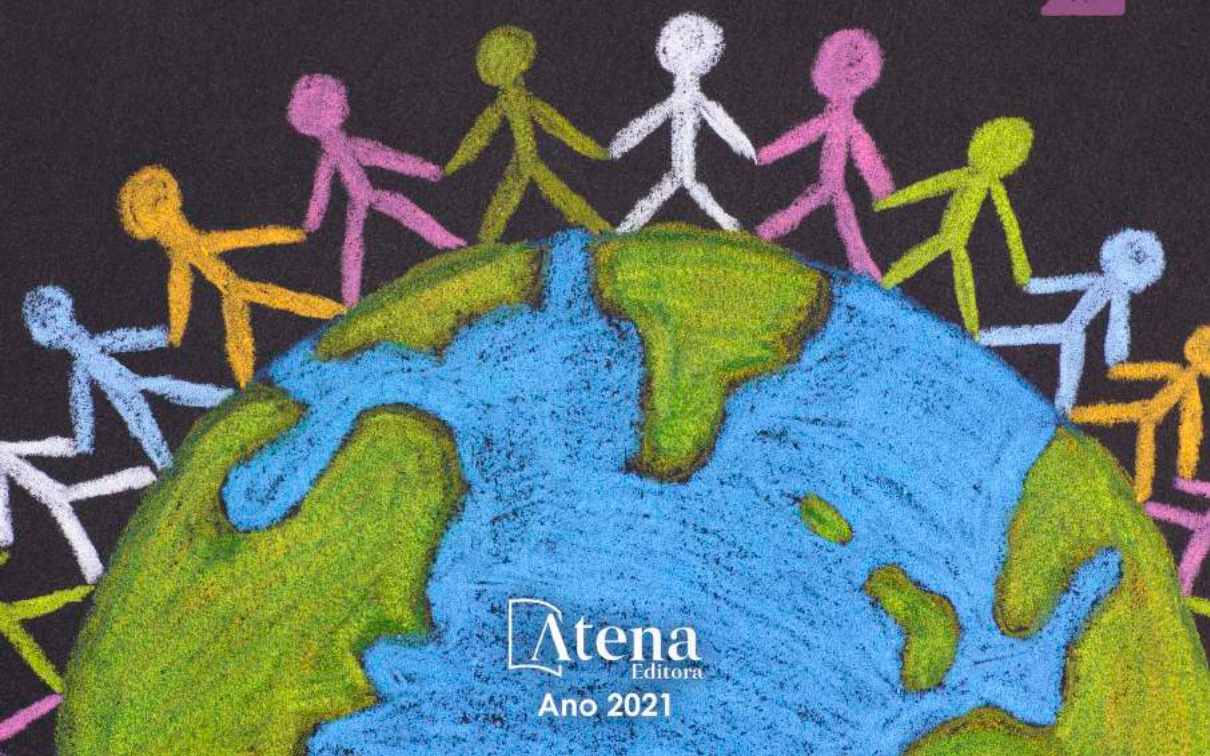
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

2



Atena
Editora
Ano 2021

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

2



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-653-6
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.536211611>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado **“Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ESTRATEGIAS UNIVERSITARIAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL

Jorge Narciso España Novelo

Geovany Rodríguez Solís

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116111>


CAPÍTULO 2..... 13

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE (UNI-RN)

Fátima Cristina de Lara Menezes Medeiros

Fábio Fidelis de Oliveira


Vania de Vasconcelos Gico

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116112>

CAPÍTULO 3..... 23

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR UMA REFLEXÃO PARA CONSTRUÇÃO DE MODELOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Mónica Simão Mandlate

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116113>

CAPÍTULO 4..... 37

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL E EM PORTUGAL: REFLEXÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS ENVOLVENDO LEGISLAÇÃO E O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Fabiana Diniz Kurtz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116114>

CAPÍTULO 5..... 49

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CAMINO PARA APRENDER A SER EN EL MUNDO

Mafaldo Maza Dueñas


Vanessa García González

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116115>

CAPÍTULO 6..... 61

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Alessandra Pimentel


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116116>






CAPÍTULO 7..... 76

INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AVALIAÇÃO BASEADA EM DADOS SECUNDÁRIOS


Paula Lamb Quilião

Natália Rampelotto Santi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116117>

CAPÍTULO 8	89
AS EXPERIÊNCIAS CLÁSSICAS DE PIAGET NA ATUALIDADE: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS CRIANÇAS INFLUENCIA OS RESULTADOS OBTIDOS?	
Filomena de São José Bolota Velho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116118	
CAPÍTULO 9	110
ENSINO DE HISTÓRIA ALÉM DAS AMARRAS: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA	
Júlia Silveira Matos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116119	
CAPÍTULO 10	128
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS POTENCIALIDADES DO ERRO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	
Nelson Luiz Graf Odi	
Magda Cabral Costa Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161110	
CAPÍTULO 11	139
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara	
Hanan Sarkis Kanaan	
Thais Silva Franco	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161111	
CAPÍTULO 12	148
INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DIFERENTES FORMAS DE POBREZA	
Amanda Mabel Zanga	
Bettina Laura Donadello	
Hebe Carlota Anadón	
Marcos Horacio Arrúe	
María Cristina Cantore	
Ana Carolina Ezeiza Pohl	
Alejandro Oscar Goitea	
Nicolás Félix Kotliar	
Zulema Juana Nisi	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161112	
CAPÍTULO 13	158
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SUSTENTO TEÓRICO Y REFLEXIÓN PRÁCTICA	
Federico Ramón Pafundi	
Carolina Mabel Ravinale	
Carolina Florencia Sánchez	
Juan Carlos López Gutiérrez	

Isarelis Pérez Ones

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161113>

CAPÍTULO 14..... 167

A MATEMÁTICA E SUA FORMA LÚDICA DE ENSINAR

José Roberto Costa

Queren de França Camargo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161114>

CAPÍTULO 15..... 179

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: TROCA DE SABERES ENTRE A ATENÇÃO BÁSICA E A ALTA COMPLEXIDADE

Mariana Ribeiro Marques

Rodrigo Domingos de Souza

Aline Decari Marchi

Tatiane Felizari Gregghi Nasser

Jéssica da Silva Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161115>

CAPÍTULO 16..... 181

GRAMSCI ESTADO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO DE ESTADO CONFORME GRAMSCI

Valtair Francisco Nunes de Brito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161116>

CAPÍTULO 17..... 193

UMA HISTÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA DA FFC-UNESP/MARÍLIA (1963-2005): O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO

Leonardo Marques Tezza

Rosane Michelli de Castro

Rodolfo de Oliveira Medeiros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161117>

CAPÍTULO 18..... 204

SEXUALIDAD DESORIENTADA Y JUVENTUD: CAUSAS DE DESIGUALDAD

Juan Carlos Rodríguez Mata

María Del Rosario Hernández Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161118>

CAPÍTULO 19..... 215

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Priscila Vieira Ferraz de Melo

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa


Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161119>

CAPÍTULO 20..... 224

POLÍTICA PÚBLICA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN QUE IMPACTA EL SISTEMA ESCOLAR DE ESTADOS UNIDOS: ¿GLOBALIZACIÓN SIN BILINGÜISMO?


Nhora Gómez-Saxon
Allison Tarwater Reeves
Aida Cristina Perdomo
Isabel Hernández Arteaga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161120>

CAPÍTULO 21..... 239

A LINGUAGEM MATEMÁTICA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS: UMA EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO DA NOVA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (NEJA)


Elaine Estaneck Rangel dos Santos
Almy Junior Cordeiro de Carvalho
Shirlena Campos de Souza Amaral
Gabriela do Rosario Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161121>

CAPÍTULO 22..... 252

DISCIPLINA PARA O FUTURO. NOTAS SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA COVID NA EDUCAÇÃO EM DESIGN


Andrea Carri Saraví
Valentina Perri

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161122>

CAPÍTULO 23..... 261

EDUCAÇÃO NA ERA DA CIBERCULTURA. O POLO INFORMÁTICO E AS POTENCIALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO VIRTUAL


Aliandra Barroso Cardoso Heimbecker
Maria Ione Feitosa Dolzane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161123>

CAPÍTULO 24..... 289

A CONTEMPORANEIDADE DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA PROPAGADA COM A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA


Aline Lucielle Silva
Jonathan Faraco França
Madalena Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161124>

CAPÍTULO 25..... 299

TRILHA INTERDISCIPLINAR PELA ARTE DOS AZULEJOS DE BELÉM


Luciano Santana Begot
Cristina Lúcia Dias Vaz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161125>

CAPÍTULO 26.....315

FLAGRANDO CONEXÕES: DA MODERNIDADE ÀS TRANSFORMAÇÕES
SOCIOCULTURAIS E POLÍTICAS AO ENCONTRO DA CIDADE DE ITATIBA-SP,
PERÍODO (1890-1920)

Andréia Cristina Borges Rela Zattoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161126>

SOBRE O ORGANIZADOR.....325

ÍNDICE REMISSIVO.....326

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL E EM PORTUGAL: REFLEXÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS ENVOLVENDO LEGISLAÇÃO E O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 23/08/2021

Fabiana Diniz Kurtz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
Ijuí – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2624706305502468>

RESUMO: Pesquisas conduzidas no campo da área de tecnologias educacionais têm apontado, ao longo dos últimos anos, significativa carência de aprofundamento teórico-conceitual com base em teorias educacionais de modo a situar as TIC em processos pedagógicos com foco no ensino e aprendizagem “com” esses instrumentos, e não apenas “sobre” os mesmos. Assim, foi conduzida uma pesquisa apoiada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, concebendo as TIC como instrumentos culturais que interferem no desenvolvimento dos sujeitos, criando uma nova cultura, viabilizando sua atuação no contexto sócio-histórico, e que isso deve ser do conhecimento de professores desde sua formação inicial. O objetivo foi verificar até que ponto as TIC são concebidas na legislação educacional na área de Letras no Brasil e em Portugal, bem como indícios a partir do olhar de formadores de professores em ambos os cenários. A partir de análise teórico-documental e de entrevistas semiestruturadas conduzidas com docentes e gestores nas áreas envolvidas, com base na abordagem qualitativa Análise

Textual Discursiva, resultados obtidos sugerem pontos de aproximação e distanciamento entre os cenários dos países. Não há, em ambos, uma concepção clara acerca das TIC como instrumentos culturais, e sim como letramento ou domínio instrumental a ser constituído pelos futuros professores em função da legislação ou de saberes necessários previstos em documentos oficiais. Os elementos vislumbrados na pesquisa parecem evidenciar a necessidade do desenvolvimento de uma teoria educacional que contemple as TIC como ferramentas cognitivas que, efetivamente, empoderam os sujeitos como parceiras intelectuais, ou seja, em uma perspectiva emancipatória, e não apenas por estarem previstos em documentos oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias de Informação e Comunicação; Formação de professores; Abordagem histórico-cultural.

LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN BRAZIL AND PORTUGAL: HISTORICAL-CONCEPTUAL REFLECTIONS INVOLVING LEGISLATION AND THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

ABSTRACT: Studies conducted in the field of educational technologies have shown, over the past few years, a significant lack of theoretical-conceptual deepening based on educational theories in order to situate ICT in pedagogical processes with a focus on teaching and learning “with” these instruments, and not just “on” them. Thus, a research based on Vygotsky’s historical-cultural approach was conducted, conceiving ICTs as cultural instruments that interfere in the

development of subjects, creating a new culture, enabling their performance in the socio-historical context, and that teachers should know this since their initial educating process. The main purpose was to verify the extent to which ICTs are conceived in educational legislation in the area of Letters in Brazil and Portugal, as well as evidence from the perspective of teacher trainers in both scenarios. From theoretical-documental analysis and semi-structured interviews conducted with professors and university administrators in the areas involved, based on the qualitative approach Discursive Textual Analysis, the results obtained suggest points of approximation and distance between the scenarios of the countries. There is not, in both, a clear conception of ICT as cultural instruments, but as a literacy or instrumental domain to be constituted by future teachers according to the legislation or necessary knowledge foreseen in official documents. The elements glimpsed in the research seem to evidence the need to develop an educational theory that considers ICT as cognitive tools that effectively empower subjects as intellectual partners, that is, in an emancipatory perspective, and not just because they are provided for in official documents.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies; Teacher education; Historical-cultural approach.

1 | INTRODUÇÃO

O lócus de formação e preparação de um futuro profissional, que é o ensino superior, é, há algumas décadas, a instância onde se instaura o processo de formação de professores no Brasil (Veiga, 2006). Mas, seja na licenciatura, seja no bacharelado, o processo formativo acadêmico-profissional, nesses espaços, denota um processo contextualizado histórico-socialmente, constituindo um ato político (Veiga, 2006). Para tanto, Masetto (2008) e Costa (2008), ao discutirem a docência na universidade, relembram que o ensino superior no Brasil tem como base o modelo europeu de educação, característico por sua grande valorização de conhecimentos nas áreas exatas e, por consequência, a desvalorização das humanas.

Vieira e Gomide (2008) ilustram o processo da formação de professores no Brasil, que, originalmente, teve grande influência portuguesa, com o ensino das letras e das humanidades, seguindo o conceito português, correspondendo aos chamados “estudos menores” ou aos futuros ensino primário e secundário português. Isso ocorreu através da Real Companhia de Jesus (1549 a 1759), com religiosos expulsos de Portugal pelo Marquês de Pombal, que, no Brasil, passaram a pregar os princípios cristãos, fazendo com que os primeiros professores brasileiros recebessem uma formação nesses moldes.

Por outro lado, no período pós-2ª Guerra Mundial, inspirado nos ideais iluministas, o Estado Republicano buscou consolidação, conforme Vieira e Gomide (2008), e, pela primeira vez, o estado brasileiro se consolidou ao conceber um sistema de ensino e uma política de formação de professores, com foco em um processo de modernização nacional. Essa modernização teve seu auge na década de 30, com a grande importação de tecnologias, equipamentos, e profissionais de diferentes áreas. Iniciou o período em que a

escola apresentava objetivos claros de atender as exigências para o mercado de trabalho e desenvolvimento do país, passando a ser responsável pelo desenvolvimento da nação, porém, atrelada a interesses burgueses (modelo fordista), implicando a oferta de cursos noturnos para a classe trabalhadora.

Esse breve cenário, muito a partir do que estudos como os de Vieira e Gomide (2008) muito bem apresentam em seu histórico, ilustra o fato de que, por mais de um século, a educação e, posteriormente, a formação de professores no Brasil, não foram pensadas em uma perspectiva articulada às necessidades e realidades sociais, considerando o contexto brasileiro. Perrenoud (1999) já ressaltava isso ao destacar que as instituições educacionais englobam a sociedade, e vice-versa.

Assim, concebendo o processo educacional e o contexto imediato e também o cultural com o qual os sujeitos interagem, em pleno século XXI, ao realizar a pesquisa que ora relato, foi importante conceber que, tanto os processos cognitivos, quanto as ações humanas são orientados, direcionados ou “moldados” (Wertsch, 2002) por instrumentos culturais empregados pelos sujeitos, e, sendo as TIC instrumentos culturais, introduzidos no fluxo de atividades sociais, deve-se atentar às mudanças qualitativas dessa ação e não apenas ao seu desenvolvimento ou outra mudança quantitativa qualquer. Logo, parece ser mais relevante identificar e analisar as mudanças reais provocadas pelas tecnologias e as causas dessas mudanças, do que propriamente constatar que determinadas questões mudam para melhor ou pior, ou o que ficam mais fáceis ou difíceis, lentas ou rápidas.

Considerando essa dimensão, reitero, em estudos recentes (Kurtz, 2015, 2016, 2018; Kurtz e Silva, 2020a, 2020b) o que Wertsch (1985) revela sobre ser comum, em momentos de transição comportamental como o que se vive, a introdução de novas formas de mediação ou uma versão mais antiga de mediação poder simplesmente ser reelaborada, reestruturada. Isso implica que mudanças no desenvolvimento humano sempre estão relacionadas ao surgimento de novas formas de mediação. Este surgimento, no entanto, não apaga as formas anteriores, mas simplesmente as reformula, aperfeiçoa. A consequência direta da utilização da abordagem histórico-cultural como embasamento central é o abandono total da concepção das TIC, no âmbito educacional, como meras ferramentas que devem apenas ser “usadas”, ou que se deva, unicamente, “aprender sobre” as tecnologias.

Para tanto, desenvolvi uma pesquisa com o objetivo central de verificar de que forma, historicamente, e em momentos anteriores à BNCC, as TIC vêm sendo concebidas em documentos oficiais, que pautam/pautaram a educação e a formação docente na área de Letras, como pelos sujeitos envolvidos na formação de professores. Em última instância, analisei de que forma as TIC interferem e alteram o processo de ensino e aprendizagem na área de Letras em dois países: Brasil e Portugal.

Sob esse prisma histórico-cultural, as tecnologias educacionais passam a se opor à perspectiva instrumental e técnica com que o senso comum parece defender, ao

apontar quase unicamente a importância do “saber usar” ou “dominar” as tecnologias no processo educacional. Ao contrário, são concebidas como “ferramentas cognitivas”, ou seja, instrumentos que são adaptados ou desenvolvidos como parceiros intelectuais dos sujeitos, estimulando e facilitando o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior, como Jonassen (2000) já defendia há duas décadas.

Efetivamente, o primeiro grande programa criado pelo Ministério da Educação no Brasil diretamente ligado à informática na educação, com foco no uso pedagógico de TIC na rede pública de ensino, foi o ProInfo (pela Portaria no. 522, de 1997). Em outros países, nessa época, a condução de experimentos com a utilização de programas (softwares) educativos ganhava força, especialmente com os trabalhos de Seymour Papert, considerado o pioneiro no uso de computadores para fins educacionais. O importante, neste percurso histórico, é retomar o fato de que Papert, a partir da teoria construtivista, de base piagetiana, desenvolve suas atividades envolvendo tecnologias digitais e inteligência artificial no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), propondo, em 1987, o chamado “Construcionismo”. Essa teoria, certamente, passou a influenciar diversas ações governamentais a partir da década de 90, em vários países, incluindo o Brasil.

Ainda na década de 80, nos Estados Unidos, ocorria o que Voelcker (2012) ilustra como sendo um dos grandes marcos na história da informática na educação: a criação do projeto ACOT (*Apple Classrooms of Tomorrow*), pela Apple, em 1985. Segundo Voelcker, esse projeto foi um marco na pesquisa nesta área em virtude de ter analisado, profundamente, a mudança do método tradicional – com base na exposição e instrução – para a aprendizagem por construção de conhecimento. O projeto contou com a orientação de Papert e participação de Alan Kay, cientista da computação norte-americano e outro grande nome na área de informática na educação, que projetou, na década de 90, o *Dynabook*, a primeira versão de computador portátil para estudantes (Voelcker, 2012). Eram os primórdios do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno).

É possível verificar a preocupação social, pedagógica e cognitiva, por parte de pesquisadores em instituições renomadas, como o MIT, originalmente, nas áreas exatas, como Matemática e Ciência da Computação, envolvendo as possibilidades e potencialidades de programas e recursos da informática no processo educacional como um todo. Conforme Voelcker (2012) aponta, a década de 1985 a 1995 englobou o período em que o projeto pioneiro da Apple (ACOT) tornou-se um modelo a estudos interdisciplinares, reiterando o papel multidisciplinar das TIC, por natureza, e que permanecem, obviamente, extremamente ativos até os dias atuais.¹

Com base nesse contexto, assim como Voelcker (2012), dentre os pesquisadores

1 Conforme bem ilustra Voelcker (2012), outro pesquisador do MIT, Mitchel Resnick (ex-aluno e sucessor de Papert na cátedra da Lego no MIT Media Lab), desenvolveu o *Scratch*, um ambiente de autoria multimídia programável, em colaboração com o grupo de Alan Kay. O *Scratch* retoma as chamadas habilidades do século XXI, pois crianças e jovens podem, efetivamente, programar, criar seus próprios jogos, demandando habilidades como pensamento criativo, comunicação clara, e uso fluente de tecnologias. Isso viabiliza, acima de tudo, novas formas de aprender com base em autoria e interação.

e relatórios ou orientações de instituições como a OCDE, há um ponto de semelhança, ao elencarem que novas habilidades e competências seriam essenciais ao novo século. Criatividade, comunicação, colaboração, pensamento crítico, empreendedorismo, resolução de problemas, busca e seleção de informação e aprendizagem continuada parecem ser, efetivamente, os aspectos comuns aos estudos envolvendo o tema e que são reiterados em documentos oficiais acerca da formação de professores de línguas e também do ensino básico até os dias atuais, com pequenas adaptações.

2 | METODOLOGIA

Os documentos oficiais relacionados ao processo educacional brasileiro e, especificamente, voltados ao processo de formação docente em Letras, não apenas pautavam (e ainda o fazem) a concepção desses cursos de licenciatura, como estabelecem objetivos e perfis dos profissionais dessa área, perpassando por questões como demandas de mercado de trabalho, movimentação do cenário ou contexto social (nacional e internacional), competências e habilidades necessárias aos cursos e, conseqüentemente, exigidas dos profissionais egressos, e, principalmente, o papel dedicado às TIC em meio a esse processo.

Assim, de forma a produzir entendimentos acerca desse tema, sete documentos foram selecionados para fins de análise: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (DCN); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; Parecer CNE/CP 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; os já descontinuados Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) (PCN - EF); e Parâmetros Curriculares Nacionais+ - Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN – EM). (Pesquisas em andamento, junto ao grupo de pesquisa Mongaba: educação, linguagens e tecnologia, buscam associar os resultados desta análise ao campo da legislação vigente, como previsto na BNCC, por exemplo, bem como demais documentos que pautam a formação de professores).

No cenário português, é importante destacar o então Decreto-Lei 43/2007, que definiu as condições necessárias para habilitação à docência, além de uma série de despachos e portarias que preveem, a partir do ano 2009, a implantação de um Programa Nacional de Formação e Capacitação docente em TIC através do desenvolvimento de competências nessa área, mediante certificação. Dentre esses documentos, estão: a) Portaria 731/2009, que aprovou e regulamentou o Plano Tecnológico de Educação (PTE) (e o Programa Nacional de Formação de Competências TIC, derivado desta Portaria, seguido da Portaria 224/2010, que inseriu a educação especial no rol de opções do curso de formação continuada obrigatório em ensino e aprendizagem com TIC, e do Despacho

1264/2010, que definiu os certificados e diplomas válidos e equivalentes ao certificado de competências digitais na modalidade “competências adquiridas”); e b) Portaria 321/2013, que alterou as modalidades de formação e certificação de competências TIC, de modo a flexibilizar a descentralizar a oferta de formação, atualizando as modalidades de certificação (cursos, seminários, etc.).

Assim, inicialmente, foi realizada a análise de documentos oficiais envolvendo processos formativos e sua relação com as TIC a fim de identificar concepções teóricas norteadoras desses documentos e, então, análise de entrevistas junto a professores e estudantes de Mestrados em Ensino na área de línguas, em universidades portuguesas, e Coordenadores e docentes de cursos de Letras, no Brasil no que diz respeito à forma como concebem a relação entre TIC e formação docente.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que recorri à análise textual discursiva (ATD) (Moraes e Galliazi, 2011), considerando que esta abordagem propicia a análise de conteúdo articulada à análise de discurso, sendo os dados da pesquisa de cunho descritivo. Sob essa perspectiva, em virtude de a linguagem somente ser produzida ou interpretada em um dado contexto social, pareceria um tanto inapropriado utilizar unicamente métodos positivistas objetivos em um estudo da linguagem, considerando também a linha da ACD (Análise Crítica do Discurso). Dessa forma, busquei associar a interpretação, categorização e descrição de elementos advindos das análises de documentos oficiais a entrevistas semiestruturadas junto aos docentes de Letras.

3 | RESULTADOS E ANÁLISE

Os documentos no cenário brasileiro parecem apresentar uma relação de complementação, uma vez que evidenciam orientações em uma espécie de contínuo, de uma visão mais generalista (LDB) para uma visão mais específica quanto às razões e orientações de inserção do “tema TIC” ou mesmo da própria inserção de TIC no ensino e formação docente (PCN).

Nesse sentido, parece possível verificar pontos de contato entre os documentos, e, nos PCN de EF e EM, em especial, que se referem, explicitamente, a teorias de ensino e aprendizagem ligadas à abordagem histórico-cultural, evidenciando a importância do conhecimento acerca de como os indivíduos aprendem e se desenvolvem, concebendo as tecnologias como parte desse processo. A apropriação de significados e significação cultural estão imbricados, retomando a vertente vigotskiana.

Mas, as duas categorias principais verificadas na ATD desses documentos distanciam-se, de certa forma, dessas questões: 1) Concepção de TIC: instrumentos ou técnicas que devem ser dominados/as no âmbito escolar e na formação de professores; e 2) Presença de TIC na formação docente em Letras: as TIC devem fazer parte de abordagens teórico-metodológicas na formação de professores de Letras.

Categoria 1.

(...) de fazer uso de novas tecnologias; utilização dos recursos da informática (...) (Parecer 9/2001)

(...) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes (PCN - Ensino Médio)

Categoria 2.

(...) Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (DCN Letras)

(...) Segundo Vigotski, os conceitos, por seu caráter abstrato e geral, possibilitam ainda que o indivíduo se liberte do meio e da situação imediata, sua realidade concreta, e construa categorias para analisar o mundo. (PCN – EM)

(...) ausência de conteúdos relativos às TIC é um dos problemas a serem enfrentados na formação de professores (...) (...) *Abordagens “que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea”, sem preparar os futuros professores para atuarem como “fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia” (...)* (Parecer 492)

Quanto à primeira categoria, parece possível inferir que, sob o pretexto de inserir as tecnologias no âmbito educacional, seu uso e domínio seria suficiente ao estudante ou mesmo ao futuro professor de línguas, reiterando uma postura tecnicista e que pouco contribui à concepção de TIC como ferramentas cognitivas que auxiliam no desenvolvimento do estudante. A EaD associa-se a esta categoria, no sentido de que, uma vez sendo prevista a intenção em ampliar essa modalidade de ensino, é necessário que os estudantes e professores tenham conhecimentos técnicos a respeito, o que também parece simplificar todo um movimento qualificado em torno desta modalidade, sabidamente constituído ao redor do país.

Além dessa questão, a análise evidenciou uma segunda categoria, que parece seguir essa relação de complementariedade, inserindo as TIC como uma necessidade na formação de professores de Letras, especialmente, em resposta a demandas sociais e exigências externas, propondo um perfil de egresso que atenda às demandas dessa sociedade e incorporando as TIC como parte dessas exigências. Apenas um dos sete documentos, os PCNEM+, evidenciava que a formação junto às tecnologias transcende o uso instrumental e aponta orientações teóricas explicitamente marcadas em torno das TIC.

É um tanto surpreendente que os documentos não avançavam muito nesse sentido, o que demanda uma concepção de TIC como prática social, e não apenas em termos de uso ou conhecimento instrumental e técnico. Os PCNEM e PCNEM+, nesse sentido, pareciam abrir essa possibilidade, pois enfatizam o caráter sociointeracional da linguagem (como o fazem também os PCNEF), com vistas ao engajamento discursivo do aluno que deve ser

associado às TIC. (Como destacado anteriormente, o chamado 'novo ensino médio' está sendo analisado em estudos em andamento de modo a associar os dados das pesquisas).

Em meados das décadas de 70 e 80 do século passado, Brasil e Portugal iniciaram ações governamentais para a inserção de recursos tecnológicos no ensino, como Almeida (2008) observa, principalmente, como estratégia para o desenvolvimento tecnológico dos países e preparação de profissionais para o setor produtivo. A preocupação era, sobretudo, econômica e política. Os currículos eram reorganizados em Portugal com o intuito de inserir diferentes mídias no ensino, promover o uso de tecnologias de informação, sendo este o grande diferencial entre os dois países, pois, desde a década de 80, Portugal insere nos currículos dos cursos de formação de professores disciplinas ligadas às tecnologias educativas, algo que não fora adotado no Brasil, ficando a questão a cargo de projetos e iniciativas isoladas.

É possível verificar, por meio das iniciativas realizadas no Brasil e em Portugal que a fase de aparelhamento supre determinadas necessidades e, certamente, é fruto de parcerias e apoio de uma estrutura forte, como é realidade portuguesa, após sua inserção na Comunidade Europeia, algo totalmente diferente do cenário brasileiro. No entanto, como Almeida (2008) observa, os estudos comprovam que a subutilização dos computadores se deve a questões políticas e pedagógicas, e não do aparelhamento das escolas, e, especialmente, de uma formação docente que possibilite conhecer “características e principais propriedades intrínsecas das tecnologias como suas potencialidades pedagógicas e formas de integrá-la ao currículo” (idem, p. 33).

Além disso, as entrevistas junto a 14 docentes (9 brasileiros e 5 portugueses²) reiteram a ênfase na utilização das TIC na formação docente, com um grande diferencial: no Brasil, documentos orientam e definem essa utilização no Curso de Letras, em Portugal, diferentemente, não parece haver um documento nos mesmos moldes e, portanto, os docentes formadores de professores informam que, apesar de não haver obrigação legal, as TIC estão presentes na formação (que ocorre nos Mestrados em Ensino de Línguas, em 2 anos, após o futuro professor já ter um curso superior de 3 anos), contrário do que fora verificado nos indícios explicitados pelas entrevistas.

Assim, as entrevistas explicitaram indícios que possibilitam as seguintes interpretações: as TIC estão presentes nos cursos por uma obrigação legal ou por iniciativas pessoais isoladas, e com forte ênfase no caráter utilitário e instrumental, no cenário brasileiro, enquanto as entrevistas com docentes portugueses sinalizam que, mesmo havendo ênfase instrumental, o foco é nas TIC como elemento auxiliar do docente, algo que modifica o papel do aluno e do professor.

Não vejo esta preocupação e acredito que seja por receio de que as tecnologias suplantem as relações humanas e/ou precarizem o trabalho docente. (...)

² Ao todo, 120 e-mails foram enviados a docentes brasileiros. Obviamente, o retorno de apenas 9 docentes sinaliza uma postura acerca do tema em questão. Por ser uma pesquisa qualitativa, não se objetivou verificar a recorrência, e sim os indícios da realidade observada, algo viabilizado pelos 9 participantes brasileiros e 5 portugueses.

Os estudantes representantes estudantis foram veementemente contrários, alegando ser uma brecha para a implementação do ensino à distância nesta instituição e, conseqüentemente, a precarização do curso presencial. Este é o receio dos estudantes. (P2) - Brasil

É discutível, pois ao mesmo tempo em que as TIC promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, elas acabam interferindo e modificando o comportamento das crianças e jovens, vindo a refletir-se na sala de aula. Lamentavelmente, esses recursos que poderiam ser usados para a aquisição de mais conhecimento acabam se tornando um instrumento de alienação, desviando grande parte dos jovens do mundo real e, com isso, deixando-os mais apáticos em sala de aula. (P6) - Brasil

Claramente não sei se revolução é melhor termo, provavelmente não, mas mudanças produzidas por causa das tecnologias claramente aconteceram. No caso concreto da plataforma Moodle, com a possibilidade de não só disponibilizar materiais online, que é a parte mais óbvia, mais fácil, que também ajuda o trabalho do professor e alunos, mas todas as possibilidades interativas, fóruns, chats, contato específico via plataforma ou por e-mail, reforçou a possibilidade do trabalho autônomo dos alunos, gestão mais flexível das atividades, vai ao encontro do princípio de Bolonha, que se espera que seja um aluno ator de sua aprendizagem. (P1p) - Portugal

Eu acho que a revolução está a existir, mas nas vidas sociais e nos grupos sociais aos quais os alunos pertencem, e os próprios professores (...) Cognitiva, também, no modo como pensamos, adquirimos e trabalhamos a informação, que é diferente, como comunicamos com os outros, é diferente. (P2p) - Portugal

Inicialmente, é importante destacar o trabalho conjunto, realizado em algumas das instituições portuguesas às quais parte dos docentes estão vinculados, no sentido de viabilizar uma prática docente unificada em torno das TIC e do *e-learning* nessas instituições, seguindo o que o Processo de Bolonha instaurou na Europa. Os docentes destacam que muitas questões envolvendo a relação entre TIC e ensino derivam do período pós-Bolonha. Trata-se, portanto, de um contexto bastante diverso ao brasileiro, no sentido de que, como Ponte (1994) observa, já na década de 80, no século passado, havia uma espécie de clima favorável rumo à disseminação das TIC por toda a união europeia.

Isso parece ser reverberado nas observações feitas pelos docentes portugueses, ao enfatizarem a questão da maior autonomia dos estudantes propiciada pela ampliação de atividades realizadas a distância. Dado o efetivo uso da plataforma *e-learning*, como o Moodle, a tutoria ou acompanhamento do professor passou a ser quase permanente, e o aluno passa, então, a buscar as questões ligadas às disciplinas de modo mais autônomo, e, ao mesmo tempo, coletivamente, dado o caráter colaborativo e coletivo das atividades propostas, como destacado nas entrevistas.

Além disso, da mesma forma que no cenário brasileiro, a questão do uso instrumental das tecnologias é tratada pelos docentes portugueses, mas partem do pressuposto de que os alunos ingressam nos cursos com conhecimentos gerais em TIC, sendo enfatizada a finalidade pedagógica desse uso. No cenário brasileiro, há referências

e preocupações em inserir o tema nos currículos, sendo a presença das tecnologias na formação, aparentemente, uma obrigação legal, e não uma necessidade sob o ponto de vista pedagógico, considerando ainda a precariedade em termos de infraestrutura tanto nos lares como em boa parte das escolas públicas, como também limitações e excessivo custo envolvendo rede de internet, por exemplo.

4 | CONCLUSÕES

Os objetivos e o modo com que os professores estão sendo formados são pontos de partida para reflexão, pois há uma espécie de isomorfismo na atuação do professor em relação à formação que teve (ou que não teve), como destacam Costa e Viseu (2007), especialmente sobre a aprendizagem da tecnologia enquanto alunos e o modo como irão desenvolver suas atividades em sala de aula. E isso se relaciona a todas as demais competências e habilidades desenvolvidas em sua formação.

Retomando os objetivos propostos neste estudo, parece possível afirmar que as entrevistas indicam, de modo geral, um olhar distanciado quanto às TIC como novos instrumentos culturais, capazes de auxiliarem os indivíduos a lidar com a cultura acumulada na humanidade, e que estão constituindo os humanos de uma nova maneira, com novas formas de compreender e se compreender no mundo, com novas possibilidades de memória, de uso dos tempos, de lazer, de comunicação, etc.

Creio ser necessária, a partir desses indícios, que guardam em si inúmeras variáveis não exploradas no estudo (daí sua limitação, obviamente), o desenvolvimento de uma (nova) teoria educacional que contemple as TIC nesses termos, considerando seu potencial, de forma a auxiliar as novas gerações a tomarem consciência dessa realidade. Essa (nova) teoria, certamente, irá lançar novos desafios aos jovens, algo ainda pouco contemplado na literatura da área, provavelmente, por ser algo bastante recente. O fato de os sujeitos entrevistados enfatizarem a questão do uso instrumental e da infraestrutura, por exemplo, são indicativos da falta dessa (nova) teoria, e as alternativas ou possíveis “soluções” dependem também de políticas sérias, como demonstrou Portugal, cujos resultados já se verificam.

A significação e a criação de novos sentidos aos conhecimentos e experiências generalizadas e de fácil acesso aos estudantes, como aqueles propiciados pelas redes sociais e demais instâncias da “vida digital” a que esses sujeitos têm acesso, são realizadas a partir dos conhecimentos históricos, construídos ao longo do tempo pelos indivíduos, seguindo os pressupostos de Vigotski, como Maldaner (2014) bem observa. A partir do momento em que esses conhecimentos históricos, clássicos e tradicionais passarem a fazer sentido ao aluno, a aprendizagem será, finalmente, elevada a outro patamar de abstração que, em termos vigotskianos, significa a possibilidade de consciência do significado que os instrumentos culturais e o próprio acesso à cultura possuem. Isso faz distinguir o que é

secundário do que é principal: o uso instrumental é secundário. O essencial é a consciência da potencialidade de reconstrução cultural na solução de problemas humanos. E isso só é possível se o significado do que é facilmente encontrado, cotidiana e rapidamente, como sinaliza o contexto permeado pelas TIC, for aprofundado e situado em outros contextos que não unicamente os rotineiramente concebidos pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, vol. 1, n. 1, maio 2008.

COSTA, J. S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? In: **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Ano 2, n. 2, Aparecida de Goiânia, 2008.

COSTA, F. A.; VISEU, S. Formação-acção-reflexão: um modelo de preparação de professores para integração curricular das TIC. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (orgs.). **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto, Porto Editora, 2007.

KURTZ, F. D. As tecnologias de informação e comunicação na formação de professores de línguas à luz da abordagem histórico-cultural de Vigotski. Tese (doutorado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Educação nas Ciências, 279f. 2015.

_____. Ensino e aprendizagem “com” e não apenas “sobre” tecnologias: contribuições para o ensino superior e formação docente a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, v. 6, p. 83-99, 2016.

_____. Tecnologias e formação de professores de línguas: além de uma perspectiva técnica. Afluente: Revista de Letras e Linguística, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/9152>

_____.; SILVA, D. Computational thinking and TPACK in science education: a southern-Brazil experience. Paradigma, vol. XLI, p. 529-549, 2020a.

_____. ICT, Media and Education – Some Considerations from the Brazilian Scenario. *Annales Educatio Nova UMCS Sectio N*, vol. 5, p. 487-501, 2020b. MALDANER, O. A. Formação de professores para um contexto de referência conhecido. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (orgs.). **Formação de professores: compreensões em novos programas e ações**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2014, p. 15-41.

MASETTO, M. T. (org.) **Docência na universidade**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2.ed. rev. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2011.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

PONTE, J. P. **MINERVA Project: Introducing NIT in Portugal**. Lisbon, Portugal: DEPGF, 1994.

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. In: **Educação Superior em debate 5** – docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.

VIEIRA, A. M. D. P., GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: VOSGERAU, D. S. R., ENS, R. T., CASTELEINS, V. L. (orgs.). **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores (edição internacional). Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas**. Curitiba, Champagnat, 2008.

VOELCKER, M. D. **Tecnologias digitais e a mudança de paradigma na educação: a aprendizagem ativa dos educadores como favorecedora de diferenciação e sustentação da mudança**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), Porto Alegre, RS: UFRGS. Prof. Orientadora: Dra. Léa Fagundes, 2012.

WERTSCH, J. V. Computer mediation, PBL, and dialogicality. **Distance Education**, vol. 23, no. 1, 2002.

_____. **Vygotsky and the social formation of mind**. President and Fellows of Harvard College, 1985.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem histórico-cultural 37, 39, 42, 47

Alfabetização 70, 140, 144, 146, 147, 203, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 243, 325

Anísio Teixeira 80, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

Aprendizagem Matemática 128, 129, 177

Aprendizagens 18, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 62, 65, 95, 119, 141, 147, 217, 218, 261, 262

Aprendizaje significativo 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Arte 2, 17, 33, 52, 53, 59, 78, 86, 114, 153, 164, 211, 252, 266, 294, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 314

Atualidade 79, 89, 177, 217, 222, 271, 272, 297

Avaliação 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 75, 76, 87, 93, 97, 120, 123, 125, 127, 130, 135, 141, 147, 153, 172, 173, 178, 192, 201, 241, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 260, 270, 274, 275, 277

Azulejos 299, 300, 301, 303, 304, 306, 312, 313

B

Brasil 13, 14, 17, 19, 21, 22, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 62, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 86, 87, 110, 113, 116, 117, 124, 128, 131, 132, 138, 139, 142, 147, 168, 169, 178, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 222, 239, 240, 242, 243, 249, 262, 264, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 300, 301, 302, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 322, 323, 324

C

Cibercultura 67, 69, 75, 261, 269, 270, 284, 288

Comunicação visual 252, 255, 256, 257, 258

Concepção de Matemática 128, 132

Contextos 27, 47, 67, 87, 118, 137, 144, 161, 185, 187, 190, 219, 252

Covid-19 61, 62, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 258, 289, 290, 291, 296

Crianças 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 40, 45, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 108, 114, 134, 141, 142, 143, 145, 146, 153, 217, 218, 221, 222, 244, 246, 248, 266, 296, 323

D

Design 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260

Didáctica 8, 59, 125, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 260

Didáctica de la educación superior 158, 162, 166

Disputas curriculares 181, 187

E

Educação 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 132, 133, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 166, 167, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 219, 220, 222, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 250, 252, 256, 261, 263, 265, 266, 267, 282, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 312, 315, 321, 322, 323, 325

Educação Matemática 138, 167, 178, 325

Educación 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 138, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 253, 260

Educación global 225, 229

Educación superior 4, 12, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 227, 228, 231, 235, 238

Enfermedades de transmisión sexual 204, 205, 206, 207

Ensino de História 110, 120, 122, 124, 125, 126, 127

Ensino e aprendizagem 37, 39, 41, 42, 47, 69, 77, 121, 122, 123, 131, 167, 170, 173, 218, 239, 241, 247, 268, 269

Ensino superior 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 38, 47, 61, 62, 73, 74, 89, 139, 149, 152, 194, 195, 196, 197, 203, 265, 284, 325

Erro 128, 129, 130, 131, 135, 137, 138, 278

Escolas Rurais 76, 78, 79, 80, 81, 83, 85

Estado 4, 18, 19, 37, 38, 47, 50, 58, 62, 78, 86, 94, 107, 131, 146, 175, 181, 182, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 195, 196, 204, 206, 207, 209, 211, 217, 218, 219, 228, 232, 233, 237, 239, 241, 244, 292, 294, 316, 321, 322, 323, 325

Estudo de caso 13, 264, 287

Experiencial 49, 51, 52, 54, 57, 70

Experiências clássicas de Piaget 89

F

Formação de professores 23, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 85, 110, 124, 127, 133, 139, 141, 146, 178, 188, 193, 195, 197, 199, 267, 325

Formação do sujeito 114, 124, 215, 216, 220, 266

G

Gramsci 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192

H

Hegemonia cultural 181, 184

História da educação 194, 195, 197, 203, 265, 315, 323

História das disciplinas de didática 194

I

Ideologia de gênero 205, 209, 212

Inclusão 19, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 67, 68, 76, 79, 80, 92, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 266, 267, 284, 288

Inclusão digital 67, 68, 76, 80

Interdisciplinar 19, 178, 299, 300, 304, 306, 307, 310, 312, 313

Internacionalização da Educação Superior 13, 14, 18, 19, 20, 21

Investigação 14, 29, 33, 85, 86, 89, 95, 96, 108, 125, 135, 138, 155, 170, 193, 220, 250, 252, 254, 255, 257, 268, 286

J

Jogo 84, 91, 129, 167, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 185, 190, 257, 265, 270

Joven 205

L

Lenguas extranjeras 225, 226, 229, 234

Letramento 37, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 243, 325

Linguagem Matemática; 240

Lúdico 51, 52, 53, 167, 174, 177

M

Matemática 40, 93, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 148, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 197, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 299, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 325

Mediações didático-pedagógicas 261, 262, 263

N

Normativas en USA 225

Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) 239, 240, 241, 244

Novas tecnologias 43, 61, 67, 70, 72, 75, 95, 177, 178, 246, 258, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 284, 286

O

Operações básicas 240, 246, 248, 249

Organizations 2, 225

P

Polo informático 261, 262, 263, 264, 265, 270, 271, 286

Profissionalização 110, 121, 124, 126, 325

R

Relato de experiências 13

S

Ser en el mundo 49

Séries iniciais 139, 143, 144

Social capital 1, 2

T

Tecnologia 13, 17, 18, 41, 46, 47, 62, 63, 65, 73, 78, 79, 84, 86, 87, 89, 94, 95, 107, 108, 153, 200, 216, 219, 250, 253, 258, 261, 265, 266, 267, 271, 282, 289, 294, 297, 299, 300, 312, 322

Tecnologia digital da informação e comunicação 289

Tecnologias de informação e comunicação 37, 47, 61, 76, 80, 265, 267, 270, 286

U

University policy 2

V


Virtual 62, 64, 72, 75, 151, 154, 259, 261, 262, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 294

Vivencia 49, 51

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:


Democracia e emancipação humana


2





Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

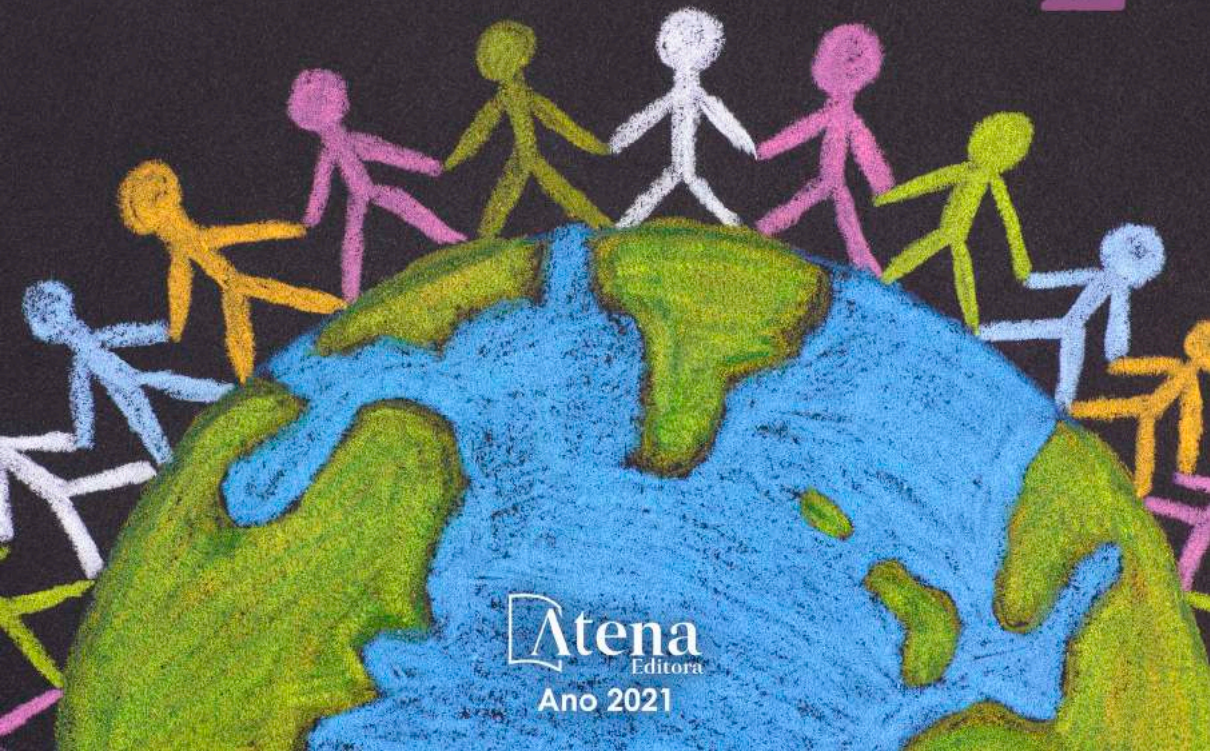
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

2



Atena
Editora
Ano 2021