

Experiências multidisciplinares na criação de recursos educacionais abertos

organizadores

RODRIGO ANTONIO DE MATTOS TOSO

LARA SOUZA BENEDET

MARCELO GULES BORGES

ELIZANDRO MAURÍCIO BRICK

CRISTIANE DALL CORTIVO LEBLER



Experiências multidisciplinares na criação de recursos educacionais abertos

organizadores

RODRIGO ANTONIO DE MATTOS TOSO

LARA SOUZA BENEDET

MARCELO GULES BORGES

ELIZANDRO MAURÍCIO BRICK

CRISTIANE DALL CORTIVO LEBLER

FLORIANÓPOLIS, 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

Irineu Manoel de Souza (Reitoria)

Joana Célia dos Passos (Vice-reitoria)

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED-UFSC)

Hamilton de Godoy Wielewicki (Diretoria)

Alexandre Toaldo Bello (Vice-diretoria)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE-UFSC)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (PPGECT-UFSC)

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA ÉTICO-CRÍTICA (PROSA-UFSC)

Elizandro Maurício Brick (Coordenação Acadêmica)

Marcelo Gules Borges (Coordenação Acadêmica)

Cristiane Dall Cortivo Lebler (Coordenação Acadêmica)

COMISSÃO EDITORIAL DO NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (NUP-CED-UFSC)

Fernanda Müller

Juliana Cristina Faggion Bergmann

Luciane Maria Schlindwein

Patrícia Guerreiro

Marcos Edgar Bassi

Caroline Machado

Diana Carvalho de Carvalho

Jocemara Triches

Suzani Cassiani

ORGANIZAÇÃO

Rodrigo Antonio de Mattos Toso

Lara Souza Benedet

Marcelo Gules Borges

Elizandro Maurício Brick

Cristiane Dall Cortivo Lebler

REVISÃO TEXTUAL

Ariadne Toledo Nunes Pereira

Helena Maraschin Taufer

Laura Alves

Milena Leão

Victor Rocha Freire Silva

Vitória Rodrigues Porto

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Lara Souza Benedet

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Experiências multidisciplinares na criação de
recursos educacionais abertos [livro
eletrônico] / organização Rodrigo Antonio de
Matos Toso...[et al.]. -- Florianópolis, SC :
NUP/CED/UFSC : Prosa/UFSC, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Lara Souza Benedet, Marcelo
Gules Borges, Elizandro Maurício Brick, Cristiane
Dall Cortivo Lebler.

ISBN 978-85-9457-049-9

1. Educação 2. Educação a distância 3. Material
didático 4. Multidisciplinaridade I. Toso, Rodrigo
Antonio de Matos. II. Benedet, Lara Souza.
III. Borges, Marcelo Gules. IV. Brick, Elizandro
Maurício. V. Lebler, Cristiane Dall Cortivo.

24-245481

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Este livro está licenciado sob uma
licença [Creative Commons CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Você pode copiar, remixar, adaptar e criar obras derivadas
a partir deste conteúdo, inclusive para fins comerciais,
desde que atribua o devido crédito à fonte original.

sumário

[0]	Apresentação: entrelaçando saberes e práticas na criação de REA	08 – 15
	Rodrigo Antonio de Mattos Toso, Lara Souza Benedet e Marcelo Gules Borges	
[1]	O processo de retextualização na produção de recursos educacionais abertos	16 – 39
	Milena Leão, Christiana Murad Andrès, Cristiane Dall Cortivo Lebler, Laura Alves	
[2]	Dialogicidade e trabalho: uma reflexão sobre a produção de materiais na Plataforma de Formação do MEC	40 – 57
	Mateus Testoni Carvalho	
[3]	Relato de experiência: redatoria da Plataforma de Educação Continuada do Ministério da Educação	58 – 76
	Gabriele de Oliveira da Silva, Giovanna Santana	
[4]	Contribuições teórico-práticas da redatoria no REDA-PLAF: conectando a estudante, a camponesa e a professora	77 – 98
	Patrícia Klock	
[5]	Categorias de design educacional na prática: (re)significação do trabalho e das atribuições do designer educacional	99 – 126
	Guilherme Chiappa	

sumário

- | | | |
|-----|---|------------------|
| [6] | Guia de estilos: um potencializador da abertura e remixabilidade no design para REA | 127 – 148 |
| | Lara Souza Benedet e Djulia dos Santos | |
| [7] | Faço, desfaço, refaço: experiências não-lineares na criação de mídias para REA | 149 – 167 |
| | Lara Souza Benedet | |
| [8] | A produção de recursos educacionais digitais autoformativos como complexo de atividades | 168 – 189 |
| | Lucas Albuquerque do Nascimento, Felipe Ramos Lima, Eduarda Boing Pinheiro, Rodrigo Antonio de Mattos Toso, Fernanda Stoeberl, Heloisa Cargnin Domingos, Elizandro Maurício Brick | |
| [9] | Diálogos sobre desafios de realizar o processo de investigação temática freireana: reflexões sobre uma ação de estudo do Núcleo Prosa | 190 – 208 |
| | Fernanda Stoeberl, Eduarda Boing Pinheiro, Lucas Albuquerque do Nascimento, Felipe Ramos Lima, Rodrigo Antonio de Mattos Toso, Heloisa Cargnin Domingos, Elizandro Maurício Brick | |

Apresentação: entrelaçando saberes e práticas na criação de REA

[1] **Rodrigo Antonio de Mattos Toso**

Psicólogo e licenciando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina.
rodrigoatoso@gmail.com

[2] **Lara Souza Benedet**

Mestranda em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
larasbenedet@gmail.com

[3] **Marcelo Gules Borges**

Doutorado em Educação pela PUCRS. Pós-doutorado em Fundamentos da Educação pela University of Saskatchewan, Canada.
marcelo.borges@ufsc.br

A obra que apresentamos – *Experiências Multidisciplinares na Criação de Recursos Educacionais Abertos* – é fruto de um conjunto de trajetórias de práticas coletivas e multidisciplinares de criação de recursos educacionais vividas no âmbito do [Prosa – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia Ético-crítica](#). Criado em 2017, o Prosa é um espaço de reflexão e ação que articula projetos e ações de pesquisa, ensino e extensão no campo educacional. Atuando dentro e fora da universidade a partir de trocas entre sujeitos oriundos de distintas áreas do conhecimento interessados por temas como Educação, Tecnologia, Linguagem e Ambiente, o Prosa tem como intuito contribuir para a promoção de uma educação voltada à transformação da realidade injusta.

O Núcleo também se propõe a investigar a tecnologia em seu caráter pedagógico nas diferentes práticas escolarizadas e não escolarizadas, as quais posteriormente resultam em trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de disciplinas ofertadas na graduação e na pós-graduação. Contudo, é nas ações de

extensão que o Prosa tem ganhado maior destaque, com projetos desenvolvidos em parceria com prefeituras de Santa Catarina, ONGs locais e, em âmbito nacional, com o Ministério da Educação (MEC).

Desenvolvidas em parceria com o Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), essas iniciativas têm sido voltadas à produção de recursos educacionais abertos em contextos como a formação continuada de profissionais da educação e cursos para Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abrangendo os níveis médio e pós-graduação. Essas ações também têm contribuído para a consolidação e implementação de políticas públicas em nível municipal, estadual e nacional. Percebe-se, entre os capítulos deste livro, um maior enfoque em dois projetos: Plataforma de Formação Continuada do MEC (PLAF/REDA-PLAF) e EPTrilhas.

Os projetos *Plataforma de Formação Continuada do MEC (PLAF)* e *Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para Formação de Profissionais da Educação na Plataforma de Formação do MEC (REDA-PLAF)* foram realizados entre os anos de 2017 e 2021 em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Com o intuito de promover a formação continuada de profissionais da educação, foi desenvolvida a Plataforma de Formação Continuada do MEC (PLAF) e os Recursos Educacionais Digitais Autoformativos (REDAS) nela disponibilizados.

Já o projeto *Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade (EPTri-lhas)*, realizado em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tem como período de realização os anos de 2021 a 2025. Dispõe como finalidade contribuir no desenvolvimento de uma série de atividades, com destaque à criação de Recursos Educacionais Abertos (REA), no âmbito da formação inicial e continuada de profissionais para a EPT. O momento do projeto destacado neste livro se dá entre os anos 2021 e 2023, quando seu foco era a produção de REA para itinerários formativos da EPT com vistas à formação de estudantes de nível médio.

Juntos, esses projetos possibilitaram a contratação de mais de 250 bolsistas, distribuídos em equipes de pesquisa, redação e revisão textual, design educacional, design gráfico, ilustração, licenciamento e wikimedia, entre outras. Por meio dessas vivências, muitos estudantes tiveram as suas trajetórias acadêmico-profissionais impactadas em relação a sua permanência universitária, seja em sua dimensão material-financeira ou em sua dimensão de pertencimento de grupo. Além disso, tiveram acesso a formação e ao desenvolvimento de habilidades que abriram portas para novas frentes de atuação profissional no mundo do trabalho. São essas pessoas que majoritariamente contribuíram para a escrita deste livro, retomando experiências significativas, perspectivas e reflexões sobre as práticas por elas vivenciadas nos projetos.

Nosso objetivo com esta obra é justamente esse: proporcionar a elaboração e a divulgação de pesquisas sobre o

repertório de práticas e conceitos construídos coletivamente por estudantes de distintas áreas que participaram do Prosa. Além da multidisciplinaridade presente neste grupo de autores, esses também diferem em relação ao estágio de suas jornadas profissionais e acadêmicas, englobando estudantes da graduação, pós-graduação e também profissionais inseridos no mundo do trabalho. Por conta disso, cada capítulo traz perspectivas diferentes sobre como são (e como podem ser) criados recursos educacionais abertos. Alguns deles tratam de atividades já realizadas, por meio de relatos de experiência reflexivos, outros partem do presente para mobilizar caminhos futuros, e outros ainda, repensam a noção de tempo linear, vislumbrando uma dinâmica que desafia início, meio e fim, experimentando o entrelaçamento entre começos e recomeços.

Ressalta-se que a organização dos capítulos aqui apresentada não reflete um ordenamento cronológico ou de vinculação a projetos específicos, mas antes o próprio caminho de produção dos nossos recursos educacionais. Ademais, salientamos que o processo de organização e produção desta obra inspirou-se na ideia de abertura desde sua concepção. Foram promovidos encontros entre os autores com intuito de socializar os processos de construção criativa de suas pesquisas e realizadas oficinas de formação para a avaliação entre pares de cada um dos trabalhos. Com isso, buscamos possibilitar a dialogicidade e a troca de saberes entre diferentes áreas do conhecimento, mesmo quando se tratando de etapas específicas do processo de produção de REA.

A seguir, apresentamos uma breve síntese de cada um dos capítulos.

Em *O processo de retextualização na produção de recursos educacionais abertos*, o enfoque está no processo de retextualização dos textos-base, etapa que inicia o processo de produção de recursos educacionais abertos. Partindo da análise da experiência vivida no projeto EPTrilhas, as autoras acionam o conceito de retextualização e mostram exemplos da prática, dialogando com as noções de hipertexto, autoria e discurso. Por fim, destacam alguns desafios enfrentados nesse processo pela equipe de redação e revisão textual.

O segundo capítulo, *Dialogicidade e trabalho: uma reflexão sobre a produção de materiais na Plataforma de Formação do MEC*, trata-se de um relato em primeira pessoa, de caráter reflexivo, que analisa a produção de materiais no projeto PLAF. Para isso, o autor discute a produção de REA no âmbito do projeto, sua relação com a extensão universitária e com o conceito de dialogicidade, bem como, a partir da aproximação teórica, com a noção de trabalho como princípio educativo.

Na sequência, em *Relato de experiência: redatoria da Plataforma de Educação Continuada do Ministério da Educação*, é apresentado um relato de aprendizagem das autoras quando atuantes na equipe de redatoria do projeto PLAF. As autoras descrevem o processo de desenho e criação dos textos-base, a metodologia utilizada, a dinâmica e organização do trabalho e os desafios enfrentados diante do trabalho remoto provocado pela pandemia do Covid-19.

Em *Contribuições teórico-práticas da redatoria no REDA-PLAF: conectando a estudante, a camponesa e a professora*, a autora investiga como a atuação enquanto redatora de recursos educacionais incidiu sobre sua formação em três momentos distintos. Para tanto, seis REDAs destinados à formação continuada de profissionais da educação são analisados à luz da trajetória acadêmico-profissional da autora: enquanto graduanda em Ciências Sociais, professora iniciante em uma escola pública no interior do estado de Santa Catarina e pesquisadora-mestranda. A coletivização dos processos de trabalho, seja na produção dos materiais, seja na prática docente, é apontada como importante estratégia para o enfrentamento da reprodução de desigualdades sociais enraizadas na cultura escolar.

O quinto capítulo, *Categorias de design educacional na prática: (re)significação do trabalho e das atribuições do designer educacional*, apresenta uma análise do papel e das práticas do designer educacional ao longo de quatro projetos de extensão. Utilizando documentos como planos de trabalho e manuais produzidos pelos próprios designers, o autor revela algumas características predominantes desses profissionais como a capacidade de adaptabilidade frente às demandas de políticas públicas educacionais.

Em *Guia de estilos: um potencializador da abertura e remediabilidade no design para REA*, as autoras descrevem a experiência de criação de um guia de estilos voltada a equipe de design de um projeto de extensão. O objetivo da pesquisa

é investigar como a utilização do guia pode potencializar a abertura e remixabilidade dos recursos educacionais abertos. As autoras abordam conceitos do design, como o design atômico e design aberto, para embasar o estudo.

Na sequência, em *Faço, desfaço, refaço: experiências não-lineares na criação de mídias para REA*, a autora utiliza as metáforas da teia de aranha e do rio para vislumbrar formas de representação do processo criativo não-lineares. Para isso, momentos vividos durante a atuação da autora como designer na criação da REA foram cruzados com práticas artísticas e teóricas que também repensam a linearidade. Por meio desse processo reflexivo, indaga-se que pensar a criação como algo cíclico e contínuo é também desafiar a lógica hegemônica do design.

Em *A produção de recursos educacionais digitais autoformativos como complexo de atividades* é realizado o mapeamento dos sistemas de atividade em interação no trabalho editorial de criação de REDAs pelo Prosa. A análise das ações e das operações realizadas pelas diferentes equipes em cada etapa do fluxo de produção permitiu perspectivar possibilidades de otimização das dimensões produtivas e formativas do trabalho. Defende-se que a dedicação de cada equipe, embora localizada em etapas específicas mais ou menos independentes, deve ser concebida de forma coletivamente engajada, de modo a resgatar o motivo último de sua produção, qual seja: contribuir com o enfrentamento de desafios práticos dos profissionais da educação.

O nono e último capítulo, *Diálogos sobre desafios de realizar o processo de investigação temática freireana: reflexões sobre uma ação de estudo do Núcleo Prosa*, apresenta a ação piloto do projeto PROSA com especialista. Em diálogo com o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, os autores discutiram a valorização da visão da comunidade local em detrimento da visão do pesquisador na busca por temas geradores. Esta ação deu origem a um Recurso Educacional Digital Autoformativo em formato de podcast que abordou o papel do pesquisador enquanto facilitador de processos de conscientização sobre as situações de opressão e de promoção da auto-organização comunitária para o seu enfrentamento.

Em suma, as pesquisas apresentadas neste livro expressam o entrelaçamento de experiências multidisciplinares, práticas coletivas e trajetórias subjetivas que perpassam as atividades desenvolvidas nos últimos anos pelo Núcleo Prosa. Mesmo que advindas de um contexto específico e localizado, esperamos que as contribuições aqui apresentadas possam atravessar pessoas interessadas em todo o país, reverberando em práticas de criação de REA mais acessíveis, inclusivas e enriquecedoras. Assim como o REA, este livro também está licenciado de forma aberta, garantindo que todos possam copiar, remixar e adaptar o seu conteúdo. Estamos ansiosos para ver as suas ramificações e desdobramentos, e deixamos aqui o convite para aqueles que desejam construir e compartilhar juntos novos conhecimentos abertos. ✨



O processo de retextualização na produção de recursos educacionais abertos

[1] Christiana Andrès

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (UFSC). christianamurad@gmail.com

[3] Laura Alves

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. alvesss.laura@gmail.com

[2] Cristiane Dall Cortivo Lebler

Doutorado em Letras pela PUCRS. Pós-doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. cristiane.dall@ufsc.br

[4] Milena Leão

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (UFSC). leao.milena1@gmail.com

resumo

Este capítulo teve como objetivo discorrer acerca do processo de retextualização realizado pela Equipe de Redação e Revisão Textual quando da produção de Recursos Educacionais Abertos para o nível médio de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, durante o projeto Recursos Educacionais Digitais para a Formação Tecnológica e Profissional na Contemporaneidade, conhecido também como EPTrilhas. Para isso, revisitamos o conceito de retextualização (Marcuschi, 2001; Matencio, 2002) a fim de promover reflexões acerca da apropriação desse conceito quando das operações sobre os textos-base para a produção de materiais didáticos digitais. Como forma de ilustrar como esse conceito orientou o trabalho realizado pela equipe, foram apresentados alguns exemplos de retextualizações além de discutidas questões relacionadas à autoria, as quais são inerentes às intervenções em quaisquer um dos níveis - linguístico, textual e discursivo.

palavras-chave

Retextualização. Leitura. Escrita.
Recursos Educacionais Abertos.

introdução

Livro

[1] Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014).

Todos os eventos da comunicação humana são enunciativamente situados. Neles, encontramos marcas espaço-temporais da situação que os originou, assim como dos sujeitos envolvidos no ato enunciativo. Para Bakhtin (2014)^[1], todas as esferas de circulação de discursos possuem suas formas relativamente estáveis de enunciado, nas quais se observa um certo conteúdo temático, um estilo peculiar e formas composicionais típicas, intimamente ligadas à enunciação.

Considerando a educação formal como uma das esferas da atividade humana, há que se analisar as especificidades das trocas enunciativas nesses espaços de interação (escolas e universidades), cujas materialidades tomam diferentes formas – entre elas, a dos materiais didáticos. Nesse sentido, o estudo dos elementos enunciativos constitutivos da cena em que esses materiais circulam faz parte da sua concepção, do seu planejamento e da sua criação. Tomando esses princípios como ponto de partida, entendemos que a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino médio no contexto do EPTrilhas precisou ser pensada levando em consideração aspectos relacionados às trocas enunciativas nesses espaços. Assim, o estudo das marcas que singularizam os sujeitos e o espaço-tempo em que estão situados torna-se imprescindível para a delimitação dos elementos fundamentais a serem considerados em projetos dessa natureza.

Capítulo de livro

[2] Luiz Antônio
Marcuschi, em *Da fala
para a escrita: processos
de retextualização* (2001).

Artigo

[3] Maria de Lourdes
Meirelles Matencio,
em *Atividade de (re)
textualização em práticas
acadêmicas: um estudo do
resumo* (2002).

Um dos movimentos realizados na produção de REA no projeto EPTrilhas (2021-2023) pela Equipe de Redação e Revisão Textual (RRT) operou naquilo que Bakhtin (2014) define como estilo, a partir do processo denominado *retextualização* (Marcuschi, 2003; Matêncio, 2002)^[2,3]. Neste capítulo, nos deteremos a explicitar o tipo de retextualização que foi desenvolvido, amparando-nos nessas teorias e considerando as concepções do linguista João Wanderley Geraldi (1997) sobre produção textual.

Com vistas a aprofundar a discussão acerca desse processo, estruturamos este trabalho da seguinte forma: uma seção abordará a retextualização segundo duas faces - a retextualização em si mesma e a retextualização como um produto da leitura e da escrita. Em seguida, apresentam-se alguns exemplos comentados que ilustram as operações de retextualização, a fim de compreender de forma situada os seus efeitos na produção de REA, e uma breve reflexão acerca do profissional de Letras nesse processo. Por fim, são realizadas as considerações finais.

retextualização e o contexto de produção de REA do EPTrilhas

Com o compromisso de produzir REA de qualidade, a equipe do EPTrilhas buscou por especialistas nas áreas do conhecimento sobre as quais versariam os materiais, os quais desenvolveram textos especificamente para o projeto. Nessa

busca, foram escolhidos profissionais que, preferencialmente, tivessem trânsito na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os quais, majoritariamente, faziam parte do âmbito acadêmico. Em decorrência dessa relação com o contexto acadêmico, os textos desenvolvidos por esses especialistas para o projeto caracterizavam-se por assumir linguagem e forma típicas desse universo, como a estrutura e a organização da informação em sequências textuais argumentativas.

Tendo em vista o público-alvo e o contexto de aprendizagem em que os materiais seriam utilizados, foi percebida a necessidade de verificar alguns aspectos textuais referentes às estratégias de dizer e de adaptar elementos típicos da esfera acadêmica para uma linguagem adequada a um material didático para estudantes do ensino médio, especialmente para um contexto de aprendizagem não mediada.

Assim, a Equipe de Redação e Revisão Textual ficou encarregada de analisar os textos escritos pelos especialistas e de trabalhar na sua adaptação para o público em questão, processo denominado *retextualização*, com base no estudo das definições de Marcuschi (2001) e Matencio (2002).

retextualização como um processo de leitura e escrita

Consideramos que a retextualização se inicia a partir de um processo de análise linguística, que se dá em dois eixos:

Livro
[4] João Wanderley
Geraldi, em *Portos de
passagem* (1997).

1. ato de leitura, que implica no movimento dialético entre decifração (decodificação) e compreensão (interpretação) da primeira versão do texto; e
2. produção textual, que é o processo de retextualização com todas as nuances e requisitos estabelecidos pelo projeto e também a partir das especificidades de cada texto.

Segundo Geraldi (1997)^[4], a produção textual ocorre sempre em gêneros e em práticas humanas com a língua, e tal produção se efetua “nas” e “para” essas práticas humanas. O autor também teoriza a produção textual como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem, uma tentativa de combater a pedagogia tradicional, que visa a um sujeito passivo frente ao seu processo. Contudo, para Geraldi (1997), o ponto de partida é o *fazer* e somente depois é que se trabalha com a leitura, como se fosse apenas um processo intermediário, e é aqui que nos distanciamos dele. Para a Equipe de RRT, a leitura é indispensável para que seja possível dar o pontapé no trabalho de retextualização, a fim de não só analisarmos a estrutura textual e todos os elementos ali colocados pelo especialista, como também de nos apropriarmos de forma crítica do conteúdo ali discutido. É fundamental partir da leitura para que consigamos desenvolver a melhor forma de aplicar as condições de produção na etapa de retextualização. Contudo, a leitura, apesar de colocada como uma primeira etapa, não se finda nela e ocorre reiteradas vezes durante o processo.

As condições de produção textual apresentadas por Geraldi (1997) são ter: 1) o que dizer; 2) razões para dizer; 3) para

quem dizer; 4) locutor; e 5) estratégias de dizer, que servem para além de uma mera ferramenta didática-metodológica, mas como uma proposta para identificar – e até mesmo produzir – aspectos de intervenção pedagógica.

No processo de escrita da retextualização, é fundamental manter no horizonte *a quem* se destina o texto (público-alvo), pois isso ditará o seu caráter linguístico e o seu grau de complexidade, tornando possível que o leitor consiga compreender as contradições não só dentro do tema como também na sociedade à qual pertence. Nesse sentido, entendemos que o papel do *locutor* é mediar o conteúdo e a linguagem com base nos critérios estabelecidos pela equipe, como modificar substancialmente o mínimo possível a primeira versão do texto. Sabemos, contudo, que a retextualização tem implicações na autoria, pois, uma vez feita a retextualização, o novo texto receberia o *tom* da pessoa que o alterou. Também é papel do locutor pensar na recepção desse material postumamente, antecipando dificuldades linguísticas e extralinguísticas, e fazer o possível para amenizar o impacto que um material autoformativo possui por si só e em seu contexto de aplicação.

Quanto a *ter o que dizer e ter razões para dizer*, trata-se da elaboração e da apresentação do tema e da mobilização do conteúdo da forma mais objetiva possível, a fim de tornar a leitura fluida e sem muitas retomadas que possam impor entraves à compreensão por parte do estudante. As estratégias de dizer são ainda mais cruciais, especialmente pela natureza autoformativa dos materiais produzidos, dado que foram

[5] Na obra, Marcuschi (2001) investiga as relações entre oralidade e letramento e se dedica a discutir uma perspectiva não dicotômica e não hierárquica entre fala e escrita e suas particularidades. A nós interessa a análise feita sobre os processos textuais implicados na adaptação de uma modalidade para outra, de acordo com o propósito estabelecido, identificando elementos e movimentos do que ele denomina *retextualização*.

concebidos para utilização em contextos sem mediação pedagógica. Nesse sentido, cabe ao retextualizador atentar-se a este fato e traçar um roteiro que torne acessível o processo de aprendizagem, atenuando a falta da mediação que se dá em sala de aula com aspectos linguísticos, como uma maior utilização de vocativos, investindo em uma linguagem dialógica e flexibilizada em vista do público-alvo e em uma construção de frases em sintaxe direta, curtas e objetivas, por exemplo. Por mais que pareça que uma condição pode ser mais relevante que outra, trata-se de elementos que funcionam de forma não hierarquizada, mas pensados e articulados em dialética.

o conceito de retextualização na linguística textual

A retextualização foi abordada por Luiz Antônio Marcuschi (2001) como um procedimento textual para a passagem de um texto oral para texto escrito^[5] e definida por ele como um conjunto de operações complexas que interferem no código e no sentido do texto (p. 46). Além da retextualização oral-escrita, o autor considera como possibilidades a passagem da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita, mas restringe sua investigação ao oral-escrito em razão de seu objetivo.

Em seu estudo, o autor diferencia essa operação de uma transcrição pela interferência na natureza do texto retextualizado, isto é, pelo fato de que, ao contrário da transcrição, na

retextualização há mudanças mais significativas no texto em relação à linguagem e ao conteúdo.

As atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. (Marcuschi, 2001, p. 62).

Nesse sentido, o autor aponta que, apesar de uma reestruturação do conteúdo estar implicada na retextualização, essas mudanças, por princípio, não interfeririam no conteúdo ideológico dos enunciados.

Para pensar sobre a retextualização na passagem da modalidade escrita para a escrita, consideramos, também, as contribuições de Maria de Lourdes Meirelles Matencio (2002), que retoma as discussões levantadas por Marcuschi (2001). Em seu estudo, a autora analisa a forma como os discursos se relacionam nos processos da produção do gênero textual resumo, no contexto de formação de professores, e destrincha as dimensões das adaptações que podem ser feitas no texto enquanto procedimento didático.

A partir da compreensão de Marcuschi de que retextualizar é transformar um texto em outro (*apud* Matencio, 2002, p. 111), a autora delinea a retextualização apontando sua distinção em relação à reescrita, cujas modificações se restringem à estrutura gramatical do texto.

A esse respeito, o pressuposto é de que, embora, de fato, a atividade de retextualização envolva operações linguísticas similares àquelas envolvidas no que se tem denominado reescrita – tais como as operações de acrescentamento, supressão, substituição e reordenação tópica –, no que se refere às operações textuais e discursivas, essa semelhança é muito menor; além disso, as variáveis que interferem nesses dois processos não se comportam de forma semelhante. (Matencio, 2002, p.112).

Para Matêncio (2002) e Marcuschi (2001), a retextualização pode ocorrer em três dimensões: (i) linguísticas, (ii) textuais e (iii) discursivas. Na primeira dimensão, estão as modificações referentes à organização do texto no que diz respeito aos modos de dizer e à forma como a informação é dada; a segunda dimensão é relativa à adequação referente ao gênero textual do texto produzido; e a terceira dimensão é relacionada à adequação das relações interlocutivas e dos propósitos comunicativos, os quais serão exemplificados e discutidos na próxima seção.

Convém salientar que, embora tenhamos partido do conceito de retextualização proposto por Marcuschi (2001) e Matencio (2002), as operações dessa natureza realizadas no projeto EPTrilhas afastaram-se da sua concepção inicial, pois, num contexto de elaboração de material didático-pedagógico, as necessidades se estendem para além dos elementos linguísticos e das mudanças referentes aos interlocutores do texto. Fez-se necessário, também, pensar nos fatores extralinguísticos, uma vez que não se trata de uma simples mudança de

um texto para outro texto, de uma mera adaptação da linguagem; as operações realizadas tiveram implicações no campo discursivo, levando em consideração que esse material inscreve-se não somente na formação profissional, mas também na formação humana desses sujeitos.

Assim, podemos dizer que, no processo de adequação dos textos-base enviados pelos especialistas, foram realizadas modificações que se enquadram nas três dimensões, somadas a adições de conteúdo, seja pela necessidade de explicar melhor algumas colocações, seja no sentido de adequar o conteúdo ideológico de alguns enunciados tendo em vista os objetivos do material e o seu público-alvo.

Para justificar esses movimentos, podemos recuperar as variáveis que influenciam no processo de retextualizar um texto, elaboradas por Marcuschi (2001). São elas: (i) o propósito da retextualização – construir um material didático e construtivo voltado para estudantes do ensino médio público brasileiro; (ii) a relação entre o produtor do texto original e o transformador – nesse caso, a Equipe de RRT tinha autonomia, em certa medida, para intervir no material a fim de adequá-lo formal e ideologicamente aos princípios do projeto, submetendo as modificações à validação do especialista; (iii) a relação tipológica entre o gênero textual do texto-base e o novo texto – a adaptação da linguagem acadêmica para outra mais acessível ao público escolar; além disso, foram feitas modificações estruturais para tornar o conteúdo mais dinâmico, aproximando-o dos gêneros textuais da esfera escolar; e (iv) formulações típicas da modalidade linguística – neste último,

podemos considerar a característica de hipermídia do material, que fez com que, nesse processo, lançássemos mão de recursos visuais, audiovisuais, *tooltips*, entre outras ferramentas típicas do meio digital, etapa conduzida em diálogo com a Equipe de Design Educacional.

Para efetivar as adequações, optamos pela estratégia de realizar a leitura do texto-base para identificar as necessidades de intervenção, primeiramente, nas dimensões textual e discursiva, finalizando o processo com as adequações de natureza linguística.

Quanto à primeira dimensão, intervimos no texto tornando a linguagem mais acessível pela identificação e pela aplicação de formas mais “didáticas” de introduzir o conhecimento e pela escolha de estruturas que dinamizassem a leitura, como a topicalização; quanto à segunda, inserindo elementos para potencializar a interlocução com o leitor, propondo maneiras de praticar o aprendido, complementando o material com explicações e informações que pudessem escapar ao conhecimento dos alunos e trazendo novas discussões quando a equipe identificasse ser necessário.

retextualização e hipertexto

Diante do cenário em que o estudante do Ensino Técnico e Profissionalizante estaria realizando uma formação sem a mediação de um educador, possivelmente acessando o material em questão através de um smartphone, e sendo esse

Livro
[6] Ingedore Villça Koch,
em *Desvendando os*
segredos do texto (2006).

sujeito um estudante ainda em formação de nível médio, uma das principais preocupações das equipes do EPTrilhas consistiu em permear os REA com recursos multimeios que facilitassem e estimulassem a apreensão do conteúdo. Daí o protagonismo equiparável entre as equipes de retextualização, de design/ilustração, animação, design educacional e audiovisual. O texto procedente do consultor de conteúdo, que frequentemente exibía contornos acadêmicos formal e linguisticamente, teria de ser desdobrado em um texto verbalmente acessível ao estudante público-alvo, como também em um material visual e interativo que suscitasse a participação ativa e reflexiva do sujeito em formação.

Durante o processo que designamos como retextualização, operado pela Equipe de RRT, era comum que, a partir do procedimento de readequação nos níveis linguístico, discursivo e textual, fossem inseridas sugestões a partir de vislumbres durante a própria redefinição do texto. Repassadas para as equipes de Design Educacional, Design Gráfico ou Ilustração, essas sugestões eram implementadas na expansão do texto, manifestando-se por meio de recursos gráficos, visuais, audiovisuais etc.

Para uma melhor compreensão desse processo de expansão do texto por meio de uma retextualização multimeios, cumpre trazer à tona a concepção – ampla, é verdade – de hipertexto. Partindo de um paradigma amplificador, para Koch (2006)^[15], por exemplo, todos os textos são hipertextos. Segundo essa aceção, a premissa do hipertexto é ter

Dissertação

[7] Eloíza Martins

Primo Capeloci, em *O hipertexto na escola: a retextualização digital nas aulas de língua portuguesa* (2015).

sido baseado, concebido em um texto anterior, ainda que pela mais sutil ou indireta relação.

Para a análise do processo de retextualização efetuado no âmbito do EPTrilhas, a acepção ampla acerca do que é o hipertexto nos é importante porque, embora seja relativizadora, estabelece uma premissa essencial: a de que o hipertexto implica uma escrita e, conseqüentemente, uma leitura **relacionais**. Nesse contexto, lançamos mão de definições mais específicas sobre hipertexto, sobretudo para olhar com atenção o advento do hipertexto situado em meios digitais, como é o caso dos REA produzidos. Capeloci (2015)^[16] se preocupa em situar o hipertexto no âmbito do digital, separando-o dos textos localizados em suporte impresso. Segundo a autora, as características do hipertexto,

[...] seu processo de leitura e produção são diferentes daqueles que definem o texto convencional impresso. É um suporte que aceita e integra todos os tipos de linguagem (verbal e não-verbal), chamadas de mídias digitais ou multimídia, ampliando as formas de comunicação disponíveis aos usuários das redes de computadores. [...] O termo designa um processo de escrita/leitura não linear e não hierarquizada e que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea. Possibilita uma interrelação de textos sem, necessariamente, seguir sequências unidirecionais ou regras pré-estabelecidas. Para Koch (2006), “o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas” (Capeloci, 2015, p. 52-53).

À medida que a acepção de hipertexto se restringe e se torna mais específica, o alcance potencial dessa forma textual parece ampliar-se. Assim, situamos junto a essa especificidade os processos de retextualização realizados no EPTrilhas, dados os requisitos de suporte do material em meio digital e os recursos dos quais lançamos mão em processos articulados entre equipes multidisciplinares. Capeloci (2015) cita Koch (2007) novamente para delinear o caráter flexível assumido pela estrutura textual quando se trata de um hipertexto:

O hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas por meio de buscas, descobertas e escolhas, que irão levar à produção de um sentido possível, entre muitos outros. Ou seja, no hipertexto a multiplicidade de leituras é a condição mesma de sua existência: sua estrutura flexível e não-linear favorece buscas divergentes e o trilhar de caminhos diversos (Koch, 2007, p. 28 *apud* Capeloci, 2015).

Isso demarca, em grande medida, um aspecto crucial nos REA objetos da retextualização. Conforme a Equipe de RRT dispunha de recursos multimidiáticos, efetivou-se, com isso, um procedimento de retextualização que se dava não mais em linearidade, mas em uma espécie de tridimensionalidade da faceta textual. Aqui, novamente, aparece a indissociação entre escrita e leitura no processo de retextualização do EP-Trilhas, já que a reescrita multidimensional da Equipe de RRT funciona quase como um desígnio, para os futuros leitores, daquilo que Koch (2007) e Capeloci (2015) assinalaram: a multiplicidade de leituras a partir de uma estrutura flexível.

No procedimento da retextualização, isso ocorria, por exemplo, em situações nas quais a redatora responsável (da Equipe EPTrilhas - RRT) constatava a necessidade de reorganizar textualmente as informações ali dispostas. Foi bastante comum, nesses casos, o remanejamento de informações, ora retirando-as do corpo do texto corrido para recolocá-las em forma de *tooltips* ou modais, ora o contrário. Esse rearranjo textual pressupõe uma hierarquia que se aplica à disposição estrutural do texto, retomando a não-linearidade apontada por Koch (2007) e Capeloci (2015). Assim, temos uma situação que possibilita que o futuro leitor estabeleça relações de sentido e de importância a partir da forma mesma do hipertexto, assim considerado pelo meio digital em que se encontra. Desse modo, o REA é permeado por caixas de textos que são reveladas a partir de cliques em hiperlinks, os chamados *tooltips* ou modais.

Além desse exemplo, há outros aspectos que serão exemplificados a seguir, a partir da demonstração e análise de algumas retextualizações realizadas pela equipe.

a retextualização na produção de rea no ep trilhas

As adaptações feitas pela Equipe de RRT no EPTrilhas ocorreram nas três dimensões estabelecidas por Marcuschi (2001) e Matêncio (2002), quais sejam, linguísticas, textuais e discursivas, e variaram em maior ou menor medida em cada unidade curricular, uma vez que foram escritas por diferentes autores.

[8] Os trechos na cor roxa representam o texto redigido pelo consultor de conteúdo. Os trechos em rosa ou outras cores representam as inserções, reformulações e apagamentos (trechos tachados) realizados pela equipe de RRT.

Como exemplo de retextualização no nível linguístico, podemos observar o que se coloca a seguir^[8].

No caso da regência verbal, essa relação de “complementação” se dá entre o verbo e os seus complementos. *Verbos como contar (algo a alguém), pedir (algo a alguém), encher (algo com alguma coisa) etc. precisam de especificações. Há, porém, ~~Assim, há~~ verbos que por si ~~mesmos~~^{se} indicam o sentido completo da oração, sem necessidade de complemento. Alguns exemplos são os verbos ~~como cair, morrer, chover; e há outros que precisam de especificações, como contou (algo a alguém), pediu (algo a alguém), encheu (algo com alguma coisa), etc.~~ ^À ~~A~~ essa relação entre o verbo e seus complementos dá-se o nome de **regência verbal**.*

Figura 1: Exemplo de retextualização no nível linguístico

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

No trecho em questão, sobressaem as alterações realizadas com a finalidade de ampliar os recursos explicativos da linguagem. Enquanto a primeira versão do texto apresentava definições mais sucintas, em sua reformulação o texto passou a dispor de mais partículas exemplificativas para enfatizar os exemplos dados. Além disso, ocorreu a inserção de conjunção adversativa (“porém”) para a demarcação do sentido de contraposição entre os exemplos, de modo que a explicação das diferenças entre as categorias de regência verbal se tornasse mais explícita para o leitor.

A dimensão textual foi a de maior intervenção no trabalho com o material produzido. Isso porque procurávamos transformar os textos, muito próximos de uma natureza acadêmica, em

Artigo

[9] Cristiane Muenchen e Demétrio Delizoicov, em *Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física"* (2014).

um material acessível para um estudante de ensino médio. Assim, as intervenções em nível textual ocorreram de modo a potencializar seu caráter didático, adaptando-o a uma nova esfera e criando interlocuções possíveis entre o aluno-leitor e o texto.

Um exemplo disso foi a inserção de uma seção denominada, entre a equipe, de “problematização inicial”, a qual estava alinhada ao modelo pedagógico adotado (Muenchen; Delizoicov, 2014)^[9]. Trata-se de uma introdução ao tema a partir da qual o aluno é convidado a refletir sobre o assunto de uma maneira mais prática, associando-o à vida cotidiana. No exemplo a seguir, temos um texto originalmente apresentado de maneira direta e argumentativa e, em seguida, a inserção de uma retomada do conteúdo e da problematização inicial. O texto recebido da consultora de conteúdo começava da seguinte maneira:

O que é e como se constrói um planejamento de Carreira

1. 2. Aquisição e organização de conhecimento

A partir da concepção até aqui discutida, que de pronto traz a noção sobre a complexidade dos fatores que interagem na constituição da identidade dos seres humanos, nos cabe refletir sobre a interação entre as instâncias subjetiva e objetiva, para além da dimensão biológica. Assim, cabe a exploração da dimensão social, percebendo as diferenças de contextos que são oferecidos como base para a constituição das identidades, formadas desde o ambiente familiar, situadas em culturas diversas, desde o micro até o macro contexto, no composto denominado *biopsicossocial* como constituinte do sujeito.

Figura 2: Apresentação do texto sem intervenção da Equipe de RRT

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

A partir dele, a equipe avaliou que seria importante introduzir o conteúdo de uma maneira que dialogasse com a realidade do estudante, a partir de uma linguagem que fortalecesse a interlocução e o engajamento do aluno-leitor em relação ao texto:

Caro estudante,

Neste capítulo daremos continuidade à temática do desenvolvimento profissional, agora com enfoque no **planejamento de sua carreira**. No capítulo anterior, vimos como são complexos os fatores que interagem na constituição da nossa identidade pessoal. Entretanto, para a construção de um planejamento de carreira, não basta conhecermos a nossa própria subjetividade (tendências, inclinações, predisposições internas). Por mais que a carreira seja algo pessoal, ela se desenvolve em diálogo com o mundo exterior. Por isso, convidamos você a refletir sobre o “encontro” entre a singularidade de cada indivíduo e a realidade material que nos rodeia - e isto inclui a dimensão social. Vamos lá?

Você já parou para pensar em como a formação das nossas identidades é moldada por diversos fatores, como o ambiente familiar em que crescemos e a cultura que vivenciamos? Esse contexto em que nos formamos recebe a influência da dimensão social. ~~as~~ ~~instâncias subjetiva e objetiva, para além da dimensão biológica.~~ Assim, ~~cabe a exploração da dimensão social, percebendo-~~ Por isso, devemos perceber as diferenças entre ~~os~~ contextos que são oferecidos como base para a formação ~~constituição~~ das identidades, ~~formadas desde o ambiente familiar, situadas em culturas diversas,~~ desde o micro até o macro contexto. São essas diferenças; ~~no~~ ~~composto denominado e~~ que constituem o indivíduo como um ser **biopsicossocial** ~~como constituinte do sujeito.~~

Figura 3: Exemplo de retextualização no nível textual

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Agora, como exemplo de retextualização no nível discursivo, temos o exemplo abaixo:

~~Dificilmente você encontrará pessoas que chamarão uma das cantoras mais famosas do mundo de Stefani Joanne Angelina Germanotta, pois este é nome de Lady Gaga, diva do pop. O ex-jogador de futebol Emerson Sheik, com passagens pelo Flamengo e pelo Corinthians, não é nem Sheik nem Emerson, seu nome na certidão de nascimento é Márcio. Estes são dois exemplos de pessoas que são conhecidas pelo público em geral pelos nomes que adotaram como seus.~~

O nome social é um nome pelo qual a pessoa, transgênero e/ou travesti, prefere ser chamada pois o nome civil que lhe foi designado não representa sua identidade de gênero. Logo, não se deve haver ~~Qual é a~~ dificuldade em chamar uma pessoa com o nome com o qual ela se reconhece, que marca a sua identidade, aquilo que ela é.?

Não o fazer por motivos de estigma e preconceito em relação à identidade de alguém, que nada tem a ver com você, ~~é Quando isso é capaz de~~ infringir mais dor e sofrimento a alguém que já tem uma bagagem de dor por conta de todo o preconceito ainda muito presente, apesar do avanço na discussão social e mobilização quanto às pautas da comunidade. Não reconhecer alguém por seu nome social, ou pelo

Figura 4: Exemplo de retextualização no nível textual

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Um dos parâmetros que havia sido estabelecido pela equipe era de alterar o mínimo possível a primeira versão do texto-base produzido pelo especialista. Porém, houve casos em que uma reestruturação mais radical foi necessária, dos quais esse trecho é exemplo, em que o plano discursivo do

conteúdo apresentado foi alterado. Surgiu a necessidade de uma intervenção nessa dimensão pelo fato de que não retextualizamos o texto com enfoque apenas no nível linguístico, mas na apropriação pelo sujeito, que está em processo de constituição humana, dos conteúdos que são objeto do material. Assim, nesse caso em específico, nos pareceu mais relevante apresentar a discussão no contexto das questões de identidade de gênero, especialmente com o intuito de contemplar os conteúdos previstos na ementa da unidade curricular. Ressalta-se que essa intervenção não teve o intuito de refutar o que foi produzido pelo consultor de conteúdo, mas surgiu da necessidade de contemplar uma pauta socialmente pertinente, que está para além de uma preferência, mas uma questão de identidade.

reflexões e desafios

Este capítulo teve como objetivo discorrer acerca do processo de retextualização realizado pela Equipe de Redação e Revisão Textual quando da produção de REA para o nível médio de ensino no contexto da EPT. Para isso, revisitamos o conceito de retextualização (Marcuschi, 2001; Matencio, 2002) a fim de promover reflexões acerca da apropriação desse conceito quando das operações sobre os textos-base para a produção de materiais didáticos digitais. Além disso, foram apresentados alguns exemplos de retextualizações a fim de ilustrar a forma como esse conceito norteou o trabalho da equipe, além de discutir questões relacionadas à autoria

que são inerentes às intervenções em quaisquer um dos níveis – linguístico, textual e discursivo.

Para além das questões relacionadas à retextualização em si, cabe destacar o papel e os desafios da Equipe de RRT na realização desse trabalho. A criação de REA dá-se por um processo que ocorre em etapas e que envolve várias equipes de diferentes especialidades, todas elas com suas especificidades. No que diz respeito à Equipe de RRT, destaca-se a operação sobre o texto-base, considerando que a retextualização tem lugar nos momentos iniciais da produção dos REA e que o trabalho das outras equipes pressupõe o texto já retextualizado. Nesse sentido, apesar do propósito de alterar minimamente o texto produzido pelo consultor de conteúdo, a fim de preservar sua autoria e o discurso produzido por ele, reconhece-se que as alterações representam uma significativa intervenção de quem retextualiza (o que deixa um tom do redator no texto), e é por isso que a questão da autoria é um dos maiores desafios, não só presente no trabalho de retextualização como também no papel desempenhado pelo acadêmico de Letras que compõe a Equipe de Redação e Revisão Textual.

Nós não assumimos que a autoria de um texto coletivo seja responsabilidade de uma pessoa, isto é, uma única pessoa correspondente à autoria, responsável pelo sentido que um texto ou um discurso terá, entretanto, o especialista é quem responderia pelo texto final mesmo depois de tantas modificações, reformulações e produções feitas a partir de seu texto. Dito isso, uma parte do papel de um acadêmico de Letras é

reconhecer que uma simples troca de um termo por outro, ou um rearranjo sintático ao deslocar um trecho para outra parte do texto, é capaz de alterar a intenção comunicativa do especialista e a coerência interna do **discurso**. Essas operações implicam um efeito dominó, pois as produções de recursos se dão a partir do texto-base e, em muitos casos, apropriam-se e se utiliza trechos desse material já retextualizado. Logo, consideramos que o desafio de autoria não é somente restrito à Equipe de RRT, uma vez que a produção de um REA é feita de forma coletiva pelas equipes, tornando, portanto, a autoria também algo coletivo.

Além disso, é imprescindível que o acadêmico tenha estudo sobre produção textual, compreensão e leitura, por exemplo, porque isso possibilita antecipar dificuldades que o sujeito pode encontrar quando da leitura do conteúdo apresentado. Por isso, é demasiado importante que se tenha muito bem delimitado duas esferas relativas aos REA: a primeira diz respeito às condições de produção dos materiais – *como se produz, por quê se produz*, quais as *motivações* para tal; e a segunda diz respeito ao público-alvo dos materiais – *para quem se produz e em que contexto* se dará a interação, pois estes fatores condicionam o olhar que temos ao trabalhar sobre o texto-base, determinando, de forma particular, seus elementos constitutivos. 🌟

referências completas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

CAPELOCI, Eloíza Martins Primo. **O hipertexto na escola: a retextualização digital nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista. Assis, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: processos de retextualização. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.45-125.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v.6, n. 11. p 109-122, 2º sem. 2002.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciência & Educação** (Bauru), v. 20, p. 617-638, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcsRtHTb9c/?format=pdf>>



Dialogicidade e trabalho: uma reflexão sobre a produção de materiais na Plataforma de Formação do MEC

^[1] **Mateus Testoni Carvalho**

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação
em Educação do Instituto Federal Catarinense.

Licenciado e Bacharel em Geografia pela
Universidade Federal de Santa Catarina.

testoni.carvalho@outlook.com

resumo

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência reflexivo, tendo como objetivo discutir a produção de materiais para a Plataforma de Formação do Ministério da Educação no contexto da extensão universitária e do trabalho como princípio educativo. As discussões realizadas apoiaram-se em Saviani (2007) e Gadotti (2017) para debater a educação superior e a extensão universitária, assim como em Ciavatta (2005), Frigotto e Ciavatta (2006) e Ramos (2008) para falar sobre a formação profissional no contexto do trabalho como princípio educativo. A partir da exposição de diferentes conceitos sobre a extensão universitária, compreendemos que a produção de materiais desenvolvidas na Plataforma de Formação tinha como pressuposto uma visão dialógica, de produção do conhecimento a partir da comunicação e do compartilhamento entre a universidade e comunidade, ainda que, diante das limitações materiais, do contexto histórico e da pandemia da covid-19, houve afastamentos dela. No que se refere ao trabalho como princípio educativo, as atividades realizadas se aproximaram dessa perspectiva ao possuir uma articulação entre as áreas, levando em conta a interdisciplinaridade e a associação entre a teoria e a prática no que concerne à formação de professores, estabelecendo possibilidades para uma maior criticidade frente às práticas e aos desafios da profissão.

palavras-chave

Extensão universitária. Trabalho. Comunicação.
Formação de professores.

introdução

Livros

[1] Carlos Roberto Jamil Cury, em *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (2000).

[3] Karl Marx e Friedrich Engels, em *A ideologia alemã* (2001).

Capítulo de livro

[2] Gaudêncio Frigotto, em *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional* (2008).

[4] Anita Helena Schlesener, em *Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação* (2016).

Pensar sobre o trabalho desenvolvido no projeto *Plataforma de Formação do Ministério da Educação* (PLAF) ao longo dos anos de 2020 e 2021, assumindo funções no design educacional, na redação de materiais e na pesquisa, é pensar, também, em um texto de memória, em que há o confronto entre *aquele eu* que realizou as ações no passado e *este eu* que pondera sobre esses processos no presente. Revisitar esse passado acaba sendo não somente um momento de lembrança, mas de reflexão e ressignificação, que só é possível com o distanciamento temporal. Assim, se não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio, porque nem o sujeito e nem o rio são os mesmos, como colocado por Heráclito, somente podemos considerar a nossa existência diante da historicidade. Essa historicidade não é construída, no entanto, no nível individual apenas, no contexto da trajetória pessoal de cada um. Ela também é da totalidade em que estamos inseridos, com suas notáveis contradições (Cury, 2000)^[1].

Esse movimento dialético da história é característico dos seres humanos, sendo perpassado pelo trabalho e pelas relações sociais de produção (Frigotto, 2008)^[2], com a organização do modo de produção exercendo influência sobre a cultura, a formação das classes sociais, o pensar e os produtos do pensar dos seres humanos (Marx; Engels, 2001; Schlesener, 2016)^[3,4].

Artigos

[5] Dermeval Saviani, em *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007).

[6] Moacir Gadotti, em *Extensão Universitária: Para Quê?* (2017).

[7] Maria Ciavatta, em *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade* (2005).

[9] Marise Ramos, em *Concepção do Ensino Médio integrado* (2008).

Capítulo de livro

[8] Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, em *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* (2006).

Assim, ao refletir sobre as ações do passado, inclusive aquelas que fizemos parte, só é possível fazê-lo a partir da análise em contexto com a totalidade histórico-social. O fenômeno educativo, especificamente, é um complexo que se relaciona com a totalidade a partir de diversos tipos de relações sociais, tanto econômicas, quanto políticas e ideológicas, com a contradição percorrendo todas elas. Entre os fundamentos do complexo educacional está, assim, o seu caráter de mediação, que busca captar as relações sociais no contexto dos demais fenômenos da realidade com as contradições emergindo nesse processo (Cury, 2000).

Tendo em vista uma concepção dialética do mundo e o caráter mediador da educação, o presente texto, que se caracteriza como um relato de experiência reflexivo, tem como objetivo discutir a produção de materiais para a Plataforma de Formação do Ministério da Educação no contexto da função da extensão universitária e do trabalho como princípio educativo.

Para alcançar o referido objetivo, apoiamo-nos em autores como Saviani (2007)^[5] e Gadotti (2017)^[6] para discutir a educação superior e a extensão universitária, assim como em Ciavatta (2005)^[7], Frigotto e Ciavatta (2006)^[8] e Ramos (2008)^[9] para falar sobre a formação profissional no contexto do trabalho como princípio educativo, além de articular o referencial teórico com a memória das experiências vivenciadas na construção da Plataforma de Formação, dos diferentes processos de produção dos materiais e do contexto histórico-social do período.

a plataforma de formação do MEC no contexto da extensão universitária e do trabalho como princípio educativo

Website

[10] Brasil, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Plataforma de Formação Continuada do MEC em *Sobre a Plataforma* (2020).

Legislação

[11] Brasil, em Lei n.º 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1996).

A Plataforma de Formação do Ministério da Educação (PLAF) foi construída em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de modo a oferecer conteúdos formativos abertos e gratuitos para os profissionais da educação e demais participantes da comunidade escolar (Brasil, 2020)^[10]. Organizada em diversas temáticas, ela segue o formato de trilhas formativas com materiais que buscam: introduzir os assuntos e desafios da comunidade escolar, desconstruindo percepções iniciais; aprofundar certos conceitos ou discussões; propor mudanças para superar os desafios iniciais. Ao todo, foram produzidos, até o presente momento, 207 materiais organizados em 17 trilhas ou, ainda, de forma avulsa.

No âmbito da parceria com a UFSC, os processos de construção e implementação da plataforma, design gráfico, produção de materiais, revisão textual, etc. ocorreram sob o baularte de projetos de extensão. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996)^[11], artigo 43, a educação superior tem por finalidade, entre outras:

Website

[12] Universidade Federal de Santa Catarina, Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). [Apresentação](#) [20--].

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (Brasil, 1996).

Assim, a extensão, nos termos da Lei, tem como objetivo difundir conquistas e benefícios gerados pela produção da instituição, sendo uma das formas dessa extensão a aproximação com a educação básica através da formação e capacitação dos profissionais da educação. Essa mesma visão é compartilhada pelo Ministério da Educação (MEC), que indica que as atividades de extensão têm como objetivo propagar o conhecimento universitário para a comunidade externa. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), por outro lado, aposta na utilização do verbo *interação*, ao invés de *propagação* ou *difusão*, para definir a extensão no contexto da relação entre universidade e a comunidade (UFSC, [20--])[12].

É possível notar que existem abordagens distintas sobre a forma como se dá a extensão universitária. Há uma visão que se baseia em uma transmissão vertical do conhecimento, com a comunidade em uma situação de passividade, apenas

Capítulo de livro
[13] Reginaldo Carmello
Corrêa de Moraes, em *A*
universidade e seu espaço
(2001).

recebendo o que a universidade produz, sem interagir e sem fazer parte da produção do conhecimento. Essa perspectiva, que podemos chamar de assistencialista, foi fortemente criticada por Paulo Freire, que propunha a substituição do conceito de extensão para o de comunicação, tendo em vista o diálogo para se aprender e produzir conhecimento. Assim, não é a universidade que detém os conhecimentos e depois os distribui para os demais, mas é no diálogo que ele pode ser produzido (Gadotti, 2017).

Se tomarmos a emancipação humana como um resultado do conhecimento, ela não poderia acontecer a partir de um processo de mão única, mas apenas através do diálogo, pois a libertação dos trabalhadores não pode acontecer se não por eles mesmos, por isso não pode advir da transmissão passiva do conhecimento, mas apenas em comunhão (Gadotti, 2017). Esse modelo de extensão supera o seu caráter de terceira função da Educação Superior, ao lado do ensino e da pesquisa, para recolocá-lo “como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante e metodologia” (Moraes, 2001, p. 70) voltada para transformação da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem, articulando-o com a totalidade (Moraes, 2001)^[13].

No contexto da produção da PLAF, fica evidenciada a tentativa de aproximar-se dessa visão dialógica da extensão, ainda que limitada pelas condições materiais e pelo contexto histórico existentes. Um dos primeiros pontos que traz esse aspecto foi o diálogo com os profissionais da educação para captar quais as principais demandas, dificuldades, desafios

Livro

[14] Ricardo Antunes, em *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2009).

ou “dores” que enfrentam em seus cotidianos na escola. Assim, a produção dos materiais não aconteceria pensando em uma realidade hipotética, considerando apenas o que o grupo responsável pelo processo indicasse como importante ter de conteúdos formativos. A partir das entrevistas realizadas com diretores de escolas, professores e outros profissionais foi possível construir materiais mais ancorados na realidade.

É certo que seria ideal ir além, com uma participação contínua desses trabalhadores no processo produtivo dos materiais, não apenas no início, mas durante toda a pesquisa de referenciais, escrita, avaliação e teste de uso, tornando muito mais rica essa relação. Mas não é possível desconsiderarmos as limitações existentes, como: o recurso limitado, que impediria a remuneração adequada pelo trabalho desenvolvido; e o pouco tempo que os profissionais da educação dispõem para outras atividades além daquelas que têm que cumprir, o que é exarcebado em um contexto de precarização do trabalho docente, acompanhando a tendência neoliberal de desmonte dos direitos trabalhistas (Antunes, 2009)^[14].

Não é possível deixar de considerar, ainda, que, durante os anos de 2020 e 2021, estava em curso a pandemia da covid-19 que modificou fortemente a organização do trabalho, inclusive do desenvolvido na PLAF. Se antes era possível ir até as escolas e dialogar com os profissionais, com a pandemia foi adotado tanto nessas, quanto na universidade o trabalho remoto, com a finalidade de diminuir a contaminação pelo vírus que causa a doença. Nesse ínterim, o diálogo passou a ser intermediado exclusivamente pelas tecnologias

[15] Silva (2007, p. 52) caracteriza as falas significativas como “falas que expressam visões de mundo”, das quais é possível perceber a existência de contradições e conflitos do “ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s)”, além de limites explicativos da realidade vivenciada.

digitais, impondo limitações nas formas de tecer relações e a necessidade de repensar o funcionamento da produção. Ainda assim, foram realizadas entrevistas na modalidade remota com alguns profissionais.

Nesse mesmo período, houve uma considerável mudança no percurso de trabalho estabelecido até então, com a necessidade de se produzir um alto volume de materiais em um tempo reduzido, implicando na diminuição da duração dos processos de pesquisa e aproximação junto aos profissionais da educação. Assim, cronogramas foram construídos e reconstruídos em uma contínua busca por otimização do trabalho.

Apesar de buscarmos as falas significativas^[15] dos profissionais da educação, de modo a nos relacionarmos com a realidade deles, aproximando-nos de seus desafios, a pasta responsável pela produção da PLAF no Ministério da Educação (MEC) já havia repassado quais temáticas gostaria que fossem trabalhadas. Junto dessas demandas, foram indicados alguns nomes para fazer o acompanhamento das trilhas, atuando como consultores de conteúdo.

Em específico nas trilhas que desenvolvemos, os assuntos a serem tratados eram controversos, sendo liderança, avaliação e planejamento estratégico, todos voltados para a gestão escolar. Quem trabalhou conosco na consultoria foram pessoas ligadas a Secretarias de Educação e estudos sobre liderança organizacional, ou seja, na medida em que houve um distanciamento dos trabalhadores que atuavam nas escolas, ainda

Dissertação

[16] Ana Flávia Gomes Garcia, em *Trabalho docente e valorização do profissional da educação básica: o que diz a legislação (1996-2013)* (2015).

Artigo

[17] Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, em *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores* (2011).

mais em contexto pandêmico, houve uma aproximação com quem estava ligado à alta gestão educacional.

A priorização desse tipo de temática não é novidade na história da educação brasileira, sendo comum a partir da reforma do Estado e reorganização produtiva desde a década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas medidas, que foram e são propagadas pelas agências multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), UNESCO e Banco Mundial, buscam garantir as relações econômicas de produção neoliberais com a diminuição de gastos públicos e o estabelecimento de um modelo gerencial pautados em termos como qualidade e eficiência. Na educação, as avaliações de larga escala, a preocupação com uma gestão cada vez mais abrangente e a responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados dos estudantes são reflexos dessas políticas (Garcia, 2015; Shiroma; Evangelista, 2011)^[16, 17].

É nesse contexto em que a categoria da mediação, como indicada por Cury (2000), ficou mais evidenciada, pois, pensando na extensão enquanto diálogo, ainda que limitado pelas condições existentes, o grupo tentou articular a realidade dos trabalhadores da educação, as demandas vindas de instâncias superiores e o contexto sociopolítico, pois não podemos esquecer que o MEC do governo da época não tinha qualquer intenção de emancipação dos trabalhadores, muito pelo contrário. Dessa forma, os materiais mediam essas relações, com as contradições existentes podendo ser observadas nos materiais produzidos.

Livros

[18] Maurice Tardif, em *Saberes docentes e formação profissional*. (2002).

Artigo

[19] Lima, Azevedo e Amorim, em *Extensão universitária na UEG: interação dialógica na formação de professores* (2017).

As experiências relatadas expressam a forma como o diálogo fez parte da produção dos materiais no contexto da extensão universitária, buscando se aproximar mais da concepção de comunicação ao invés de difusão dos saberes, ainda que com as limitações indicadas. Nesse processo, outros conhecimentos, para além daqueles dos currículos dos cursos universitários, foram tensionados. Assim, como indica Tardif (2002)^[18], a profissão docente precisa de outros saberes, para além daqueles exclusivos das aulas da graduação, pois diferentes situações permitem que o futuro professor reflita sobre a sua prática, confrontando-a com a teoria (Lima; Azevedo; Amorim, 2017)^[19].

Entendemos, assim, que ao reposicionar a extensão universitária nessa perspectiva, a construção dos conhecimentos que farão parte do repertório de quem está se formando em licenciaturas ocorre junto daqueles que já atuam no magistério, possibilitando trocas, um enriquecimento das práticas e uma postura crítica frente às contradições que emergem das relações estabelecidas entre a universidade e a comunidade.

Concordamos, nesse sentido, com a proposta de Saviani (2007) para uma transformação da educação superior. Além de sua finalidade de formação de profissionais em nível universitário, as universidades seriam espaços em que o desenvolvimento cultural seja acessível a todos os trabalhadores, em que as discussões sobre os problemas da sociedade e, quiçá, de soluções, possam florescer sem que haja uma hierarquização do conhecimento dos estudantes universitários em relação aos trabalhadores. Essa proposta não

se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária. Trata-se, antes, de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo (Saviani, 2007, p. 162).

Além disso, essa perspectiva permite a vinculação entre o trabalho intelectual e o trabalho material que, historicamente, são relegados a classes diferentes, aprofundando as desigualdades da sociedade brasileira. Essa articulação permite estender a formação para além da organização do trabalho pelo mercado, decorrente do modo de produção capitalista, aproximando o trabalho do seu sentido ontológico, de produção, criação e realização da própria humanidade (Ramos, 2008). Entendemos, portanto, que a transformação da forma como a educação superior é organizada, assim como o reposicionamento da extensão universitária para a interação, compartilhamento e diálogo entre a universidade e a comunidade, ao invés de difusão e propagação do conhecimento produzido na universidade para a comunidade, é um passo para a emancipação humana e construção de projetos sociais alternativos (Frigotto; Ciavatta, 2006).

Partindo dessa perspectiva dialética do trabalho, pensamos que, mesmo na função de bolsista, as funções exercidas na construção da Plataforma de Formação podem ser consideradas como trabalho. Ainda que seja possível questionar sobre como a utilização de força de trabalho no formato de bolsas de iniciação científica, extensão ou estágio nas universidades possa caracterizar precarização da educação

superior, na medida em que certas funções são feitas por estudantes mediante baixa remuneração, não nos aprofundaremos sobre isso. Tomamos como ponto de partida, por outro lado, a importância do trabalho no processo formativo.

Assumimos como fundamental para a formação o trabalho enquanto princípio educativo. Essa perspectiva ontológica do trabalho nos permite extrapolar a ideia de formar apenas para ser produtivo ao capital, mas formar o ser humano de forma integrada, buscando “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2005, p. 2-3). A formação profissional, nesse sentido, permite que os trabalhadores possam compreender as dinâmicas econômicas e sociais do atual período histórico, considerando seus avanços e desafios, além de habilitar as pessoas para exercer as profissões de forma autônoma e crítica, sem limitar-se a elas (Ramos, 2008).

Para que essa formação profissional caminhe na perspectiva do trabalho como princípio educativo, Ramos (2008) salienta a importância da interdisciplinaridade como método, pois sendo ele a reconstituição da totalidade a partir dos conceitos provenientes dos diferentes campos científicos, ele “tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano” (p. 19).

No contexto da Plataforma de Formação, considerando seus limites e possibilidades diante da totalidade, podemos destacar a importância que o diálogo teve em sua construção. Não somente entre o grupo na universidade e a comunidade, como mencionado anteriormente, mas também entre as equipes, na busca pela melhoria dos processos, produção dos materiais, apreciação do que foi executado, além de debates e trocas de ideias. Em um momento de isolamento social diante da covid-19, a interação entre equipes possibilitou humanizar o processo e refletir sobre a própria prática, inclusive. Destacamos que as equipes eram compostas de pessoas de diversas áreas, possibilitando, em alguma medida, a interdisciplinaridade na produção, aproximando do indicado por Ramos (2008) como importante para o trabalho como princípio educativo.

considerações finais

A partir do objetivo de discutir a produção de materiais para a Plataforma de Formação do Ministério da Educação no contexto da função da extensão universitária e do trabalho como princípio educativo, é perceptível que há aproximações e distanciamentos entre a experiência relatada e os conceitos e perspectivas tensionadas.

No que concerne à extensão universitária, a dialogicidade foi colocada como um pilar importante, sendo a comunicação com a comunidade o priorizada na construção dos materiais. No entanto, diante das limitações materiais, do contexto his-

tórico do período, considerando também a covid-19 e o isolamento social, assim como o arrocho do tempo disponível para a produção, é perceptível alguns afastamentos da perspectiva.

Já no contexto do trabalho como princípio educativo, as atividades realizadas possuíam um caráter interdisciplinar importante, que implicou em uma multiplicidade de ideias provenientes de diferentes áreas nas discussões e elaboração de todo o complexo que envolvem os materiais, seja na pesquisa, na escrita, no design gráfico, na revisão textual, na programação, na produção audiovisual ou nas ilustrações. Além disso, não podemos dissociar a importância da experiência na formação de professores, tendo em vista a associação entre a teoria e a prática, possibilitando uma maior criticidade frente às práticas e desafios da profissão docente. É relevante destacar, no entanto, que como o trabalho de extensão desenvolvido não tem função econômica direta, há mais oportunidades para uma formação que esteja para além dos limites do capital.

Por fim, é imprescindível marcar posição sobre a importância do investimento público para a realização desse projeto e de tantos outros, que dão chances para uma formação mais abrangente e crítica, sem estar atrelados diretamente às demandas do mercado, mas da comunidade como um todo. Em meio às dificuldades que enfrentamos ao longo dos últimos anos, tanto pelos cortes aos recursos, quanto pelos ataques à universidade pública e aos profissionais da educação, é fundamental tecermos relações e buscarmos os meios para as transformações com destino a uma sociedade melhor para todos. 🌻

referências completas

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Plataforma de Formação Continuada do MEC. **Sobre a Plataforma**. Plataforma de Formação Continuada do MEC, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://plataformadeformacao.lantec.ufsc.br/sobre/a-plataforma>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-20, dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para Quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://paulofreire.org/images/pdfs/Extens%c3%a3o_Universit%c3%a1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 3 abr. 2024.

GARCIA, Ana Flávia Gomes. **Trabalho docente e valorização do profissional da educação básica: o que diz a legislação (1996-2013)**. 2015. 137 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14014>. Acesso em: 3 abr. 2024.

LIMA, Luciano Feliciano de; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; AMORIM, Marcos Vinícius dos Santos. Extensão universitária na UEG: interação dialógica na formação de professores. **Revista UFG**, Goiânia, v. 15, n. 17, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48544>. Acesso em: 3 abr. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. A universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, Isabel; DEL-MASSO, Maria Candida. (Orgs.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Editora da UNESP-Marília, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. Texto elaborado a partir de seminários sobre o ensino médio

promovidos pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em 2007, e pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, em 2008. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo (s) e educação**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares: 01. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). **Apresentação**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, [20-]. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 3 abr. 2024.



Relato de experiência: redatoria da Plataforma de Educação Continuada do Ministério da Educação

^[1] **Gabriele de Oliveira da Silva**

Graduanda em Jornalismo pela
Universidade Federal de Santa Catarina.
gabriele.lantec@gmail.com

^[2] **Giovanna Santana**

Doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/
UFSC). Formada em História pela UFSC e graduanda em
Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina.
giovanna_santana@hotmail.com.br

resumo

Este capítulo consiste em um relato de experiência de duas integrantes da Equipe de Redatoria do Projeto de Formação Continuada, do Ministério da Educação, no Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como objetivo sistematizar as atividades desenvolvidas por esta equipe multidisciplinar na produção de Recursos Educacionais Abertos (REA). Entre elas, a elaboração de textos base, a pesquisa bibliográfica, a validação do tema com especialistas da área, a realização de entrevistas com gestores de escola, professores, estudantes e comunidade escolar, além de contextualizar o trabalho metodológico de coleta das falas significativas e do desenho dos desafios práticos. O trabalho também aborda e expõem alguns desafios que foram enfrentados durante a pandemia de covid-19, quanto a adaptação ao trabalho remoto em meio à construção dos materiais autoformativos. A partir disso, o relato reflete sobre o caráter formativo destas experiências de estágio em projetos de extensão, que foi oportunizado pela integração das autoras em equipes constituídas por diferentes áreas e níveis de formação. Como considerações, ressaltamos o aprendizado do trabalho coletivo e multidisciplinar, que contribuiu para nossa formação profissional e acadêmica.

palavras-chave

Projeto de extensão. Recursos Educacionais Abertos.
Trabalho remoto.

introdução

Website

[1] Texto da citação referente ao projeto.

Disponível em [Projeto PLAF-MEC \(2017-2020\)](#).

Este capítulo tem como objetivo refletir acerca da experiência e participação como integrantes da Equipe de Redatoria do projeto *Plataforma de Educação Continuada* (PLAF) do Ministério da Educação, assim como sobre a sua contribuição para nossa experiência profissional e acadêmica relacionada à produção de materiais educacionais. Este projeto, que iniciou-se em 2017 e encerrou-se em 2021 devido a prorrogação em função da pandemia de covid-19, foi vinculado ao Prosa – Núcleo de Pesquisas em Educação e Tecnologias Ético-crítica) e ao Lantec – Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ambos situados no Centro de Ciências da Educação (CED). Consistiu em produzir “um ambiente de formação continuada composto por um repositório aberto de materiais pedagógicos digitais em diferentes linguagens (vídeos, textos em meio digital, apresentações, áudios e dados socioeducativos) [...]”^[1], incluindo um repertório de dados socioeducacionais, como o censo escolar.

A plataforma possibilita a escolha de conteúdos a partir do tipo, eixo, desafio ou problema, e funciona como ferramenta de autogestão do aprendizado à distância. Seu público-alvo abrange diferentes perfis como estudantes, gestores, educadores, conselheiros municipais, conselheiros escolares, equipes pedagógicas, e, de maneira ampla, toda a comunidade escolar. Isso ocorre porque os temas desenvolvidos partiram das realidades encontradas no universo da educação básica, sendo os principais: leis, políticas e diretrizes,

Website

[2] Disponível em [Sobre as temáticas, Plataforma de Formação](#) (2020).

participação democrática, gestão na educação e cotidiano escolar. Deste modo, essas temáticas foram distribuídas em sub temáticas, contemplando assuntos como a integração entre família-escola-comunidade, documentos-base, financiamento da educação, além de outros que podem ser conferidos na página sobre as Temáticas da Plataforma.^[2]

A realização do projeto foi possível somente por meio de parcerias e colaborações entre diferentes instituições, como a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação (DIFOR), Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica (CGFORG), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), além da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFSC. Outras parcerias resultaram de colaborações pontuais, como foi a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) na composição das trilhas de Administração e Recursos Financeiros, que foram voltadas principalmente para dirigentes, gestores e gestoras da educação, e teve duração de até 40 horas.

As trilhas são um conjunto ordenado de materiais que orientam o percurso da experiência autoformativa. Possuem esta denominação uma vez que apresentam diferentes níveis de aprofundamento (nível descritivo, analítico e propositivo) de um mesmo tema de estudo. Ao final da trilha, é possível gerar uma declaração sobre a formação concluída, mediante uma avaliação. Assim, as trilhas são formadas pelos materiais autoformativos, estes elaborados pelo trabalho da Redatoria

Website
[3] A lista de integrantes e equipes do projeto pode ser conferida em [Equipe Projeto PLAF-MEC \(2017-2020\)](#).

em diálogo com as demais equipes, e ainda materiais de consulta, produzidos com fins educacionais pelas instituições parceiras. Outros exemplos de trilhas são Fundamentos Legais para Redes de Ensino, Financiamento, Conselhos Municipais, Desinteresse Escolar etc.

Nossa participação no projeto iniciou-se em 2019, com a entrada de Gabriele de Oliveira da Silva (na época graduanda em Jornalismo) como bolsista da Equipe de Redatoria, supervisionada por Matheus Cardoso da Cunha (naquele momento, estudante do curso de licenciatura em Educação do Campo)^[3]. A contribuição da jornalista como bolsista de extensão no projeto estendeu-se entre o período de agosto de 2019 a agosto de 2021. Durante estes dois anos, a estudante participou da redação de mais de 150 horas de aulas para a plataforma, além de também atuar na edição de materiais de outros redatores.

Em fevereiro de 2020, Giovanna Santana ingressou como bolsista de extensão enquanto cursava doutorado em Educação, mantendo-se no projeto até julho do mesmo ano, colaborando, portanto, por seis meses. Porém, é válido ressaltar que, em março de 2020, a estudante foi contemplada com uma bolsa de pesquisa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e optou por permanecer na PLAF como voluntária até a finalização dos materiais de Administração de Recursos Financeiros. Tal escolha foi tomada considerando as oportunidades de aprendizado que a experiência do projeto de extensão pôde lhe proporcionar, como conhecimentos mais profundos

Capítulo de livro

[4] Ana María Fernández-Pampillón Cesteros, em *Claves para la creación de material educativo digital autoformativo* (2015).

a respeito do financiamento da educação, fontes e distribuição de recursos.

Nesse sentido, a escrita deste relato propõe a reflexão sobre o período de atuação das duas redatoras – período que foi atravessado pela pandemia de covid-19 e pelo contexto de instabilidade política, social e econômica que perdurou no país. Por outro lado, o trabalho também destaca o aprendizado significativo (em termos profissionais e acadêmicos) proporcionado pela permanência no projeto. Para isto, estabelecemos como recorte temático os materiais produzidos que compuseram a trilha formativa de Administração dos Recursos Financeiros, utilizando como fonte os documentos da gestão interna e as publicações da PLAF, para evidenciar parte dos processos que desencadearam a escrita do texto-base pela Equipe de Redatoria até sua publicação final, como material autoformativo na plataforma (Fernández-Pampillón Cesteros, 2015)^[4].

desenvolvimento

No intuito de organizar o relato de experiência, contextualizamos em um primeiro momento as bases teóricas que sustentaram nossa prática, abordando, respectivamente, elementos estruturantes do desenho do texto-base, as formas de organização do trabalho e, por fim, alguns desafios decorrentes da adaptação para o trabalho remoto.

desenho do texto-base

Documento interno
[5] Plataforma de
Formação Continuada,
em *Guia de Pesquisa*.
Universidade Federal
de Santa Catarina:
Florianópolis, 2020.

O desenho e a criação de textos-base para materiais autoformativos envolveu um processo de planejamento e articulação entre as pesquisa, equipes de tecnologia e design educacional, a fim de proporcionar aos educandos recursos efetivos para fundamentar uma aprendizagem autogerida:

Assim, o módulo da criação dos materiais autoformativos engloba quatro pressupostos: a dimensão pedagógica, a dimensão do conteúdo, a dimensão comunicativa e a dimensão tecnológica. Pode-se afirmar que esses quatro pressupostos se entrelaçam e se comunicam durante o processo de criação, numa relação dialética de conhecimentos. Podemos compreender e caracterizar a dimensão pedagógica como aquela implicada diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, em suas características de intencionalidade consciente e sistematização; a dimensão do conteúdo na preocupação de quais conteúdos devem ser contemplados para que os gestores tenham sua compreensão e consigam de fato, atingir o público-alvo de forma pedagógica e crítica; a dimensão comunicativa na presunção de que os gestores, nos aspectos cognitivos, experienciais, práticos, simbólicos, transcendentais e espirituais se interligam em todos os níveis de realidade, compondo uma sinfonia integral, marcando sistemicamente as dimensões didática, experiencial e existencial dos educadores; e, por último, a dimensão tecnológica em que a plataforma de autoformação ou as TICs devem ter a função problematizadora, ou seja, a autoformação deve partir do outro (sujeito) [...] (Guia da Pesquisa, 2020)^[5].

Tendo em vista esses pressupostos, e conforme desenhado pelo projeto, o trabalho da Equipe de Redatoria iniciava em colaboração com a Equipe de Pesquisa, atuando em conjunto na formulação dos roteiros de entrevistas a serem realizadas com os personagens chaves do cotidiano escolar. De modo específico, o ponto de partida para o trabalho das equipes se dava com a leitura individual e coletiva da “tabela do demandante”, documento enviado pelas instituições parceiras que sistematizava os temas e seus principais eixos de discussão. Entre as orientações contidas na tabela, encontram-se o título da temática, a definição dos desafios práticos encontrados em um determinado tema e contexto, público-alvo primário e secundário, percepções comuns a esses desafios a serem refletidas e transformadas ou mesmo perspectivas de superação dos desafios, bem como palavras-chaves, políticas públicas correlatas, tempo de duração dos recursos, autores e títulos de destaque na área em estudo, e ainda possíveis materiais de consulta, características a serem levadas em conta na produção do material.

Com relação ao trabalho específico da trilha formativa de Administração dos Recursos Financeiros, destacamos os temas listados: 1. Gestão da Administração Pública: competência da escola pública; 2. Fontes de Financiamento Público; 3. Planejamento Estratégico; 4. Planejamento Financeiro: Identificando e Planejando os recursos financeiros da escola. 5. Controle do Planejamento; 6. Execução Financeira e transparência dos recursos; 7. Prestação de Contas; 8. Avaliação do resultado da execução financeira e resultado do ensino; 9. Gestão de patrimônio (conceito e responsabilidade).

Livro

[6] Paulo Freire, em
*Pedagogia da esperança:
um reencontro com a
Pedagogia do oprimido*
(1997).

O público-alvo primário deste material foi identificado como os diretores e as diretoras escolares ou professores, que irão e/ou desejam assumir a posição de direção escolar. Já como público secundário estão os coordenadores financeiros, servidores que lidam a gestão de recursos, conselhos escolares, coordenadores pedagógicos, secretários escolares e membros da Unidade Executora da Escola. Entre os desafios práticos, podemos citar a expectativa de contribuir para o monitoramento adequado na aplicação dos recursos, especialmente com base em resultados alcançados. Já a respeito das percepções comuns, destaca-se a ideia de que a gestão financeira não é uma das competências da instituição escolar e, portanto, não exige planejamento, execução e controle, pois não está vinculado diretamente às práticas em sala de aula de ensino-aprendizagem. Também cabe ressaltar que, no tocante às características do material, foi listada a preocupação em conter estratégias que possibilitem aos participantes adquirirem novas habilidades no desempenho de suas funções, ao mesmo tempo que considera as diferenças nos territórios brasileiros, implicadas na gestão e distribuição de recursos financeiros de modo diferenciado.

Seguido do trabalho de apropriação das informações fornecidas pelo demandante, o trabalho centrava-se na coleta das falas significativas, extraídas de entrevistas com o público-alvo ou de fontes como mídias sociais, revistas, vídeos, jornais, livros e outros. As falas significativas consistem em declarações que expressam visões de mundo, nas quais pode-se perceber o conflito ou a presença de uma situação-limite a partir de situações concretas (Freire, 1997)^[6].

[7] Antonio Fernando Gouvêa da Silva é doutor em Educação, bacharel e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Atua na área de Currículo Crítico e Políticas Curriculares.

Nesse aspecto, é importante que elas sejam reconhecidas como significativas pela própria comunidade com a qual se desenvolve o estudo. Cabe ressaltar que parte da equipe participou de um processo formativo com o autor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, especificamente, para tratar da metodologia das falas significativas e suas possibilidades de aplicação na produção de materiais educacionais^[7].

Dentre as falas significativas coletadas, que dizem respeito ao recorte estabelecido neste relato de experiência, temos a seguinte manifestação por parte de uma diretora de escola municipal entrevistada: “O que a gente tem é um afunilamento dos recursos cada vez maior, né. Cada vez tá menorzinho o recurso, então isso é bem difícil, também.” (Acervo do projeto, s/d). Nesse sentido, por um lado foi observado a constatação real do afunilamento de recursos que condizem com políticas de “redução e corte de gastos” por parte do Estado, repercutindo diretamente no campo educacional. De outro, temos uma reação de paralisação diante da situação-limite por ela identificada, dificultando “cada vez mais” as perspectivas de tomada de ação por parte da gestora.

Desta forma, a partir das demandas solicitadas e do contato com as realidades em estudo, dava-se a construção de elementos estruturantes do texto-base. Vale mencionar que os materiais partem da contextualização do desafio prático, passando o aprofundamento dos conceitos e a abordagem crítica do assunto, para ao final apresentarem algumas práticas inspiradoras ou perspectivas de superação dos desafios apresentados. Esta linha de construção ocorre no nível de

cada material, individualmente, apresentando em cada um deles três principais momentos (Descritivo, Analítico e Propositivo). Esse percurso entre níveis se dava tanto na elaboração do texto dissertativo-argumentativo do material quanto na organização do conjunto dos materiais ao longo da trilha: os três primeiros materiais possuem um caráter reflexivo predominante, de modo geral, partindo para materiais com abordagem de foco analítico e crítico, para então finalizar a trilha com materiais de cunho propositivo.

A tabela 1 expressa alguns dos objetivos solicitados desde a tabela do demandante, como se lê no campo “Objetivo” presente na figura, onde identificamos a finalidade do material: sensibilizar o aprendiz para o uso correto das verbas, reconhecendo suas especificidades no processo de gestão ao incluir questões como a prestação de contas e a atenção aos prazos. Por ser o material de número 2 na trilha, situado em nível descritivo, sua função se expressa em “identificar, reconhecer e sensibilizar-se” para determinado problema ou situação a ser explorada.

Ainda na tabela, também observamos a adoção da perspectiva metodológica das falas significativas, coletadas pela equipe de pesquisa e indicadas na coluna “Percepção Comum”. Trata-se da visão que deve ser transformada a partir do estudo do material, isto é, a ideia de que a administração dos recursos escolares se diferencia da gestão de um orçamento doméstico, apenas no que se refere ao montante e aos valores movimentados nesse contexto institucional. É desse ponto de percepção que emergem os conceitos centrais trabalhados

Material 2	
Desafio Prático	Dimensionar o orçamento da educação.
Percepção Comum	<u>“Administrar o orçamento não é fácil, é muito dinheiro, a gente estranha, paralisa! Uma coisa é administrar minha casa, outra coisa é essa verba....”</u>
Limite da Percepção	Considerar a dificuldade de realizar a administração de recursos relacionados ao financiamento somente devido à quantidade de dinheiro a ser orçado.
Questão	Como é constituído o orçamento da educação?
Objetivo	Sensibilizar que, embora a verba para a rede de ensino trabalhe com altas cifras, ela é proporcional ao tamanho da rede. Logo a quantidade é relativa aos orçamentos. Por isso, não faz sentido equipará-la à gestão do orçamento doméstico. No orçamento público, não faz sentido a ideia de “poupar” conforme o orçamento doméstico, considerando o calendário de prestação de contas e a necessidade de diagnósticos ativos para demandar mais recursos/investimento.
Conceito	Centrais: Orçamento público vs Orçamento doméstico. Composição do orçamento da educação. Complementares: Ordem de grandezas, escalas e proporcionalidade. Monitoramento dos recursos.

Tabela 1: Elementos estruturantes do texto-base a nível descritivo

Fonte: Documentação interna do projeto (2020).

no material, como se vê na última coluna os destaques para “Orçamento público vs Orçamento doméstico; Composição do orçamento da educação”; além da identificação de conceitos secundários ao material como “Escala e proporcionalidade; Monitoramento de recursos”.

formas de organização do trabalho

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a Equipe de Redatoria manteve uma reunião semanal entre seus integrantes, a fim de compartilhar os avanços, os desafios e os entraves que surgiam na elaboração dos textos-base. No período que abrange este relato de experiência, a Equipe de Redatoria da PLAF foi composta por oito integrantes vinculados aos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia, Antropologia, Psicologia, Educação do Campo, assim como, Jornalismo e História, que correspondem às áreas de formação das autoras deste capítulo.

Contávamos também com o apoio da Equipe de Revisão Textual, formada por quatro integrantes vinculadas ao curso de Letras e ao mestrado em Literatura e Linguística da UFSC, e ainda a Equipe de Pesquisa, que era composta por quatorze integrantes de cursos como Pedagogia, História, Psicologia e estudantes do mestrado em Educação Científica e Tecnológica, que atuavam mais diretamente na coleta de fontes, levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Desta forma, o trabalho de produção dos materiais educacionais se caracterizava pela relação coletiva intra e entre equipes.

A organização interna dos horários de expediente de cada bolsista conciliava-se com o calendário de aulas dos estudantes e com atividades profissionais. Assim, para além das reuniões semanais da Equipe de Redatoria, uma das comunicações utilizadas como organização pela gestão do projeto era a escrita e o envio do Boletim Semanal, contendo um panorama do desenvolvimento dos materiais e das atividades projetadas para todas as equipes envolvidas.

No que se refere às demandas da Redatoria, extraímos um trecho do Boletim Semanal, compartilhado por email, do período de 11 a 16 de junho de 2020. O termo D. E. que foi referenciado na mensagem remete à Equipe de Design Educacional.

Frente dos materiais autoformativos

No bloco 02, na trilha de Administração e gestão dos recursos financeiros, a qual também conta com Marcos Bassi como especialista, já estão sendo desenvolvidas as oficinas de pré-texto-base (OCPTB). Os materiais do nível descritivo já estão bem legais e o time acha que eles já podem ser encaminhados para o início da etapa de D.E.

Figura 1: Recorte do boletim semanal

Fonte: Equipe de gestão do projeto (2020).

Outra forma de organização do trabalho adotada pela gestão, e que permitia aos participantes do projeto visualizarem os processos em andamento, era a administração por meio do Trello, uma ferramenta online desenhada para o gerenciamento de projetos, organizada em quadros virtuais, que

possibilita às equipes e aos colaboradores organizarem suas tarefas de modo coletivo.

Os times mencionados no Boletim Semanal eram compostos por membros de diferentes equipes, como Pesquisa, Redatoria, Design Educacional, Ilustração, Audiovisual e outras, que atuavam juntas na construção das trilhas formativas e na composição dos blocos temáticos. Cada trilha formativa contava com um membro de cada equipe, que trabalhava naquele tema desde a coleta de falas até a entrega do produto final. Neste processo, a ferramenta Trello também agilizou o andamento das atividades, pois possibilitou a visualização do histórico do fluxo de produção, assim como a organização dos documentos relacionados às atividades em exercício.

Além do Trello, Google Drive e Google Docs, outra ferramenta utilizada pela gestão para a organização dos trabalhos internos foram as Planilhas no Excel. Desta forma, a participação no projeto também permitiu adquirir habilidades em ferramentas de gestão de trabalho como as mencionadas, que são valorizadas no mercado de trabalho, especialmente em empresas de tecnologia e na indústria de produção de materiais educativos, mas que também se fazem presentes na produção de Recursos Educacionais Abertos nas universidades públicas.

desafios entre demandas e adaptação para o trabalho remoto

Durante o período em que trabalhávamos presencialmente, pudemos contar com a estrutura física do Lantec – Laboratório de Novas Tecnologias da UFSC. Uma vez que revisores e redatores trabalhavam lado a lado, o espaço facilitava a consulta de dúvidas relacionadas às normas gramaticais e técnicas envolvidas na produção dos materiais, além da busca coletiva para superar bloqueios criativos nos materiais. Essa experiência de troca entre as diferentes equipes e estudantes de diferentes formações foi muito rica, também no que se refere ao desenvolvimento do léxico, pois permitiu o aprimoramento da habilidade de comunicação escrita para expandir o alcance a diferentes públicos.

A modificação do modelo de trabalho presencial, executado em um espaço amplo onde se encontravam diariamente integrantes das equipes de Supervisão, Pesquisa, Redatoria, Revisão Técnica, Design Educacional, Audiovisual, Designer Gráficos, Gestão e outros, foi bastante desafiadora. A comunicação entre as equipes se tornou menos viável a partir da implementação do trabalho remoto que se iniciou via decreto na Universidade em 18 de março de 2020, devido a pandemia de covid-19 e o necessário isolamento social. Ainda que uma considerável parte dos documentos necessários para o desenvolvimento do trabalho já estivessem em rede, a consulta para tirar dúvidas e buscar esclarecimentos tornou-se mais demorada, visto que era realizada no contato presencial entre integrantes do projeto, os quais, aos poucos, tiveram

que adaptar-se ao trabalho remoto via Google Drive e Gmail, e enfrentavam também a condição desigual das políticas de isolamento social.

A mudança do modelo presencial para o remoto, e a necessidade de adaptar todo o fluxo de produção, também implicou atrasos na entrega dos materiais, o que fez com que os redatores e as redatoras passassem a precisar escrever mais em um menor tempo – o que exigiu um cuidado ainda maior para não prejudicar a qualidade dos materiais.

De modo geral, durante a adaptação no trabalho remoto, a equipe enfrentou desafios significativos, como a conciliação das demandas do projeto com as demandas acadêmicas dos respectivos cursos, que em algumas situações também eram acumulados com outras exigências profissionais, como no caso de professores em cargos substitutos ou admitidos temporariamente na rede municipal ou estadual, ou mesmo na rede particular. Condição que deixou transparecer a precariedade das políticas de permanência e de bolsas de pesquisa e extensão, que foram se aprofundando no período em que vigorou o projeto.

A superação destes obstáculos foi possível com o esforço e colaboração efetiva da equipe, além da flexibilidade na adaptação das estratégias, reajustando cronogramas e redimensionando as métricas dos materiais produzidos, além de envolver a renegociação dos orçamentos.

considerações finais

A experiência da participação como integrantes da Equipe de Redatoria da PLAF proporcionou aprendizados importantes para todas as equipes envolvidas na produção de materiais, tanto no meio acadêmico quanto no meio profissional. De maneira individual, enquanto autoras deste relato, pudemos refletir sobre o desenvolvimento de habilidades, como melhorias na forma de comunicação interna da equipe, assim como melhoras na comunicação com os membros de outras equipes, de forma a diferenciar as responsabilidades e atribuições de cada time no projeto em suas diferentes divisões. Além disso, cabe pontuar que a participação em projetos de extensão tem sua importância reconhecida no meio acadêmico, para a construção do currículo de profissionais e pesquisadores. Para além da universidade, o projeto também proporcionou a aprendizagem de ferramentas de gestão de trabalho, com o uso do Trello, Excel, Google Drive, sendo estas ferramentas requisitadas na experiência profissional pelo mercado de trabalho de empresas voltadas para a tecnologia e produção de materiais de ensino.

Além da exploração do uso de ferramentas, o processo produtivo da PLAF também permitiu aos integrantes um potente intercâmbio entre diferentes áreas de atuação, contribuindo ainda mais para a riqueza dos materiais. ✨

referências completas

FERNÁNZES-PAMPILLÓN CESTEROS, A. M. Claves para la creación de material educativo digital autoformativo. En: SANZ, A. *Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad de la Docencia. Convocatoria*, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. [S.l.]: Paz e Terra, 1997.

Plataforma de Formação Continuada. **Documento Base PLAF**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2020.

Plataforma de Formação Continuada. **Guia de Pesquisa**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2020.

Plataforma de Formação Continuada. **Guia de Redatoria**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto PLAF-MEC (2017-2020)**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://prosa.ufsc.br/projeto-plaf-mec-2017-a-2020/>. Acesso em: 13 fev. 2024.



Contribuições teórico-práticas da redatoria no REDA-PLAF: conectando a estudante, a camponesa e a professora

[1] Patrícia Klock

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
patriciaklock98@gmail.com

resumo

Esse relato de experiência reflete acerca das contribuições do processo de redatoria no REDA-PLAF a uma universitária camponesa no fim das suas habilitações em Ciências Sociais (licenciatura e bacharel) e dos impactos no seu trabalho como professora no sistema público de ensino. Nesse sentido, o trabalho visa refletir acerca da articulação entre teoria e prática, nos contextos vivenciados pela autora, tanto na universidade como em uma escola na cidade de Apiúna, interior de Santa Catarina, a partir de debates sobre a educação bancária (Alves; Silva, 2015), a prioridade da atividade pedagógica (Severino, 1995) e a reprodução social (Bourdieu; Passeron, 2014). Apiúna, cidade com forte presença da agricultura familiar, se configurou também como retorno à origem camponesa da autora. Assim, esse estudo se articula em três momentos históricos da trajetória da autora de origem/identidade camponesa: a estudante (estagiária, pesquisadora iniciante), a professora e a atualmente mestranda/pesquisadora. O estágio de redatoria no REDA-PLAF, portanto, trouxe subsídios para a formação, a atuação docente e a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem requer uma atuação coletiva, de toda a comunidade escolar, que vise à educação para a formação humana e cidadã.

palavras-chave

Relato de experiência. Prática docente. Estágio.
Reprodução social. Educação bancária.

introdução

[1] O projeto teve como objetivo desenvolver Recursos Educacionais Digitais Autoformativos, direcionados à formação de profissionais da educação para a Plataforma de Formação Continuada do MEC (PLAF-MEC), em que a equipe de redatoria do projeto foi responsável por escrever e desenvolver os textos, chamados REDAs, que foram posteriormente divulgados no meio digital e auxiliaram na autoformação, por exemplo, de gestores escolares, professores, entre outros membros da comunidade escolar.

Esse texto parte de debates sobre a educação e o sistema escolar, com os quais a autora se deparou ao longo de sua formação e atuação enquanto professora e pesquisadora, que são palcos de inúmeras interpretações e disputas. Tais reflexões se acentuaram durante a atuação como estagiária na equipe de redatoria do Projeto Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para Formação de Profissionais da Educação na Plataforma de Formação do MEC (REDA-PLAF)^[1], realizado no Lantec – Laboratório de Novas Tecnologias. A autora trabalhou no projeto no final do ano de 2021, durante um curto período de tempo (dois meses: outubro e novembro) – pois o projeto se encontrava em vias de finalização –, atuando na escrita e desenvolvimento de seis textos. Assim, dentre os diversos questionamentos, houve a oportunidade de reflexão e de aprofundamento de alguns desses pontos durante o trabalho de redatoria, como o modelo de educação, que apesar de curto período, deixou marcas profundas e gerou reflexões feitas pela autora sobre desde o universo da universidade até a sala de aula, com seu fazer docente, que, ao redigir esse texto, retornam à universidade, também como uma reflexão crítica.

Assim, este trabalho pretende adentrar em alguns pressupostos teóricos e metodológicos e em questionamentos do fazer docente e do trabalho escolar. Desse modo, é também uma prerrogativa contextualizar o processo formativo e a origem social da autora, assim como o local que a mesma atuou enquanto professora, pois, como argumentado por Bourdieu

Livro
[2] Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *Os herdeiros* (2014).

Artigo
[3] Anai Helena Basso Alves e Antônio Fernando Gouvêa da Silva, em *Manifestações de obstáculos gnosiológicos para a seleção de conteúdos na implementação de um currículo crítico em ciências* (2015).

e Passeron (2014)^[2], há uma série de limitações que se vinculam à origem social, à classe social, ao gênero etc., e que por vezes a escola reproduz, acumulando desvantagens sociais. Nesse sentido, por meio da educação ocorre a reprodução social, fortemente sustentada pela chamada educação bancária, como debatem autores como Alves e Silva (2015)^[3].

O presente relato de experiência se justifica em seu caráter de uma reflexão única a partir de uma série de experiências empíricas da autora, assim como de seu posicionamento teórico e metodológico. Os objetivos do estudo vão para além de uma apresentação do trabalho realizado na redatoria e da contextualização da trajetória da presente autora, eles se concretizam pela articulação entre teoria e prática vivenciada e experimentada em sala de aula, em uma pequena cidade rural, Apiúna, do interior de Santa Catarina, que se conecta à experiência anterior da autora como redatora do projeto RE-DA-PLAF. Assim, esse estudo se articula em três momentos históricos distintos da trajetória da autora (que possui identidade e origem social camponesa): a estudante (estagiária, pesquisadora iniciante), a professora (pesquisadora “nas horas vagas”) e a atualmente mestranda e pesquisadora.

educação: pressupostos teóricos e metodológicos

A estrutura social brasileira reproduz no país uma educação que tem como base a educação bancária, que é caracterizada por um conteúdo dissociado da realidade escolar, na qual

Artigos

[4] Lucette Labache e Monique de Saint Martin, em *Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas* (2008).

[5] Graziela Serroni Perosa, em *A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino* (2010).

estudantes são tomados como receptores do conhecimento e não como agentes ativos na produção de conhecimento. Na educação bancária o conhecimento científico se coloca como superior em relação a qualquer outro, como indicado pelo estudo de Alves e Silva (2015). Colocar a ciência como o único conhecimento relevante, afirmar a sua neutralidade e o conhecimento linear e cumulativo como verdades universais pode ser problemático. Ao pôr a ciência neste lugar privilegiado, contribui-se para a adaptação passiva à realidade, que não considera os conhecimentos prévios de cada comunidade, o que ocorre com frequência nas comunidades rurais. Em oposição a isso, é fundamental considerar que os estudantes possuem conhecimentos prévios que devem ser considerados pelo educador. Dessa maneira, a ação educadora é uma ação política e, ao se optar por algo, se está necessariamente se opondo a outra(s) coisa(s).

Esse sistema educacional, como argumentado por Bourdieu e Passeron (2014), limita o acesso e a permanência dos estudantes, que enfrentam também desigualdades sociais vinculadas às suas origens, condições materiais, capital simbólico, classe, gênero, nacionalidade etc., o que, segundo Labache e Martin (2008)^[4], acaba por criar fronteiras sociais e simbólicas. Essas, de acordo com Perosa (2010)^[5], são produzidas em coletivo historicamente, portanto, estão em constante movimento, apesar de terem raízes antigas que sobrevivem e dão base às fronteiras.

A expansão do acesso escolar colocou a instituição educacional como epicentro da dinâmica da estratificação social

Livro
[6] Pierre Bordieu, em
A miséria do mundo
(2008).

e das produções das desigualdades sociais, ou seja, a difusão do ensino produz efeitos sobre todos nós, em diferentes grupos sociais, os quais serão mais ou menos valorizados a partir de suas credenciais educacionais, como exposto por Perosa (2010). Portanto, as diferenças são reproduzidas na passagem por um sistema de ensino desigual. Como argumentado por Bourdieu e Passeron (2014), a classe social é determinante para o acesso ou a falta de acesso, quando se fala em espaços sociais como a universidade e a escola. Assim, de acordo com a origem social dos pais, há determinadas relações de chances em relação ao acesso à educação. Constroi-se, como discutido por Bourdieu e Passeron (2014), uma imagem, nos diferentes meios sociais em relação aos estudos, como “impossível”, “possível” ou “normal”, assim como criam-se vocações escolares.

No modelo da educação bancária, as escolas acabam aproximando pessoas separadas em diversos âmbitos, mas que ali precisam coabitar (Bourdieu, 2008)^[6]. Assim, desenvolvem-se situações permeadas pela ignorância e incompreensão mútua, ocasionando conflitos e sofrimentos, o que faz com que muitos se sintam deslocados por não cumprirem com as condições exigidas por esse espaço social. Nessa perspectiva, para Bourdieu e Passeron (2014), são os filhos e filhas de classes sociais baixas e médias os mais relegados ao atraso e à repetência educacional. Em outras palavras, a escola acaba por eliminar constantemente as crianças dos meios mais desfavorecidos (classes baixas), pois são elas também que encontram uma série de obstáculos, entre eles o cultural.

Livro
[7] Anna Maria Pessoa
de Carvalho e Daniel Gil-
Pérez, em *Formação de
professores de ciências:
tendências e inovações*
(2011).

Ainda, há muitos professores que se acomodam à realidade educacional e desenvolvem uma prática docente que a conserva, segundo Alves e Silva (2015). Sendo geralmente movidos pelo “medo à liberdade”, (Alves e Silva, 2015), esses profissionais se encontram subordinados a outros, por um medo da responsabilidade do sucesso ou do fracasso futuro. Para Carvalho e Pérez (2011)^[7], é importante, ao professor, reconhecer seus erros e carências e, com os demais docentes, realizar um trabalho coletivo de reflexão, debate e aprofundamento. Ao mesmo tempo, os docentes enfrentam fatores como uma cultura escolar enraizada, limites de tempo na preparação pedagógica, baixos salários, longas jornadas de trabalho, entre outros fatores.

contextualizando

A atuação da autora enquanto redatora ocorreu no período da pandemia de covid-19, que abalava estruturas sociais que antes eram vistas como certas, por exemplo o ensino presencial, que se alterou para o remoto, tanto nos cursos universitários presenciais, como na educação básica. Esse período foi marcado também pelo retorno da autora à moradia no meio rural, do qual havia saído para estudar na capital de Santa Catarina. Assim, tanto o ensino remoto como o trabalho on-line foram permeados por uma série de impasses como: a dificuldade de acesso e a baixa qualidade da internet e as oscilações de energia elétrica suscetíveis às condições climáticas, dentre outros. Foi esse o contexto de encerramento das habilitações em licenciatura e bacharel

[8] IBGE, em *Censo Demográfico* (2010).

em Ciências Sociais pela autora, o estágio no REDA-PLAF e também o ingresso pela primeira vez na docência.

Em fevereiro de 2022, a autora assumiu cargo enquanto professora temporária em uma escola estadual no interior do estado de Santa Catarina, na cidade de Apiúna (SC). Durante esse ano, lecionou para as turmas dos primeiros, segundos e terceiros anos, nas modalidades do Novo Ensino Médio (NEM), do Ensino Médio Inovador (EMI) e do Ensino Médio Noturno (EMN). Nesse contexto, assumir o trabalho enquanto professora foi uma experiência inédita, já que não havia até então lecionado de forma presencial em uma sala de aula, uma vez que, devido à pandemia de covid-19, o estágio obrigatório de licenciatura da autora, que teve início no semestre de 2020.1, foi interrompido, sendo realizado de forma remota no final daquele ano e início de 2021.

Em relação ao município de Apiúna, local onde ocorreu a prática docente, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE (2010)^[8], trata-se de um município em que 55,3% da população tinha residência agrícola, ou seja, há uma forte composição de agricultores familiares e estudantes advindos desse meio. Assim, a autora, enquanto uma jovem professora oriunda do meio rural, tentou atrelar conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos da região, processo que se mostrou desafiador por uma série de questões, como a cultura escolar decorrente da educação bancária, além da falta de experiência na prática docente.

No tópico seguinte, serão melhor elaboradas algumas das reflexões, às quais a autora teve contato teórico durante sua formação de graduação, e dos desafios ao elaborar os REDAs no momento do estágio, o que, com o trabalho docente, acabou se tornando um desafio prático, sobre o qual atualmente a autora enquanto mestranda, realiza a análise crítica reunindo os elementos teóricos e práticos. Assim, o debate segue as reflexões propostas pelos REDAs, analisando, um a um, aspectos dos seis textos, elaborados durante o estágio como redatora e as contribuições teórico-práticas, o que é articulado à primeira vivência/experiência docente da autora.

Durante o estágio, foram desenvolvidos os seguintes REDAs: 1) Por que priorizar a atividade pedagógica? – Priorizar a atividade pedagógica como atividade-fim escolar; 2) Educação em diversos espaços sociais – Educação: é apenas a escola que educa?; 3) Educação como direito social – Compreendendo a historicidade da educação: um direito conquistado; 4) Pensar criticamente o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: “salvação” da educação?; 5) “Conteúdo escolar”: currículo prescritivo x currículo vivido – O “conteúdo escolar” é estático?; 6) “O professor precisa ter o domínio pleno do conteúdo”: obstáculos para um processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, as análises realizadas se aproximam dos referenciais teóricos presentes nos REDAs, mas incorporam também outros referenciais teóricos utilizados pela autora, os quais serão analisados adiante.

a redatoria e o ambiente escolar: teoria e prática

Documento interno

[9] Brasil, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Plataforma de Formação Continuada do MEC em *Por que priorizar a atividade pedagógica? Priorizar a atividade pedagógica como atividade fim escolar* (2021).

Capítulo de livro

[10] Antonio Joaquim Severino, em *O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar* (1995).

No estágio/redatoria no Lantec, houve uma aproximação pouco a pouco de dilemas e assuntos que futuramente seriam enfrentados na prática docente cotidiana. No exercício da docência se percebeu, na prática, muito do que havia sido discutido teoricamente, o que auxiliou, em sala de aula, a pensar, por exemplo, sobre o papel ocupado por diferentes grupos da unidade escolar, para os quais os materiais produzidos foram direcionados, tais quais coordenadores, gestores escolares, professores, comunidade escolar etc.

Do primeiro material intitulado *Por que priorizar a atividade pedagógica? – Priorizar a atividade pedagógica como atividade fim escolar* (Brasil, 2021)^[9]. Esse foi um dos materiais que mais marcou o trabalho escolar, pois a autora, até então estagiária, não havia tido contato com a temática, que envolve a articulação da atividade pedagógica com o setor administrativo. Porém, enquanto professora, foi observado na prática o quão fundamental é um setor administrativo também voltado para o fim pedagógico, além da própria articulação entre professores e o setor administrativo.

É comum ocorrer um processo de hipertrofia do setor administrativo sobre o pedagógico, pois se desenvolve uma postura autoritária e autocrática para com o exercício do poder, como discutido por Severino (1995)^[10]. Portanto, é possível visualizar, no cotidiano das relações na escola, a divisão técnica do trabalho e, assim, se sobrepõe uma divisão social

que se fundamenta em uma distribuição desigual do poder (Brasil, 2021). Desse modo, a educação perde o seu sentido pedagógico e o caráter democrático e reproduz as relações desiguais de poder que se encontram na sociedade (Bourdieu e Passeron, 2014). É muito comum a gestão das atividades administrativas se tornarem a prescrição de práticas e rotinas a serem seguidas, sem a participação e escuta dos demais envolvidos, que se tornam apenas executores.

Para o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, é essencial a articulação entre os diferentes setores escolares. Desconsiderar essa articulação pode gerar muitos problemas, pois cada atividade, ao seguir seu caminho/fim sem diálogo, gera inúmeros impactos, por exemplo: o professor iniciar seu planejamento/aula, sem saber previamente que a orientação para aquele momento é outra ou que a orientação prévia mudou a pouco tempo, o ocasiona atritos desnecessários entre a gestão administrativa e pedagógica e os professores e estudantes. Também foi frequente ocorrerem desacordos entre o definido entre a gestão e os professores, por exemplo, encaminhar para a secretaria o estudante que se atrasou para voltar à sala de aula após o intervalo ou o que chegou atrasado na escola, o que interfere nas questões organizativas das aulas e da escola como um todo. Esses atritos e discrepâncias afetam o processo de ensino aprendizagem do estudante tanto por alterar o planejamento e o decorrer das atividades no ato de lecionar como pela própria ausência do estudante, por estar exercendo outras atividades na escola ou por ter de permanecer na secretaria.

Documento interno

[11] Brasil, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Plataforma de Formação Continuada do MEC em *Educação em diversos espaços sociais. Educação: é apenas a escola que educa?* (2021).

Livro

[12] Carlos Rodrigues Brandão, em *O que é educação* (1981).

O segundo material intitula-se *Educação em diversos espaços sociais – Educação: é apenas a escola que educa?* (Brasil, 2021)^[11]. A escola é em si um local essencial para a aprendizagem de conhecimentos para a vida e para o convívio em sociedade, mas muitas expectativas são colocadas no ambiente escolar e no trabalho docente. Porém, para além da escola e da educação formal, há diversos outros espaços que educam, principalmente nos territórios, nas comunidades etc. Como argumentado por Brandão (1981)^[12], a educação é uma fração do modo como os grupos sociais se criam e se recriam, por exemplo, no trabalho e na socialização. Desse modo, a educação ajudaria a pensar e a criar tipos de homens e de sociedade (Brandão, 1981). Ao mesmo tempo que a educação educa, ela pode deseducar e fazer o contrário do que pensa que faz, pois, de geração em geração, pode inculcar a necessidade de sua ordem, o que possivelmente está vinculada à perpetuação da violência e de uma educação para a dominação, de acordo com Brandão (1981).

Portanto, a educação formal escolar está ligada às particularidades das comunidades e das juventudes, assim ao ensinar é essencial ter consciência do contexto social educacional em que a escola se encontra, ou seja, de que a escola não está isolada do território e da comunidade. Desse modo, a autora enquanto professora, tentou associar o currículo escolar com o local ao qual a escola se encontra, numa tentativa de, a partir da disciplina de Sociologia, analisar de forma crítica os problemas sociais que os estudantes enfrentam e que estão ligados a esse território. Assim, buscou-se evitar individualizar problemáticas que são coletivas/sociais, com a

Livro

[13] Pierre Bordieu, em *O baile dos celibatários: crise da sociedade do Béarn* (2021).

Artigo

[14] Anita Brumer e Gabriele dos Anjos, em *Gênero e reprodução social na agricultura familiar* (2008).

Documento interno

[15] Brasil, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Plataforma de Formação Continuada do MEC, em *Educação como direito social. Compreendendo a historicidade da educação: um direito conquistado* (2021).

intencionalidade de um olhar crítico ao que foi estudado, tanto pelos estudantes, quanto de seu próprio trabalho. Nesse sentido, por exemplo, realizou-se com as turmas do segundo ano do Ensino Médio uma reflexão sobre o trabalho na sociedade, qual a sua função, a sua história, suas transformações e como se conectava com o próprio trabalho exercido pelos jovens que já trabalhavam ou de seus familiares. Porém, muito dificilmente os estudantes oriundos do campo falavam sobre seu cotidiano de trabalho, assim também era difícil para a professora adentrar e dar seguimento a esse debate, pois há um tabu e um estigma social sobre a profissão de agricultor e a própria cultura camponesa, que são desvalorizados socialmente, como discutido por diversos autores, a exemplo de Bourdieu (2021)^[13] e Brumer e Anjos (2008)^[14].

O terceiro material produzido é *Educação como direito social – Compreendendo a historicidade da educação: um direito conquistado* (Brasil, 2021)^[15]. Nele buscou-se desmistificar a idealização de que no passado a educação fosse algo melhor, ideia muitas vezes associada ao menor acesso à educação e menor quantidade de estudantes em sala de aula, época em que a escola era um privilégio ao qual poucos tinham acesso, o que impactava principalmente a população de contextos rurais. Portanto, para faixas etárias mais altas, é possível observar que há um aumento nas taxas de analfabetismo, a qual é mais substancial no contexto do campo do que nas cidades. Além disso, dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) demonstram que a expectativa de anos de estudo no Brasil no meio rural é de 8,49 anos, enquanto no meio urbano é de 9,79 anos. Assim,

Website
[16] Paula Campioni,
em Educação Brasileira:
realidade e desafios
(2018).

a escola, como demonstrado neste material (Brasil, 2021), muitas vezes é vista como uma obrigação, inclusive pelos próprios estudantes. Essa constatação se tornou ainda mais concreta com as vivências da autora em sala de aula. A escola aparece como uma obrigação e um dever, como um fardo a cumprir até completar dezoito anos. Muitos dos estudantes que repetiam séries, ao se observar a origem social, pertenciam ao meio rural e eram jovens do sexo masculino.

Desse modo, foi possível compreender com a práxis que há diferentes condições no acesso à educação e modelos de educação acessados, que podem ser voltados a uma educação bancária ou a uma educação que permita a reflexão crítica sobre a sociedade, o que tem desdobramentos diferentes em relação a determinados grupos sociais. Também foram encontrados na escola desafios apontados pela literatura, como a evasão escolar e o baixo desempenho, como indicado por Campioni (2018)^[16], além disso também se encontrou a apatia e o desânimo escolar, em parte associados ao período recente de pandemia e ao retorno ao ensino presencial, o que caberia um estudo aprofundado, mas que este trabalho não se propõe a realizar. Também a distância da escola ao território prejudicava o processo educativo, principalmente para estudantes oriundos do extenso (geograficamente) meio rural do município, havendo diversos casos de estudantes que levavam de 1 a 3 horas de deslocamento até a escola ou como no caso que ocorreu, decorrente de fortes chuvas, de a estrada deslizar e os estudantes ficarem semanas sem conseguir frequentar presencialmente a escola. Em suma, a expansão do sistema de

Documentos internos

[17] Brasil, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Plataforma de Formação Continuada do MEC, em *Pensar criticamente o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: “salvação” da educação?* (2021).

[18] Brasil, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Plataforma de Formação Continuada do MEC, em *“Conteúdo escolar”: currículo prescritivo x currículo vivido. O “conteúdo escolar” é estático?* (2021).

ensino facilitou o acesso à educação, mas qual é, afinal, a educação que chega às diferentes camadas da sociedade?

O quarto texto *Pensar criticamente o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: “salvação” da educação?* (Brasil, 2021)^[17] foi um dos pontos aos quais o trabalho docente da autora, pensando nos critérios de ensino-aprendizagem, encontrou maiores desafios, devido à cultura escolar dominante, com o uso da internet de forma desregulada, com a naturalização da prática de plágio na realização de tarefas, trabalhos e atividades escolares, apesar da oposição à prática estar formalmente definida no Programa de Planejamento Político e Pedagógico (PPP) da escola. Desse modo, houve uma série de limitações para que o estudante fizesse suas próprias reflexões quanto ao conteúdo estudado e a realidade à sua volta, em que mesmo questões de opinião eram respondidas com cópia e cola da internet, pois os mesmos não tinham confiança para se expressarem com suas próprias palavras. Portanto, se faz necessário o uso crítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que em si mesmas não representam algo por si só bom ou ruim, mas o modo como são utilizadas sim.

O quinto texto elaborado foi *“Conteúdo escolar”: currículo prescritivo x currículo vivido – O “conteúdo escolar” é estático?* (Brasil, 2021)^[18]. Se espera que o professor dê conta de todo o conteúdo escolar estipulado para a disciplina a cada ano e que esse siga o livro didático. Ao mesmo tempo

Livro
[19] José de Pinho
Alves Filho e Terezinha
Fátima Pinheiro, em
*Instrumentação para o
ensino de física A* (2010).

há demandas para planejamento, correção de provas, preenchimento do sistema, entre tantas outras funções. É muito comum o conteúdo escolar, nesse contexto de tempo escasso, acabar descolado da realidade social. Os conteúdos são historicamente localizados no tempo e não estáticos, sendo importante considerar essas características ao lecionar. Também na escola os conteúdos científicos são transformados, ou seja, não são apresentados aos estudantes em sua forma original, necessitando de uma transposição didática, como argumentado por Alves Filho e Pinheiro (2010)^[19]. E como, já apresentado aqui anteriormente, se faz necessário relacionar o senso comum com a ciência, para que os alunos possam se apropriar dos conteúdos de forma crítica e transformar suas realidades.

Assim, é importante considerar a significância dos conteúdos com o meio que os estudantes vivem. Apesar de serem as editoras, especialistas, entre outros, que elaboram o currículo e os livros didáticos, são os professores que avaliam o currículo e tem autonomia no seu processo de funcionamento (Brasil, 2021). Como apresentado anteriormente, existem muitos estigmas que circundam o meio rural, o que leva muitos jovens rurais a migrarem para a cidade, por exemplo, ocorriam casos em que jovens mulheres rurais saíam da casa dos pais durante o Ensino Médio e trabalhavam no meio urbano da cidade. Neste cenário, uma das dificuldades sentidas pela autora ao lecionar é justamente interconectar o previsto no currículo, com o currículo vivido pelos estudantes e a didática, as atividades, as dinâmicas etc., pois raramente os materiais didáticos discutem as problemáticas rurais e

Documento interno
[20] Brasil, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Plataforma de Formação Continuada do MEC em “*O professor precisa ter o domínio pleno do conteúdo*”: obstáculos para um processo de ensino-aprendizagem significativo (2021).

em meio a isso há a relação entre professora e estudantes, o que envolve as expectativas de ambos, gerando uma série de desafios, estigmas, tabus enfrentados na prática da sala de aula e no ambiente escolar.

E, por fim, o sexto texto “*O professor precisa ter o domínio pleno do conteúdo*”: obstáculos para um processo de ensino-aprendizagem significativo (Brasil, 2021)^[20]. O domínio pleno do conteúdo e as próprias expectativas da autora sobre a sua formação docente, foi objeto de reflexão incessante para a professora recém-formada, além disso também havia expectativas dos estudantes e da coordenação pedagógica sobre o trabalho da mesma. É importante entender como contínuo o processo de aprendizagem do professor, apesar deste enfrentar uma constante sobrecarga de trabalho, desvalorização e má remuneração, se acentua ainda mais quando se trata de professores de caráter temporário. O conhecimento não é estático, mas associativo, tem permanência e transformação, e está dentro de um contexto social, histórico e cultural, que se transforma ao longo da história. Ao compreender o processo de ensino-aprendizagem desse modo, quebra-se com a ideia de um professor autoritário (Brasil, 2021), o que se tentou fazer durante o ano letivo: construir relações e uma escola mais democrática, que vise formar cidadãos com autonomia. Porém, vale refletir que a formação docente raramente prepara os futuros professores para lidar com o conhecimento dinâmico, não estático, além de que esta concepção não está presente no material didático. Assim, fazer a articulação entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares, por exemplo, do campo, acaba

se tornando mais uma tarefa que se busca desenvolver na prática, aumentando a sobrecarga do professor que visa realizar um trabalho engajado com a realidade do estudante e de sua comunidade.

considerações finais

A experiência enquanto redatora permitiu ampliar a visão e formação enquanto professora, ainda mais em um momento de conclusão de curso durante a pandemia de covid-19, aproximando assim o contexto teórico e prático que envolvem as reflexões oriundas da experiência na redatoria dos REDAs na PLAF e na sala de aula. A participação no projeto contribuiu para a formação enquanto cientista social, pois foi possível adentrar e aprofundar conhecimentos sobre as teorias da educação, o processo de ensino-aprendizagem na escola, o funcionamento e a função social da escola. Desse modo, algo que teoria e, principalmente, a prática docente marcaram é que a educação não se faz sozinha, se faz em coletivo, envolvendo professores, estudantes, coordenação pedagógica e administrativa e comunidade. Assim, quando há uma cultura escolar que não visa em primeiro lugar o propósito educacional, se perde muito no processo de ensino-aprendizagem. Na escola o professor pode se tornar solitário, pois quando não há um comprometimento da comunidade escolar, menor é a probabilidade de se assumir uma educação libertadora e não bancária. Por outro lado, durante a produção dos materiais na redatoria do REDA-PLAF, a autora não esteve sozinha, fato que enriqueceu a escrita e

a compreensão da educação devido à troca com o coletivo. A educação bancária, apesar de muito debatida, é encontrada como a realidade de muitas escolas, a partir de um conhecimento que se dissocia da realidade e de uma prática que, como argumentado Bourdieu e Passeron (2014), reproduz desigualdades sociais da estrutura social, ou seja, criam fronteiras sociais muito difíceis de transpor, como discutido por Labache e Martin (2008) e Perosa (2010).

Assim, muitos jovens, por exemplo, só aguardavam completar dezoito anos para abandonarem os estudos, pois a escola para estes (sendo boa parcela oriunda do meio rural) não representava mais do que obrigação. É também complexo a escola cumprir com a sua função social quando, como afirmado por Bourdieu (2008), faz coabitar o que tudo separa, assim desenrolam situações permeadas pela ignorância e incompreensão mútua, ocasionando conflitos e sofrimentos, além de fazer com que muitos se sintam deslocados, por não se sentirem adequados nesse espaço social, como foi o caso da escola na qual a autora trabalhou, que recebe estudantes de inúmeras origens sociais, o que fez com que a tentativa da autora de aproximação do contexto escolar, tanto por suas origens como pelo processo de ensino-aprendizagem, se deparou com os impasses advindos da cultura escolar enraizada. ✨

referências completas

ALVES, Anai Helena Basso. SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. Manifestações de obstáculos gnosiológicos para a seleção de conteúdos na implementação de um currículo crítico em ciências. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.1, p.181-207, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p181/29305>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ALVES FILHO, José de Pinho; PINHEIRO, Terezinha Fátima. **Instrumentação para o ensino de física A**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BOURDIEU, Pierre. (coord.) **A miséria do mundo**. 7ª edição. Editora Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O baile dos celibatários**: crise da sociedade do Béarn; Pierre Bourdieu: tradução, apresentação e notas Carolina Pulici. – São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. [S. l.]: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Plataforma de Formação Continuada do MEC. **“Conteúdo escolar”**: currículo prescritivo x currículo vivido. O “conteúdo escolar” é estático?. Plataforma de Formação Continuada do MEC, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Plataforma de Formação Continuada do MEC.

Educação como direito social. Compreendendo a historicidade da educação: um direito conquistado. Plataforma de Formação Continuada do MEC, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Plataforma de Formação Continuada do MEC.

Educação em diversos espaços sociais. Educação: é apenas a escola que educa?. Plataforma de Formação Continuada do MEC, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Plataforma de Formação Continuada do MEC. **“O professor precisa ter o domínio pleno do conteúdo”**: obstáculos para um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Plataforma de Formação Continuada do MEC, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Plataforma de Formação Continuada do MEC.

Pensar criticamente o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: “salvação” da educação?. Plataforma de Formação Continuada do MEC, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Plataforma de Formação Continuada do MEC.

Por que priorizar a atividade pedagógica? Priorizar a atividade pedagógica como atividade fim escolar. Plataforma de Formação Continuada do MEC, Brasília, DF, 2021.

BRUMER, Anita; ANJOS, Gabriele dos. Gênero e reprodução social na agricultura familiar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 11, n. 12 – jan./jun. de 2008.

CAMPIONI, Paula. **Educação Brasileira: realidade e desafios**. Politize!, [s. l.], 2 nov. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/educacao-brasileira-realidade-e-desafios/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ. Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Cortez: São Paulo, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=35938&t=downloads>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LABACHE, Lucette; MARTIN, Monique de Saint. **Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas**. Tradução de Alain François. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 333-354, maio/ago. 2008.

PEROSA, Graziela Serroni. **A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino**. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPwZKdBY5gcJsFG7LhsWWyw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.



Categorias de design educacional na prática: (re)significação do trabalho e das atribuições do designer educacional

^[1] **Guilherme Chiappa**

Mestre em Sociologia Política pela Universidade
Federal de Santa Catarina (UFSC).

guichiappa@gmail.com

resumo

Este trabalho tem como objetivo principal resgatar e refletir sobre práticas de design educacional em 4 projetos de extensão, desenvolvidos entre 2017 e 2023, no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A questão central da pesquisa é analisar como se dá a relação desse profissional com o seu próprio trabalho e com o contexto em que está inserido, que neste caso é voltado para ações de execução de políticas públicas educacionais. Esta pesquisa surge por uma ânsia de contar essa história e compreender o acúmulo de experiências de algo que ainda está acontecendo. Para isso, realizou-se a análise documental dos planos de trabalho dos projetos, de manuais que foram escritos pelos próprios designers educacionais, e outros registros desenvolvidos durante os projetos. Nesse percurso, autores como Filatro (2008), Souza *et al.* (2019), Silva *et al.* (2023) e Andrade e Santos (2020) foram muito importantes para definir o objeto da análise. Foi possível identificar a capacidade de adaptabilidade desses profissionais, a forte presença da demanda de gestão e o equilíbrio com o trabalho coletivo e criativo.

palavras-chave

Design Educacional. Recursos Educacionais Digitais Abertos. Produção de conteúdo. Hipermediatização. Políticas Públicas.

introdução

Websites

[1] Prosa, em *Histórico* (2024).

[2] Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec), em *Apresentação* (2015).

Este trabalho tem como objetivo principal resgatar e refletir sobre práticas de design educacional em 4 projetos de extensão desenvolvidos entre 2017 e 2023 pelo Prosa – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Tecnologia Ético-Crítica e pelo Lantec – Laboratório de Novas Tecnologias, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parcerias com o Ministério da Educação (MEC).

O Prosa é um núcleo de pesquisa, criado em 2017, que tem o intuito de ser um espaço de reflexão, ação e articulação entre projetos engajados e comprometidos com a promoção de uma educação voltada à transformação da realidade social, sobretudo através da articulação entre tecnologia e educação. Isso se dá acompanhado do desenvolvimento de um olhar complexo, a partir da soma de perspectivas de distintas áreas para os contextos em que ocorrem ações educativas realizadas pelo núcleo (Prosa, 2024)^[1]. Sua equipe é composta por professores, pesquisadores, técnicos e alunos de graduação e de pós-graduação da UFSC.

O Lantec é um laboratório, criado em 1995, que tem como objetivo estimular a pesquisa sobre o uso das tecnologias na educação e que tem por finalidade desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), apoiar os docentes da comunidade universitária no que se refere à orientação pedagógica, à reflexão, à produção de conhecimento e à infraestrutura tecnológica (Lantec, 2015)^[2]. A relação entre

[3] Universidade Federal de Santa Catarina, em TEDs (2024).

Prosa e Lantec repousa, sobretudo, nas pessoas que compõem as equipes e desenvolvem as ações dos projetos analisados, muitas vinculadas inicialmente ou posteriormente ao núcleo, e na utilização do espaço físico do laboratório como a *casa* dos projetos.

A execução desses projetos foi realizada via Termo de Execução Descentralizada (TED), que é um instrumento que regula a descentralização de recursos entre órgãos e entidades integrantes dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e que, dessa forma, possibilita executar ações de interesse da unidade orçamentária descentralizadora e alcançar objetos de interesse público previstos em planos de trabalho, doravante PTA (UFSC, 2024)^[3].

Em todos os projetos houve ampla participação de equipes de design educacional nos processos de hipermediatização e produção de conteúdo, assim como na produção de registros de seu próprio trabalho em formato de guias e relatórios. Esses documentos e os planos de trabalho dos projetos são as fontes documentais que possibilitam resgatar e analisar aspectos da dinâmica entre as equipes e a atividade-fim, relacionada em última instância à execução de políticas públicas, dentro do ambiente universitário por meio da extensão, e às mudanças de um projeto para outro.

Iniciaremos nossa pesquisa com um levantamento bibliográfico sobre o que caracteriza o design educacional como um *objeto* de análise, para chegar a uma breve reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre o *design educacional*

Livro

[4] Andrea Filatro, em *Design Instrucional na Prática* (2008).

Artigos

[5] Saulo Carmo de Andrade e Maria de Fátima Luz Santos, em *O Design Instrucional e o Design Educacional sob a Ótica de uma Educação Progressista* (2020).

[6] Rozilene Reis Bomfim da Silva *et al.*, em *Design Instrucional: personalização, contextualização e tecnologia na educação* (2023).

[7] Andrea Moura da Costa Souza *et al.*, em *Design de Experiência de Aprendizagem: Avaliação do Modelo ADDIE e Contribuições para o Ensino à Distância* (2019).

Website

[8] Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego, em *Classificação Brasileira de Ocupações* (2024).

e o *design instrucional*. As fontes selecionadas são Filatro (2008)^[4], Andrade e Santos (2020)^[5], Silva *et al.* (2023)^[6], Souza *et al.* (2019)^[7] e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2024)^[8].

Nas seções seguintes analisaremos cada projeto, caso a caso, partindo das expectativas sobre eles e sobre as equipes previstas, tendo como referência os planos de trabalho. Na sequência, analisaremos as práticas de design educacional resgatadas de relatórios, manuais e guias produzidos pelas próprias equipes, explicitando o contraste entre as expectativas e a prática, assim como as motivações que levam à necessidade de adaptação em cada contexto.

Também abordaremos o acúmulo e a transmissão de conhecimento de um projeto para o outro e como a construção dessa memória colabora para a manutenção de uma identidade das equipes de design educacional do Prosa e do Lantec em seus projetos. Concluímos com breves reflexões sobre a natureza do trabalho do designer educacional e as dinâmicas das relações que se estabelecem nos contextos analisados.

caracterização do objeto

O design educacional não é novo, se originou nos Estados Unidos, ainda nos anos 1950, e ganhou espaço no Brasil nos anos 1990, sobretudo com o crescimento da demanda da Educação à Distância (Filatro, 2008). Contudo, ainda é uma profissão relativamente pouco conhecida. Para os que

a conhecem não há, sequer, consenso sobre a forma como o profissional deve ser chamado: para além dos termos mais comuns, que são *designer educacional* e *designer instrucional*, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) apresenta como sinônimos os termos *desenhista instrucional* e *projetista instrucional*. Com relação à área, além de *design educacional* e *design instrucional* temos *design de experiência de aprendizagem* (Souza et al. 2019), *design didático* ou *design pedagógico* (Silva et al. 2023). Mas com relação às formas mais comuns, o que é, afinal, design educacional e design instrucional?

Segundo Andrade e Santos (2020), design educacional e design instrucional compartilham muitas semelhanças, mas se diferenciam radicalmente pois são termos carregados de ideologias e condicionantes sociais, filosóficos e econômicos, pertencentes a categorias epistemológicas diferentes, que se referem a modelos pedagógicos diferentes e atendem a demandas sociais e educacionais distintas.

Filatro (2008) afirma que o design instrucional é uma teoria e um corpo de conhecimentos voltados à pesquisa e à teorização de estratégias instrucionais para desafios educacionais e que se fundamenta em 3 áreas do conhecimento: as ciências humanas, da informação e da administração. Segundo Andrade e Santos (2020), é um dos ramos que se encarrega da utilização das tecnologias digitais na área da educação. Para Silva *et al.* (2023), é uma espécie de engenharia pedagógica que dispõe de conhecimento sobre habilidades

e competências que auxiliam em processos instrucionais e educacionais, com o intuito de instruir docentes e estudantes para “unir metodologias, educação, tecnologia, comunicação e saberes”.

Para Filatro (2008) e Silva *et al.* (2023) o designer instrucional é o profissional responsável por projetar soluções para problemas educacionais. Silva *et al.* (2023) ainda complementam que esse profissional também é responsável por projetar múltiplas ações para diferentes contextos e modalidades de ensino-aprendizagem, e que pedagogia, conhecimentos gerais e gestão de projetos são competências inerentes a esse profissional. Além disso, afirmam que a função do designer é pensar didaticamente como o conteúdo deverá ser percorrido, planejar a interação e o acesso e selecionar as tecnologias a serem utilizadas, bem como terá a oportunidade de refletir sobre temas importantes como controle e autonomia na relação docente-estudante, sobretudo na EAD. Os autores concluem que o design instrucional é um elo entre tecnologia e planejamento educacional em diferentes contextos, promovendo o processo de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2023).

Filatro (2008) e Silva *et al.* (2023) afirmam que o designer instrucional também é responsável por assegurar que haja boa comunicação entre membros de diferentes equipes, e que seja capaz de auxiliar na concretização de soluções para problemas não apenas educacionais. Filatro (2008) complementa que esse profissional também é responsável por apresentar e validar os produtos finais de cada fase com os

clientes, e por elaborar relatórios, documentações técnicas, pilotos e avaliações.

Embora grande parte da literatura consultada declare sua preferência por escolher o termo design instrucional, acredita-se que, para os casos analisados neste trabalho, o mais adequado seja *design educacional*. Isso se dá principalmente pela forma como esses profissionais se posicionam politicamente e interpretam seu papel com relação ao seu trabalho e à educação, mas também pelo fato de que os profissionais que desempenham essa função nos casos analisados se autodefinem dessa maneira. Andrade e Santos (2020) afirmam que a importância do debate sobre a escolha pela utilização de um ou de outro termo deve residir no fato de que este deve refletir a forma mais adequada e coerente com a concepção de educação e compromisso político do profissional e da instituição à qual este se vincula.

Segundo Silva *et al.* (2023), o designer educacional atua em todo processo de criação e desenvolvimento de cursos e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Segundo a descrição das atividades dos designers educacionais na CBO, eles implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos para educação presencial e a distância, em cursos acadêmicos ou corporativos, atendendo as necessidades dos aprendentes e avaliando os processos educacionais. Ainda segundo a CBO, a atuação do designer educacional está próxima da de programadores, avaliadores e orientadores de ensino, além de outras ocupações relacionadas à ela, como as de coordenador

pedagógico, orientadores educacionais, pedagogos, professores de técnicas e recursos audiovisuais, psicopedagogos e supervisores de ensino.

Com relação à prática, Andrade e Santos (2020) afirmam que o *design educacional* parte do pressuposto de que os contextos são muito diversos, não sendo possível utilizar sempre o mesmo conjunto de técnicas e ações pré-determinadas, e que por isso trata-se da procura por atender da melhor maneira a demanda do público-alvo de acordo com suas necessidades. Assim, o uso do termo *design educacional* deve ser considerado mais adequado para ações que envolvem políticas públicas, que na maioria das vezes procuram atender a um público muito diverso e de diferentes estratos sociais e econômicos. Veremos a seguir as análises dos projetos e das fontes documentais que mostram a centralidade das necessidades do público-alvo no trabalho dos designers educacionais e como diferentes estratégias pedagógicas voltadas a essas demandas influenciam na rotina de trabalho desses profissionais.

trajetórias escolares

O projeto Trajetórias Escolares, Desigualdades e Diversidades (projeto Trajetórias), foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), entre os anos 2017 e 2018. Seu objetivo era contribuir com a reflexão, a discussão e o enfrentamento dos principais fatores que dificultavam o

Documentos internos

[9] Brasil, Ministério da Educação, em *Projeto Básico* (2017a). Plataforma de Formação Continuada do Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - SEB. Não Publicado.

[10] Brasil, Ministério da Educação, em *Projeto Básico* (2017b). Trajetória Escolar, Desigualdades e Diversidade. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão - SECADI. Não Publicado.

Livro

[11] Elizandro Maurício Brick *et al.* (Org.), em *Relato do Processo de Criação e Desenvolvimento da Plataforma Trajetórias Escolares, Desigualdades e Diversidades* (2020).

O livro é uma organização de produções compiladas sobre o processo de criação e desenvolvimento do projeto Trajetórias em seus diversos aspectos.

acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de crianças e adolescentes em situação de pobreza e vulnerabilidade social à época. A estratégia para alcançá-lo era produzir uma plataforma digital e disponibilizar nela materiais pedagógicos para formação continuada de profissionais da educação em geral (professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, dirigentes municipais, estaduais e federais etc.) e gestores de políticas públicas (BRASIL, 2017a)^[9], sobretudo os gestores do programa Bolsa Família (PBF), responsáveis por acompanhar as famílias beneficiadas e o cumprimento de pré-requisitos para continuar recebendo o benefício, entre eles a frequência e a permanência das crianças e jovens na escola.

O designer educacional aparece brevemente no PTA em *Recursos Humanos Envolvidos*, e as atividades previstas para ele são “planejar, elaborar e supervisionar a criação e o desenvolvimento dos materiais, adequando os conteúdos a metodologia proposta em concomitância com a tradução dos conteúdos didáticos para as linguagens hipermidiáticas” (BRASIL, 2017b)^[10]. Vemos o alinhamento entre os aspectos pedagógico e tecnológico como uma demanda, assim como a tradução para *linguagens hipermidiáticas*, que são traduções do conteúdo majoritariamente textual para outras formas de linguagem, como infográficos, ilustrações e vídeos.

Segundo o *Relato do Processo de Criação e Desenvolvimento da Plataforma Trajetórias Escolares, Desigualdades e Diversidades* (2020)^[11], uma das primeiras tarefas da equipe de design educacional foi produzir o *Guia de Produção de*

Documento interno

[12] *Guia de Produção de Conteúdo*. Projeto Trajetórias Escolares, Desigualdades e Diversidades.

Universidade Federal de Santa Catarina (2018). No prelo.

[13] Texto-base é um termo frequentemente utilizado nos projetos de extensão do Prosa e do Lantec e se refere a um produto textual, escrito por um ou mais autores, que serve como base para a produção de uma hipermídia em processos posteriores, ou seja, após o processo de hipermidiatização esse conteúdo, que era majoritariamente textual, é traduzidos para outras linguagens e mídias.

[14] Forma de designar um conjunto de materiais agrupados por uma mesma temática nesse projeto, algo similar a uma trilha ou um curso.

Conteúdo (GUIA, 2018)^[12], que tem o objetivo de auxiliar as especialistas responsáveis pela escrita dos textos-base^[13]. As orientações são focadas em parametrizar a participação das especialistas em um fluxo composto por 5 momentos de validação precedidos por momentos de produção, estas inseridas nas etapas iniciais do fluxo de produção e na validação final dos *módulos*^[14]. O designer educacional participava ativamente em todos eles.

No primeiro momento, o designer educacional era responsável por compartilhar os resultados de uma pesquisa de falas significativas e situações problematizadoras relacionadas à temática do material e apontar as mais adequadas para serem incorporadas à estrutura narrativa dos materiais. A especialista, por sua vez, deveria elencar conceitos relacionados a esses contextos a fim de ajudar os estudantes a superarem os desafios apresentados nessas situações.

Para alcançar os nossos objetivos, adotamos estratégias de contextualização e trabalho com falas significativas, (...). Ao mesmo tempo em que estas aproximam o leitor da problemática, buscam distanciá-lo de pré-conceitos. O que torna essas falas significativas é a identificação de lógicas recorrentes e estilos de pensamento que representem considerações sobre ser e estar no mundo contemporâneo. (...) Devemos, portanto, entender que a análise dos discursos que surgem frente às 'situações problematizadoras' nos possibilita identificar (...) essas 'falas significativas', condensadoras de interpretações hegemônicas (Brick *et al.*, 2020. p.27).

A seleção de falas significativas, de situações problematizadoras e de conceitos ligados ao assunto permitiam que o designer educacional desenvolvesse um *pré-roteiro* que, após validação, daria origem a um *roteiro*, também produzido pelo designer educacional, que por sua vez daria origem ao *texto-base*, produzido pela especialista.

Parte do trabalho do designer educacional nesse momento era garantir alinhamento entre os pressupostos político-pedagógicos do projeto e o conteúdo dos materiais. Trata-se de alinhar diferentes expectativas sobre o que se produz como parte de uma solução educacional para um problema específico. Ainda no *Relato do Processo de Criação e Desenvolvimento* vemos que “o objetivo desse processo era incluir esse material ao conceito de identidade geral da Iniciativa Trajetórias” (Brick et al., 2020).

Após a finalização e aprovação dos textos-base, eles eram encaminhados para a hipermediatização antes da validação final. Nesse processo de planejamento, tradução e criação de recursos em outras formas de linguagens hipermediáticas, o designer educacional se distanciava das especialistas e se aproximava das equipes de design gráfico, audiovisual, ilustração e revisão textual. A produção desses recursos em si não era muito estruturada, mas ia acontecendo organicamente, sempre de maneira coletiva, de forma que os designers educacionais, junto aos membros de cada equipe de hipermídia, trabalhavam e apreciavam os produtos finais (ilustrações, infográficos e vídeos) coletivamente em uma reunião semanal.

Há ainda menção à reutilização de recursos prontos, mediante a autorização de cessão de direitos de uso de imagem para fins educacionais pelos autores das obras, prática essa que foi abandonada com o tempo em função do fortalecimento da ideia da produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) como um dos pilares da produção de materiais didáticos do Prosa e do Lantec.

plataforma de formação continuada do MEC (PLAF e REDA-PLAF)

Concomitante ao projeto Trajetórias, acontecia o projeto *Plataforma de Formação Continuada* (PLAF) do Ministério da Educação, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), entre 2017 e 2020. O objetivo geral englobava o desenvolvimento de uma plataforma de formação continuada, composta por “espaço formativo aberto com materiais pedagógicos com ferramentas que possibilitem a busca de conteúdos, a gestão da autoaprendizagem, gestão dos processos de aprendizagem dos usuários e o download dos materiais para uso em outros contextos formativos” (BRASIL, 2017a). Além disso, estavam previstos também a criação e organização de metadados para alimentar um sistema de busca e de etapas de avaliação para emissão de declarações de conclusão de cursos e o desenvolvimento de uma sessão sobre dados socioeducacionais.

Tese

[15] Roseli Zen Cerny,
em *Gestão Pedagógica
na Educação a Distância:
análise de uma
experiência na perspectiva
da gestora* (2009).

Os conteúdos didáticos para formação são descritos como “*módulos autoformativos*”, com possibilidade de uso independente ou organizados em trilhas temáticas. Aqui, *módulos* e *trilhas formativas* estão para o projeto PLAF como *materiais* e *módulos* estão para o projeto Trajetórias, dando sequência à intenção pedagógica de pensar o conteúdo de forma granular, dividida em unidades menores e maiores. O termo *autoformativos* aparece como uma releitura dos processos de *autoaprendizagem* e de *aprendizagem autônoma*, que segundo Cerny (2009)^[15]:

É um processo de ensino aprendizagem centrada no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autorregular esse processo (Cerny, 2009, p. 203).

Nesse sentido, o avanço do projeto PLAF nesse aspecto foi preservar e articular preceitos da autoaprendizagem como a centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem, a geração de autonomia e de autorregulação, a incorporação de experiência e saberes dos educandos como recursos educacionais, o contexto da educação totalmente a distância e digital, o potencial pedagógico de novas mídias e a busca por experimentar a educação sem mediação humana. Essa convergência se materializa no conceito *autoformação*, no contexto do projeto PLAF.

Livro

[16] Antônio Fernando Gouvêa da Silva, em *A Busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular: metodologias e sistematização de experiências coletivas populares* (2007).

Documento interno

[17] Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec), em *Guia de Design Educacional: Projeto Plataforma de Formação Continuada do Ministério da Educação* (2019). No prelo.

A estratégia básica adotada na produção dos materiais autoformativos foi reinterpretar o modelo estrutural def também utilizado no projeto Trajetórias, que, em conjunto, conduzem o aprendente por um caminho formativo que parte da sua realidade local, avança em direção à complexificação da realidade e dos fenômenos educacionais e sociais e retorna à realidade local com bagagem para superar os desafios do dia a dia. A estrutura organizacional original baseada nos 3 momentos pedagógicos já foi reinterpretada por diversos autores. O modelo pedagógico dos materiais autoformativos do projeto PLAF tiveram uma grande influência das concepções de Antônio Fernando Gouvêa da Silva, que atuou como consultor do projeto. Seu livro *A Busca do tema gerador na práxis da educação popular* (2007)^[16] era uma obra essencial, inclusive para a equipe de design educacional.

A partir desse projeto, as equipes de design educacional passaram a produzir guias próprios com a função imediata de formar e orientar os membros da equipe sobre os pressupostos do projeto e sobre o trabalho, e a longo prazo se mostraram como fontes para reflexão sobre as experiências de práticas de design educacional. O Guia de Design Educacional (Lantec, 2019)^[17] do projeto PLAF considera o início do trabalho da equipe a partir da finalização do texto-base, que nesse projeto era uma atividade compartilhada entre redatores e os *especialistas*, chamados então de *consultores de conteúdo**, justamente em função da mudança da natureza do trabalho desempenhado.



A troca da expressão *especialistas* por *consultores de conteúdo*, de um projeto para outro, reflete a mudança da compreensão sobre o papel desse profissional, da natureza de seu trabalho e suas atribuições. Antes, o *especialista* era responsável por materializar em forma de texto todo o planejamento curricular do material didático em questão, ou seja, o texto-base. Algo que se assemelha mais ao trabalho de um *autor* ou *conteudista*. No projeto PLAF, a escrita do texto-base é incorporada pela equipe de redatoria, ou seja, deixa de ser função do antes chamado de *especialista*. Esse, agora, passa a trabalhar coletivamente com membros de outras equipes para qualificar técnica e cientificamente o conteúdo que será escrito por outros, a partir de um planejamento coletivo, no qual o *consultor de conteúdo* age como o detentor do conhecimento da área e as outras equipes trabalham para ter acesso a esses conhecimentos e torná-los mais acessíveis para o público-alvo, por exemplo através de entrevistas. A escrita do texto e o processo de hipermediatização vêm a seguir. Ele continua sendo um especialista, pois domina o conteúdo de sua área, mas deixa de ser chamado assim para deixar mais claro o papel que desempenha no projeto, como resultado de debates sobre autoria coletiva no Prosa e no Lantec ao longo dos anos.

A etapa de design educacional é formada por 7 subetapas, que vão desde o recebimento do texto-base até a validação final dos materiais. É importante dizer que a produção de vários materiais acontecia ao mesmo tempo, seguindo o modelo de fluxo descrito no Guia. Cada material era produzido por um “time”, uma equipe interdisciplinar responsável pela sua hipermediatização, composta por integrantes das equipes de design educacional, de design gráfico, de audiovisual, de ilustração e de redatoria e revisão textual. Após o recebimento do texto-base, inicia-se a leitura coletiva, um momento que

permite que o time se aproprie do conteúdo para gerar sugestões de recursos hipermediáticos que possam vir a ser produzidos na etapa posterior. Após essa leitura, que dura alguns dias, o time se reúne para debater as sugestões, buscando decidir quais recursos serão, de fato, produzidos por cada um, de acordo com sua especificidade profissional.

A posição das mídias a serem produzidas são sinalizadas de acordo com as especificações do guia de marcação, que também compõe o Guia de Design Educacional (Lantec, 2019). Entre a definição dos recursos e a produção está o briefing, instrumento central para garantir que a produção siga o que foi planejado coletivamente, que é produzido pelo designer educacional e repassado para as equipes de hipermedia. Os códigos das marcações usados anteriormente para identificar os recursos no texto-base são os mesmos usados para nomear os arquivos de mídia depois de prontas, criando as “coordenadas” de um “mapa” da diagramação. Após a produção e a diagramação, o designer educacional ainda acompanha a revisão final dos consultores de conteúdo e organizam e encaminham possíveis ajustes finais.

Também em parceria com a SEB, na sequência do projeto PLAF, foi desenvolvido o projeto *Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para a Formação de Profissionais da Educação na Plataforma de Formação do MEC* (REDA-PLAF), entre 2019 e 2021. De certa maneira, este era complementar ao anterior, compartilhando muitos de seus preceitos. No objetivo geral deste projeto, consta a manutenção temporária da plataforma desenvolvida no projeto anterior e

Documento interno

[18] Brasil, Ministério da Educação, em *Projeto Básico*. Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para Formação de Profissionais da Educação na Plataforma Formação Continuada do MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB (2019). Não Publicado.

Legislação

[19] Brasil, Ministério da Educação, em *Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018* (2018).

Livro

[20] UNESCO, em *Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior* (2015).

uma versão *mobile* da plataforma, além do desenvolvimento de 80 *Recursos Educacionais Digitais Autoformativos*. O público-alvo é o mesmo do projeto PLAF, mas os recursos abordam novas temáticas. Tanto no PTA desse projeto (Brasil, 2019)^[18] como nos anteriores encontramos o design educacional nos *Recursos Humanos Envolvidos*, e as atividades previstas para esses profissionais são as mesmas.

É importante destacar que entre o primeiro projeto (Trajetórias) e os seguintes (PLAF e REDA-PLAF) há uma mudança sutil de linguagem, mas significativa na prática. Os produtos esperados mais intimamente ligados à produção do designer educacional e ao processo de hipermediatização passam de *materiais didáticos* ou *pedagógicos* em *formato on-line* para *módulos autoformativos*, e depois para *recursos educacionais digitais autoformativos*, e, em alguns momentos, *abertos*. Essa multiplicidade de conceitos reflete o amadurecimento interno das discussões sobre a natureza desses produtos. Um marco foi o lançamento da Portaria nº 451/2018, que define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de Recursos Educacionais Abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação (Brasil, 2018)^[19], nos quais os projetos analisados se encaixam.

A definição de *recurso educacional aberto* (REA) à qual deseja-se aproximar cada vez mais no Prosa é a da Unesco (2015)^[20], que serve como base para outras aplicações e interpretações desde então no Brasil (Fiocruz, 2024; Santana;

Website

[21] Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Educação Aberta, em *Recursos Educacionais Abertos: Guia Completo* (2024).

Livro

[22] Bianca Santana, Carolina Rossini e Nelson de Luca Pretto (Org.), em *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas* (2012).

[23] A Wikimedia Commons é um repositório de mídias (imagens, áudios e vídeos) em domínio público ou licenciadas em Creative Commons, mantido pela Fundação Wikimedia. Conheça o site no link a seguir: [Wikimedia Commons](https://commons.wikimedia.org/).

Rossini; Pretto, 2013.)^[21, 22] e define que REA são materiais oferecidos de forma livre e aberta para serem usados, reutilizados e adaptados para fins de ensino, aprendizagem e pesquisa e que esse conceito pode englobar cursos completos, partes, módulos, livros, artigos, vídeos, testes e softwares (Santana; Rossini; Pretto, 2013). Na perspectiva do Prosa e do Lantec, acrescenta-se ainda que unidades menores de recursos em outras formas de linguagens não textual/verbal, como ilustrações, infográficos, montagens, colagens e *webstories*, também são interpretados como REA. Portanto, na prática, qualquer unidade de recurso digital com potencial finalidade educacional (autocontida ou não), devidamente licenciado, em qualquer forma de linguagem, é considerado um REA.

Os principais resultados dessa discussão para o projeto foram a definição de licenças abertas para todos os REA produzidos (CC BY e CC BY-NC-SA)*, o registro dos metadados de produção dos recursos, e a estruturação de fluxo de cadastro na plataforma Wikimedia Commons^[23], tendo um profissional encarregado de planejar e executar esse processo articulado às outras equipes e etapas. Para o designer educacional e os outros integrantes das equipes de hipermediatização, surgia a demanda de apropriar-se da reutilização e do remix como estratégias de produção, e entender, compreender e interiorizar a importância dos metadados dos recursos produzidos para o devido referenciamento e cadastramento dos mesmos na Wikimedia Commons. Percebe-se que o compromisso com a produção de REA é um marco legal, político e pedagógico para as equipes envolvidas.



Para entendermos melhor o porquê de haver duas licenças, devemos nos lembrar da definição de REA citada no texto. Nesse sentido, definiu-se que todos os REA menores, como ilustrações, infográficos, vídeos etc., seriam licenciados com a licença CC BY, enquanto os REA maiores, como os materiais didáticos em sua totalidade, seriam licenciados com a licença CC BY-NC-SA. Isso porque essas licenças são compatíveis entre si, portanto os primeiros podem ser incorporados aos segundo, assim como podem ser cadastrados na Wikimedia Commons, que só permite certas licenças, entre elas a CC BY. Além disso, ela é a mais aberta de todas as licenças de Creative Commons, portanto aumenta o potencial de reuso, remix e alcance de membros da comunidade. Já a escolha da licença CC BY-NC-SA para os REA maiores se deu em função do alinhamento desta com licenças adotadas por outras instituições da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como a Editora da Biblioteca Universitária (BU), e por acordo do demandante do projeto, sobretudo porque este não permite o uso comercial do REA em questão.

Documento interno
[24] Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec), em *Guia de Design Educacional: Projeto Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para Profissionais da Educação na Plataforma de Formação Continuada do MEC* (2021). No prelo.

O Guia de Design Educacional do projeto REDA-PLAF (Lantec, 2021)^[24] é uma versão mais enxuta do Guia do projeto PLAF (Lantec, 2019), principalmente porque esses dois projetos são muito próximos. A diferença entre os fluxos apresentados é o que se chamou de *etapa 2B*, que é um fluxo paralelo à escrita do texto-base que envolvia as equipes que compõem o time. O objetivo dessa etapa era identificar características do texto ainda durante sua escrita e iniciar uma pré-produção e curadoria de recursos visuais “genéricos” no âmbito de suas temáticas. Isso era possível pois havia um acompanhamento da escrita, que era protagonizado pelas equipes de redatoria e de pesquisa com os consultores de conteúdo.

recursos digitais para EPT na contemporaneidade

Por fim, temos o projeto *Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade* (projeto EPTrilhas), desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) entre 2020 e 2023. O objetivo geral desse projeto era desenvolver 640 horas de REA. Vale destacar que a descrição das atividades dos designers educacionais segue igual aos PTAs anteriores.

Esse projeto trouxe uma novidade importante para a equipe, o que logo transformou-se em desafios: dessa vez o público-alvo principal eram estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e não mais docentes e demais profissionais da educação, embora esses fossem entendidos como um público-alvo secundário, já que os REA foram pensados de forma que também pudessem ser usados pelos docentes como material principal ou de apoio em aulas.

Esse desafio iniciou um movimento articulado de várias equipes para entender as necessidades e preferências dos estudantes. O desafio era ainda maior do que se esperava, pois aos poucos foi ficando claro que o público-alvo do projeto era, na verdade, os futuros estudantes do Novo Ensino Médio: uma faixa de crianças e adolescentes marcada pela natividade digital e a pandemia de covid-19, que impactou fortemente as trajetórias da população escolar no Brasil e no mundo.

Documento interno
[25] EPTrilhas, em Guia de Design Educacional: Projeto Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade (2023). No prelo.

Dessa ação articulada surgiram produtos que visavam dar subsídio para tomadas de decisão sobre esses desafios, o que envolveu a criação de personas e a realização de testes com usuários pela equipe de design gráfico; um estudo profundo e sistemático sobre o processo de ensino-aprendizagem desse público-alvo pela equipe de redação e revisão textual; e um estudo de similares e de atividades avaliativas pela equipe de design educacional. Este foi mais um processo de aprofundamento em estratégias de mapeamento de demandas de público-alvo e de implementação de soluções criativas para desafios educacionais específicos.

Além disso, destaca-se também a criação da equipe de Edição e Remix de Mídias para compor o quadro de equipes de hipermediatização. Esta dedica-se exclusivamente à prática do remix como estratégia de produção de REA menores, que é resultado do comprometimento com a concepção sobre esse tipo de recurso e ao estabelecimento de um fluxo de licenciamento dos produtos dos projetos. Os membros dessa equipe são profissionais do design gráfico e da animação, eles recebiam os *briefings* preenchidos pelo designer educacional, que transmitia a necessidade e previa referências de recursos prontos e licenciados, sejam *externos*, criados por terceiros e devidamente licenciados e cadastrados em bancos de imagens selecionados, ou *internos*, criados por colegas de outras equipes e até mesmo de outros projetos.

No projeto EPTrilhas, o Guia de Design Educacional (EPTrilhas, 2023)^[25] é bem mais longo e também tem objetivo de orientar e formar. Este guia se destina tanto à equipe de

design educacional como às equipes de edição e remix de mídias e de licenciamento. Nesse projeto, a equipe de design educacional estruturou os tipos de mídias produzidas na seção *Recursos de hipermidiatização*, que categoriza 3 tipos de recursos – estruturantes, textuais e imagéticos – e apresenta o *Cardápio de possibilidades* (de recursos), com exemplos, especificações técnicas e indicações de uso.

Parte da etapa de organização dos arquivos que vinha antes da leitura coletiva foi incorporada às atividades da equipe de redação e de revisão textual. Enquanto isso, a equipe de design educacional se focava cada vez mais na produção e em ações correlacionadas aos resultados da produção em si. Isso pode ser também considerado um reflexo da consolidação de etapas do fluxo de produção anteriores, relacionados à produção textual do conteúdo do REA, assim como o estabelecimento do protagonismo de outras equipes durante esse processo e a relação com consultores de conteúdo.

considerações finais

Neste resgate foi possível identificar fatores que marcaram a forma como os integrantes das equipes de design educacional do Prosa e do Lantec entendem seu trabalho e como o executam. Esse movimento reflexivo só é possível graças ao acesso a registros internos de como as práticas se estruturam a partir da relação de um conjunto de conhecimentos prévios e de demandas específicas, nem sempre detalhadas, mas muitas vezes genéricas propositalmente devido

à natureza de políticas públicas para grandes populações, como os casos analisados. Portanto, a importância de estimular os registros de experiências como essas é evidente, além do fato de estarem disponíveis para produções científicas como este trabalho, sobretudo no ambiente universitário público.

Foi possível também entender o papel do designer educacional nesse contexto como extremamente orgânico e adaptável, sobretudo devido às necessidades de mudanças de rumo que um novo projeto traz. Vimos que, embora a literatura atribua muitos processos, funções e pré-requisitos para o designer educacional ou instrucional, a atuação deste pode ser focada e ajustada, se houver interesse e investimento na formação desses profissionais através de pesquisa, ensino e extensão, o que permite a formação profissional qualificada e a inserção gradual no mercado de trabalho de estudantes universitários de graduação e de pós-graduação de diversas áreas, assim como o aprofundamento em atividades mais centradas em áreas específicas.

Por fim, nota-se que o trabalho dos designers educacionais se assemelha ao do *bricoleur*, ao do artesão digital, que trabalha de forma “manual”, cuidadosamente e precisamente, com aquilo que tem à disposição, seja material ou intelectual, absorvendo novos saberes pelos campos em que transita, que vão das artes e das diversas linguagens e mídias digitais, aos da gestão e administração, passando pela psicologia, a pedagogia, as ciências sociais e a antropologia. ✨

referências completas

ANDRADE, Saulo Carmo de; SANTOS, Maria de Fátima Luz. O Design Instrucional e o Design Educacional sob a Ótica de uma Educação Progressista. **Revista Ensino em Foco**, Salvador, v.3 , n.8 , p. 64-75, dez, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/807>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018. Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, página 11, 17 maio 2018. Disponível em: http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_451_16052018.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Básico**. Plataforma de Formação Continuada do Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - SEB, Brasília, 2017a. Não Publicado. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ERExvyiBHRDdV_LhqDEwyAdVP2mMRnnq/view. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Básico**. Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para Formação de Profissionais da Educação na Plataforma Formação Continuada do MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB, Brasília, 2019. Não Publicado. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1c7RMoVuqGDO5NE_h8ubfvHI6ypb--p2z/view. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Básico**. Trajetória Escolar, Desigualdades e Diversidade. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão - SECADI. Brasília, 2017b. Não Publicado. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QVWz6wFJiyYO1p3EbZb0GycCRS-jYb_q/view. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/239435-designer-educacional>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRICK, Elizandro Maurício *et al.* (Org.). **Relato do Processo de Criação e Desenvolvimento da Plataforma Trajetórias Escolares, Desigualdades e Diversidades**. 1ª ed. Universidade Federal de Santa Catarina, Laboratório de Novas Tecnologias. Florianópolis, 264 p, 2020. Disponível em: <https://prosa.ufsc.br/files/2021/07/Livro-TRAJET%C3%93RIAS-ESCOLARES-1.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão Pedagógica na Educação a Distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10115/1/Roseli%20Zen%20Cerny.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

EPTrilhas. **Guia de Design Educacional**: Projeto Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade. Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. *No prelo*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10vBHxleqj51kLiJyn7s0xtcFob1cPVhh/view>. Acesso em: 4 jul. 2024.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2008.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). Educação Aberta. **Recursos Educacionais Abertos:** Guia Completo. Manguinhos, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/OpenEducation.html>. Acesso em: 4 jul. 2024.

GUIA de Produção de Conteúdo. Projeto Trajetórias Escolares, Desigualdades e Diversidades. Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. No prelo. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Wczcht2LOD1xQAFHf9EANJeE7tKXNscx/view?usp=drive_link. Acesso em: 4 jul 2024.

LABORATÓRIO DE NOVAS TECNOLOGIAS (Lantec). **Apresentação.** Florianópolis, [2015]. Disponível em: <https://www.lantec.ufsc.br/institucional/apresentacao/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

LABORATÓRIO DE NOVAS TECNOLOGIAS (Lantec). **Guia de Design Educacional:** Projeto Plataforma de Formação Continuada do Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. *No prelo*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1diXxsCNiMt09Y1SbBLaADyw48P64jrvi/view>. Acesso em: 4 jul. 2024.

LABORATÓRIO DE NOVAS TECNOLOGIAS (Lantec). **Guia de Design Educacional:** Projeto Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para Profissionais da Educação na Plataforma de Formação Continuada do MEC. Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. *No prelo*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1JSQmvV6bO-AltMtI3A_Tx2NHOosDnS3F/view. Acesso em: 4 jul. 2024.

PROSA. **Histórico.** Florianópolis, [2024]. Disponível em: <https://prosa.ufsc.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba/São Paulo: Casa de Cultura Digital, 2012. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>. Acesso em: 4 jul. 2024.

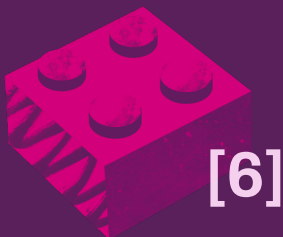
SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A Busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular**: metodologias e sistematização de experiências coletivas populares. Editora Gráfica Popular. Curitiba, 2007.

SILVA, Rozilene Reis Bomfim da *et al.* Design Instrucional: personalização, contextualização e tecnologia na educação. **Revista Aproximação**, v. 5. n. 10. Guarapuava, Paraná, 2023. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7470>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SOUZA, Andrea Moura da Costa *et al.* Design de Experiência de Aprendizagem: Avaliação do Modelo ADDIE e Contribuições para o Ensino à Distância. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 8. n. 17. Publicação contínua. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/31922>. Acesso em: 4 jul. 2024.

UNESCO. **Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior**. Paris, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232852>. Acesso em: 4 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). TEDs. **Tramita Fácil**, [2024]. Disponível em: <https://tramitafacil.ufsc.br/teds/>. Acesso em: 4 jul. 2024.



Guia de estilos: um potencializador da abertura e remixabilidade no design para REA

^[1] **Lara Souza Benedet**

Mestranda em Design pela Universidade
Federal de Santa Catarina (UFSC).

larasbenedet@gmail.com

^[2] **Djulia dos Santos**

Graduanda em Design pela Universidade
Federal de Santa Catarina (UFSC).

dossantostdjulia@gmail.com

resumo

Nesta pesquisa, buscamos investigar como a criação de um guia de estilos pode potencializar a abertura e a remixabilidade no contexto do design para Recursos Educacionais Abertos. Para isso, foi realizada uma breve revisão de literatura sobre o guia de estilos e a prática do remix, bem como de algumas metodologias que as perpassam, como o design atômico e o design aberto. Em seguida, foi apresentada a experiência de criação de um guia de estilos para o projeto Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade (EPTrilhas), prosseguida pela análise e discussão dos resultados obtidos. Em relação aos resultados, foi possível comprovar grande parte dos benefícios do guia de estilos apontados na literatura. Além disso, compreendeu-se que a remixabilidade foi potencializada principalmente pela organização e documentação de elementos gráficos pré-prontos. Ao copiar, transformar e combinar esses elementos, cada designer remixou o trabalho de um colega, e, ao mesmo tempo, gerou uma nova peça capaz de ser remixada pela equipe, constituindo assim um ciclo de design colaborativo e aberto. Também foram apontados alguns caminhos para ampliar ainda mais a abertura dos REA, como por exemplo, a disponibilização do guia de estilos em licença aberta e repositório aberto e a preocupação com a disponibilização das mídias em formato aberto.

palavras-chave

Design aberto. Remix. Cocriação. Design gráfico.
Design atômico.

introdução

Livro
[1] Gui Bonsiepe, em
Do material ao digital
(2015).

Na sociedade da informação, caracterizada como aquela em que a produção, o processamento e a distribuição de informações são a atividade social e a base econômica primária, algumas mudanças no campo do design começam a despontar. Conforme Bonsiepe, neste âmbito, o designer passa a exercer a função de um organizador autoral de informações, e não mais se atém apenas à tradução e à transformação de conceitos na dimensão do visível (2015, p. 43)^[1].

Além disso, em um contexto de crescente digitalização, a especialidade do design de interface e de experiência do usuário rapidamente se expandiu e se consolidou enquanto um campo promissor profissionalmente, gerando metodologias, instrumentos e cargos próprios. Neste contexto, surgiram novos conceitos e termos adequados ao meio digital e voltados à garantia da consistência e qualidade do design em diferentes dispositivos e plataformas.

Um deles é o design atômico, uma metodologia que consiste na desconstrução das interfaces em elementos menores e mais gerenciáveis, assim permitindo aos designers economizar tempo, garantir a coesão visual e apresentar layouts mais robustos e realistas aos clientes. Adicionalmente, é incentivada a criação de um guia de estilos, documento que fornece diretrizes de uso e aplicação de uma marca ou produto, e que também busca promover a consistência, a colaboração e a flexibilidade ao longo do processo de criação de novos desdobramentos de design.

Outro conceito que emergiu no contexto de democratização da internet foi o design aberto, uma abordagem que permite a livre distribuição, documentação e adaptação de projetos, e se preocupa com a transparência, a acessibilidade, a replicabilidade e a modularidade das criações. Destaca-se também a prática do remix, entendida como o processo de copiar, transformar e combinar materiais existentes para produzir algo novo.

Além de aprofundar estes conceitos na revisão de literatura, esta pesquisa também apresenta a experiência de criação de um guia de estilos para o EPTrilhas, um projeto de extensão que visa produzir Recursos Educacionais Abertos. Ao detalhar o processo de criação do guia e sua integração na dinâmica de trabalho de uma equipe multidisciplinar, busca-se compreender como as práticas de design podem potencializar a abertura e remixabilidade dos recursos educacionais, promovendo uma produção mais colaborativa e convidativa aos participantes envolvidos.

Para fornecer embasamento teórico a este artigo, será abordado primeiramente o guia de estilos e a sua relação com o design atômico, e em seguida a prática do remix e a sua relação com o design aberto, tratados a seguir.

guia de estilos e design atômico

Atualmente, vivemos em uma realidade multi-dispositivos, permeada por smartphones, tablets, notebooks, desktops

etc. Neste contexto digital, consolida-se como uma das responsabilidades do designer garantir que as páginas da web mantenham a mesma aparência e funcionamento em diferentes dispositivos e navegadores. Para isso, tem se difundido em metodologias de design recentes a recomendação de que as interfaces sejam pensadas a partir de pedaços menores e mais administráveis.

É o caso do design atômico (em inglês, *atomic design*), uma metodologia que se inspira em conceitos da química básica para descrever os elementos básicos que compõem uma interface, sendo eles: átomos, moléculas, organismos, modelos e páginas. Estes elementos são descritos em detalhes no Quadro 1.

Átomos	São elementos que não podem mais ser divididos e servem como blocos de construção elementares de uma interface.
Moléculas	São coleções de átomos que formam componentes de interface do usuário relativamente simples.
Organismos	São componentes relativamente complexos que formam seções discretas de uma interface.
Modelos	Colocam os componentes em um layout e demonstram a estrutura de conteúdo do design.
Páginas	Aplicam conteúdo real aos modelos e articulam variações para demonstrar a interface do usuário final e testar a resiliência do sistema de design.

Quadro 1: Estágios do design atômico

Fonte: Adaptado de Frost (2016).

Livro
[2] Brad Frost em
Atomic Design (2016).

Conforme Frost (2016)^[2], ao dividir a produção de interfaces em partes menores, os designers economizam tempo e esforço, além de apresentarem layouts mais maduros e realistas aos clientes. De forma a documentar e organizar estes elementos, é proposta a criação do guia de estilos, um documento que fornece diretrizes de uso e aplicação de uma marca ou produto.

O guia de estilos está presente em diferentes campos de atuação do design, sendo especialmente difundido nas áreas de identidade de marca e de interface do usuário. Nele, além de apresentar elementos gráficos, como logotipo, tipografia, paleta de cores etc., também podem conter padrões relacionados a redação, voz e tom, código, entre outros (Frost, 2016).

Destacam-se como benefícios desse documento garantir a consistência e coesão entre as peças de design, tornar o fluxo de trabalho mais ágil e colaborativo, fornecer um vocabulário compartilhado, disponibilizar as informações necessárias para educar os integrantes da equipe e facilitar os testes entre diferentes navegadores e dispositivos (Frost, 2016).

Ressalta-se também a sua característica dinâmica, permitindo que as equipes o ampliem e aprimorem ao longo do tempo. Isso garante que ao mesmo tempo em que haja diretrizes e padrões para manter a coerência entre as peças de design, também haja flexibilidade e um certo grau de liberdade criativa durante o processo. Pensar um design convidativo a novas contribuições também é uma das preocupações

Livro

- [3] Instituto Faber-Ludens, em *Design Livre* (2012).

Artigos

- [4] Boisseau, Omhover e Bouchard, em *Open-design: a state of the art review* (2018).

- [5] West e O'Mahony, em *The Role of Participation Architecture in Growing Sponsored Open Source Communities* (2008).

presentes no âmbito do remix e do design aberto, conceitos abordados no próximo tópico.

remix e design aberto

Com a democratização da internet no início dos anos 90, as margens entre as figuras de criador e usuário começam a se diluir, delineando o ciberespaço como um ambiente em que todos estão simultaneamente consumindo e produzindo informações. É neste contexto que emerge a abordagem aberta, na qual estão situados os movimentos de software aberto e livres, a educação aberta, o design aberto, entre outros desdobramentos.

Por sua vez, o design aberto é definido como aquele em que os criadores permitem a livre distribuição e documentação, assim como modificações e derivações por outras pessoas (Instituto Faber-Ludens, 2012)^[3]. Ressalta-se também a percepção da abertura como uma escala contínua, em oposição a uma escala binária, sugerindo que um projeto não é aberto ou não aberto (fechado), mas sim *mais* ou *menos* aberto (Boisseau; Omhover; Bouchard, 2018)^[4].

A partir da compreensão da abertura como uma escala contínua, autores passam a estabelecer os graus ou níveis de abertura que a constituem. Para West e O'Mahony (2008)^[5], existem dois tipos de abertura: a transparência e a acessibilidade, sendo a primeira a que permite às pessoas externas

Artigos

[6] Balka, Raasch e Herstatt, em *How Open is Open Source? – Software and Beyond* (2010).

[7] Freire, Monteiro e Ferreira, em *Challenges of Open Design: from theory to practice* (2018).

Website

[8] Manovich, em *Remixability and modularity* (2005).

compreenderem o status do projeto, e a segunda possibilita que essas pessoas possam influenciar no rumo do projeto.

Os autores Balka, Raasch e Herstatt (2010)^[6] incluem uma terceira forma de abertura, a replicabilidade, que representa quanto os componentes individuais de um produto estão disponíveis e, portanto, quão fácil é a possibilidade de montá-lo por conta própria. Assim como visto no último tópico, para facilitar o reuso de peças de design, também se recomenda que essas sejam disponibilizadas em pedaços menores.

Esta concepção é explicitada por Freire, Monteiro e Ferreira (2018)^[7], quando adicionam a modularidade como uma última forma de abertura, na qual a possibilidade de um projeto ser subdividido em módulos permita que os colaboradores foquem em questões específicas, facilitando a realização de ajustes para aplicação em outros contextos.

Compreende-se que os tipos de abertura apresentados buscam ampliar a remixabilidade do design, ou seja, garantir um processo de design colaborativo no qual informações são organizadas, recombinadas e compartilhadas a fim de criar novas formas, conceitos, serviços etc. (Manovich, 2005)^[8]. No entanto, ressalta-se que a prática do remix não é um prática exclusiva ao design, tampouco ao meio digital.

Essa perspectiva está explícita na série de vídeos *Everything is a Remix* (2010-2012), que busca desmistificar o processo de criação ao expor como o ato de criar é sempre precedido pelo ato de copiar. Transitando por referências da música, do

Video
[9] Kirby Ferguson, em
Everything is a Remix
(2015)

cinema e da ciência, o autor Kirby Ferguson evidencia como tudo é em alguma medida um remix de algo já feito. Na série, o remix é definido como o processo de copiar, transformar e combinar materiais existentes para produzir algo novo, sendo essas três ações os elementos básicos da criatividade (Ferguson, 2015)^[9].

Com base nas definições apresentadas, parte-se para a descrição da experiência de criação de um guia de estilos voltado à produção de mídias para REA. A partir dela, busca-se exemplificar como a adoção de um guia de estilos pode ampliar a abertura e remixabilidade dos processos de design, e como a dinâmica de trabalho pode ser beneficiada dentro deste contexto.

a experiência de criação do guia de estilos para o projeto ep trilhas

O guia de estilos para infográficos apresentado neste estudo foi elaborado no contexto do projeto de extensão *Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade* (EPTrilhas). Esse projeto, vigente entre os anos de 2019 e 2021, foi realizado por meio da colaboração do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Tecnologia Ético-Crítica (Prosa) e do Lantec – Laboratório de Novas Tecnologias, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

O projeto EPTrilhas é apenas uma das iniciativas realizadas pela parceria entre Lantec e Prosa, que ao longo do tempo adquiriu um amplo repertório na produção tanto de Recursos Educacionais Digitais (RED) quanto de Recursos Educacionais Abertos (REA), além de articular outros projetos e ações de pesquisa, ensino e extensão engajados com a promoção de uma educação voltada à transformação da realidade injusta.

Em relação a dinâmica de trabalho, o projeto é composto por uma equipe multidisciplinar, que inclui profissionais das áreas de pesquisa, design educacional, design gráfico, ilustração, revisão textual, entre outras. A equipe de design, especificamente, é formada por seis integrantes, cada qual atuando em um time de trabalho diferente. Por sua vez, os times de trabalho são voltados à produção de recursos educacionais para unidades curriculares específicas que compõem cursos técnicos.

Cada time de trabalho conta com um designer gráfico, um designer educacional, um ilustrador, um redator, um editor e remixer de mídias, e um licenciador, além de ser acompanhado por um supervisor. Na Figura 1 pode ser observada como se deu a divisão destes integrantes entre as unidades.

Para compreender as especificidades da dinâmica do projeto, é relevante destacar o papel do licenciador, uma figura central na garantia das características abertas dos recursos educacionais produzidos. Além do licenciamento do próprio REA, esse integrante também é responsável por cadastrar as mídias produzidas pelo designer gráfico, ilustrador e remixer/

editor com uma licença aberta e indexá-las em repositório também aberto.

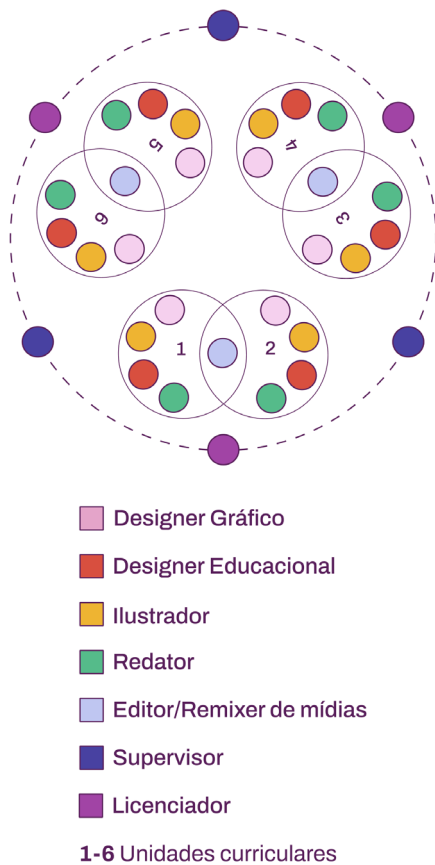


Figura 1: Divisão de trabalho do projeto

Fonte: Prosa – UFSC (2024).

Website
[10] Creative Commons,
em *Sobre as Licenças*
(2024 [2001]).

Além disso, destaca-se a criação da equipe de Edição e Remix de Mídias, dedicada exclusivamente à prática do remix como estratégia para produzir REA. Os membros dessa equipe são profissionais de design gráfico e animação, que produziam a partir de briefings preenchidos pelos designers educacionais, nos quais já eram previstas referências de recursos prontos e licenciados, sejam esses externos, criados por terceiros e devidamente licenciados e cadastrado em bancos de imagens selecionados, ou internos, criados por colegas de outras equipes e até mesmo em outros projetos.

Dessa maneira, todas as mídias elaboradas para o projeto foram disponibilizadas sob a licença CC BY 4.0, que permite o uso, distribuição e remix para qualquer propósito, inclusive comercial, desde que os créditos devidos sejam atribuídos (Creative Commons, 2024 [2001])^[10], e em seguida, indexadas na Wikimedia Commons, um repositório de mídias (imagens, áudios, e vídeos) em domínio público ou licenciadas em Creative Commons, mantido pela Fundação Wikimedia.

Para além do licenciamento, neste estudo, busca-se investigar como a atuação dos designers pode tornar a dinâmica de trabalho e os processos criativos mais colaborativos e abertos, assim potencializando também a abertura dos recursos educacionais. Tendo em vista que os designers atuavam de maneira independente entre os times de trabalho, uma das estratégias identificadas para isso foi a criação de um guia de estilos.

[11] *Flat design* (design plano) é um estilo de design reconhecido pelo uso de formas simples e cores chapadas, evitando qualquer tipo de interferência visual, como por exemplo, texturas, degradês etc.

Inicialmente, as principais motivações para a produção do guia foram manter a coerência visual e os padrões de legibilidade nas unidades curriculares produzidas, no entanto, novos objetivos e potencialidades foram sendo levantados durante o processo. Em relação ao seu processo de criação, a primeira etapa realizada pela equipe de design foi uma pesquisa exploratória com o público-alvo do projeto.

A pesquisa exploratória consistiu na aplicação de um formulário online destinado a estudantes do Ensino Médio, contendo questões relacionadas a dados demográficos, consumo de mídias, e preferências visuais em relação ao consumo de ilustrações e infográficos. O formulário, divulgado por meio de grupos e redes sociais, obteve 48 respostas, as quais foram analisadas e interpretadas pela ótica do design a fim de estabelecer diretrizes visuais a partir das preferências estéticas dos informantes.

Em relação aos infográficos, o estilo visual que mais se destacou (33,33% dos votos) é uma mescla de colagem com *flat design*^[11], em que predominam o uso de formas geométricas, *emojis*, ícones e recortes de imagens. Dentre os motivos por trás desta escolha, os entrevistados ressaltaram a simplicidade, a capacidade de síntese, a facilidade de leitura e a criatividade. Em seguida, o estilo foi analisado em profundidade pela equipe de design, tornando possível a identificação de algumas tendências, mostradas na Figura 2.

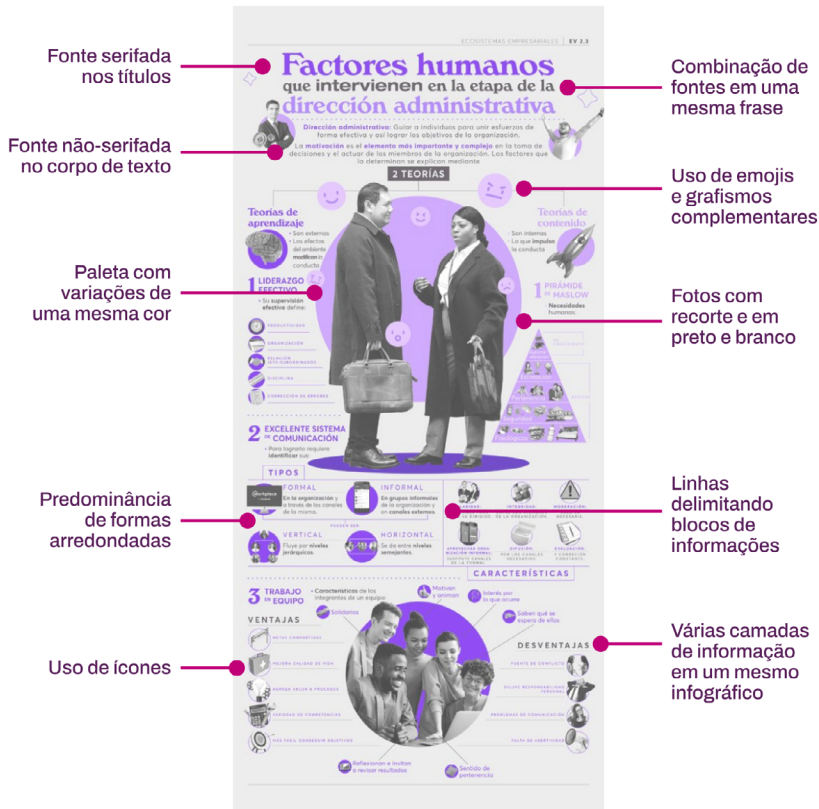


Figura 2: Análise do estilo de infográfico colagem + flat design

Fonte: Reprodução/Pinterest (2022). Elaboração: Prosa – UFSC (2022).

A partir das respostas obtidas no formulário, também foi definida a paleta de cores e as tipografias que seriam utilizadas nas mídias do projeto (infográficos, ilustrações, peças audiovisuais etc). Para o processo de escolha da paleta de cor, partiu-se da opção mais votada pelos respondentes do formulário, e se prosseguiu com um estudo para adaptação da paleta de forma a garantir a sua acessibilidade para pessoas com daltonismo.

Para a escolha das tipografias, também foram realizados testes e experimentações gráficas para garantir a sua legibilidade em diferentes dispositivos (web e mobile). Além disso, também foi criada uma biblioteca inicial de ícones e grafismos, priorizando a representação de elementos recorrentes nas temáticas das unidades curriculares. Na Figura 3, pode ser observada uma síntese das diretrizes visuais geradas a partir deste processo.

Visando compilar os diferentes elementos visuais definidos durante a fase de pesquisa exploratória e experimentação gráfica, foi elaborada a primeira versão do guia de estilos. O documento foi desenvolvido no Figma, um software já usado pela equipe de design por permitir a criação e colaboração simultânea. No guia de estilos, são apresentadas as recomendações de uso das tipografias, cores, ícones, emojis, texturas, bem como sugestões de layouts pré-prontos.

Cores



Tipografias

Poppins

Títulos – entre 32 e 40pt

Inter

Corpo de texto – a partir de 24pt

Kalam

Corpo de texto – a partir de 24pt

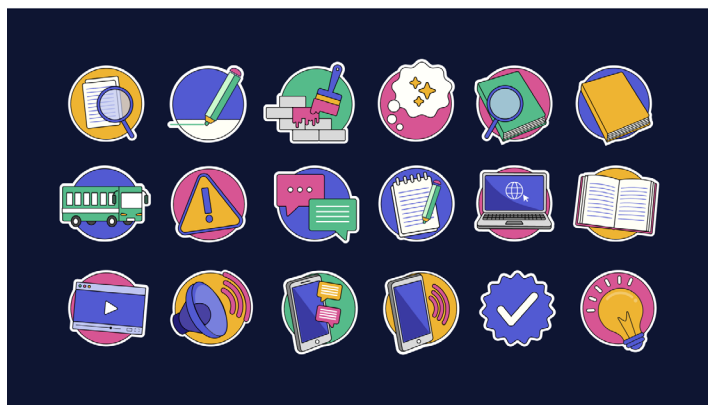


Figura 3: Cores, tipografias e ícones

Fonte: Prosa – UFSC (2024).

Visando compilar os diferentes elementos visuais definidos durante a fase de pesquisa exploratória e experimentação gráfica, foi elaborada a primeira versão do guia de estilos. O documento foi desenvolvido no Figma, um software já usado pela equipe de design por permitir a criação e colaboração simultânea. No guia de estilos, são apresentadas as recomendações de uso das tipografias, cores, ícones, emojis, texturas, bem como sugestões de layouts pré-prontos.

Ao longo do projeto, naturalmente foram adicionados novos elementos gráficos ao guia de estilos, conforme foram produzidos novos ícones, grafismos etc. Além disso, visando a formação de novos integrantes da equipe de design, foram melhor detalhadas algumas informações básicas presentes no processo de criação de mídias, como a nomeação dos arquivos e as métricas de produção. Para apreciar a versão mais recente do documento, acesse: [Guia de estilos para produção das mídias](#).

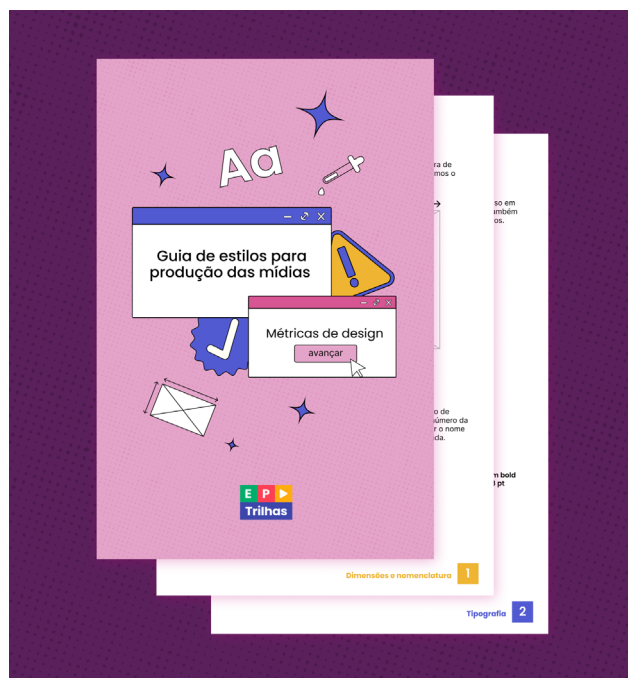


Figura 4: Guia de estilos para produção das mídias

Fonte: Prosa – UFSC (2024).

resultados e discussão

A partir da experiência de criação do guia de estilos apresentado, foi possível comprovar grande parte dos benefícios apontados na literatura. Após algum tempo de uso, integrantes da equipe de design foram consultados informalmente e os relatos mostram que o documento provou ser eficiente e prático para que a identidade visual definida no início do projeto fosse mantida e também expandida com as novas produções, principalmente tendo em vista que o desenvolvimento das mídias se fez de maneira independente entre os designers. Uma fala que reforça isso é: *“Eu, pelo menos, sempre fui trabalhando muito com os modelos, tentando adequar o que fosse necessário e com os padrões ali do lado para também não fugir do aspecto que a gente tinha formulado para o projeto.”*

Ademais, o guia também facilitou a integração de novos integrantes da equipe, auxiliando no entendimento da dinâmica de trabalho e de quais resultados estético-visuais eram esperados para as mídias. Um dos consultados, comenta: *“Eu acho que essa parte de ter uma biblioteca de produção é boa, até pra conhecer o projeto pra quem entra, ter acesso ao que já foi feito, e estar usando isso, já orienta bem a pessoa também.”*

Além disso, os integrantes também relataram uma maior produtividade no fluxo de trabalho e na qualidade do resultado final, considerando que a partir de elementos pré-prontos, restava mais tempo para focar no refinamento das mídias. Uma fala nesse sentido foi: *“Ter uma biblioteca de recursos, de design, é muito interessante por diminuir o tempo às vezes que*

dedicamos a produção de certas coisas e poder se dedicar a outras, a usar esse tempo para melhorar o trabalho.”

A remixabilidade do design foi potencializada justamente pela organização e documentação destes elementos pré-prontos, que foram sendo constantemente atualizados ao longo do projeto. Compreende-se que ao copiar, transformar e combinar esses elementos, cada designer remixou o trabalho de um colega, e ao mesmo tempo, gerou uma nova peça capaz de ser remixada pela equipe, constituindo assim um ciclo de design colaborativo e aberto.

Ao estabelecer essa dinâmica colaborativa e aberta, são delineadas algumas mudanças no modo tradicional de se “fazer design”. A primeira é que o processo de criação passa a ser percebido como algo contínuo, em que os resultados não são fixos e estanques, permanecendo sempre como fonte para adaptações e remixes. A segunda é que um projeto não precisa necessariamente começar com uma folha em branco, podendo ter como ponto de partida o uso de materiais já existentes, como evidenciado na experiência projetual apresentada neste estudo.

considerações finais

Ao final do processo de pesquisa, considera-se que foi possível exemplificar como a adoção de um guia de estilos pode potencializar a abertura e remixabilidade dos processos de design, e como a dinâmica de trabalho pode ser beneficiada

dentro deste contexto. Assim como apresentado no último tópico, foram comprovados grande parte dos benefícios apontados na literatura, bem como os processos de criação se tornaram mais colaborativos e abertos a partir dessa iniciativa.

Concebendo que essa dinâmica está inserida em um projeto que visa a produção de REA, e compreendendo a abertura como uma escala contínua, é possível vislumbrar alguns pontos de avanço para tornar os recursos educacionais ainda mais abertos. Assim como as mídias produzidas são disponibilizadas sob licença aberta na plataforma Wikimedia Commons, um próximo passo seria a disponibilização do guia de estilos em formato aberto nesse mesmo repositório.

Por meio dessa prática, expande-se o remix já realizado internamente entre a equipe de design para qualquer pessoa interessada, de forma que outras pessoas possam elaborar os seus próprios infográficos ou peças de design a partir dos elementos gráficos pré-prontos. Como exposto na literatura, a modularidade, ou seja, a disponibilização em parte menores, pode facilitar o reuso, remix e adaptações para outros contextos.

Por fim, ressalta-se que atualmente as mídias produzidas são disponibilizadas sob licença aberta e em repositório aberto, no entanto, o formato de imagem utilizado para isso é o PNG, que não permite a edição em softwares livres, por exemplo. Portanto, indica-se como um último avanço, a disponibilização das mídias em formato aberto, ou seja, que não impõe restrições ao seu uso e pode ser processado por pelo menos uma ferramenta de software livre/de código aberto. ✨

apoio

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

referências completas

BALKA, K.; RAASCH, C.; HERSTATT, C. How Open is Open Source? – Software and Beyond. **Creativity and Innovation Management**, v. 19, n. 3, p. 248–256, 2010.

BOISSEAU, É.; OMHOVER, J-F; BOUCHARD, C. Open-design: a state of the art review. **Design Science**, Cambridge, v. 4, n. 3, p. 1-44, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/design-science/article/opendesign-a-state-of-the-art-review/95F20761B4BB6466358E007AE51DE1ED>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BONSIEPE, G. **Do material ao digital**. São Paulo: Blucher, 2015.

CREATIVE COMMONS. **Sobre as Licenças**. Disponível em: <https://br.creativecommons.net/licencas/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FERGUSON, K. **Everything is a Remix**. [S. L.], 2015. Disponível em: <https://youtu.be/nJPERZDfyWc>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FREIRE, R. A.; MONTEIRO, E. Z.; FERREIRA, C. L. Challenges of Open Design: from theory to practice. **DAT Journal**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 353–391, 2018. Disponível em: <https://datjournal.>

anhembi.br/dat/article/view/96. Acesso em: 4 abr. 2024.
FROST, B. **Atomic Design**. Pittsburgh: Brad Frost, 2016.
Disponível em: <https://atomicdesign.bradfrost.com/table-of-contents/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

INSTITUTO FABER-LUDENS. **Design Livre**. São Paulo: Clube dos Autores, 2012.

MANOVICH, L. **Remixability and modularity**. Disponível em: http://manovich.net/content/04-projects/046-remixability-and-modularity/43_article_2005.pdf. 2005. Acesso em: 30 mar. 2024.

WEST, J.; O'MAHONY, S. The Role of Participation Architecture in Growing Sponsored Open Source Communities. **Industry & Innovation**, v. 15, n. 2, p. 145-168, 2008.



Faço, desfaço, refaço: experiências não-lineares na criação de mídias para REA

^[1] **Lara Souza Benedet**

Mestranda em Design pela Universidade
Federal de Santa Catarina (UFSC).

larasbenedet@gmail.com

resumo

Neste estudo, busco re-imaginar as formas de representação do processo criativo, para além das visões lineares. Para tal, trago reflexões e registros surgidos durante a minha atuação como designer na produção de REA em projetos promovidos pela parceria Lantec/Prosa, e os cruzo com práticas artísticas e teóricas que também repensam a linearidade, me centrando especificamente em duas figuras: a teia de aranha e o rio. Com este movimento, busco ao mesmo tempo analisar criticamente e contrapor o pensamento hegemônico do design, para qual o processo criativo é predominantemente visto como linear e fechado, com etapas sequenciadas muito bem delineadas. Ao final, evidencia-se como o meu receio inicial em relação às práticas de licenciamento aberto se tornou, na verdade, um aspecto central dentro do meu processo criativo. Ressalto especialmente a tranquilidade contida no processo de fazer, desfazer e refazer, em que todo começo é recomeço e o final não precisa ser perfeito, pois será retomado em algum momento, por mim ou por outro alguém. Conclui-se que este aspecto cíclico, não-linear e coletivo é o que permite vislumbrar a criação de mídias para Recursos Educacionais Abertos como uma teia em constante elaboração ou como um rio que sempre continua a fluir.

palavras-chave

Processo criativo. Design aberto. Remix. Temporalidade.

introdução

[1] Esta transição foi documentada no artigo *Do RED ao REA: mudança conceitual e transformação no licenciamento de materiais instrucionais a partir de projetos do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia Ético-Crítica (Prosa/CNPq/UFSC)*, de Benedet, Toso, Lima e Borges.

Legislação

[2] Brasil, Ministério da Educação, em *Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018* (2018).

Minha atuação nos projetos vinculados à parceria Lantec/Prosa iniciou em 2020, pouco antes da pandemia de covid-19 se alastrar pelo mundo. Naquele momento, tinha sido contratada como bolsista de design no projeto *Plataforma de Formação Continuada* (PLAF) do Ministério da Educação. Em seguida, atuei no projeto REDA-PLAF, inicialmente também como bolsista de design, e a partir de julho de 2021 como supervisora de produção. Por fim, atuei como supervisora das equipes de design e de ilustração no projeto *Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade* (EPTrilhas).

Nos anos que se passaram, pude participar de diferentes dinâmicas e ritmos de trabalho, que visavam o atendimento dos produtos previstos em cada projeto e da adequação ao contexto sócio-político daquele momento. Uma dessas mudanças foi a adoção de práticas de licenciamento aberto^[1], para atendimento das prerrogativas da Portaria nº 451 do MEC (Brasil, 2018)^[2], a qual institui que os recursos educacionais voltados para educação básica e produzidos com recursos financeiros do MEC devem ser abertos.

Um dos momentos-chave dessa transição de Recurso Educacional Digital (RED) para Recurso Educacional Aberto (REA) se deu no projeto REDA-PLAF, quando pela primeira vez começou a circular a informação de que todas as mídias produzidas seriam cadastradas com uma licença Creative Commons em um plataforma chamada Wikimedia

Commons. Em um contexto pandêmico já estressante, somado ao ritmo acelerado de aproximação de entrega dos produtos previstos no projeto, a recepção da equipe a este fato novo não foi convidativa de imediato.

Não demoraram a aparecer diversos questionamentos: *Quem faria este trabalho? Do que exatamente ele se tratava? O que é uma licença Creative Commons? O que é a Wikimedia Commons? Para os produtores de mídias, incluindo designers gráficos, ilustradores e editores de vídeo, outros ainda se somavam: O que exatamente significa ter as produções disponibilizadas de forma aberta? Quais usos serão permitidos? Onde entra a autoria ou crédito pelo nosso trabalho neste contexto?*

Rapidamente, se mostrou necessária uma reunião com pessoas especialistas na temática para esclarecer os questionamentos que surgiram, e assim foi feito. Para a grande maioria dos envolvidos, assim que definidos os responsáveis pela nova demanda, a preocupação se dissipou. No entanto, eu ainda lidava com meus próprios questionamentos: *Isso significaria que meu trabalho viveria para sempre? Que qualquer pessoa poderia ressignificá-lo? Apropriá-lo? Tirá-lo de contexto?*

Como quase tudo que é novo ou que foge do esperado, o meu primeiro sentimento foi o estranhamento, e até mesmo a rejeição. Me causava agonia pensar que qualquer pessoa poderia usar ou adaptar algo que eu havia feito, para qualquer propósito e para sempre. *E se eu não gostasse ou não*

concordasse com o teor da adaptação? O quanto daquilo seria meu e o quanto daquilo seria de quem adaptou? Fazia sentido pensar em autoria neste contexto?

Aos poucos, e na prática, algumas questões foram sendo respondidas ou ainda desdobradas em outras. Essa curiosidade, que talvez nunca teria me atravessado, não fosse a minha atuação no Lantec/Prosa, perpassou o meu trabalho de conclusão de curso e é atualmente o meu foco de pesquisa no mestrado em design. Nele, me volto especialmente a como os processos de design podem potencializar a abertura dos REA, e como as equipes de design inseridas nesse contexto podem contribuir ativamente para que isso ocorra.

Hoje, tornou-se claro para mim que o meu estranhamento inicial às práticas de licenciamento aberto se deu por essas se contraporem ao pensamento hegemônico do design. Em um campo dominado pelo monopólio de softwares proprietários do conglomerado Adobe, pela lógica do “cada um no seu quadrado”, pelo constante medo do plágio e pelo exacerbado culto da originalidade, é concebível que a ideia de um projeto livre, compartilhado e aberto à adaptação de qualquer pessoa interessada cause uma série de receios.

Além dos aspectos apresentados, também é predominante no design a visão do processo criativo enquanto algo linear e fechado, com etapas sequenciadas muito bem delineadas. Mesmo num contexto de popularização de metodologias participativas e de cocriação com usuários, nota-se ainda um apego à linearidade do processo e uma abertura restringida,

Artigo

[3] Ellis, Adam e Bochner, em *Autoethnography: An Overview* (2011).

Capítulo de livro

[4] Heewon Chang, em *Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others* (2007).

na qual os momentos de entrada de outras pessoas em um projeto sempre se dão com um nível de controle do designer.

Tendo em vista o exposto, neste estudo, busco re-imaginar as formas de representação do processo criativo, para além das visões lineares. Para tal, foi escolhido o método auto-etnográfico. Conforme Ellis, Adam e Bochner (2011)^[3], a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar experiências pessoais a fim de compreender experiências culturais. Logo, se situa entre a autobiografia e a etnografia, mesclando características de ambas (Chang, 2007)^[4].

Costumeiramente, o autor de uma autoetnografia escreve retroativamente e seletivamente sobre experiências passadas, contando com o apoio de fotografias, diários, gravações e diálogos com outras pessoas, e focando em “epifanias” – lembranças de momentos que tiveram algum impacto significativo em suas vidas (Ellis; Adam; Bochner, 2011). Neste caso, trago reflexões e registros surgidos durante a minha atuação na produção de REAs em projetos promovidos pela parceria Lantec/Prosa, e os cruzo com práticas artísticas e teóricas que também repensam a linearidade, me centrando especificamente em duas figuras: a teia de aranha e o rio.

teia de aranha: a criação em constante elaboração

Livro

[5] Gabriela Barzaghi de Laurentiis, em *Louise Bourgeois e modos feministas de criar* (2021).

Quando ainda estava no processo de concepção do meu projeto de pesquisa para o mestrado, li por acaso a obra *Louise Bourgeois e modos feministas de criar*, fruto da dissertação de mestrado de Laurentiis. Nela, a autora analisa detalhadamente o fazer artístico de Louise Bourgeois (1911-2010), artista plástica franco-americana, mais conhecida por suas esculturas de aranhas gigantes. A temática do livro pouco tinha a ver com o que buscava pesquisar no mestrado ou com o que vivenciava nos projetos do Lantec/Prosa, no entanto, um trecho específico ressoou fortemente com minha prática.

Em devido momento do livro, a autora Laurentiis (2021)^[5] comenta sobre o espetáculo *Faço, desfaço, refaço* (2000), idealizado pela artista brasileira Denise Stoklos com base em traduções dos escritos de Bourgeois. O nome, *I do, I undo, I redo* (Eu faço, eu desfaço, eu refaço) já havia sido utilizado em uma escultura de Bourgeois em 1999-2000, e remete a um diálogo entre Stoklos e Bourgeois durante a montagem da peça teatral:

[...] eu [Stoklos] dizia que, se a peça não ficasse boa, eu não a apresentaria. Ela dizia: “Por que não faz como eu? Se não fica bom, eu desfaço e refaço e assim continuo” (Stoklos, 2011 apud Laurentis, 2021, p.179).

Tese

[6] Julia Gomes Panadés,
em *Ela, a criação: também
em Clarice Lispector e
Louise Bourgeois* (2017).

Na análise de Laurentiis (2021), a partir dessas palavras, Bourgeois vislumbra a sua prática artística como algo cujo fim ou acabamento perfeito não se almeja, mas como uma teia de aranha em eterna elaboração, na qual a ideia e o processo de criação contínuo é o que permanece. Panadés (2017)^[6] também carrega essa noção ao longo de sua tese de doutorado, para quem o:

Fazer, desfazer, refazer significa conceber um corpo em obra, habitar inventivamente os entremeios dos instantes, mover-se “ao longo dos próprios intervalos” e dar vida ao pensamento de passagem pela abertura criadora. Interessa ao gesto criador a sorte de encontrar soluções provisórias, recém-nascidas, que se experimentam enquanto estão sendo pensadas. (Panadés, 2017, p. 217).

Ao ler esses trechos, comecei a traçar alguns paralelos com a minha prática enquanto criadora de mídias para REA. Desde que comecei a atuar nos projetos, a equipe de design é responsável por criar infográficos no Figma, uma ferramenta de design online e gratuita que permite que várias pessoas criem e colaborem simultaneamente e em tempo real. Por conta dessa funcionalidade, tornou-se uma prática comum que os documentos de design estejam em um espaço comum, onde cada designer pode acessar o trabalho dos colegas e reutilizar os elementos que deseja para otimizar a produção do seu próprio trabalho.

[7] O Wikimedia Commons é um repositório de mídias (imagens, áudios, e vídeos) em domínio público ou licenciadas em Creative Commons, mantido pela Fundação Wikimedia.

[8] Creative Commons (CC) é uma organização não-governamental sem fins lucrativos, que permite por meio de suas licenças a disponibilização de suas obras ao público para determinados tipos de uso, ainda assim preservando alguns dos direitos autorais de seus criadores (Houang; Valente, 2021).

Website

[9] Creative Commons, em [Sobre as Licenças](#) (2024 [2001]).

Entende-se que ao copiar, modificar e combinar esses elementos, cada designer está remixando o trabalho de um colega, e simultaneamente criando uma nova peça que pode ser remixada pela equipe, assim delineando um ciclo de design colaborativo e aberto. Além do remix interno, a equipe de design também é incentivada a remixar mídias externas disponibilizadas sob licença aberta, especialmente para a produção de colagens e montagens. Essas podem ser tanto mídias produzidas em projetos anteriores e cadastradas na Wikimedia Commons, quanto mídias produzidas por outras pessoas, que foram disponibilizadas com licença aberta compatível à utilizada no projeto.

Por fim, todas as mídias produzidas no âmbito dos projetos são cadastradas na plataforma Wikimedia Commons^[7] com uma licença Creative Commons^[8], mais especificamente a CC BY 4.0, assim permitindo a qualquer pessoa o reuso, a distribuição e o remix para qualquer propósito, inclusive comercial, desde que os créditos devidos sejam atribuídos (Creative Commons, 2024 [2001])^[9]. Dessa maneira, estabelece-se uma dinâmica de remix interno (reuso de elementos que outros colegas produziram), remix externo (reuso de elementos disponíveis em licença aberta), e de mantimento e expansão do remix, ao disponibilizar o que foi produzido de forma aberta.

Após algum tempo trabalhando nesta dinâmica, encontro sentido em Panadés (2017, p. 154) quando diz que a “condição vice-versa da abertura ensina que todo começo é re-começo [...]”. Ao começar uma nova peça de design, meu primeiro pensamento costuma ser: *o que já está feito que*

Livro
[10] Fernand Deligny, em
O Aracniano: e outros
textos (2018).

eu posso reaproveitar? Não mais me preocupo em começar, mas, sim, em recomendar. O primeiro passo do meu processo de criação se torna um exercício de memória.

Da mesma maneira, não me preocupo excessivamente com o resultado “final”, pois sei que ele não é o fim. Passo a enxergar o meu trabalho como uma teia de aranha em contínua elaboração. Volto a tecê-la toda vez que o revisito e o aprimoro para um novo projeto, quando colegas o decompõem em elementos menores e os recombina, quando pessoas estranhas a mim encontram ele na internet e o adaptam e recontextualizam para usos diversos. Logo, me encontro em um processo coletivo de fazer, desfazer e refazer.

Ao mesmo tempo, assumo que o projeto ultrapassa as fronteiras da minha autoria ou controle, assim dialogando com o questionamento de Deligny (2018, p. 16)^[10]: “Mas será possível dizer que a aranha tem o projeto de tecer sua teia? Não creio. Melhor dizer que a teia tem o projeto de ser tecida”. Quando abro mão da posse da criação, permito que suas terminações escapem, recomecem para além da finalidade (Panadés, 2017) e permeiem lugares sobre os quais muitas vezes nem saberei. Dessa maneira, não sou eu individualmente quem tece a teia, mas ela mesma que se tece.

rio: a criação em contínuo movimento

Além dos projetos já citados, em 2021 atuei como voluntária na ação *Mulheres semeando a vida: nosso futuro coletivo*

Website

[11] Geni Núñez, para Portal Catarinas, em *Não há cura do indivíduo, se não há cura da terra* (2021)

Artigos

[12] Dino, Pankararu e Furtado, em *O tempo como mecanismo da colonialidade: uma análise crítica do direito de consulta prévia, da justiça de transição e da tese do marco temporal à luz da temporalidade indígena* (2023)

na rede da troca de saberes, promovida pela parceria entre o Portal Catarinas, o Prosa, o Movimento de Mulheres Camponesas e a Comissão Guarani Yvyrupa. Nela, fui responsável por criar a identidade visual para uma campanha de comunicação focada em narrar um horizonte de futuro e de esperança, através das experiências das mulheres indígenas e do campo na construção agroecológica e do Bem Viver em suas comunidades.

Em uma das entrevistas realizadas ao longo do projeto, a indígena guarani e mestra em psicologia Geni Núñez discorre sobre como o tempo é percebido em sua comunidade: “A gente diz que a travessia da vida é uma travessia sem origem e destino. [...] A noção do tempo que a gente traz é muito o tempo não linear, que não seja do que eu fui, do que eu sou, do que eu serei, mas de uma continuidade” (Portal Catarinas, 2021)^[11].

Conforme os autores Dino, Pankararu e Furtado (2023)^[12], a compreensão do tempo feita por povos indígenas difere significativamente da ideia de progresso linear firmada na sociedade ocidental. Nesse contexto, o tempo é experienciado como um “ciclo contínuo e interconectado, no qual as memórias do passado, as vivências do presente e as expectativas de futuro se entrelaçam” (Dino Pankararu; Furtado, 2023, p. 312), e não mais como uma sucessão de eventos isolados. Ainda, é importante evidenciar que a linearidade é uma coisa inventada, fruto de um modo de ver o mundo, isto é, apenas uma visão privilegiada no atual momento histórico.

Livro

[13] Ailton Krenak, em *Futuro ancestral* (2022).

[14] André Houang e Mariana G. Valente, em *O que você precisa saber sobre Licenças CC* (2021).

Ao ouvir e agora reler a fala de Núñez (Portal Catarinas, 2021), não pude deixar de relacioná-la à percepção de processo criativo abordada no último tópico, e, em especial, ao seguinte trecho de Panadés (2017):

O começo não corresponde ao início nem ao final, ele se mantém começo no corpo lançado em incessante partida. Suas terminações escapam, recomeçando para além da finalidade (Panadés, 2017, p. 220).

Para representar a ideia cíclica de tempo, em que não existe um passado/início nem um futuro/final, Krenak (2022)^[13] evoca a figura dos rios. Para ele, se há um futuro a ser cogitado, os rios são quem sugerem que esse futuro há de ser ancestral, pois já estavam aqui. Os rios também são remetidos à conhecida citação do filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso, na qual argumenta que não é possível entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou.

Ao entrar em contato com as novas perspectivas de tempo apresentadas, me pergunto se quando produzimos e disponibilizamos REA não estamos de alguma maneira promovendo continuidades não-lineares. Quando disponibilizamos um REA sob uma licença Creative Commons, estamos invariavelmente garantindo a sua continuidade. Conforme a própria organização, essa categoria de licenças é irrevogável, e, portanto, uma vez licenciada uma obra com uma licença Creative Commons, não é possível voltar atrás (Houang; Valente, 2021)^[14].

[15] Aqui, a palavra Wiki é utilizada como abreviação para o conjunto de projetos de conhecimento gratuito que compõem a Fundação Wikimedia, por exemplo, a Wikipédia.

Ressalta-se que mesmo que o detentor dos direitos torne o material indisponível, alguém que tenha tido acesso ao material licenciado pode continuar utilizando-o sob os termos da licença. A única permissão citada pela Creative Commons é quando o criador deseja alterar a licença para torná-la ainda mais aberta (Houang; Valente, 2021). Em relação à não-linearidade, compreende-se que, ao permitir o reuso, distribuição e remix de um REA ou mídia para qualquer propósito, estamos permitindo que se criem ramificações de diferentes naturezas, e que essas podem ou não ser disponibilizadas novamente de forma aberta, gerando assim novas ramificações.

Para mapear esses desdobramentos, podemos utilizar o Wikimedia Commons, no entanto, nem ele é capaz de nos mostrar todas as suas ramificações. Na plataforma, é possível acessar o histórico de alterações da mídias realizadas pelo cadastrador e os seus usos em outras páginas da Wiki^[15] (Figura 1), porém, não se sabe quantas pessoas baixaram a imagem, tampouco sobre os outros possíveis reusos e remixes que tenham sido feitos para além do espaço da Wiki.

Ressalta-se que o nível de controle e acompanhamento dos desdobramentos de uma mídia aberta está diretamente ligado à licença escolhida para sua derivação. Atualmente, nos projetos, adotamos a licença CC BY 4.0 para as mídias produzidas pela equipe dos projetos (infográficos, ilustrações, vídeos etc. que compõem os REA), que permite a qualquer pessoa o reuso, distribuição e remix para qualquer propósito, inclusive comercial, desde que os créditos devidos sejam atribuídos (Creative Commons, 2024 [2001]).

Histórico de arquivos

Clique em uma data/hora para visualizar o arquivo como ele estava naquele momento.

	Data hora	Miniatura	Dimensões	Do utilizador	Comente
atual	19h10, 20 de setembro de 2023		1.080 x 742 (841 KB)	BahYajé e Y4guarE-tã (falar contribuições)	Carregado trabalho de [http://prosa.paginas.ufsc.br/eptrilhas-recursos-educacionais-digitaais-para-formacao-profissional-e-tecnologica-na-contemporaneidade/ EPTrihas] de [http://prosa.paginas .ufsc.br/ratificacao-licenciamento-conteudo-projeto-eptrilhas/ Ratificação licenciamento conteúdo projeto EPTrihas] com UploadWizard

Você não pode substituir este arquivo.

Uso de arquivos no Commons

Não há páginas que utilizem este arquivo.

Uso de arquivos em outras wikis

Os outros wikis a seguir usam este arquivo:

- [Uso em pt.wikipedia.org](#)
- [Censo demográfico no Brasil](#)

Figura 1: Seções de histórico e usos da mídia

Fonte: [EPTrihas](#) (2024).

Já para os REA em sua integralidade, optamos pela licença de conteúdo do tipo CC-BY-NC-SA, a qual permite que outras pessoas o usem, remixem e adaptem para fins não comerciais, desde que os créditos devidos sejam atribuídos e que as novas criações sejam licenciadas sob termos idênticos (Creative Commons, 2024 [2001]). A sigla NC (Não-Comercial) da licença garante que os recursos e suas derivações não possam ser comercializadas, enquanto a sigla SA (Compartilha-igual) garante que os materiais adaptados e derivados a partir do recurso sejam disponibilizados sempre com a mesma licença, nesse caso, a CC-BY-NC-SA.

Portanto, a licença CC-BY-NC-SA repercute no chamado efeito viral, no qual uma nova obra na cadeia de compartilhamento obrigatoriamente usa a mesma licença da obra anterior, assim impedindo o fechamento do conteúdo em uma

fase subsequente da cadeia (Hougang; Valente, 2021). Já a licença CC BY 4.0 carrega uma maior imprevisibilidade, pois os desdobramentos e terminações das mídias disponíveis por meio dela escapam e recomeçam para além da finalidade. Conclui-se que, assim como no rio de Heráclito, quando volta-se a uma mídia aberta, já não se encontra mais a mesma mídia e nem o mesmo criador.

considerações finais

Para concluir o meu processo reflexivo, resgato alguns dos questionamentos que me causavam receio nos contatos iniciais com as práticas de licenciamento aberto. São eles: *Isso significaria que meu trabalho viveria para sempre? Que qualquer pessoa poderia ressignificá-lo? Apropriá-lo? Tirá-lo de contexto? E se eu não gostasse ou não concordasse com o teor da adaptação? O quanto daquilo seria meu e o quanto daquilo seria de quem adaptou? Fazia sentido pensar em autoria neste contexto?*

A partir dos caminhos reflexivos apresentados, busquei ilustrar como o meu receio inicial se tornou, na verdade, um aspecto central dentro do meu processo criativo. Após adquirir tanto experiência, quanto embasamento teórico sobre as práticas de licenciamento aberto, comecei a perceber a potencialidade da abertura dos processos e dos resultados de projetos, especialmente daqueles realizados por meio do investimento público.

[16] Os *grids* são uma estrutura geométrica formada por colunas, lacunas e margens que auxiliam no alinhamento de elementos textuais e imagéticos numa página.

Assim como Bourgeois, encontro tranquilidade no meu processo de fazer, desfazer e refazer. Ao iniciar a produção de uma mídia, a tela em branco já não me assusta mais, pois compreendo que todo começo é recomeço. Da mesma maneira, não me preocupo excessivamente com um resultado “final” perfeito, pois sei que ele também será retomado em algum momento, por mim ou por outro alguém. Perceber a característica cíclica e coletiva dos processos criativos dentro de contextos abertos foi algo que me fez e ainda me faz repensar o pensamento hegemônico do design, com seu modo linear e “quadrado” de pensar, para fazer referência aos *grids*^[16].

Além disso, fica evidente que o que produzo em um contexto aberto vai além de mim, como uma teia em constante elaboração ou um rio que sempre continua a fluir. Não é sobre o que fiz ou irei fazer, mas sobre uma continuidade não-linear. Não posso tentar controlar os caminhos ou ramificações que se darão nesse processo, pois não sou eu individualmente quem as teço, mas a própria teia que coletivamente e imprevisivelmente se tece. ☀️

apoio

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

referências completas

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018**. Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_451_16052018.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

BENEDET, Lara Souza; TOSO, Rodrigo Antonio de Mattos; LIMA, Felipe Ramos; BORGES, Marcelo Gules Do RED ao REA: mudança conceitual e transformação no licenciamento de materiais instrucionais a partir de projetos do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia Ético-Crítica (Prosa/CNPq/UFSC). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 16., 2023, Curitiba. **Anais do XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2023. p. 7241-7251. Disponível em: <https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c>. Acesso em: 4 abr. 2024.

CHANG, Heewon. Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. **Methodological Developments In Ethnography**, Bingley, p. 207-221, 2007.

CREATIVE COMMONS. **Sobre as Licenças**. Disponível em: <https://br.creativecommons.net/licencas/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano**: e outros textos. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Historical Social Research**, Mannheim, v. 36, n. 4, p. 273-290, 2011.
EPTRILHAS. Coleta de dados manual. Wikimedia Commons, [S. l.], 2023. 1 imagem. **CC-BY-4.0**. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Coleta_de_dados_manual.png. Acesso em: 4 abr. 2024.

HOUANG, André; VALENTE, Mariana G. **O que você precisa saber sobre Licenças CC**. Disponível em <https://br.creativecommons.net/wp-content/uploads/sites/30/2021/02/CartilhaCCBrasil.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DINO, Natália Albuquerque; PANKARARU, Máira; FURTADO, Larissa Carvalho. O tempo como mecanismo da colonialidade: uma análise crítica do direito de consulta prévia, da justiça de transição e da tese do marco temporal à luz da temporalidade indígena. **Revista Memória em Rede**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 309-345, 16 jul. 2023. Universidade Federal de Pelotas. <http://dx.doi.org/10.15210/rmr.v15i29.24889>.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAURENTIIS, Gabriela Barzaghi de. **Louise Bourgeois e modos feministas de criar**. São Paulo: Sobinfluencia Edições, 2021.

PANADÉS, Julia Gomes. **Ela, a criação:** também em Clarice Lispector e Louise Bourgeois. 2017. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AWCHHL>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PORTAL CATARINAS. **Não há cura do indivíduo, se não há cura da terra.** 2021. Disponível em: <https://catarinas.info/nao-ha-cura-do-individuo-se-nao-ha-cura-da-terra/>. Acesso em: 22 abr. 2024.



A produção de recursos educacionais digitais autoformativos como complexo de atividades

^[1] **Lucas Albuquerque do Nascimento**

^[2] **Felipe Ramos Lima**

^[3] **Eduarda Boing Pinheiro**

^[4] **Rodrigo Antonio de Mattos Toso**

^[5] **Fernanda Stoeberl**

^[6] **Heloisa Cargnin Domingos**

^[7] **Elizandro Maurício Brick**

^[1] Lucas Albuquerque do Nascimento

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
lucas.albuquerque13@hotmail.com

^[2] Felipe Ramos Lima

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
ramos.lima.f@ufsc.edu.br

^[3] Eduarda Boing Pinheiro

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
eduardaboingpinheiro@gmail.com.

^[4] Rodrigo Antonio de Mattos Toso

Psicólogo e licenciando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina.
rodrigoatoso@gmail.com

^[5] Fernanda Stoeberl

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
stoeberlfernanda@gmail.com

^[6] Heloisa Cargnin Domingos

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina.
heloisacargnin@gmail.com

^[7] Elizandro Maurício Brick

Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/UFSC), Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, ambos da UFSC.
elizandromb@gmail.com

resumo

O presente trabalho apresenta a articulação entre a produção de Recursos Educacionais Digitais Autoformativos (REDA) e a pesquisa engajada, buscando demonstrar como as múltiplas dimensões do trabalho editorial no fluxo de produção coletiva dos REDA podem ser pensados como subsídio de pesquisa pelo Prosa – Núcleo de Pesquisas em Educação Ético-Crítica. Assim, adotamos como referência o modelo de sistema de atividade em interação, desenvolvido por Engeström (2001) como expressão da terceira geração da Teoria da Atividade, para mapear os sistemas de atividades nos quais os sujeitos pertencentes ao fluxo de produção dos materiais estão envolvidos. Intencionamos, com isso, propiciar melhores condições de planejamento, execução e análise do complexo de atividades que configura a produção dos REDA. Ao se dedicarem a cada etapa específica do processo de produção, consideramos que as equipes envolvidas contribuem de maneira mais ou menos independente, mas defendemos que essa atividade, por mais individual que seja, não pode ser concebida apartada do coletivo. Cabe destacar também a necessidade de diferentes licenciamentos entre os REDA e os recursos de mídia que os compõem, para que se possibilite maior circulação e divulgação dos materiais/recursos de mídia. Por fim, sinalizamos que as etapas do fluxo de produção dos materiais são constantemente avaliadas pelos sujeitos envolvidos.

palavras-chave

Teoria da Atividade. Educação Humanizadora.
Produção de Materiais Autoformativos. Licenciamento.

introdução

[1] Historicamente, o Lantec constituiu-se como um espaço de coordenação pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação a Distância "(...) responsável pelas ações de **formação** das equipes (professores, tutores, designers e diagramadores), **produção dos materiais** (livros didáticos, planejamento de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, objetos de aprendizagem, videoconferências, vídeo-aulas, entre outros) e a **avaliação** dos cursos" (Brick; Neto; Hoffmann, 2011, p. 2, destaque dos autores).

Livro

[2] Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2019).

Artigo

[3] Yrjö Engeström, em *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization* (2001).

Diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão têm sido realizadas de forma potencialmente articuladas pelo [Prosa – Núcleo de Pesquisas em Educação e Tecnologia Ético-Crítica](#) e pelo [Lantec – Laboratório de Novas Tecnologias](#)^[1] do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). São atividades e projetos com finalidades específicas, mas que buscam promover, em comum, a dimensão educativa-humanizadora (Freire, 2019)^[2] em contextos distintos. Por isso, quando tomadas como objeto-ação, ainda que possam ser racionalizadas em termos dos seus produtos (objeto-objetivo), as atividades precisam ser consideradas como um sistema expansivo e inter-relacionado, com diversos produtos intermediários que estão intrinsecamente ligados aos processos que os geram, mas que também podem ser geradores de outros processos direcionados a outros produtos (objeto-objeto) (Engeström, 2001)^[3].

No presente trabalho, desenvolvemos reflexões a partir do projeto de extensão *Recursos Educacionais Digitais Autoformativos para Formação de Profissionais da Educação na Plataforma de Formação do MEC* (REDA-PLAF), viabilizado pela parceria entre a UFSC, o Prosa, o Lantec e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) entre 2019 e 2021. Este projeto teve como objetivo a produção de Recursos Educacionais Digitais Autoformativos (doravante REDA) voltados à formação de profissionais da educação para a [Plataforma de Formação Continuada do MEC](#) (PLAF), bem como a hospedagem e manutenção a PLAF no

período de vigência do projeto e desenvolvimento de sua versão voltada para dispositivos móveis.

A PLAF é um espaço complementar online de formação continuada que promove acesso à formação autônoma e divulga formações externas. Além do ambiente de autoformação, a plataforma é composta por sistemas de busca e recomendação que contribuem para a criação de percursos formativos personalizados pelos próprios aprendentes a partir do acesso às trilhas formativas e aos REDA que as integram. O público-alvo do projeto são profissionais da Educação Básica, sejam eles professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, dirigentes municipais e estaduais de educação, equipes técnicas das secretarias, conselheiros escolares, conselheiros estaduais e municipais de educação, estudantes, pais, mães e responsáveis e demais sujeitos envolvidos com as políticas educacionais.

O enlace entre este trabalho, o projeto REDA-PLAF e o Prosa se dá a partir da constituição e da participação simultânea de seus integrantes na construção dessas atividades, constituindo um potencial de investigação para atividades humanizadoras em situações engajadas. Nesse contexto, passaram a se encontrar semanalmente, entre 2020 e 2021, professores e estudantes da graduação e pós-graduação de distintas áreas do conhecimento, dentre elas: Ciências Sociais, Agronomia, Letras, Psicologia, Ciências da Natureza, Física, Química e Publicidade. Compartilhando o interesse em atividades educativo-humanizadoras, parte dos integrantes do núcleo Prosa dedicou-se à análise do fluxo

de produção de materiais no projeto REDA-PLAF, com a perspectiva de mapear o conjunto de ações e operações das diferentes equipes de trabalho que compõem o projeto, sua interrelação com a atividade de produção dos REDA e as possibilidades de otimização desta atividade em suas dimensões produtivas e formativas.

Para tanto, este trabalho versará sobre a organização da equipe responsável pelo desenvolvimento de materiais didáticos digitais engajados com os desafios práticos dos profissionais da educação, os REDA – essencialmente, objetos de aprendizagem compostos pela combinação de hipertexto e recursos áudio-visuais –, e a transformação organizacional no modelo de fluxo editorial de sua produção. Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é apresentar a articulação entre o trabalho de produção dos REDA e a pesquisa engajada, buscando demonstrar como as múltiplas dimensões do trabalho editorial no fluxo de construção coletiva dos REDA podem ser pensados como subsídio de pesquisa pelo núcleo Prosa.

Nas duas próximas seções, apresentaremos a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (doravante Teoria da Atividade) enquanto aporte analítico para o mapeamento das operações, ações e condições de objetivação consciente da atividade coletiva de produção dos Recursos Educacionais Digitais Autoformativos no contexto do fluxo de trabalho do projeto REDA-PLAF.

a teoria da atividade e o mapeamento de sistemas de atividades em um fluxo de produção

[5] “Os instrumentos são artefatos produzidos culturalmente, uma vez que não são dados pela natureza, e carregam consigo marcas das gerações humanas passadas e sua atividade, marcas culturais que remetem às relações existentes quando da produção ou significação destes artefatos” (Camillo, 2011, p. 28).

Capítulos de livro

[4] Yrjö Engeström, em *Aprendizagem expansiva no trabalho: em direção a uma reconceituação da teoria da atividade* (2013).

[6] Manoel Oriosvaldo de Moura, em *Prefácio* (2021).

A Teoria da Atividade surgiu através dos estudos desenvolvidos pelo psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) no contexto pós-revolucionário russo de reorientação da produção científica, sob as influências do materialismo histórico-dialético naquele país a partir de 1917. Ao longo dos anos subsequentes, a Teoria da Atividade foi sendo desenvolvida por colegas e discípulos da perspectiva vygotskyana (Engeström, 2013)^[4].

Segundo Engeström (2013), a primeira geração da Teoria da Atividade centrada em torno dos estudos de Vygotsky desenvolveu uma ideia sobre mediação: “a ideia de Vygotsky de mediação cultural das ações é comumente expressa como a tríade entre sujeito, objeto e o artefato mediador” (Engeström, 2013, p 72). Foi também na primeira geração da Teoria da Atividade que surgiu a inserção de artefatos culturais^[5] nas análises das ações humanas em uma tentativa de superação entre o indivíduo cartesiano e a estrutura social intocável (Engeström, 2013). Ao apresentar os conceitos de signo e instrumento (artefato cultural) como organizadores da atividade humana, Vygotsky nos ajuda a compreender a atividade “como princípio explicativo da formação da consciência” (Moura, 2021, p. 20)^[6].

A segunda geração da Teoria da Atividade, que corresponde aos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo Alexei Leontiev

Dissertação

[7] Juliano Camillo, em *Experiências em contexto: a experimentação numa perspectiva sócio-cultural-histórica* (2011).

(1903-1979), explica a diferença crucial entre uma ação individual e uma atividade coletiva com o exemplo da “caça coletiva primitiva” (Engeström, 2013). O exemplo da caça faz referência à “ação daquele indivíduo que espanta o animal, com o intuito de levá-lo a um local onde os outros caçadores o possam apanhar, se analisada individualmente, parece contradizer o objetivo geral da atividade que é capturar a presa para saciar a fome” (Camillo, 2011, p. 45)^[7]. Por meio deste exemplo, Leontiev resalta o processo de significação desenrolado a partir das atividades práticas, sobretudo as coletivas. Para ele, a consciência é dinamizada ao se objetivar o plano idealizado pelo sujeito. Moura (2021) comenta que o objeto, para Leontiev, é a atividade como síntese da significação de um fazer prático e que, por sua vez, “a dinâmica sujeito-atividade-objeto é uma síntese orientadora da formação da consciência” (Moura, 2021, p. 19).

Em relação à terceira geração da Teoria da Atividade, ela “precisou desenvolver ferramentas conceituais para compreender o diálogo, as perspectivas múltiplas e as redes de interação dos sistemas de atividade” (Engeström, 2013, p. 74). Nesse contexto, se fez necessário expandir a abordagem vygotskyana inserindo, por exemplo, as ideias de diálogo propostas por Mikhail Bakhtin (1895-1975) (Engeström, 2013).

Cabe destacar que a perspectiva da Teoria da Atividade transcende o campo da psicologia e do desenvolvimento humano, uma vez que já existem trabalhos que utilizam a Teoria da Atividade nos contextos da educação. Destacamos alguns trabalhos através dos seus respectivos objetivos, a

Artigos

[8] Caroline Barroncas Oliveira, em *A Teoria da Atividade na organização do ensino: Um estudo da formação inicial de professores no curso de pedagogia* (2014).

[9] Nadia Mara Eidt e Newton Duarte, em *Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar* (2007).

[10] Flávia da Silva Ferreira Asbahr, em *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade* (2005).

saber: a) compreender como a Teoria da Atividade e a Didática Desenvolvimental podem contribuir na organização do ensino no Curso de Pedagogia (Oliveira, 2014)^[8]; b) discutir a natureza da atividade de ensino, visando a efetiva promoção do desenvolvimento psicológico da criança à luz do referencial da Teoria da Atividade (Eidt; Duarte, 2007)^[9]; c) fazer uma reflexão teórica sobre algumas repercussões da Teoria da Atividade à pesquisa acerca da atividade pedagógica docente (Asbahr, 2005)^[10].

Em nossa prática e neste trabalho, o modelo de sistema de atividade em interação, desenvolvido por Engeström (2001) como expressão da terceira geração da Teoria da Atividade, tem sido uma referência para mapear os sistemas de atividades nos quais estamos envolvidos, propiciando melhores condições para planejar, executar e analisar o complexo de atividades. Com isso, é possível identificar contradições e agilmente lidar com elas, viabilizando catalisar os processos de coesão das equipes, contribuindo com a potencialização das condições de desenvolvimento e de expansão das atividades originais (a produção dos REDA). Isso se torna possível porque

a teoria da atividade da régua e compasso para que possamos traçar os rumos por trilhas que nós mesmos vamos construindo ao tomarmos consciência de que somos os sujeitos que manejamos os instrumentos e, ao fazê-lo, transformamos a nós e o mundo. [...] Está nesse movimento da avaliação o que Leontiev nos diz ser a formação da CONSCIÊNCIA (Moura, 2021, p. 19).

Capítulo de livro
[11] Alexei Nikolaevich
Leontiev, em *As*
necessidades e os motivos
da atividade (2017).

Desse modo, percebemos que, no produto final dos REDA, está a possibilidade de avaliação das operações, ações e condições de sua objetivação de forma consciente por todos os sujeitos envolvidos no processo de produção. Ou seja, mapear o conjunto de ações e operações que compõem a atividade de construção coletiva dos materiais hipermediáticos nos ajuda a vislumbrar as possibilidades de intersubjetivação ao longo das etapas de produção, tornando consciente o motivo último da criação de REDA: contribuir com o enfrentamento de desafios práticos dos profissionais da educação.

o modelo de produção dos REDA

Os REDA são produtos de um fluxo editorial articulado por estudantes de graduação e de pós-graduação e profissionais mais experientes, organizados em equipes especializadas, tendo os membros vinculados à universidade recebido uma bolsa de extensão universitária. No projeto em questão, esta remuneração contribuiu diretamente para a permanência acadêmica de cerca de 30 (trinta) bolsistas, entre graduandos e pós-graduandos – em projetos anteriores, esse número chegou a 60 (sessenta). Os membros externos à universidade são vinculados por contratos de prestação de serviço de pessoa física. Dessa maneira, o projeto REDA-PLAF criou condições materiais que satisfizeram as necessidades de permanência estudantil ao mesmo tempo em que enriqueceu as necessidades e as atividades – formativas – desses sujeitos. Para Leontiev (2017)^[11], a lei mais geral do desenvolvimento das necessidades é que estas se transformam à

medida que se enriquece o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las.

A figura 1, a seguir, apresenta algumas equipes de trabalho que compõem a construção desse fluxo editorial.

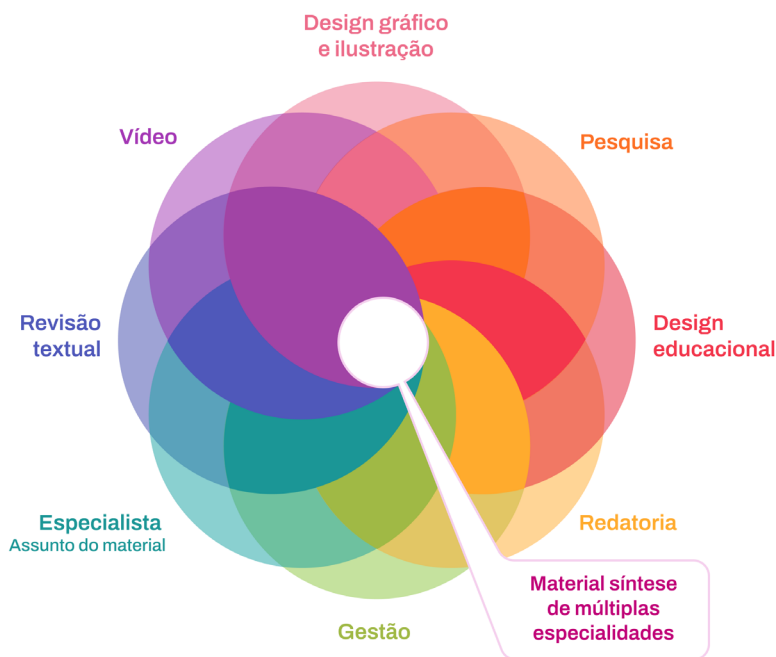


Figura 1: Algumas equipes envolvidas na produção dos REDA
Fonte: Prosa – UFSC (2024).

Tese
[12] Juliano Camillo, em
*Contribuições iniciais para
uma filosofia da educação
em ciências* (2015).

Ao se dedicarem a cada etapa específica do processo de produção, cada uma das equipes apresentadas na figura acima contribuiu com a produção dos REDA (ver Quadro 1) de maneira mais ou menos independente. Porém, defendemos que mesmo a atividade aparentemente mais individual não pode ser concebida apartada da coletividade (Camillo, 2015)^[12], uma vez que o desenvolvimento da divisão técnica do trabalho leva, necessariamente,

à separação de resultados intermediários, parciais, que são alcançados por participantes separados da atividade de trabalho coletiva, mas que por si só não são capazes de satisfazer suas necessidades. Suas necessidades são satisfeitas não por esses resultados “intermediários”, mas por uma parte do produto de sua atividade conjunta, obtida pelo sujeito em virtude das relações que ligam uns aos outros, que emergem no processo de trabalho, ou seja, *relações sociais* (Leontiev, 2021, p. 124, grifos do autor).

Quanto às etapas apresentadas no quadro 1, cabe salientar que, por algumas ações serem realizadas apenas por determinadas equipes, são construídos esboços periódicos das atividades em execução que contribuem para potencializar as interconexões entre as atividades simultâneas. Isso, por vezes, gera novas atividades não passíveis de serem previstas de antemão, promovendo a potencialização não apenas da participação, mas do protagonismo e da autoria pelos sujeitos envolvidos nas atividades. Dessa forma, acreditamos que a “atividade particular não é uma atividade isolada, nem teve sua origem no vazio” (Camillo, 2015, p. 80).

Etapas	Ações em Síntese
Definição de desafios e falas	A equipe de pesquisa realiza coletas de desafios práticos e/ou falas significativas do público-alvo por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas com esses sujeitos, consultas em vídeos, podcasts e matérias jornalísticas.
Construção do DNA ^[13]	As equipes de pesquisa e de redatoria geram subsídios para a definição curricular e a tomada de decisão criativa ao longo de todo o processo de produção por meio do preenchimento dos DNAs dos REDA. O DNA é tomado como objeto pela equipe de redatores que o expandem em um novo objeto: o texto-base.
Definição de Pauta	O pesquisador, junto ao repórter, apresenta propostas de formulação para os elementos mínimos do DNA e tantos subsídios quanto possível para seus demais elementos curriculares. Com participação dos consultores de conteúdo, da editora e da coordenação do projeto, são avaliadas as propostas de formulação e definidos os elementos curriculares do REDA.
Composição dos textos e Propostas de Design Educacional	É dado sequência à elaboração e detalhamento dos DNAs aprovados na etapa anterior. O produto final dessa etapa é o texto-base com indicações de hiperlinks, desenvolvido pelo redator, com o auxílio das distintas equipes.
Aprovação do Texto-Base com indicação de hiperlinks	Momento da leitura coletiva, quando ocorre a análise crítica do texto-base e das indicações de hiperlinks. São avaliadas a coerência entre o DNA e o texto expandido, a função pedagógica das sugestões de recursos áudio-visuais e o aprofundamento conceitual realizado ao longo do material.
Produção de Mídias	As equipes de design educacional, comunicação e gestão atuarão como equipes de suporte fazendo a interlocução entre os processos para auxiliar a produção de recursos áudio-visuais. A produção dos recursos fica a cargo das equipes de design gráfico, vídeo e ilustração.
Revisão Textual	Já com as mídias incluídas, o documento é encaminhado para a revisão textual, quando é adequada a linguagem de acordo com o Guia de Padronização Textual, considerando a norma culta da língua portuguesa, o novo acordo ortográfico e a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

[13] Estamos chamando de DNA uma versão de pauta jornalística, com elementos característicos de um REDA, tais quais os objetivos para cada um dos “três momentos pedagógicos” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002). Os DNAs são expandidos em textos-base pelos redatores com assessoria da editora e de consultores de conteúdo (ou “especialistas no assunto do material”).

Etapas	Ações em Síntese
Cadastro Wiki	Os recursos de mídia desenvolvidos pela equipe são cadastrados no <i>Wikimedia Commons</i> , uma das plataformas da <i>Wikimedia Foundation</i> dedicadas ao conteúdo com licença aberta. Os revisores textuais e designers educacionais são responsáveis por fazer o preenchimento dos dados para cadastramento no Documento de Acompanhamento de Produção e a equipe de licenciamento de mídias realiza o cadastro na plataforma.
Revisão referências Wiki	São encaminhados para a Revisão Textual os links das referências cadastradas na Wikimedia. Elas são geradas de acordo com a ABNT e são atualizadas as fontes.
Diagramação	Com o conteúdo do material pronto, o designer gráfico é responsável pela diagramação do bloco de materiais no Sistema de Gerenciamento de Mídias Digitais (SGMD), o software de diagramação adotado no projeto, seguindo as marcações realizadas pelo designer educacional no corpo do texto.
Revisão Final	É realizada a revisão final do bloco de materiais. A gestão prepara o e-mail com os links das páginas no SGMD, e encaminha ao consultor de conteúdo responsável e à editora. O designer gráfico avalia e implementa as sugestões, justificando a não-implementação daquelas que não são possíveis de serem realizadas.
Cadastramento	Acontece o cadastro dos materiais na Plataforma de Formação Continuada do MEC, na Área Administrativa.
Retorno do MEC	A equipe do MEC aprecia os materiais e envia uma lista de observações e sugestões a serem avaliadas pela equipe de produção, que pode ou não implementá-las. Caso a equipe avalie como inviável a implementação das sugestões, elas são devidamente justificadas. Após esse feedback, espera-se que o MEC publique as formações.

Quadro 1: Fluxo de produção dos REDA

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Livro
[14] André Houang e
Mariana G. Valente, em
*O que você precisa saber
sobre Licenças CC* (2021).

Na próxima seção, apresentaremos uma breve discussão sobre o licenciamento dos conteúdos finais dos REDA e os recursos de mídia que os compõem. Ainda como parte do modelo de produção dos REDA, o licenciamento objetiva favorecer a circulação e divulgação dos materiais.

o todo e as partes: o licenciamento de conteúdo final dos REDA e individual dos recursos de mídia

O licenciamento de conteúdo final dos REDA é um recurso formal para promover a sua ampla circulação e divulgação. Observando os moldes da legislação brasileira, o licenciamento visa proteger a autoria das pessoas ou coletivos que produzem conteúdo:

O direito autoral protege obras científicas, artísticas e literárias que sejam originais, estejam expressas em algum suporte, e por prazo determinado. O direito autoral é o direito de exclusividade do autor de explorar sua obra e de ser associado a ela (Valente; Houang, 2021, p. 2)^[14].

Com o advento da internet e de formas emergentes de mediação tecnológica e de comunicação, foi necessário reformar e atualizar procedimentos para o licenciamento de conteúdo. O licenciamento tradicional de conteúdo, baseado na forma de *todos os direitos reservados*, foi flexibilizado de maneira a facilitar o reuso e circulação de conteúdos, algo imprescindível no ambiente da internet. Nesse

sentido, utilizamos uma licença [Creative Commons](#) como licenciamento final nos materiais:

As licenças Creative Commons são licenças públicas. Em uma licença tradicional, a pessoa que é titular de direitos entra em uma relação específica com outra pessoa para autorizar determinados usos. No caso das licenças públicas, titulares de direitos estabelecem os termos da autorização, que é dada para qualquer pessoa do público que queira fazer uso daquela obra – naqueles termos. A pessoa que vai usar precisa respeitar as condições e limites estabelecidos na licença, assim como ocorre quando uma licença é dada para uma pessoa particular. Há vários tipos de licenças públicas, como as licenças Creative Commons e as licenças de Software Livre (Valente; Houang, 2021, p. 11).

A licença final adotada nos materiais é uma licença do tipo [CC-BY-NC-SA](#). Consequentemente, o material remixado a partir dos nossos REDA precisa apresentar os devidos créditos de atribuição de autoria e não pode ser comercializado, devendo carregar as mesmas condições de licenciamento.

No entanto, os recursos de mídia produzidos pelas equipes na etapa de *Produção de Mídias* (ver seção anterior) receberam uma licença que não a do material final, sendo ela menos restritiva, possibilitando que esses produtos, frutos de uma etapa específica do fluxo editorial, sejam utilizados em contextos distintos e apropriados de outras maneiras que não as motivações iniciais imaginadas em sua primeira concepção. Em outras palavras, a produção de material hipermidiático se

[15] Nossa técnica de cadastro no projeto REDA-PLAF era simplificada, mas cumpria com os requisitos do Wikimedia Commons. Um exemplo de um cadastramento mais completo, do ponto de vista da qualidade da sistematização da informação, pode ser encontrado neste [link](#).

transformou a partir do desenvolvimento da atividade, na medida em que o círculo de objetos e os meios para satisfazer as suas necessidades foram ampliados.

Para implementar o licenciamento menos restritivo, realizamos o cadastro individual de cada recurso visual na plataforma *Wikimedia Commons* atribuindo uma licença do tipo [CC-BY](#), a qual exige apenas a atribuição de autoria. A necessidade de utilizar uma licença diferente do material final se deve a motivações relacionadas ao acesso e circulação do material. Conforme a licença é menos restritiva, a possibilidade de circulação é maior, garantindo mais acesso aos produtos produzidos nesta etapa do fluxo editorial.

Uma vez que a plataforma *Wikimedia Commons* não aceita licenças muito restritivas, a ação de cadastrar separadamente cada recurso visual produzido possibilita sua identificação como elemento individual, tornando-o disponível diretamente para outras pessoas, e viabiliza a atribuição de créditos de maneira mais explícita^[15]. É possível acessar neste [link](#) as nossas produções a partir de uma categorização específica dentro do *Wikimedia Commons*.

Um ponto significativo é que a licença utilizada no produto faz com que este seja indexado de determinada maneira na ecologia de sistemas construídos na internet. O trabalho de licenciamento dos REDA produz materiais mais restritivos que os recursos de mídia que o compõem. Assim, ao licenciá-los com uma licença menos restritiva, potencializamos o compartilhamento, alcance e reaproveitamento dos recursos

Livro
[16] Antonio Fernando
Gouvêa da Silva, em *A
busca do tema gerador
na práxis da educação
popular* (2007).

de mídia, quais sejam: ilustrações, infográficos, fotografias e colagens.

A seguir, apresentaremos as considerações finais deste trabalho, destacando principalmente alguns desafios práticos que surgiram ao longo do fluxo de produção dos Recursos Educacionais Digitais Autoformativos.

considerações finais

A maneira como se pensa e se constrói os REDA passa por uma compreensão de inspiração freireana, no sentido de que “o diálogo começa com a busca com conteúdo programático” (Freire, 2019). São elaborados REDA a partir da análise engajada com a malha dos sujeitos que constroem o fluxo editorial da PLAF. O material basilar, a ser desdobrado na criação do REDA, parte de falas significativas (Silva, 2007)^[16] e desafios práticos dos profissionais da educação – coletados com representantes do público-alvo (professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, secretários da educação etc.), via pesquisa bibliográfica em artigos científicos e teses e, ainda, matérias de jornais, lives, documentários, podcasts e demais fontes ao nosso alcance no âmbito do trabalho remoto (em função da pandemia de covid-19).

Estes elementos constituem a pauta da reunião coletiva na qual as equipes discutem e aprovam os comentários e sugestões já ali elencados. Na realização de cada ação que

Livro
[17] Alexei Nikolaevich
Leontiev, em
Atividade Consciência
Personalidade (2021).

compõe o complexo de atividades para produção dos REDA, tem sido um grande desafio resgatar o motivo último de sua produção, qual seja: contribuir com o enfrentamento de desafios práticos dos profissionais da educação – *o medo de usar o recurso orçamentário* por gestores escolares e a preocupação docente com os *alunos que não decoram mais os conteúdos* são exemplos de desafios práticos percebidos por esses sujeitos.

Leontiev demonstra que a atividade humana está necessariamente ligada ao motivo que a desperta e ao objetivo que a orienta. Segundo ele, “não existe atividade sem motivo; atividade ‘não motivada’ não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto” (Leontiev, 2021, p. 123)^[17]. Desse modo, corroborar para a produção de REDA que visem, lançando mão de distintos recursos midiáticos, acolher e problematizar as percepções comuns sobre os desafios identificados no cotidiano dos profissionais da educação, buscando com isso inspirar possibilidades de enfrentamento dos mesmos, implica tornar consciente o motivo de sua produção.

Por fim, destacamos que as próprias etapas do fluxo de produção dos REDA são objeto de constante avaliação por parte dos sujeitos envolvidos ao longo do processo. A ideia é que essas etapas sejam complexificadas e ajustadas à medida que outros novos desafios práticos forem surgindo e de acordo com as condições de trabalho das diferentes equipes como, por exemplo, as condições impostas pela pandemia de covid-19. ✨

apoio

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

referências completas

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. n. 29. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 108-119, 2005.

BRICK, Elizandro Maurício; NETO, Francisco Fernandes Soares; HOFFMANN, Marilisa Bialvo. Os papéis do Designer Instrucional nos cursos de licenciatura em Física e Matemática da UFSC na Modalidade a Distância. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**. Campinas - SP, p. 1-13, 2011.

CAMILLO, Juliano. **Experiências em contexto: a experimentação numa perspectiva sócio-cultural-histórica**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – Ensino de Física) – Instituto de Física, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

CAMILLO, Juliano. **Contribuições iniciais para uma filosofia da educação em ciências**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida (Orgs). **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, 2007.

ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n.1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Yrjö. Aprendizagem expansiva no trabalho: em direção a uma reconceituação da teoria da atividade. In: SIMONELLI, Angela Paula; RODRIGUES, Daniela da Silva (Orgs). **Saúde e trabalho em debate**. Velhas questões, Novas perspectivas. Brasília: Paralelo 15, p. 71-104, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). **Ensino Desenvolvidor**: Antologia. Uberlândia: EDUFU, p. 35-57, 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade Consciência Personalidade**. Bauru-SP: Editora Minerva, 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Prefácio. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade Consciência Personalidade**. Bauru-SP: Editora Minerva, p. 15-22, 2021.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas. A Teoria da Atividade na Organização do Ensino no Curso de Pedagogia. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE**, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade: caderno de resumos: pôsteres e painéis. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 1. p. 177-178.

PROSA, UFSC. **Category**: PROSA-UFSC. In: 28 abr. 2021. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:PROSA-UFSC>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

VALENTE, Mariana Giorgetti; HOUANG, André. **O que você precisa saber sobre Licenças CC**. [S. l.: s. n.], 2021. v. 6 E-book. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/boletins/index.php/ppec/article/view/9423>. Acesso em: 23 fev. 2022.



Diálogos sobre desafios de realizar o processo de investigação temática freireana: reflexões sobre uma ação de estudo do Núcleo Prosa

^[1] **Fernanda Stoeberl**

^[2] **Eduarda Boing Pinheiro**

^[3] **Lucas Albuquerque do Nascimento**

^[4] **Felipe Ramos Lima**

^[5] **Rodrigo Antonio de Mattos Toso**

^[6] **Heloisa Cargnin Domingos**

^[7] **Elizandro Maurício Brick**

[1] Fernanda Stoeberl

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
stoeberlfernanda@gmail.com

[2] Eduarda Boing Pinheiro

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
eduardaboingpinheiro@gmail.com

[3] Lucas Albuquerque do Nascimento

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
lucas.albuquerque13@hotmail.com

[4] Felipe Ramos Lima

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).
ramos.lima.f@ufsc.edu.br

[5] Rodrigo Antonio de Mattos Toso

Psicólogo e licenciando pela Universidade Federal de Santa Catarina.
rodrigoatoso@gmail.com

[6] Heloisa Cargnin Domingos

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina.
heloisacargnin@gmail.com

[7] Elizandro Maurício Brick

Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/UFSC), Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, ambos da UFSC.
elizandromb@gmail.com

resumo

Em nossa ação piloto do projeto *PROSA com especialista*, realizada com o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, dialogamos sobre a investigação temática, tema que também serviu como inspiração para a organização do projeto. A atividade se iniciou com a seleção do material a ser estudado (momento IV da tese do professor Gouvêa), a leitura e a identificação de partes a serem aprofundadas, o momento oficial de diálogo com o nosso especialista, a avaliação do diálogo e a sua divulgação a pessoas externas ao grupo. Foram três os assuntos principais escolhidos a serem abordados, mas, devido ao aprofundamento do debate, foi possível a discussão de apenas um deles: *A necessidade do pesquisador privilegiar a visão da comunidade em detrimento da sua própria na identificação dos desafios práticos e dos temas geradores*. Debatemos sobre a importância de que, quando em contato com a comunidade, saibamos reconhecer a forma com a qual a comunidade se posiciona perante o mundo, bem como a forma como nós – pesquisadores – nos posicionamos. Assim, torna-se possível que comunidade e pesquisadores construam juntos uma nova consciência quanto às situações de opressão que vivenciam, organizando-se de modo a transformar as suas realidades.

palavras-chave

Investigação Temática. Falas significativas. Realidade local. Educação Popular. Currículo.

Livro

[1] Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2019).

Teses

[2] Samuel Penteado Urban, em *Educação popular e tecnologia social no Timor-Leste: o Instituto de Economia Fuldaidai-Slulu* (2020).

[4] Antonio Fernando Gouvêa da Silva, em *A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas* (2004).

[5] Elizandro Maurício Brick, em *Realidade e ensino de ciências* (2017).

Artigos

[3] Demétrio Delizoicov, em *La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire* (2008).

[6] Fernanda Stoeberl e Elizandro Maurício Brick, em *Projeto comunitário com jovens camponeses: a construção de uma proposta de ensino a partir da realidade* (2021).

Capítulo de livro

[7] Costa, Costa e Moreno, em *Prática do trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática na Escola Municipal Nova Canaã, Jacundá/PA* (2017).

introdução

O processo de investigação temática (IT), explicitado por Freire (2019)^[1], têm inspirado inúmeros movimentos de educação libertadora, que vão desde à reconstrução de sistemas e processos de ensino em países asiáticos como Timor Leste (Urban, 2020)^[2], bem como em países africanos (Delizoicov, 2008)^[3] que conquistaram a liberdade da colônia a poucas décadas, como também em inúmeros processo de reorientação curricular em redes de ensino municipais em gestões populares de diversas prefeituras no Brasil (Silva, 2004)^[4] a partir da década de 1990, junto com o processo de redemocratização. O estudo prático sobre processos de investigação temática em distintas escalas (redes, escolas e mesmo em práticas de ensino pontuais) têm estado presente na estruturação de processos e recursos digitais para formação à distância (Brick, 2017)^[5] e na formação inicial (Stoeberl; Brick, 2021)^[6] e continuada de professores (Costa; Costa; Moreno, 2017)^[7].

O Prosa – Núcleo de Pesquisas em Educação e Tecnologia Ético-Crítica é vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e foi criado com a finalidade de se constituir como um espaço de reflexão e ação, articulando projetos e ações de pesquisa, ensino e extensão engajados com a promoção de uma educação voltada à transformação da realidade injusta. O núcleo se propõe a desenvolver um olhar complexo para os contextos de atuação, a partir de distintas áreas envolvidas nas ações educativas realizadas pelo núcleo.

Dado o envolvimento de muitos dos membros do núcleo Prosa em processos práticos de reinvenção da investigação temática freireana e o interesse de parte do núcleo em estudar de forma engajada esses processos, foi criado no âmbito do Prosa um ciclo de estudos permanente sobre processos de Investigação Temática Freireana com os seguintes objetivos:

- ✨ Apreender, reinventar, mobilizar o processo de “investigação temática”;
- ✨ Mapear os processos de “investigação temática”;
- ✨ Estudar (Identificar, Analisar-Avaliar):
 - ✨ sistematizações-comunicações em diversas mídias que abordam diretamente o conceito de IT;
 - ✨ os desafios teórico-práticos oriundos de movimentos concretos inspirados na Investigação Temática em que o núcleo vive. Quem somos nós? Em quais práticas/lutas estamos envolvidos? Quais dessas lutas/práticas têm relação direta com a “Investigação Temática freireana”?

Desse ciclo de estudos, fazem parte professores e estudantes de graduação e de pós-graduação de distintas áreas, dentre elas: Ciências Sociais, Agronomia, Letras, Psicologia, Ciências da Natureza, Física, Química e Publicidade. Os encontros acontecem semanalmente e, como parte deles, surgiu a ideia de realizarmos uma dinâmica de estudos que envolvesse um processo de planejar, realizar e avaliar “diálogos” com especialistas mais experientes. Fazendo jus ao

nome do núcleo, desenvolvemos, então, o projeto *PROSA com especialista*, em que se toma o termo “especialista” a partir de uma acepção ampla, como uma pessoa com conhecimento rigoroso, expertise prática e teórico-prática em assuntos de interesse comum ao núcleo.

O objetivo deste trabalho é apresentar a ação piloto do projeto *PROSA com especialista*, realizada com o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, que, além de ter participado como professor e coordenador de núcleo do movimento de reorientação curricular via tema gerador na gestão de Paulo Freire da Secretaria de Educação de São Paulo, continuou assessorando diversas redes e orientando trabalhos de implementação e de pesquisa sobre a perspectiva freireana com o objetivo de desenvolver e aprofundar discussões coletivas acerca da investigação temática freireana. Além disso, Gouvêa é professor-pesquisador e membro da equipe que compõe o núcleo Prosa.

Na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento da ação piloto do *PROSA com especialista*. Inicialmente, destacamos os subsídios teóricos do processo de investigação temática, mostrando, em seguida, como os subsídios teóricos se relacionam com as etapas da atividade desenvolvida para, por fim, apresentar uma descrição das etapas que constituíram a ação piloto.

percurso metodológico

A investigação temática é um pressuposto teórico-metodológico criado por Freire (2019) que orienta um caminho no sentido de uma educação popular partindo das contradições que as comunidades vivenciam. Assim, a prática educativa se desenvolve tendo em vista um posicionamento engajado com as lutas dessas comunidades. No entanto, a investigação temática não tem uma configuração permanente, podendo ela ser adaptada para os contextos onde acontece. Nesse caminho, muitos pesquisadores têm se inspirado na investigação temática para trabalhar em diferentes cenários. Dentre eles, é muito reconhecido o trabalho de Delizoicov (2008), que transpõe a investigação temática para a educação escolar, e a prática de Silva (2004), que utiliza a investigação temática para pensar na construção de currículos coerentes com as realidades das comunidades, e que é objeto de estudo neste trabalho.

A realização dessa ação piloto se deu em cinco movimentos inspirados nas etapas do processo de investigação temática identificado por Delizoicov (2008), sendo constituída pelo “*estudo preliminar da realidade local*”, momento em que é realizado um levantamento de informações sobre as condições locais a partir de fontes secundárias ou primárias, em conversas informais com os participantes; pela “*análise da situação e escolha das codificações*” relativas às contradições e suas respectivas problematizações que serão preparadas como objeto da etapa seguinte; pelos “*diálogos des-codificadores*”, que correspondem à interpretação coletiva

das situações codificadas na etapa anterior; pela “*redução temática*”, a qual se dá diante de um estudo interdisciplinar dos elementos e corresponde à etapa em que ocorre o início da programação dos conteúdos que serão abordados em sala de aula; e pelos “*círculos de cultura*”, os quais se referem ao momento em que se poderia levar esse diálogo para a sala de aula a partir dos planejamentos e discussões coletivas das etapas anteriores.

As etapas seguidas para a concretização da ação piloto, inspiradas na investigação temática, estão descritas no Quadro 1.

Etapas da atividade desenvolvida	Etapas da Investigação Temática inspiração
1. Elaboração da proposta inicial do encontro e seleção.	a) Estudo preliminar da realidade local.
2. Seleção dos tópicos que foram pautados no encontro e fechamento do planejamento.	b) Codificação de possíveis temas geradores.
3. Realização do <i>Prosa com o especialista</i>.	c) Descodificação, círculo de investigação temática, definição de temas geradores.
4. Avaliação crítica do encontro e planejamento das comunicações.	d) Redução temática.
5. Comunicação dos conhecimentos construídos.	e) Círculos de cultura/ trabalho em sala de aula.

Quadro 1: Organização dos encontros inspirados na IT

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Artigo

[8] Aná Helena Basso Alves e Antonio Fernando Gouvêa da Silva, em *Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para Seleção de Conteúdos na Implementação de um currículo Crítico em Ciências Naturais* (2015).

Livro

[9] Antonio Fernando Gouvêa da Silva, em *A busca do tema gerador na práxis da educação popular* (2007).

Na etapa 1, conversamos sobre as idealizações do grupo em relação ao diálogo com o Gouvêa e definimos que nosso encontro poderia ser ainda mais proveitoso caso nos apropriássemos previamente de algumas concepções do nosso especialista. Assim, definimos que a leitura do momento IV de sua tese, intitulada “A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas” (2004), seria primordial para essa conversa, na qual intencionamos, sobretudo, refletir sobre as práticas educativas que podem surgir das próprias comunidades. Destacamos também que foram disponibilizadas outras duas referências para leitura e estudos complementares, a saber: Alves e Silva (2015)^[8] e Silva (2007)^[9].

Na etapa 2, o grupo realizou uma reunião para estabelecer os pontos de maior interesse para serem levantados para o diálogo com o especialista. Destacamos, então, três assuntos principais para serem discutidos: I) a necessidade do pesquisador privilegiar a visão da comunidade em detrimento da sua própria na identificação dos desafios práticos e dos temas geradores; II) a codificação da totalidade das relações estudadas pelo coletivo de educadores; e III) o processo de problematização das falas significativas de modo a torná-lo de fato reflexivo, sem cair em uma mecanização.

Durante o diálogo com o especialista (etapa 3), discutimos, em especial, o ponto I do planejamento, estabelecendo discussões acerca dos desafios de ouvir os sujeitos nos processos de construção do conhecimento, em sintonia com a ideia desenvolvida por Freire (2019) de que o diálogo em

um processo de educação libertadora começa pela busca do conteúdo programático.

Por fim, a “redução temática” (etapa 4), no nosso caso, não tem como foco uma análise interdisciplinar para realização de um círculo de cultura ou atividades em sala de aula, mas sim para comunicação mais ampliada, das quais destacamos: a alimentação de um canal de vídeo, de um episódio de podcast, de um Recurso Educacional Digital Autoformativo (REDA) e de artigos e trabalhos tal como este. Ou seja, a etapa do “círculo de cultura” (nível 5) corresponde à possibilidade de compartilhar os conhecimentos construídos pelo grupo com pessoas externas a ele.

A seguir, apresentaremos os resultados e a discussão deste trabalho. Para isso, idealizamos desenvolver a seção a partir de uma síntese dos momentos da “PROSA com Gouvêa”, destacando tanto os assuntos que serviram como questionamentos quanto algumas considerações respondidas pelo especialista e debatidas com os participantes.

resultados e discussão – “Prosa com Gouvêa”

Antes do momento inicial, foi realizado um pré-encontro (30 minutos antes do início) para ambientação dos participantes na plataforma que foi utilizada para a realização da ação piloto, tendo sido feito também testes de som e imagem. Todos os participantes concordaram com a gravação da conversa

e o produto audiovisual resultante foi de muita importância para que os participantes realizassem alguns estudos, uma posterior avaliação da atividade, a produção de outros materiais, o planejamento de outros encontros – referência para etapas do fluxo de produção de REDA, como a “*definição de desafios ou falas*” – e a construção deste trabalho.

Cabe destacar que houve, no momento inicial da “PROSA com Gouvêa”, uma breve contextualização e apresentação dos participantes. Assim, acreditamos que isso possa ter sido fundamental para que o especialista (re)conhecesse um pouco da trajetória e motivações dos envolvidos em relação aos estudos, pesquisas e aprofundamentos sobre investigação temática.

Após a introdução com as apresentações, iniciou-se o momento de diálogo. O primeiro assunto discutido foi *A necessidade do pesquisador privilegiar a visão da comunidade em detrimento da sua própria na identificação dos desafios práticos e dos temas geradores*, assunto este pautado na etapa 2 (destacado na seção anterior deste trabalho), e levado ao diálogo por uma participante.

Durante o diálogo com o especialista, discutimos a necessidade de, em nossos processos educativos, saber ouvir as pessoas envolvidas. Para a construção de uma educação que se proponha humanizadora, é importante que a diversidade das explicações e compreensões dos sujeitos acerca da realidade concreta sejam consideradas. Nesse sentido, ouvir as falas significativas dos sujeitos se torna uma exigência

quando o objetivo é contribuir para que eles se reconheçam como sujeitos da sua própria história. O entendimento desse viés é fundamental, posto que é comum que pesquisadores, partindo de uma lógica colonizadora, imponham suas visões de mundo sobre as vivências dos outros sujeitos, acreditando que esta seria a forma de solucionar os problemas destes.

Dando prosseguimento à discussão acerca do primeiro assunto pautado, debatemos sobre as influências da lógica colonizadora nas interações que estabelecemos com os outros. São justamente estas influências que geram uma compreensão de que existe uma hierarquia de conhecimentos, sendo uns mais importantes que outros. Por esta razão, não é incomum que as visões e explicações de mundo das comunidades sejam desconsideradas ou desacreditadas pelos pesquisadores, impossibilitando o diálogo.

Diante desse cenário, é muito importante a compreensão de que, ao longo dos processos de construção do conhecimento, o professor-pesquisador não tenha o objetivo de trazer respostas aos problemas dos sujeitos, mas sim de propiciar reflexões acerca de suas realidades, a fim de percebê-las de forma crítica e de impulsionar atuações no sentido do enfrentamento das realidades de opressão que vivenciam como possível de mudança.

Essa atuação dos professores-pesquisadores deve acontecer a partir das expressões da comunidade, uma vez que saber o posicionamento da comunidade é o ponto chave para o pesquisador elaborar estratégias de reconhecimento

Capítulo de livro
[10] Victor Vincent
Valla, em *Procurando
compreender a fala das
classes populares* (2000).

e pertencimento entre a comunidade. Assim, as falas significativas (Silva, 2004) representam essas expressões da própria comunidade e nos permitem interpretar a realidade que enfrentam. É a partir delas que se pode perceber as contradições enfrentadas pela comunidade e as potencialidades e limitações na compreensão da realidade, as quais abrem espaço para a interlocução com os pesquisadores.

Nesse caso, o comprometimento e engajamento dos pesquisadores se dá tendo em vista as lutas da comunidade e também considerando as mobilizações que já foram realizadas. Isso porque é muito comum que os pesquisadores, em uma autocompreensão salvacionista, não percebam as ações que a própria comunidade já empreendeu: “O que frequentemente, para o profissional, é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia, é para a população, uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites da melhoria de suas condições de vida” (Valla, 2000)^[10]. Assim, a escuta e a análise das falas significativas permitem conhecer melhor o contexto, as vivências, as ações já mobilizadas, e identificar coletivamente os limites explicativos desumanizadores manifestos pela comunidade, também chamados por Freire (2019) de “situação limite”. É na contribuição com a identificação e superação dessas situações limites que se justifica o engajamento dos pesquisadores das mais diversas áreas.

Vê-se, com isso, que a ideia é promover a tensão visando a síntese entre os conhecimentos e vivências das comunidades com os conhecimentos e vivências dos pesquisadores, para que haja identificação e movimentos com o propósito

de superar as condições de situações limite, ou seja, da manifestação local da desumanização, percebida fora da totalidade concreta. Por isso, a comunidade pode auxiliar na organização prática dos movimentos pretendidos, principalmente com a explicação das implicações que não são visíveis ao pesquisador em um primeiro momento. No entanto, as estratégias a serem utilizadas em tais movimentos ficam ao encargo do pesquisador, uma vez que o trabalho envolve também o seu rol de conhecimentos.

O professor Gouvêa, durante o nosso diálogo, também trouxe a necessidade de fazermos esse movimento de escuta com as comunidades porque isso ajuda a reconhecerem e fazerem valer o seu direito à voz. Por isso, muitas vezes, a organização de formações e movimentos com as comunidades as incentiva a expressar suas opiniões em outros locais e a ocupar outros espaços, devido à conscientização envolvida nesse processo, mas também porque passam a perceber o valor da sua voz, ou seja, a relevância de se posicionar sempre, lutando por seus direitos.

Em contrapartida, também lembramos, em nossa conversa, a impossibilidade do pesquisador se apresentar à comunidade como uma pessoa que resolverá todos os problemas. Essa percepção apresenta traços colonizadores, visto que se um pesquisador que não faz parte da comunidade criar um caminho próprio para mudar a vida das pessoas da comunidade, esse caminho não corresponderá ao caminho que a própria comunidade almeja para ela. Por isso, é fundamental que se estabeleçam diálogos com a comunidade, de modo

a favorecer os sentimentos de pertencimento, a florescer a tomada de consciência e a fortalecer a sua organização para que a própria comunidade vá em busca das mudanças que deseja. Destacamos o desafio de superar as práticas salvacionistas e autoritárias para o povo para, ao invés, construirmos práticas com o povo que tenha voz e desenvolva o protagonismo das suas próprias lutas.

A construção de práticas dialógicas podem apresentar muitos percalços e é comum que, conforme avançamos nos estudos da investigação temática, percebamos que determinadas ações desenvolvidas poderiam ter sido mais dialógicas ou mais críticas. O desenvolvimento dos próprios pesquisadores envolve inúmeras rupturas de paradigmas – porque também fazemos parte da lógica colonizadora –, mas é participando dessas ações que podemos tornar nossas práticas e suas contradições um objeto de reflexão e transformação.

Por conta do aprofundamento do debate, as discussões da primeira “PROSA com Gouvêa” concentraram-se de forma mais explícita no primeiro assunto pautado. Antes da finalização, partimos para o momento de encerramento, em que cada participante trouxe suas considerações, impressões e questionamentos que poderão ser somados aos outros dois assuntos pautados e discutidos em outros diálogos. Podemos destacar, por exemplo, uma discussão sobre as redes temáticas e a interdisciplinaridade com os contextos sociais; ou ainda, para além da identificação de falas significativas, como pode se dar o momento de organização dessas falas, tendo em vista que é um processo que exige um constante

movimento entre abstrações teóricas, a própria prática e a realidade concreta; bem como o papel ou a importância da formação permanente para as etapas da investigação temática e durante o processo de reformulação curricular.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais deste trabalho. Para compor as últimas considerações, destacamos algumas premissas sobre investigação temática que consideramos marcantes e que surgiram durante a discussão da “PROSA com Gouvêa”, uma breve avaliação da atividade e as perspectivas de outros trabalhos futuros que emergiram a partir da ação piloto.

considerações finais

Um trabalho de pesquisa engajado envolve a quebra de muitos paradigmas, tendo em vista a lógica colonizadora que define que algumas pessoas conhecem mais do que outras. Nesse sentido, é comum que pesquisadores sejam vistos como pessoas detentoras de conhecimento e que, por isso, podem mudar a vida das pessoas que não conhecem. A investigação temática, proposta por Freire (2019) e sobre a qual nos aprofundamos com a “PROSA com Gouvêa”, apresenta um viés oposto a essa lógica, mostrando que todas as pessoas conhecem algo. Dessa forma, o papel dos pesquisadores é incentivar as pessoas da comunidade a se tornarem sujeitos de sua própria história, criando consciência de suas situações de opressão e se organizando no sentido de enfrentá-las.

Como avaliação do momento realizado, o grupo considerou que foram muito ricas as considerações trazidas pelo professor Gouvêa, porque coincidiam com as questões teóricas discutidas pelo grupo, mas com a precisão de quem tem mais experiência prática com a investigação temática. Nesse sentido, esse projeto piloto serviu de inspiração/referência para o levantamento de desafios práticos que membros do ciclo de estudos em Investigação Temática reconheciam em relação aos processos vivenciados, tendo sido construída uma série de discussões e debates com outros especialistas ao longo do ano de 2022.

Ademais, destacamos que outros momentos com o professor Gouvêa também foram organizados, tendo em vista os muitos pontos que não foram interpelados durante a ação piloto, mas que eram relevantes para o grupo.

Por fim, tendo em vista a riqueza do nosso momento de *PROSA com especialista*, e com base na própria sugestão de Delizoicov (2008) de investigação temática (de compartilhamento de conhecimento com os círculos de cultura), estão sendo organizados materiais a serem disponibilizados também para pessoas externas ao núcleo Prosa. Dentre eles, há a elaboração de um material para o canal de vídeo do núcleo, bem como um episódio de podcast, um Recurso Educacional Digital Autoformativo (REDA) e artigos e trabalhos acadêmicos tal como este. ✨

apoio

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

referências completas

ALVES, Anaí Helena Basso; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para Seleção de Conteúdos na Implementação de um currículo Crítico em Ciências Naturais. v. 8, n. 1. **Alexandria: Revista de educação em ciência e tecnologia**, Florianópolis, p. 181-207, 2015.

BRICK, Elizandro Maurício. **Realidade e ensino de ciências**. 2017. 399 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2017.

COSTA, Fabrício Araújo; COSTA, Flaviula Araújo; MORENO, Glaucia de Sousa. Prática do trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática na Escola Municipal Nova Canaã, Jacundá/PA. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. 1 ed. Brasília: MDA, 2017. v. 2, p. 189-212. Disponível em: <<http://ecec.paginas.ufsc.br/files/2015/12/MOLINA-ORG.2017.pdf>>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

DELIZOICOV, Demétrio. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria: Revista de educação em ciência e tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 37-62, 2008. Disponível

em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486>>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

STOEBERL, Fernanda; BRICK, Elizandro Maurício. Projeto comunitário com jovens camponeses: a construção de uma proposta de ensino a partir da realidade. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1–19, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58095. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58095>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

URBAN, Samuel Penteado. **Educação popular e tecnologia social no Timor-Leste**: o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2020.

VALLA, Victor Vincent. Procurando compreender a fala das classes populares. VALLA, Victor Vincent (Org.). **Saúde e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

