

Paulo Fossatti; Hildegard Susana Jung; Douglas Vaz
y Remi Maria Zanatta Benatti

Educação 3.0: limites e possibilidades mediante as políticas públicas educacionais

Education 3.0: Limits
and possibilities through
public educational
policies / Educación 3.0:
Limites y posibilidades
a través de las políticas
públicas educacionales

Como citar: _____

Fossatti, Paulo ; Jung, Hildegard Susana; Vaz, Douglas;
Zanatta Benatti, Remi Maria (2020) **Educação 3.0:
limites e possibilidades mediante as políticas públicas
educacionais**. Em Gungula, Eurico Wongo; Suarez,
Wendolin y Artigas, Wileidys (eds). Investigar para
Educar: Visões sem fronteiras. Universidade Óscar
Ribas/High Rate Consulting. Angola.

DOI: <https://doi.org/10.38202/Inv.educ.11>

RESUMO

O objectivo do presente artigo consiste em suscitar a discussão sobre os limites e possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0. A metodologia tem abordagem qualitativa e buscou os seus dados numa revisão da literatura pertinente à temática. O marco teórico baseia-se, principalmente, em autores como Moran (2014); Lévy (1999); Sant'Ana, Suanno e Sabotta (2017), Fava (2014) e outros. Os resultados indicam que: a) a Educação 3.0 transcende a questão da utilização das tecnologias como recurso pedagógico, visto que supõe uma mudança profunda na educação, que deve considerar a interdisciplinaridade e a complexidade; b) A educação brasileira, desde o Brasil Imperial, tem um carácter público, portanto, as políticas públicas educacionais necessitam acompanhar as mudanças impostas pela contemporaneidade; c) O maior desafio das políticas educacionais na actualidade consiste em acompanhar as demandas da educação 3.0, cenário em que um estudante mais autónomo e conectado exige práticas docentes que condizem com as suas necessidades, assim como um sistema educacional pensado para o cenário que se apresenta. Está aberta a discussão.

Palavras chave: políticas públicas em educação; modalidades de educação; tecnologia educacional; educação para a inovação.

ABSTRACT

The objective of this chapter is to provoke discussion about the limits and possibilities of educational public policies in times of education 3.0. The methodology has a qualitative approach and looked for its data in a review of the literature relevant to the subject. The theoretical framework is mainly based on authors such as Moran (2014); Lévy (1999); Sant'Ana, Suanno and Sabota (2017), Fava (2014) and others. The results indicate that: a) Education 3.0 transcends the question of the use of technologies as a pedagogical resource, since it involves a profound change in education, which must consider interdisciplinarity and complexity; b) Brazilian education, from Imperial Brazil, has a public character, therefore, educational public policies need to accompany the changes imposed by contemporaneity; c) The greatest challenge of educational policies at present consists of accompanying the demands of education 3.0, a scenario in which a more autonomous and connected student demands teaching practices that match their needs, as well as an educational system designed for the scenario that is presented. Discussion is open.

Key words: public policies in education; modalities of education; educational technology; innovation education.

RESUMEN

El objetivo del presente capítulo consiste en suscitar la discusión sobre los límites y posibilidades de las políticas públicas educacionales en tiempos de educación 3.0. La metodología tiene abordaje cualitativo y buscó sus datos en una revisión de la literatura pertinente a la temática. El marco teórico se basa, principalmente, en autores como Moran (2014); Lévy (1999); Sant'Ana, Suanno y Sabota (2017), Fava (2014) y otros. Los resultados señalan que: a) la Educación 3.0 trasciende la cuestión de la utilización de las tecnologías como recurso pedagógico, puesto que supone un cambio profundo en la educación, que debe considerar la interdisciplinariedad y la complejidad; b) La educación brasileña, desde el Brasil Imperial, tiene un carácter público, por tanto, las políticas públicas educacionales necesitan acompañar los cambios impuestos por la contemporaneidad; c) El mayor reto de las políticas educacionales en la actualidad consiste en acompañar las demandas de la educación 3.0, escenario en el que un estudiante más autónomo y conectado exige prácticas docentes que conciden con sus necesidades, así como un sistema educacional pensado para el escenario que se presenta. Está abierta la discusión.

Palabras clave: políticas públicas en educación; modalidades de educación; tecnología educacional; educación para la innovación.

Introdução

O termo política tem sua origem ligada à definição que lhe foi atribuída na Grécia Antiga (século IV a.C.), cujo adjetivo polis (polikós), diz respeito a tudo aquilo que se refere à cidade, indicando atividades que se relacionam com a polis, ou seja, com o Estado. Dessa forma, a palavra policy pode ser entendida como uma ação do governo que busca “[...] a segurança extrema e a solidariedade interna de um território específico, garantindo a ordem e providenciando ações que visam atender às necessidades da sociedade” (Dias & Matos, 2012, p. 2). As referidas ações podem ocorrer no campo da saúde, da habitação e, quando ocorrem na área da educação, chamam-se políticas públicas educacionais, como explicam Vaz (2017), Lüdke & André (2004) e Keats & Schmidt (2007).

Quando fala-se “de” ou “em” política, se está falando, também, de relações humanas, pois o homem é um ser social que utiliza a política em seu dia a dia para concretizar ações que estão alicerçadas no diálogo, na argumentação, na crítica, e na discussão na defesa de seus interesses. Portanto, dependendo da relação que se constitui entre educação e política, as relações humanas podem se constituir com aspectos democráticos ou não, de maneira justa ou não (Sant’Ana, Suanno & Sabota, 2017; Fava, 2014).

De acordo com Paulo Freire, é necessário não se dissocie política de educação. Quando ele se refere à educação política, alude à participação nas decisões da comunidade, à aceitação da diversidade, à educação com responsabilidade, à educação permanente (ao longo da vida) e às cidades educativas. Neste último aspecto, explica que

“A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos” (Freire, 2001, p. 13).

Diante deste argumento, partindo-se do princípio de que todo ser humano deve ser educado para que ele possa participar ativamente da sociedade, que tenha acesso à escola de qualidade e que neste espaço constituído democraticamente, ele encontre possibilidades para discutir suas ações e decisões de forma consciente, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Brasil, 1996). No Brasil, a educação possui um caráter público a partir do que dispõe a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, a qual a garante como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” e também no artigo 208, afirmando o “[...] dever do Estado com a Educação” (Brasil, 1988). Entretanto, ainda no Brasil Imperial, o Ato Adicional de 1834 incumbiu às câmaras municipais a atribuição de legislar sobre assuntos educacionais (Jung & Sudbrack, 2016). Dessa forma, nota-se que as políticas públicas educacionais estão e sempre estiveram presentes no cenário educacional. Este cenário, entretanto, tem se transformado, nas últimas décadas, de forma muito veloz, a ponto de autores como Bauman (2013) mencionarem um mundo líquido, que acaba causando certa vertigem e até uma desorientação dos mapas, como completa Sousa Santos (2002).

É neste contexto que surge a educação 3.0. De acordo com Sant’Ana, Suanno & Sabota (2017), o conceito de educação 3.0 transcende a questão do uso das tecnologias para a realização da prática pedagógica. Trata-se, segundo os autores, de uma questão paradigmática, na qual passam a ser considerados elementos como a complexidade e a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, indissociável. Assim, também autores como Lüdke & André (2004), Vilaça (2010) e Keats & Schmidt (2007), Fava (2014) entre outros, apontam que a educação 3.0 surge como forma de romper com a educação bancária descrita por Paulo Freire (1968).

Como se pode perceber, a educação 3.0 atende a um estudante muito distinto daquele que, há algumas décadas, sentava-se passivamente e ouvia ou copiava durante horas uma lição que, depois, deveria ser memorizada e reproduzida na prova. Mas, se a educação possui o caráter público que se descreve, cabe discutir se as políticas públicas educacionais da atualidade atendem e/ou acompanham as mudanças anunciadas.

Dito isso, o objetivo do presente artigo consiste em suscitar o debate sobre os limites e possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0. A metodologia,

que seguiu as orientações de Gil (2008) tem abordagem qualitativa e buscou seus dados em uma revisão da literatura. Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução apresenta-se os caminhos metodológicos para, na sequência, dar-se início ao debate, o qual começa questionando sobre a educação 3.0. Pondera-se ainda as políticas educacionais e sua convergência com relação às novas modalidades de ensino. O tópico que segue sugere que novas propostas educacionais demandam novas políticas. Por último, figuram as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.

Caminhos Metodológicos

Os caminhos metodológicos da pesquisa seguem as orientações de Gil (2008), o qual sugere que uma pesquisa consiste em um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (Gil, 2008, p. 17). O problema de pesquisa persegue a seguinte questão: Quais são os limites e possibilidades para as políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0? Sem a pretensão de trazer todas as respostas, acredita-se na pseudoconcreticidade dos fatos (Kosik, 1976). A pesquisa busca suscitar um debate em relação ao tema, considerando necessário e urgente este diálogo.

A pesquisa qualitativa, como é o caso do presente estudo, preocupa-se com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Minayo, 2001, p. 14). Dessa forma, os dados foram buscados em uma revisão de literatura acerca da temática, a qual se baseou em livros e artigos acadêmicos, selecionados a partir de bases de dados como Scielo e Capes Periódicos.

Seguindo as orientações de Gil (2008, p. 133), os passos da pesquisa foram “[...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Dessa forma, o material foi selecionado de acordo com a abordagem que se pretendeu dar a cada tópico já pré-determinado na fase de planejamento da estrutura da pesquisa.

A etapa de interpretação exigiu a leitura de todo o material e seu fichamento. Nesta fase começaram a surgir as primeiras inferências, as quais se consolidaram na etapa final, que foi a redação do artigo. Ela ocorreu de forma compartilhada entre os autores, uma vez que se utiliza o recurso Google Drive, o qual permitiu uma escrita simultânea e coletiva em sua essência.

A Educação 3.0: Um “Novo” Modelo?

Segundo Moran, “a sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação” (Moran, 2014, p. 8). A Educação da contemporaneidade, numa perspectiva ligada à inovação, também passou por inúmeras discussões nas últimas décadas. Na prática, a Educação também vem sendo ressignificada, acompanhando essas discussões e incorporando, cada vez mais, tecnologias e metodologias apropriadas ao novo perfil social que emerge no contexto da cibercultura a partir da apropriação do ciberespaço (Vaz, 2017).

Estes dois conceitos (cibercultura e ciberespaço) tornam-se fundamentais para a constituição de um novo paradigma sociocultural emergente, visto que, nos últimos anos, potencializaram as formas de comunicação e interação entre as pessoas, além de permitir novos olhares aos modelos pedagógicos até então predominantes. O ciberespaço, segundo Pierre Lévy (1999, p. 17), apresenta-se como:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Já a cibercultura, caracteriza-se como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Ainda, de acordo com o autor, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (Lévy, 1999, p. 15). Ou seja, significa uma nova forma de organização social, que surge à luz da criação do ciberespaço e do desenvolvimento das tecnologias digitais.

Na prática, estes conceitos estão relacionados à criação de metodologias e modelos inovadores para a educação. Ao adotar a utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula, permite-se alcançar uma proposta alinhada às características da sociedade contemporânea. Nesse sentido, cabe ao professor articular sua prática pedagógica de forma interativa e dinâmica, construindo atividades que promovam a reflexão crítica dos estudantes, através do processo de perturbação, ou seja, destacar o diferente, problematizar as participações, fazer emergir os estranhamentos, para o desequilíbrio da estrutura cognitiva (Vaz, 2017).

A educação 3.0, portanto, precisa levar em conta as “[...] mutações da Web, que se transformou de tecnologia de acesso (1.0) em tecnologia de participação (2.0) e mais recentemente em tecnologia de interpretação (3.0) (Sant’Ana, Suanno & Sabora, 2017). Nesta perspectiva, os autores compreendem que a Educação 3.0 reveste-se de quatro aspectos que devem ser necessariamente observados: a) são emergentes das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), as quais orientam as metodologias a serem utilizadas; b) essa educação se inter relaciona com a sociedade como um todo, com a economia e com o ambiente de trabalho, atento às mudanças sociais e às necessidades econômicas contemporâneas; c) a Educação 3.0 sugere que a escola precisa adaptar-se às novas formas de aprender da geração digital; d) a Educação 3.0 visa a transformação social, ou seja, ela precisa servir para a mobilização de competências que permitam ao estudante propor melhorias à sociedade, por meio do enfrentamento das problemáticas que se apresentam.

O primeiro aspecto está relacionado com a necessidade de contemplar o nativo digital em nossas práticas pedagógicas. De acordo com Moran (2014), o estudante contemporâneo requer o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, o que implica no desafio, na resolução de problemas, com foco na autonomia de quem aprende. As tecnologias são parte da vida dos estudantes contemporâneos, por isso, a escola não pode deixar de contemplá-las em sua prática diária. Segundo Sant’Ana, Suanno & Sabota (2017, p. 168), não é possível ignorar que as novas tecnologias têm obrigado a escola a reinventar-se, explicando que “[...] construir esta educação é dialogar, quebrar fronteiras e distinções entre professores, alunos, instituições, disciplinas, artefatos, linguagens, territórios e pessoas em geral”. Trata-se, portanto, de repensar a escola enquanto espaço de construção colaborativa do conhecimento, o qual deve servir para melhorar a vida das pessoas em sociedade.

O segundo aspecto considera que a educação não pode ocorrer de forma isolada, ou seja, com saberes desconectados da realidade socioeconômica e da realidade do mundo do trabalho. Prova disso é que hoje, de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve-se educar por competências, um termo originalmente surgido no mercado de trabalho. A definição de competências, de acordo com a BNCC refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Como se pode perceber, o mundo do trabalho não pode ficar distante da realidade escolar. Ainda neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da socie-

dade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8). Dessa forma, Sant’Ana, Suanno & Sabota (2017, p. 170) explicam que, na contemporaneidade, “[...] o ambiente de trabalho é caracterizado pela resolução de problemas em pequenos grupos, uso de ferramentas digitais de informação, diversidade de tarefas, variedade de idades e estilos de pessoas”. Entretanto, os mesmos autores reconhecem que, enquanto isso, a maioria das escolas ainda permanece no modelo fabril, da educação 2.0, que contempla a educação em série.

O terceiro aspecto sugere que a escola precisa superar o modelo 2.0 para adaptar-se ao estudante do século XXI. Moran (2014, p. 3) explica que este educando aprende “[...] a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas”. O autor complementa que, ao contrário do que possa parecer, o docente tem um papel fundamental neste modelo, pois será o responsável por mediar, conduzir e estimular o estudante a processar todas as informações disponíveis. Ou seja, o conhecimento será construído em conjunto, sistematizando e selecionando a grande gama de informação disponível na rede.

O quarto aspecto condiz com a transformação social almejada pela Educação 3.0. Volta-se ao que estabelece a BNCC e à mobilização de competências que possibilitam ao estudante argumentar e apresentar alternativas à melhoria da vida em sociedade, a partir da análise e do enfrentamento da realidade observada. Trata-se, portanto, do cidadão crítico concebido na LDB, em seu artigo 35, para que a educação sirva ao: “[...] III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996). Assim, a Educação 3.0 “[...] implica em uma outra forma de educar, uma educação que seja autêntica, que ultrapasse a formação cognitiva e seja repensada em prol do enfrentamento dos problemas do mundo atual” (Sant’Ana, Suanno & Sabota, 2017, p. 173).

Além disso, já se fala, inclusive, em Educação 4.0 (Fava, 2014), a qual inclui conceitos como conectividade, inteligência artificial, linguagem computacional e robôs. Trata-se da geração maker, cujo princípio é aprender fazendo. Ainda que não esteja no escopo deste artigo, acredita-se que vale a pena se pensar também nesta perspectiva.

As Políticas Educacionais E As Novas Modalidades De Ensino

As novas modalidades de ensino são uma realidade e não podem mais ser ignoradas. Como explicam Sartório, Jung & Quadros da Silva (2019), a modalidade de Educação a Distância

(EaD) já participa com quase 20% de todos os estudantes de graduação do país e continua crescendo. Enquanto os números da Educação Superior presencial, os da EaD sobem em torno de 7% ao ano. Assim, a “[...] EaD se apresenta como uma alternativa não somente para a graduação, mas também para a especialização em nível lato sensu” (Sartório, Jung & Quadros da Silva, 2019, p. 84).

Além da EaD, hoje tem-se os cursos híbridos, que contemplam aulas presenciais e a distância, de forma sistemática. Entretanto, o maior desafio pelo qual passam as políticas educacionais na atualidade consiste em acompanhar as demandas da educação 3.0, cenário no qual um estudante mais autônomo e conectado exige práticas docentes que condizem com as suas necessidades, bem como um sistema educacional pensado para o cenário que se apresenta. Mais do que aprovar porcentagens de carga horária que poderá ser realizada na modalidade a distância, precisa-se prever que os cursos de EaD possam participar de projetos já existentes e que estão funcionando e até chamando a atenção da comunidade internacional, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP). Na opinião de Nóvoa (2017), pesquisador português do campo da formação de professores, o PIBID é uma experiência única e que deveria ser replicada em todos os países como política de formação docente inicial e continuada, devido à sua funcionalidade e resultados positivos.

Segundo Hemielewski, Pacheco & Jung (2017) um dos objetivos do Programa Institucional de Iniciação à Docência, é a elevação da qualidade das ações acadêmicas no aspecto da formação inicial dos professores que estão inseridos nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, o programa também se volta para o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério que já estão exercendo a carreira docente e a inserção dos estudantes de licenciatura nos espaços de ensino das escolas da rede pública de educação, o que fortaleceu o elo entre educação superior e educação básica pública brasileira. Hemielewski, Pacheco & Jung (2017) levantaram dados empíricos nos quais pesquisaram a percepção de 10 professores da escola campo por meio de entrevista semiestruturada, os quais foram unânimes sobre a importância do PIBID enquanto política de formação docente. “Os aspectos mais destacados, além do compartilhamento de saberes e a oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e prática, foram o diálogo entre universidade e escola campo” (Hemielewski, Pacheco & Jung, 2017, p. 117).

Como pode-se perceber, são consideradas relevantes as políticas que possibilitam esse contato do acadêmico com a realidade na qual ele vai atuar após a formação. Entretan-

to, de acordo com a legislação vigente, o PIBID somente contempla estudantes de cursos presenciais de graduação (Brasil, 2016). Algumas políticas já contemplam as novas modalidades de ensino, como é o do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Por outro lado, políticas públicas educacionais que permitem práticas pedagógicas voltadas aos estudantes da Educação 3.0 são fundamentais para que também nas escolas públicas se possa ter as condições mínimas de trabalhar com as novas tecnologias digitais. Sabe-se que nem todas as metodologias ativas prescindem de tecnologias para serem desenvolvidas, entretanto, como argumentam Quadros da Silva, Fossatti & Jung (2018, p. 6), “[...] a metodologia ativa é um processo de aprendizagem amplo, que busca a colocação do estudante como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem”. Neste cenário, as tecnologias acabam tendo um papel relevante, pois possibilitam as metodologias ativas de forma bastante natural, como é o caso dos chats, uso de e-mail, elaboração de sites, fóruns de discussão, mapas conceituais, entre outros recursos.

Assim, políticas educacionais de inclusão digital são bem-vindas. Tablets, notebooks e smartphones são aparelhos que possibilitam o uso das metodologias ativas digitais. Contudo, nem sempre as políticas educacionais contemplam a aquisição deste tipo de aparelhos para as nossas escolas. Por outro lado, estarão os professores capacitados para trabalhar com esses recursos? As jornadas de formação têm incluído a abordagem das tecnologias digitais como recurso pedagógico? Em algumas redes de ensino tem-se observado que sim, inclusive com a capacitação nos artefatos Google (Quadros da Silva, Fossatti & Jung, 2018). Como pode-se perceber, novas propostas educacionais sugerem novas políticas públicas educacionais para atender às demandas que acabam surgindo, como se vê na sequência.

Novas Propostas Educacionais, Novas Políticas

Novas propostas educacionais demandam, também, novas políticas educacionais. Está-se avançando neste sentido? Quais os limites e possibilidades para as políticas públicas educacionais em tempos de Educação 3.0? Retomando os quatro aspectos anteriormente sugeridos com relação à implementação da Educação 3.0 (Sant’Ana, Suanno & Sabota, 2017), pode-se pensar em algumas estratégias necessárias para atender ao contexto que se apresenta, enquanto possibilidades de novas políticas para os novos tempos. Vê-se o Quadro 1, que segue.

Quadro 1. Possibilidades de políticas para a Educação 3.0

Aspectos da Educação 3.0	Possibilidades para novas políticas
Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação para as metodologias	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de financiamento de aparatos digitais para professores; • Convênios com empresas para equipar as escolas, oferecendo também capacitação, suporte e manutenção; • Programas de inclusão digital para docentes; • Programas de capacitação de professores para as metodologias digitais em conjunto com as universidades; • Campanha de verificação da estrutura física da escola com relação à capacidade da rede elétrica para equipamentos digitais.
Inter relação com a realidade socioeconômica e o ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Convênios do poder público com as empresas para a realização de feiras, mostras e aproximação com as escolas; • Programas de valorização dos pais e responsáveis dos estudantes, de forma a trazer para dentro da escola diversos profissionais que poderão auxiliar na aproximação com o mundo do trabalho.
Adaptação da escola às novas formas de aprender da geração digital	<ul style="list-style-type: none"> • Maior atenção e incremento às políticas de boas práticas pedagógicas, de forma que todas as escolas sejam contempladas; • Programa de “intercâmbio” entre as escolas de todo o país, dando a conhecer as distintas realidades a professores e gestores; • Programa de capacitação constante dos professores na esfera digital, em convênio com as universidades, especialmente as públicas.
Mobilização de competências para melhorar a vida em sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de projetos pedagógicos com a resolução de problemas da comunidade local; • Programa de capacitação de professores para o trabalho com estudos de caso, resolução de problemas e metodologias ativas; • Mostras locais, regionais e nacionais de boas práticas na resolução de problemas; • Trabalho com projetos de intervenção junto à comunidade, em um trabalho conjunto das escolas com as famílias.

Fonte: Elaboração própria

Como foi possível perceber, há inúmeras possibilidades de políticas públicas educacionais para que a escola da atualidade possa atender às demandas da Educação 3.0. Trata-se, entretanto, de estabelecê-las em nível local, regional e nacional. Nesse sentido, como explica Sousa Santos (2002), é necessário que as políticas sejam realizadas de forma participativa, e não hegemônica, para que haja maior engajamento e comprometimento da comunidade. Certamente, “[...] com o assentimento desses atores em processos racionais de dis-

cussão e deliberação” (Sousa Santos, 2002, p. 53), haverá maior chance de que as políticas educacionais tenham continuidade, gerando os resultados esperados.

Entretanto, para que as políticas públicas (educacionais) realmente alcancem seu objetivo almejado, Jung & Sudbrack (2016) esclarecem que é necessário proceder uma avaliação. Ademais, colocam como ponto essencial da avaliação de qualquer política pública a prestação de contas (accountability). Este procedimento deve ter três funções principais: a) informar sobre o trabalho realizado e quais eram os objetivos iniciais; b) a readequação de algum(ns) objetivo(s) que não foi considerado adequado; c) a legitimação do trabalho realizado, podendo-se optar pela sua perpetuação. Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo. Dessa forma, pode-se considerar as políticas públicas não como um ato isolado, mas um trabalho conjunto da esfera pública junto à comunidade, com a participação ativa de todos os agentes envolvidos.

O envolvimento ao qual foi referido aqui, gerará o que Sousa Santos (2002) chama de sentimento de vínculo e de pertencimento, por meio do qual uma comunidade se une e trabalha pelo seu bem comum. Dessa forma, uma das possibilidades para as políticas educacionais em tempos de Educação 3.0 poderá ser a colocação da escola no centro dessa dinâmica de construção conjunta e de participação democrática.

Algumas limitações para a participação democrática e para a efetivação das políticas públicas educacionais poderão estar no problema de tempo e de dificuldades de locomoção para os encontros presenciais. Entretanto, também neste sentido Jung & Sudbrack (2016, p. 129) salientam que “[...] com relação à participação cidadã, na sociedade do conhecimento e da informação, esta pode consubstanciar-se inclusive através da participação via web”. Além disso, compreendem que, em alguma medida, é possível que o cidadão venha a regular o Estado.

Por último, deseja-se traçar um breve paralelo entre o que se pretende com a Educação 3.0 e o que já buscavam John Dewey e Anísio Teixeira, ao afirmar a importância do campo da experiência na educação. Nos anos 1960, Teixeira (1996) idealizava uma escola que, segundo ele, lembraria mais um laboratório do que um espaço no qual as crianças se sentam umas atrás das outras. Com relação à educação, ele dizia que “[...] terá de inculcar o espírito da objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo” (Teixeira, 1996, p. 43).

No mesmo sentido versava o entendimento de Dewey, com relação à importância da experiência na educação, pois a currículo precisa basear-se na experiência do estudante: “do currículo baseado na experiência depende da seleção do tipo de experiência presente

na vida cotidiana da criança que tenha poder de subsidiar de forma criativa experiências subsequentes (Dewey, 1967, p. 211). Neste contexto, pode-se perguntar, como sugere Nóvoa (2017), se o século XXI ainda demora muito em chegar.

Considerações Finais

As políticas públicas educacionais em tempos de Educação 3.0 apresentam distintos limites, seja pela questão da falta de recursos, por questões sociopolíticas, ou ainda pela falta de preparo da escola e seus agentes (e da sociedade como um todo) em lidar com as demandas da contemporaneidade e do próprio jovem nativo digital. Entretanto, a própria atualidade e seus recursos apresentam inúmeras possibilidades. Estas, mais do que demandar a utilização e apropriação dos artefatos tecnológicos, supõem uma mudança profunda na educação. Trata-se de uma questão epistemológica, na qual toda a sociedade precisa engajar-se pois, como notou-se, todos e tudo educam, daí que seja difícil concluir se há mais limites, ou mais possibilidades para as políticas educacionais em tempos de Educação 3.0.

A escola não é mais o “baluarte do saber” e os professores e gestores não são mais os privilegiados detentores do conhecimento. A escola do século XXI e as suas respectivas políticas educacionais precisam partir de um trabalho coletivo, no qual se cria uma sinergia em torno da aprendizagem, do bem comum e de uma melhor condição de vida em sociedade. O conhecimento está disponível em todos os lugares, mas o trabalho docente é fundamental para mediar e sistematizar todas essas informações e mostra-se sua aplicabilidade à vida, ao trabalho e às demandas da atualidade.

Por fim, precisa-se compreender que as políticas públicas educacionais não são construídas e tampouco executadas de maneira vertical e isoladamente. Em uma sociedade democrática, urge que cada um e cada uma assumam a sua responsabilidade enquanto educador, educadora, pai, mãe, estudante, cidadão e cidadã, no sentido de que, debatendo, problematizando e argumentando, se possa trazer alternativas para que aprendizagem de nossas crianças e jovens se torne uma prioridade nacional. Uma aprendizagem com sentido e com propósito para a vida. Se a sociedade como um todo conseguir encarar a educação como prioridade nacional, então as políticas educacionais também irão evoluir, de maneira que aí sim haverá mais possibilidades do que limites para a sua concretização.

Referências Bibliográficas

- Bauman, Z. (2013). *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9396, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2016). *Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016*. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Recuperado de: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1967). *Vida e educação: A criança e o programa escolar – Interesse e esforço*. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Dias, R. & Matos, F. (2012). *Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos*. São Paulo: Atlas.
- Fava, R. (2014). *Educação 3.0*. São Paulo: Saraiva.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*, 5. ed - São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. - São Paulo: Atlas.
- Jung, H. & Sudbrack, E. M. (2016). *Educação e formação continuada: uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio - Pacto, percalços, possibilidades*. Curitiba: Editora CRV.
- Keats, D. & Schmidt, J. P. (2007). The génesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. *First Monday*, 12 (1).
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Trad. C. Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lüdke, M. & André, M. (2004). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 8. reimpressão. São Paulo: EPU.
- Minayo, M. C. S. (Org.) (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moran, J. (2014). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, 47(166), pp. 1106-1133.

Hemielewski, D., Pacheco, L. & Jung, H. (2017). Perspectivas de Formação Docente: O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) como Política Pública. *Imagem da Educação*, 7 (3): 112-127. Recuperado de: <https://bit.ly/33EjWi6>. Acesso em 07/08/2019.

Quadros da Silva, L. de, Fossatti, P. & Jung, H. S. (2019). Metodologias ativas: a Google For Education como ferramenta disruptiva para o ensino e aprendizagem. *Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, 10 (18), pp. 1-26.

Sant'Ana, J. V. B. de, Suanno, J. H. & Sabota Silva, B. do R. (2017). Educação 3.0, Complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. *Revista Educação e Linguagens*, 6 (10): 160-184.

Sartório, M., Jung, H. S. & Quadros da Silva, L. de. (2019). Qualidade assistencial aos professores de pós-graduação na EaD. *Revista EDaPECI*, 19 (2): 85-95.

Sousa Santos, B. (2002). *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4ª edição. São Paulo: Cortez.

Teixeira, A. (1996). *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Vaz, Douglas. (2017) *Mediação pedagógica em educação online: um estudo de caso*. 159f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS.

Vilaça, M. L. C. (2010). Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. *Es-crita*, 1 (2), pp. 59-74.