

SUMÁRIO

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS ESPAÇOSTEMPOS DE INVENÇÕES
E FORMAÇÃO DOCENTE 5

Rosemary dos Santos (UERJ)
Simone Lucena (UFS)

A INTERCULTURALIDADE E O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR. UM ESTUDO DE CASO 13

Eva Perregil
Lúcia Amante
Glória Bastos

LETRAMENTOS DIGITAIS POTENCIALIZADOS POR
AMBIÊNCIAS FORMATIVAS HÍBRIDAS 35

Leila Santos de Santana
Mirian Maia do Amaral

LETRAMENTOS HIPERMIDIÁTICOS E PRODUÇÃO DE APPS NA
FORMAÇÃO DOCENTE 59

Obdália Santana Ferraz Silva
Heráclito Santos Martins Xavier

JOGOS DO FACEBOOK COMO AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS
FORMATIVAS NO ENSINO DE BIOLOGIA 85

Douglas Carvalho de Amorim
Luis Paulo Leopoldo Mercado

DO FACE A FACE ÀS DINÂMICAS COMUNICACIONAIS EM/
NA REDE: A CONVERSA ONLINE COMO PROCEDIMENTO
METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 109

Dilton Ribeiro Couto Junior
Ivan Amaro
Marcelle Medeiros Teixeira
Ruann Moutinho Ruani

DIÁRIOS ONLINE DE DOCENTES EM FORMAÇÃO: MEMÓRIAS
DE INFÂNCIAS BRINCANTES NA CIBERCULTURA 131

Socorro Aparecida Cabral Pereira - UESB
Marilete Calegari Cardoso - UESB
Rosângela Alves de Oliveira Santos - UESB

DECIFRANDO O ACONTECIMENTO: COMPREENSÕES NO
ÂMBITO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO151

Helio Fernandes Viana
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

DE MEMES A FAKE NEWS: DESAFIOS DE UMA PESQUISA-
FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA173

Wallace Almeida
Edmea Santos

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA AUTORIA E DO
REMIX COM USO DE MEMES197

Patrícia Scherer Bassani
Ivete Andrade Marx Petry
Lovani Volmer

IMAGENS, SONS E NARRATIVAS: CRIAR CONHECIMENTOS E
FORMAR DOCENTES223

Nilda Alves
Alessandra Nunes Caldas
Claudia Chagas
Rosa Mendonça

PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA ESCOLA - MEDIAÇÕES E PRÁTICAS
MÍDIA-EDUCATIVAS247

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Daniele Ribeiro Fortuna

QUINHOAR ENSINO DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA PÚBLICA: .265

Aristóteles Berino
Raquel Elisa

APRENDER EM ASFALTO, FLOR E COM ESTRELAS293

Leonardo Rangel dos Reis

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM AS
TECNOLOGIAS MÓVEIS DIGITAIS315

Simone Lucena
Sandra Virginia Correia de Andrade Santos
Gersivalda Mendonça da Mota

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PREVENÇÃO DO
SUICÍDIO: TRILHANDO CAMINHOS PARA UM CURSO
HÍBRIDO339

*Dione Maria Menz
Glaucia Da Silva Brito*

ESCOLA HACKER - AMBIÊNCIAS FORMATIVAS PARA O
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA361

*Natália Lima Figueiroa
Regina Celia Dantas Araujo
Salette de Fátima Noro Cordeiro*

ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS
COLABORATIVAS385

*Patricia de Oliveira Dias
Marilene Batista da Cruz Nascimento
Mário Jorge Oliveira Silva*

TERRITÓRIOS DO SABER X TERRITÓRIOS DO VIVER:
FORMAÇÃO DOCENTE EM HETERO-ESPAÇOS NO INTERIOR
DA AMAZÔNIA.....409

*Leonardo Zenha Cordeiro
Raquel da Silva Lopes*

MÍDIAS GEOLOCALIZADAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: ALGUMAS PERSPECTIVAS.....439

*Kelly Russo
Julia Salles*

DE TUTOR A PROFESSOR MEDIADOR A DISTÂNCIA: AS
IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EAD....461

*Durcelina E.P.Arruda
Erika Abreu Pereira*

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS ESPAÇOSTEMPOS DE INVENÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE

Os Organizadores

Rosemary dos Santos (UERJ)

Simone Lucena (UFS)

A Revista Educação em Foco da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cumpre papel relevante na instituição e no meio acadêmico tem a preocupação permanente de ampliar os percursos da pesquisa científica, levando-os para além dos muros da universidade, em amplo diálogo com a sociedade. Para isso, contamos com nossos leitores como interlocutores com suas vozes ampliadas, nas trocas de saberes tão necessárias para escaparmos das lógicas que cada vez mais tentam restringir às dinâmicas vividas nos mais diversos *espaçostempos* da sociedade. Nesse número, a Revista reitera a necessidade do amplo diálogo que devemos estabelecer com professores e estudantes. Neste sentido, o Dossiê AMBIÊNCIAS FORMATIVAS ESPAÇOSTEMPOS DE INVENÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE reuniu artigos de pesquisadores nacionais e internacionais que discutem a interface entre a Educação, a Comunicação, as Tecnologias, os Cotidianos, as Redes Educativas e seus processos culturais.

Entendemos como ambiências formativas as situações de aprendizagem cocriadas nos *espaçostempos* híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, espaços culturais da cidade). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação (SANTOS, R, 2015).

Numa ambiência formativa as potencialidades midiáticas contemporâneas inspiram autorias, construção coletiva, compartilhamento e uso coletivo de acervos, de textos, de imagens. Nessas ambiências são produzidas práticas interativas que permitem a cada um dos participantes interagir livremente com todos os outros sem hierarquização, onde cada participação, além de trazer, para a ambiência, problemáticas e contribuições que sua atuação suscita, também elaboram pesquisas, promovem e institucionalizam novas formas de produção de conhecimento.

Abrindo a coletânea de artigos deste dossiê temos o texto **A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar. Um estudo de caso** - das autoras Eva Perregil, Lúcia Amante e Glória Bastos que apresentam uma discussão sobre a forma como os educadores de infância da Região Autónoma da Madeira-Portugal, percebem e consideram na sua prática a educação para a interculturalidade das crianças que frequentam o ensino pré-escolar. O texto objetiva também compreender o papel que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham como recurso para fomentar essas práticas.

No artigo **Letramentos digitais potencializados por ambiências formativas híbridas** de Leila Santos de Santana e Mirian Maia do Amaral reflete como letramentos digitais são potencializados, a partir de ambiências formativas híbridas, no contexto da EJA. Alinhadas aos princípios da ciberpesquisa-formação multirreferencial articulados a abordagem dos cotidianos, discutem temas como processos e ambiências formativas híbridas e letramentos digitais.

Letramentos hipermidiáticos e produção de apps na formação docente é o artigo assinada por Obdália Santana Ferraz Silva e Heráclito Santos Martins Xavier que tem como objetivo analisar, no contexto da formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, a possibilidade de se desenvolver práticas multiletradas na sala de aula, a partir de aplicativos pedagógicos.

Os pesquisadores Douglas Carvalho de Amorim e Luis Paulo Leopoldo Mercado no artigo **Jogos do facebook como ambiências híbridas formativas no ensino de biologia**, investigam se os jogos do Facebook se configuram como ambiências híbridas formativas no processo de ensino e aprendizagem de Biologia. O estudo envolveu professores de Biologia e foram analisados utilizando a técnica análise do conteúdo. Os principais achados foram que existem jogos que se configuram como ambiências híbridas formativas sob mediação pedagógica dos professores.

Dilton Ribeiro Couto Junior, Ivan Amaro, Marcelle Medeiros Teixeira e Ruann Moutinho Ruani são os autores do texto **Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede: a conversa online como procedimento metodológico da pesquisa em educação**. Nesse texto são exploradas a potência da conversa online como procedimento metodológico da pesquisa em educação, com nossa aposta teórico-metodológica focalizando o contexto das dinâmicas ciberculturais. Para isso, nos alinhamos com a perspectiva pós-estruturalista em diálogo com os estudos com os cotidianos e com os estudos em cibercultura para refletir sobre as implicações teórico-metodológicas da conversa online na produção de conhecimento.

Em **Diários online de docentes em formação: memórias de infâncias brincantes na cibercultura**, Socorro Aparecida Cabral Pereira, Marilete Calegari Cardoso e Rosângela Alves de Oliveira Santos artigo apresentam a contribuição dos *Diários Online*, construídos pelos estudantes, sobre suas narrativas de memórias brincantes que vivenciaram na infância. A partir desse estudo as autoras percebem que os blogs, como diários virtuais, são textos móveis e abertos a autoria, escritos no ciberespaço e lançados no espaço público; um espaço formativo, interativo de leitura e escrita, que interfere também nas formas de aprendizagem, como possibilidade de produção de sentidos e de novos saberes.

No artigo **Decifrando o acontecimento: compreensões no âmbito da pesquisa em educação**, Helio Fernandes Viana e Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, apresentam a noção de *acontecimento* identificando tratamentos e abordagens no âmbito da pesquisa em Educação no Brasil. Os autores objetivam perceber como estudantes de uma escola pública vivenciam experiências de *produção-aprendente* em ambiências formativas. A noção de *acontecimento* remete a uma experiência existencial de ressignificação nos processos formativos dos atores sociais da educação.

No artigo **De memes a fake news: desafios de uma pesquisa-formação na cibercultura**, Wallace Almeida e Edmea Santos dos achados de uma pesquisa-formação que tem como campo de pesquisa o cotidiano da disciplina de “Informática na Educação” do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância pela UERJ/CEDERJ/UAB. O objetivo desse texto é compreender quais os usos que os praticantes culturais fazem de seus dispositivos móveis e como são instituídas as práticas de App-Learning em seu cotidiano para formar docentes na Cibercultura.

As pesquisadoras Patrícia Scherer Bassani, Ivete Andrade Marx Petry, Lovani Volmer produziram o artigo **Práticas educativas na perspectiva da autoria e do remix com uso de memes**, trata-se de pesquisas sobre a educação no contexto da cibercultura, articulando reflexões acerca da utilização do meme sob a perspectiva da autoria e do remix. Pretende-se compreender como o gênero multimodal meme pode contribuir no processo de ensinoaprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da análise de uma prática educativa realizada nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola do Vale do Paranhana, no RS.

No artigo **Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes**, Nilda Alves, Alessandra Nunes Caldas, Claudia Chagas e Rosa Mendonça desenvolveram com grupos de docentes o que elas estão denominando de ‘cineconversas’. Após

‘*vermosouvirmosentirmos*’ filmes, pensamos as inúmeras questões socio-históricas presentes na sociedade contemporânea, buscando compreender como essas questões se transformam em ações curriculares nas escolas. O aparecimento dessas questões nas conversas permite compreender: as redes educativas nas quais docentes se formam; os ‘*conhecimentossignificações*’ que são criados nas relações desses ‘*praticantespensantes*’ dos currículos; a importância das imagens e dos sons na criação de ‘*conhecimentossignificações*’. As autoras destacam que estes não aparecem como realidade, mas como algo virtual, ou seja, como possibilidades de ‘*prácticasteorias*’.

O texto **Produção de vídeos na escola - mediações e práticas mídia-educativas de autoria de Dostoiewski** Mariatt de Oliveira Champangnatte e Daniele Ribeiro Fortuna apresenta uma discussão acerca das possibilidades de usos de conteúdos audiovisuais em sala de aula. Este artigo relata a experiência de uma pesquisa realizada com alunos e professores do ensino médio em três colégios do município de Duque de Caxias-RJ. A pesquisa visou promover a realização, por alunos e professores, de vídeos curtas-metragens adaptados de obras literárias.

A partir dos conceitos de história pública digital e audiovisualidades do mundo, Aristóteles Berino e Raquel Elison discutem no artigo intitulado **Quinhoar ensino de história na história pública: audiovisualidades do mundo**, a respeito do ensino de história através do desenvolvimento de um canal no YouTube. Trata-se de uma iniciativa no âmbito da cibercultura, onde o conhecimento escolar é entendido como uma tessitura em redes de conhecimentos, conectado ao ambiente virtual.

O artigo **Aprender em asfalto, flor e com estrelas** de Leonardo Rangel dos Reis é parte de sua pesquisa pós-doutoral, e tenta compreender a vida que se desdobra em/ no movimento com caminhar. Podemos dizer que há duas grandes perspectivas de estruturação dos processos formativos em Educação. (i) Funcionalista-cognitivista, referenciada nos

processos de desenvolvimento, com foco especial na cognição e nos fenômenos associados à representação e transmissão de conteúdos. (ii) De caráter fenomenológico, toma como foco a experiência e seus processos mais realçados, possui grande acento nos fenômenos corporais. Pesquisar/estudar a vida que se desdobra no/ao/com caminhar, e a produção de saberes que floresce nesse processo é tentar aprender simultaneamente os fenômenos de retenção/repouso e movimento/devir.

Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais é o título do artigo assinado por Simone Lucena, Sandra Virginia Correia de Andrade Santos e Gersivalda Mendonça da Mota que busca discutir as transformações vivenciadas a partir da inserção das tecnologias móveis digitais na sociedade contemporânea e a formação continuada de professores com os aplicativos e softwares sociais. Estes softwares possibilitam outras formas de aprendizagem denominadas de *App-learning*.

Dione Maria Menz e Glaucia Da Silva Brito no artigo intitulado **Formação de professores para prevenção do suicídio: trilhando caminhos para um curso híbrido** discorrem sobre a construção de um curso híbrido sobre prevenção do suicídio para professores de escolas públicas. A proposta envolveu a UFPR e a SEED resultando em uma formação de 60 horas para 200 docentes, na plataforma Moodle, com oito módulos, três encontros presenciais e produção de oitenta propostas de intervenção. Os resultados exploram as possíveis estéticas para oferta de cursos híbridos sobre temas sensíveis e mediados pelas tecnologias de comunicação e informação, no caso desta pesquisa, a formação de professores para prevenção do suicídio.

Em a **Escola Hacker - ambiências formativas para o enfrentamento da violência** as pesquisadoras Natália Lima Figueiroa, Regina Celia Dantas Araujo e Salete de Fátima Noro Cordeiro artigo descrevem e analisam uma das ações desenvolvidas na pesquisa interinstitucional vinculada

ao projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”. A problemática refere-se à violência presente dentro da escola, representada em suas diversas faces, e ambientes tanto físicos como virtuais. O objetivo principal é discutir a respeito dos desafios e enfrentamentos construídos pelos professores pesquisadores durante o percurso do projeto.

O texto **Itinerâncias formativas das professoras na educação infantil: espaços de aprendizagens colaborativas** de Patricia de Oliveira Dias, Marilene Batista da Cruz Nascimento e Mário Jorge Oliveira Silva tem como objetivo analisar as concepções das professoras da educação infantil de uma rede municipal de ensino acerca de formação continuada, com vistas à identificação dos saberes construídos em suas itinerâncias. Trata-se de uma investigação teórico-empírica, de cunho qualitativo. Os sujeitos desta pesquisa foram 22 professoras que responderam a um questionário com questões objetivas e discursivas. Os dados coletados foram trabalhados à luz da análise textual discursiva (ATD), sendo realizada uma desconstrução do *corpus*, seguida da categorização e da construção do metatexto. Os resultados indicaram que os docentes pesquisados acreditam na formação continuada como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos construídos na graduação, sendo, ainda, um caminho para mudanças na *práxis*.

Leonardo Zenha Cordeiro e Raquel da Silva Lopes em **Territórios do saber x territórios do viver: formação docente em hetero-espacos no interior da Amazônia** apresentam uma experiência de formação continuada no interior da Amazônia brasileira, o Curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica: Inclusão para a Emancipação em Territórios Socioeducativos na Transamazônica-Xingu, do Campus de Altamira, da Universidade Federal do Pará, analisando as múltiplas possibilidades inventadas tendo como olhar os trabalhos de conclusão de Curso. O foco desse artigo é explorar a diversidade de dispositivos produzidos por diferentes sujeitos e seus territórios socioeducativos

como documentários, Fanzines, oficinas e cartografias na perspectiva de compreender os caminhos para essa realização e os diversos tipos de trabalhos de conclusão de curso.

No texto **Mídias geolocalizadas e educação em direitos humanos: algumas perspectivas as autoras** Kelly Russo e Julia Salles partem do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e de um projeto de mídia geolocalizada (#SP64) para propor algumas reflexões sobre potencialidades das novas tecnologias digitais, em especial a geolocalização, no desenvolvimento de propostas educativas na perspectiva de defesa dos direitos humanos.

Fechando este dossiê temo o artigo ***De tutor a professor mediador a distância: as implicações na atuação dos profissionais da EaD*** é o título do artigo assinado por Durcelina E. P. Arruda e Erika Abreu Pereira que propõe a reflexão sobre as transformações na configuração do trabalho docente por meio da EaD discutindo a iniciativa Bolsa-Formação do programa Pronatec que instituiu o professor mediador a distância em uma função semelhante a do tutor.

A INTERCULTURALIDADE E O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. UM ESTUDO DE CASO

Eva Perregil¹
Lúcia Amante²
Glória Bastos³

-
- ¹ Educadora de infância na RAM e doutoranda da Universidade Aberta no programa de Doutoramento em Educação, especialidade Educação Intercultural. evasandrina@hotmail.com
- ² Professora no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning. Lucia.Amante@uab.pt
- ³ Professora no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora no CEMRI, Centro de Estudos de Migrações e Relações Interculturais. Gloria.Bastos@uab.pt

Resumo: Como consequência do mundo global em que vivemos e em boa parte devido às problemáticas que o assolam, as escolas da Região Autónoma da Madeira¹, Portugal, estão a receber cada vez mais crianças vindas de outros países. Elegemos por este motivo, esta região de Portugal como estudo de caso, devido ao seu valor intrínseco. Neste texto pretende-se dar conta da forma como os educadores de infância desta região autónoma percebem e consideram na sua prática a educação para a interculturalidade das crianças que frequentam o ensino pré-escolar, bem como compreender o papel que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham como recurso para fomentar essas práticas. Focamos a análise nos resultados obtidos através de um inquérito por questionário. Verificou-se que a interculturalidade, apesar da crescente heterogeneidade cultural nas salas de educação pré-escolar, nem sempre é abordada de forma aprofundada, constatando-se igualmente que o recurso às TIC, é ainda muito pouco explorado.

Palavras-chave: Multiculturalidade, Educação Intercultural, Educação Pré-escolar, Educador de Infância, Tecnologias digitais.

INTERCULTURALITY AND THE USE OF ICT IN PRESCHOOL EDUCATION. A CASE STUDY

Abstract: As a consequence of the global world in which we live and largely due to the problems that plague it, schools in the Autonomous Region of Madeira, Portugal, are receiving more and more children from other countries. For this reason, we chose this region of Portugal as a case study, due to its intrinsic value. In this text, we intend to report how the kindergarten teachers in this autonomous region perceive and consider in their practice the education for interculturality of children who attend preschool education, as well as to understand the role that Information and Communication Technologies (ICT) play as a resource to foster these practices. We focus the analysis on the results obtained through a questionnaire survey. It was found that interculturality, despite an increase in cultural heterogeneity in preschool classes, is not always addressed in depth. We also found that ICTs are still very little explored in these contexts

Keywords: Multiculturality, Intercultural Education, Preschool Education, Kindergarten teacher, Digital Technologies.

¹ A Região Autónoma da Madeira constitui uma das regiões autónomas da República Portuguesa, correspondendo territorialmente ao Arquipélago da Madeira, composto pelas ilhas da Madeira, Porto Santo, além da Desertas e Ilhas Selvagens, não habitadas.

INTRODUÇÃO

Herdámos uma grande casa,
A grande casa do mundo.
Na qual devemos conviver.
Negros, brancos, ocidentais e orientais,
Hebreus e não hebreus,
Católicos e protestantes,
Muçulmanos e hinduístas.
Uma família que, injustamente, está dividida
Por ideias, culturas e interesses.
Dado que já não podemos viver separados,
Devemos aprender a conviver em paz.
Todos os habitantes do mundo são vizinhos.

Martin Luther King

A problemática da interculturalidade continua a despertar interesse e a estar na ordem do dia, tendo em atenção, nomeadamente, o facto de as pessoas se deslocarem de forma rápida pelo mundo. Este fluxo acontece por diversos motivos: por lazer, razões sociais e económicas, mas também devido aos conflitos atuais que originam diferentes movimentos migratórios, designadamente de refugiados. É, portanto, um tema atual, que tem merecido ponderação em termos de investigação e que influencia a ação dos sistemas educativos.

No caso concreto da Região Autónoma da Madeira (RAM), esta temática tem especial pertinência, tendo em atenção que a região recebe famílias de diferentes latitudes, designadamente o regresso dos emigrantes da Venezuela, e é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher da melhor forma as crianças dessas famílias, ajudando a sua integração num novo meio e numa nova sociedade. As crianças da RAM, que convivem com esses imigrantes que chegam de qualquer parte do mundo, também têm que estar dispostas para conhecer as suas culturas, aceitá-las e respeitá-las.

Foi neste contexto que nos propusemos realizar uma investigação, no âmbito de um Doutoramento em Educação, na especialização em Educação e Interculturalidade. Esse

estudo pretendeu aferir as percepções e atitudes dos educadores de infância da RAM face à interculturalidade no seu ambiente de trabalho, identificando se estes fomentam uma educação intercultural nas suas salas e analisando de que forma o fazem, designadamente qual o papel que atribuem às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para promover essa abordagem. Procurou-se verificar, de forma mais específica, como as salas de pré-escolar integram as crianças imigrantes, de que modo os educadores de infância trabalham a interculturalidade com as crianças que têm nas suas salas, se recorrem às TIC para promover a interculturalidade e qual o papel das famílias das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas na adaptação dos seus educandos à escola.

No estudo efetuado, foram recolhidos dados recorrendo a entrevistas, observações e questionários, mas neste artigo focamo-nos apenas nos resultados obtidos nos questionários, que foram respondidos por cerca de 50% dos educadores de infância colocados na região no ano letivo de 2017/2018. Neste contexto, e tendo presente a relevância das diferentes formas de socialização primária, é importante que se investigue como a educação pré-escolar está a dar resposta a esta problemática, designadamente através do uso das tecnologias digitais. A educação influencia o futuro das crianças e deve ser analisada constantemente.

Prendes, Martínez-Sánchez e Castañeda (2008) são de opinião que a utilização apropriada das TIC em contextos educativos pode permitir a manutenção das características culturais de uma comunidade e simultaneamente ajudar o intercâmbio cultural, o que poderá possibilitar um melhor conhecimento e uma maior aceitação de outras culturas. A diversidade cultural é uma ocorrência crescente pelo que é fácil prever que num mesmo espaço estão sempre em presença pessoas com línguas, tradições e religiões diferentes, sendo a ideia de homogeneidade do povo, de nação e de cultura mais uma exceção do que uma regra, em todos os países. Sabemos, por outro lado, que as TIC têm potencialidades

para trabalhar educacionalmente o multiculturalismo. Cabe às instituições e aos educadores procurar agir em consonância com esta realidade.

Note-se igualmente que na RAM são praticamente inexistentes os estudos que abordam esta problemática. Contudo, a publicação recente de um conjunto de documentos de referência, a nível nacional, como o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (2017), as “Aprendizagens Essenciais” (2017), com um documento específico sobre Cidadania e Desenvolvimento, a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017), bem como a publicação de legislação focada nesta temática (por exemplo, o estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva, com o Decreto-lei nº 54/2018), demonstra que existe um forte suporte orientador e legislativo que implica que a escola possa ser determinante no acolhimento e na adaptação das crianças que lá chegam com vivências de realidades diferentes.

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Para alguns autores, a globalização é responsável por quase todos os problemas que existem na atualidade. Para outros, ela trouxe um grande desenvolvimento tecnológico e social, sendo um dos principais fatores responsáveis pela maior onda de modernidade jamais vista. A globalização é um processo que tem vindo a acontecer com várias oscilações, separadas por intervalos que podem durar séculos. Friedman (2007) identificou diferentes «vagas», quadro que tem sido aproveitado para analisar estes processos globais. A sociedade moderna é definida hoje como uma sociedade globalizada, caracterizada pela explosão de informação, comunicações, intercâmbios e deslocações realizadas a nível mundial: “Agimos globalmente porque pensamos globalmente e pensamos globalmente porque comunicamos globalmente” (ILHARCO, 2008, p. 155).

A diversidade manifesta-se como uma das características mais presentes nas salas de aula atuais, forçando práticas de educação inclusivas que são imprescindíveis. A este propósito, recordamos as observações de Bizarro (2006), ao referir que se a educação não for intercultural não poderá ser considerada uma educação de qualidade. Portanto, este é um aspeto que merece particular atenção por parte das instituições, designadamente das escolas e administração central, no sentido de serem criadas condições para a efetivação de uma educação intercultural que conduza à melhoria da integração e da realização pessoal das crianças e, naturalmente, das práticas educativas subjacentes.

De acordo com vários estudos realizados em contexto escolar (MARTINS, 2007; SANTOS, 2013; SILVA, 2015), os problemas que surgem entre culturas derivam do facto de as pessoas se depararem com diferenças que não conhecem e com as quais não conseguem lidar, emitindo juízos de valor e dificultando o processo comunicativo e o inter-relacionamento. É importante salientarmos o valor de um trabalho multidisciplinar que envolva todos os atores educativos, pois só assim será possível construir ambientes educativos verdadeiramente inclusivos e suportados numa comunicação aberta. É também fundamental que os educadores tenham consciência do seu papel e das suas responsabilidades.

Neste sentido, vários autores têm discutido o perfil do educador intercultural (por exemplo, CORTESÃO & STOER, 1995; PERES, 1999; MATOS & BRITO, 2013), sendo que este deverá estar munido de um espírito aberto, ser imparcial, sem preconceitos, devendo saber escutar e respeitar diferentes perspetivas, questionar-se constantemente, procurar várias soluções e refletir sobre o que fazer para melhorar as situações. Na escola, deve haver uma cultura de inclusão, sendo que os órgãos de gestão e toda a comunidade educativa necessitam de estar envolvidos em situações que visem ajudar um aluno em particular e o grupo no seu conjunto. O sentimento de corresponsabilização deve estar em cada membro de uma instituição educativa, para que todos lutem pelo mesmo: a

aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso educativo de todos os seus alunos.

Da mesma forma, é essencial que as famílias sejam envolvidas em todo este processo. A este propósito, o “Manual de Apoio à Prática: para uma escola inclusiva”, em articulação com a legislação publicada, recorda que que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (PEREIRA, 2018, p. 15).

Numa época em que as novas circunstâncias e a imprevisibilidade dos acontecimentos exigem uma contante adaptação, nada é um saber adquirido. Neste contexto, Suárez-Orozco (2004), elenca uma série de aspetos que devem suscitar a nossa atenção e atuação, e que pela sua capacidade de síntese mencionamos aqui: a promoção de uma alfabetização tecnológica de modo a diminuir a população infoexcluída; a inclusão dos imigrantes nas sociedades que os acolhem; a responsabilização de políticos e Estados para a manutenção de sistemas económicos e financeiros que atendam à dignidade e desenvolvimento das populações; o comprometimento das instituições e comunidades na sustentabilidade dos sistemas ecológicos e no equilíbrio dos recursos naturais; a promoção da alegria da convivência, do respeito pela diversidade, do sentido pela vida e do compromisso pela paz; a elaboração de programas multiculturais e culturalmente interessantes que digam respeito aos alunos; o fortalecimento da aceitação cultural e da consciencialização de uma realidade pluricultural; a valorização e a partilha das potencialidades bem como da cultura dos alunos; a compreensão das origens de tensões culturais; o respeito e acompanhamento dos distintos estilos de aprendizagem; o uso de diversas técnicas de ensino e metodologias inovadoras; o apoio na resolução das preocupações dos alunos sobre a comunidade e os seus valores; a formação de grupos flexíveis, promovendo o diálogo intercultural.

O USO DAS TIC NA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE

A introdução das TIC na educação pré-escolar tem causado os mais diversos debates entre educadores, políticos e outros profissionais que trabalham com estas faixas etárias. Sendo a sua utilização cada vez mais presente na rotina familiar, é impossível refutar o contributo que os media podem dar no enriquecimento dos contextos de aprendizagem (AMANTE, 2011). Vários autores constataram que as crianças que usavam o computador demonstravam diferenças ao nível da motricidade, ao nível cognitivo, linguístico, matemático e que colaboravam mais, melhorando a sua socialização (Haugland, 1992; Neves & Martins, 1994; Laboo et al., 1999; Clements e Nastasi, 2002, como referido em AMANTE, 2003).

Atualmente, o uso das TIC é imprescindível, quer na opinião de alunos quer de professores. A sociedade cada vez mais apela a que todos os agentes educativos se envolvam na criação de espaços virtuais de aprendizagem intercultural. Martires, Sousa e Bosa (2014) referem que os educadores deveriam criar comunidades virtuais em que trocassem experiências, procurassem recursos e estratégias digitais de promoção à interculturalidade e incentivassem as suas crianças a tirar partido das inúmeras facilidades que as TIC lhes fornecem.

Para que as TIC possam ter influência positiva no ensino e nas aprendizagens é, contudo, necessário que se faculte aos educadores/professores a formação e o apoio necessários para a introdução das tecnologias digitais na sala (AMANTE, 2011). É importante que os educadores encontrem o sentido pedagógico das suas práticas, dando-lhe mais consistência, envolvendo as crianças em projetos significativos para a vida. Com efeito, o uso das TIC pode também aproximar as famílias à escola, potenciando uma maior ligação com a cultura de origem das crianças, trazendo maior conhecimento sobre essa

realidade através de pesquisas e através de uma comunicação frequente. A melhoria da educação passa por mobilizar a tecnologia, colocando-a ao serviço de um projeto educativo inovador que promova aprendizagens. A resposta não está nas tecnologias, mas nas pessoas e nas instituições envolvidas (AMANTE & FARIA, 2012).

METODOLOGIA DO ESTUDO

No estudo empírico realizado, adotou-se uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), de carácter descritivo e interpretativo, com o recurso a diversos instrumentos, designadamente a inquéritos por questionário enviados a todos os educadores de infância das salas de pré-escolar públicas da região a exercer no ano letivo 2017/2018. Neste texto centramo-nos fundamentalmente nos dados recolhidos através deste instrumento. Os respondentes foram 258 educadores colocados na Região Autónoma da Madeira em Escolas Básicas de 1º Ciclo com Pré-escolar públicas, que representam cerca de 50% da totalidade dos mesmos. Têm idades compreendidas entre os 26 e os 63 anos, predominando a faixa dos 37 e os 60 anos, sendo apenas 3 do sexo masculino. Têm entre 2 a 41 anos de serviço, sendo que 118 (45,8%) são de Quadro de Escola e 135 (52,3%) de Quadro de Zona Pedagógica. A maioria (224 – 82,9%) tem licenciatura e 24 já exerceram cargo de direção, foram coordenadores ou educadores cooperantes e formadores, além da sua função como educadores em sala. Do total de inquiridos, 198 (76,7%) já tinha trabalhado ou trabalhavam com crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas à data do preenchimento do inquérito por questionário.

O questionário aplicado era composto por cinco partes, além da componente referente aos dados de caracterização pessoal do inquirido, estando orientado para:

- Apurar as percepções e atitudes dos educadores inquiridos face à diversidade em geral e à diversidade existente no seu ambiente de trabalho.
- Identificar as práticas destes docentes nesta área, ao nível da formação, ao nível de preferências e práticas desenvolvidas em torno da temática da interculturalidade, permitindo desta forma verificar se os educadores da região fomentam a interculturalidade nas suas salas e de que forma o fazem.
- Identificar as práticas de facilitação da adaptação das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas por parte da escola, do pessoal docente da sala e dos colegas, e através do seu comportamento.
- Aferir se as TIC influenciam esta adaptação, de que forma o tema da interculturalidade é abordado pelos educadores de infância através das TIC e se estas promovem o estreitamento da relação entre a família e a escola.
- Verificar a relação entre as famílias das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas com a escola e a forma como as famílias lidam e facilitam (ou não) a adaptação dos seus educandos à escola.

ANÁLISE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

Na análise dos questionários recebidos, foi possível verificar que existe uma grande diversidade de origens nas crianças que frequentam as salas de pré-escolar da Região Autónoma da Madeira (e que tende a aumentar), principalmente vindas da Inglaterra, Venezuela, Brasil, Ucrânia e China.

Esta crescente diversidade existente nas escolas, nomeadamente no pré-escolar, apesar de ser vista como útil e vantajosa para o desenvolvimento das crianças, criando um ambiente mais estimulante, que suscita trocas, interação e partilha, dando lugar a mais oportunidades educativas, não deixa de representar um desafio para os educadores de infância que estão no terreno (95% dos inquiridos). Ser educador numa sala multicultural é algo desafiante e que ainda assusta alguns docentes. Uma sala com diversidade de culturas exige um maior investimento e atenção do educador, mas também pode ser uma experiência bastante enriquecedora.

Todavia, existem muitos docentes que permanecem na sua zona de conforto, não mudando as suas práticas, apesar do grupo de crianças mudar, alguns por comodismo, outros por medo de inovar, não aceitando opiniões diferentes da sua. Apesar de no discurso público se valorizar a diversidade, na prática ainda é difícil enfrentar esta realidade de sermos todos diferentes e de termos que respeitar o outro no seio dessas diferenças. Se para os próprios adultos ou docentes é difícil, para as crianças também o será, se não forem motivadas para isso e se não tiverem diariamente exemplos de atitudes adequadas face à diversidade.

No estudo que realizámos, a postura da escola na integração das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas é vista por grande parte da nossa amostra (98%) como recetiva e facilitadora de uma boa adaptação. As crianças que recebem geralmente acolhem bem os que chegam e os educadores, na sua maioria, sentem-se preparados e acham que acolhem bem as crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas. A adaptação dessas crianças é apontada como sendo boa, salientando-se como maiores dificuldades sentidas nestas idades, a linguagem, quando a língua materna é diferente, seguida da alimentação e das normas e regras nas rotinas, que no início dificultam um pouco a adaptação, visto que são muitas as mudanças para crianças tão pequenas. Este aspeto vem corroborar a nossa pesquisa ao nível teórico, salientando que as diferenças de hábitos, costumes e valores, no caso dos imigrantes podem ser fatores que originam problemas de identidade, sentimentos de insegurança, de desvalorização e dificuldades de integração social, que contribuem para a desajustamento escolar e o insucesso escolar (RAMOS, 2007).

A formação dos educadores de infância, quer inicial quer contínua, é a base do desafio de qualquer mudança que se pretenda implementar ao nível do ensino. Os docentes e qualquer educador têm que se reinventar constantemente, acompanhando as mudanças que vão ocorrendo na vida atual. Foi-nos possível constatar que, na RAM, a oferta promovida pela

Secretaria da Educação e pelos diversos sindicatos, no âmbito da formação contínua, é extensa, quer ao nível das TIC quer ao nível da educação intercultural, e com a recente legislação publicada acerca da inclusão, este tema da interculturalidade tem sido muito abordado. No entanto, as formações nestas áreas nem sempre são procuradas pelos educadores (apenas 53% mencionaram frequentar), pois muitos consideram que este assunto diz respeito apenas aos docentes especializados e que as TIC são para os docentes de informática, minimizando desta forma a importância que tem para o educador o domínio destas áreas, para poder ter uma prática mais consentânea com as exigências da sociedade atual. Existem ainda documentos de apoio como o DOM - Documento de Orientações Metodológicas, que dispõe de uma secção específica relacionada com a implementação das TIC na Educação Pré-escolar. Neste documento, encontram-se indicações acerca dos conteúdos programáticos a abordar pelos educadores, juntamente com outras informações relacionadas com a prática pedagógica.

Na abordagem à temática da interculturalidade por parte dos educadores de infância inquiridos, pudemos verificar que o tema é afluído pela maioria dos respondentes (87%), principalmente em datas festivas ou situações pontuais e de uma forma geral ao longo do ano na abordagem aos valores, mas não é trabalhado de forma objetiva e consequente. Outra prática realizada com alguma frequência é a leitura de histórias, sendo que a exploração de histórias que abordam a temática da interculturalidade é uma prática importante pois, segundo Bastos e Tomé (2011), a literatura pode ser um espaço de acolhimento e de conhecimento do Outro imigrante, permitindo o diálogo intercultural e a compreensão de vários pontos de vista.

Todavia, urge recorrer também a outras estratégias para que as práticas sejam mais sistemáticas e realmente facilitadoras de um ambiente verdadeiramente intercultural na escola. Por outro lado, as próprias “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” fornecem uma série de sugestões acerca da atitude que o educador deve adotar, nomeadamente nas

componentes da construção da identidade e da autoestima, da independência e autonomia, na consciência de si como aprendiz e na convivência democrática e da cidadania (SILVA et al, 2016). Também o “Manual de Apoio 5 - Gerir salas de Aula Inclusivas e Amigas da Aprendizagem”, publicado pela UNESCO, aborda muitas questões pertinentes no âmbito da melhor forma de promover práticas pedagógicas inclusivas (UNESCO, 2005). Existem várias estratégias que podem ser adotadas para promover a interculturalidade, atividades cooperativas com recurso a materiais multiculturais, experiências indiretas e diretas, a interpretação de papéis e simulações.

As planificações realizadas pela maioria dos nossos inquiridos (70%) são genéricas, apesar de cerca de 92% dos respondentes ser de opinião que a planificação deve ter em conta a diversidade das crianças da sala. Os projetos de carácter intercultural também facilitam, quer a aquisição de conhecimento de outras realidades, quer a comunicação com outras crianças, ajudando a fomentar a aceitação do Outro, pois, quanto mais se conhece, mais se compreende. O desafio é trazer todo o tipo de diferença para dentro da sala, permitindo mais oportunidades, abordando-as de forma individualizada, integrada e inclusiva. Consideramos que as escolas deveriam criar o sentimento de pertença em vez de comparar, apontar dificuldades e ver quem é o melhor. A escola inclusiva não é ensinar tudo a todos, como salienta a Professora Ariana Cosme (2018).

É importante tornar a escola inclusiva, visando pensar novos modelos escolares, colocando novos desafios quer aos professores quer aos diretores, quer também aos próprios alunos, e visando procurar soluções práticas para fazer com que todos os alunos aprendam independentemente das suas dificuldades, adequando tempos, materiais, espaços e até grupos se tal for necessário. Bronfenbrenner (1979) reforçava que a participação em diversos ambientes é importante e a interação em situações sociais e culturais diversificadas, onde as crianças alargam os seus conhecimentos, fortalecem

diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto, “é desenvolvimentalmente estimulante, sendo que estas transições ecológicas bem-sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afetivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores” (p. 43).

Foi-nos possível constatar igualmente que nem sempre o Projeto Educativo de Escola aborda de forma específica a temática da interculturalidade, no entanto, quando tal acontece existe um maior compromisso e corresponsabilização nas práticas que favorece a sua real aplicabilidade. Se o Projeto Educativo for elaborado apenas para «cumprir» uma obrigação, uma deliberação legal, ele não terá sido o resultado natural de um processo refletido de maturação comunitária, a comunidade escolar não se sente tão envolvida nas problemáticas que surgem no quotidiano escolar (CARNEIRO, 2013). É difícil perceber como é que numa Região que tem vindo a acolher tantos imigrantes, os Projetos Educativos de Escola não contemplam claramente a vertente da interculturalidade. É necessário que este documento seja realmente refletor da realidade existente na escola e que vá ao encontro das necessidades da sua comunidade educativa, procurando solucionar as problemáticas existentes com práticas realmente integradas e envolventes que estimulem comportamentos positivos nas crianças.

No nosso estudo, os educadores de infância, apesar de reconhecerem as TIC como uma mais-valia na dinamização de atividades, nem todos as usam no seu dia-a-dia, quer por falta de recursos materiais e/ou humanos, quer por se sentirem pouco à vontade ao utilizá-las. Apesar disso, ainda é larga a percentagem de docentes (cerca de 65%) que recorre a estes meios no seu quotidiano, que mesmo não dispondo de recursos na escola ou na sala, utiliza o seu portátil para realizar algumas atividades. Existem alguns casos de escolas cujas crianças têm TIC uma vez por semana com o apoio de um docente específico dessa área e mais raras são as situações em que as crianças utilizam os seus tablets e os computadores

da sala diariamente. Quando se interligam as TIC com a interculturalidade, as atividades passam essencialmente por pesquisas, exploração de imagens, histórias, canções e vídeos. São inúmeras as potencialidades destes meios de comunicação nos dias de hoje, que podem e devem ser aproveitados nas salas de pré-escolar pelos educadores de infância, mas verificamos que as práticas são ainda pouco diversificadas.

As tecnologias da informação podem contribuir para ajudar a integrar uma criança que chegue do estrangeiro de forma a conhecer a sua cultura, as suas tradições e facilitar a sua transição para o nosso país. Atualmente, na Madeira, praticamente todas as escolas de 1.º ciclo do ensino básico dispõem de uma sala TIC, mas como pudemos constatar através das respostas obtidas, isso não se passa no pré-escolar, onde nem todas as crianças têm acesso aos computadores da escola, o que muitas vezes limita a sua utilização. No contexto analisado, verificou-se que apesar de os ambientes multiculturais estarem em crescente ascensão nas salas de pré-escolar, nem sempre, em termos de práticas, a dimensão intercultural é abordada de forma aprofundada e com a atenção que requer, principalmente no que toca ao recurso às TIC, que se constatou ser pouco desenvolvido na abordagem intercultural.

A relação entre a escola e as famílias de crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas é vista como cordial, sendo que a maioria dos educadores inquiridos referiu que essas famílias participam nas atividades promovidas pela escola, que incentivam os filhos a fazer amigos portugueses e que recorrem à escola quando têm algum problema. A maior dificuldade passa, no caso da adaptação das crianças, pela comunicação, quando a língua materna é diferente. Devemos sublinhar que o apoio a este nível seria importante, principalmente para os adultos na comunicação educadores/crianças e educadores/famílias e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fase pré-escolar é determinante no que se refere ao desenvolvimento da socialização da criança. Se esta socialização for realizada com a aquisição de valores como o respeito e compreensão pelo Outro como um ser diferente e igual ao mesmo tempo, o educador de infância terá contribuído para que, no futuro, as crianças que tem pela frente sejam adultos aptos para o indispensável diálogo intercultural, que aceitam e se relacionam com qualquer indivíduo, de qualquer cultura ou etnia. É fundamental conhecermo-nos uns aos outros. Quanto mais nos conhecermos, mais aprendemos a ser seres interculturais, cosmopolitas e globais. Por vezes surgem receios, mas ao descobirmos a vida quotidiana, os hábitos, tradições e valores dos outros povos, poderemos compreender e aceitar o Outro de forma mais aberta.

Os educadores devem preparar as suas crianças para o futuro, mas se eles próprios não sabem em que é que ele se sustenta, deverão portanto prepará-los justamente para a incerteza, para uma prática multifacetada em que os futuros cidadãos estarão prontos a enfrentar qualquer situação que surja e a agir perante quaisquer problemas que possam aparecer. Este é certamente o maior legado que os educadores e professores poderão deixar aos seus alunos.

Se as práticas ao nível da educação intercultural no pré-escolar são poucas, quando se introduz nessa equação as tecnologias da informação, a percentagem baixa consideravelmente. Apesar das limitações existentes, as TIC são um recurso imprescindível nas salas de aula atuais e existe sempre uma forma de poder beneficiar das potencialidades das ferramentas digitais. Contudo, parece haver um envolvimento reduzido dos educadores no uso das tecnologias digitais, no âmbito das suas práticas pedagógicas.

No preciso momento em que finalizamos este texto, durante a pandemia do COVID-19, constatamos que o recurso às tecnologias digitais pelos docentes em geral ocorreu

de modo forçado, em virtude das circunstâncias, tornando ainda mais evidente a necessidade de estes profissionais desenvolverem competências ao nível da sua literacia digital. Ninguém faria prever tal realidade e, no entanto, todos tiveram que se adaptar – docentes, alunos e famílias – e é um facto que só as TIC permitiram que o processo educativo não ficasse completamente interrompido. Esta situação evidencia as suas imensas mais-valias, pelo que será fundamental que haja um maior investimento de todos nesse campo, nomeadamente tornando estas tecnologias acessíveis a todas as famílias e crianças, já que o não acesso a estes meios gera também desigualdades.

Será necessário, além de investir em recursos tecnológicos nas escolas, fomentar a sua real utilização, valorizando os projetos que usam tecnologias digitais e promovendo a formação dos educadores nesta área, de modo a que usem as tecnologias de modo transversal, nas diferentes atividades, e não apenas em momentos e salas específicas, sem ligação com o conjunto das atividades desenvolvidas na sala. Para que isto aconteça, consideramos que é preciso mais formação em contexto, isto é, oficinas de formação que implicam aplicabilidade dos temas abordados nas atividades do quotidiano de trabalho com as crianças e partilha de práticas reais, que são efetivamente as aprendizagens que permanecem. A frequência de cursos, seminários, formações e/ou participação em projetos pode proporcionar conhecimentos e oportunidades de troca de experiências, ajudando na reflexão e discussão de alguns assuntos mais críticos. Já Amante, no estudo que realizou num jardim-de-infância, faz referência ao facto de a formação dever estar diretamente relacionada ao “contexto de trabalho [dos educadores], à sua prática e às necessidades que iam surgindo, procurando adotar estratégias de abordagem das competências tecnológicas que surgissem sempre associadas ao desenvolvimento de pequenos projectos que assumiam relevância para o seu dia-a-dia de educadoras” (AMANTE, 2003, p. 542). Estas práticas de formação em

contexto são habitualmente mais valorizadas e mais eficazes e poderão contribuir para uma educação mais multifacetada ao nível do pré-escolar.

A promoção da formação integral do ser humano que passe pelo conhecimento (saber), competências (saber fazer) e valores e atitudes (ser) nunca foi tão importante como agora, e esta construção começa desde cedo, sendo a educação pré-escolar uma fase determinante nesse percurso. Para além de tudo isto, numa sociedade multifacetada com tantas diferenças culturais, sociais, económicas, religiosas e políticas, é fundamental a promoção do ser, dos valores e atitudes, baseados numa autoestima e autoconfiança positivas, no respeito próprio e pelo outro, na responsabilidade social e ambiental, na abertura de espírito, pertença comunitária proactiva, solidária e cooperativa.

Atualmente, as crianças têm características diferentes das de outras gerações, quer na relação que têm com a tecnologia, como na forma como participam na vida familiar. Na aprendizagem, o conhecimento é fundamental para atingir bons resultados, no entanto, a escola deve também ser um local onde os valores e a reflexão acerca do mundo são constantes, pois este está em permanente atualização, sendo primordial acompanhar essa evolução e promover a tolerância face ao Outro.

A internet põe à disposição das escolas tudo o que é necessário para criar comunidades virtuais de aprendizagem interculturais, através de variadas ferramentas de comunicação e de partilha (correio eletrónico, fóruns, chats, videoconferência, redes sociais, blogs, plataformas educativas, repositórios e bancos de recursos multimédia, etc.). No entanto, este acesso à internet nem sempre está facilitado nas salas de pré-escolar, o que dificulta a promoção do conhecimento, a comunicação, a partilha e outras inúmeras vantagens que estes recursos podem proporcionar, e esta é uma limitação que urge ultrapassar. Isto porque as escolas, principais instituições educativas, são atualmente espaços de importantes intercâmbios culturais e,

deste modo, são diretamente responsáveis pelo acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas, e as tecnologias digitais podem desempenhar um papel essencial nesse contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANTE, Lúcia. **A integração das Novas Tecnologias no Pré-escolar: um estudo de caso**. 2003. 287f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade Aberta, Lisboa, 2003.

AMANTE, Lúcia. **As tecnologias digitais na escola e na educação infantil**. Pinhais- Curitiba: Editora Melo, 2011.

AMANTE, Lúcia; FARIA, Ádila. **Sentido(s) emergente(s) das Tecnologias Digitais no Jardim-de-Infância**. Lisboa: Universidade Aberta, 2012.

BASTOS, Glória & TOMÉ, Maria da Conceição. ¿Sentirse como en casa?: Representaciones de la inmigración en la literatura infantil portuguesa. In La Literatura que acull: infância, imigració i lectura. Simposi Internacional, Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona, 2011. 9p. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2140>.

BIZARRO, Rosa. **Como abordar... a escola e a diversidade cultural**. Lisboa: Areal Editores, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

CORTESÃO, Luiza.; STOER, Stephen. **Projetos, percursos, sinergias no campo da educação intercultural**. Porto: Faculdade do Porto, 1995.

COSME, Ariana. **Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas**. 2018. Disponível em Webinares DGE:

<https://webinars.dge.mec.pt/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>. Acesso em 28-03-2020.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania** (ENEC). Disponível em <https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>. Acesso em 29-03-2020.

DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS. **Documento de Orientações Metodológicas**. Actividade de TIC na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral de Educação da Madeira, s.d. Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/Portals/47/Documentos/dom.pdf>

FRIEDMAN, Thomas. **O mundo é plano. Uma breve história do século XXI**. Brasil: Schwarcz S.A. 2007.

HORTAS, Maria. **Educação e imigração**. A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do Centro Histórico de Lisboa. Lisboa: ACIDI, 2013.

ILHARCO, Fernando. A interculturalidade e as novas tecnologias. In LAGES, Mario & MATOS, Teodoro. **Portugal: percursos de interculturalidade**. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração das Minorias Étnicas, 2008. Vol. V, pp. 141-184.

MARTINS, Guilherme. (coord.). **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. 2017. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em 29-03-2020.

MARTINS, Lina. **Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural**. 2007. 91f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta: Lisboa, 2007.

MARTIRES, Hugo, SOUSA, Carolina, & BOSA, Angel. **As TIC como ferramentas de educação intercultural**. 2014. Sociologia Online. Revista da Associação Portuguesa de Sociologia. Vol.8, pp. 43-70, dez, 2014. Disponível em: <https://revista.aps.pt/pt/as-tic-como-ferramentas-de-educacao-intercultural/>. Acesso em 30-03-2020.

MATOS, Ana & BRITO, Rita. A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar. Em **Jornadas Pedagógicas - Supervisão, liderança e cultura de escola**. 21 e 22 junho. Odivelas: ISCE, 2013.

PEREIRA, Filomena (coord.). **Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática**. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf. Acesso em 29-03-2020.

PERES, Américo. **Educação intercultural: Utopia ou realidade**. Porto: Profedições, 1999.

PRENDES, Paz, MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, Francisco, & CASTAÑEDA, Linda. **Migration and the Net: new virtual space to build a cultural identity**. Elearning Papers. 2008 (7). Disponível em www.elearningpapers.eu. Acesso a 29-03-2020.

RAMOS, Natália. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 3(41), pp. 223-244. 2007.

SANTOS, Íris. **Todos diferentes ou todos iguais? Lógica de ação de educadores de infância face à diversidade cultural**. 2013. 65f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2013.

SILVA, Ana. **Sensibilização à diversidade cultural e promoção de comportamentos sustentáveis no pré-escolar**. 2015. 61f. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-

Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa, 2015.

SILVA, Isabel, MARQUES, Liliana, MATA, Lurdes, & ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares no Pré-escolar**. Reformulação. Lisboa: Ministério da Educação. 2016.

SUÁREZ-OROZCO, Carola. Formulating Identity in a globalized world. In SUÁREZ-OROZCO, Marcelo & QIN-HILLIARD, Desiree. **Globalization, culture and education in the new Millennium**. California: University of California Press. 2003. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.692.1108&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 30-03-2020.

UNESCO. **Manual de apoio 5: Gerir salas de aula inclusivas e amigas da aprendizagem**. Bangucoque: Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2005.

LEGISLAÇÃO

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho- (Aprendizagens essenciais). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Decreto-Lei nº 54 e 55/2018, de 6 de julho- (Regime jurídico da educação inclusiva)

LETRAMENTOS DIGITAIS POTENCIALIZADOS POR AMBIÊNCIAS FORMATIVAS HÍBRIDAS

DIGITAL LITERACIES POTENTIALIZED BY
HYBRID FORMATIVE ENVIRONMENTS

Leila Santos de Santana
Faculdade da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ
e-Mail: leilasantana.edu@gmail.com

Mirian Maia do Amaral
Fundação Getúlio Vargas
e-Mail: amaral3378@gmail.com

LETRAMENTOS
DIGITAIS
POTENCIALIZADOS
POR AMBIÊNCIAS
FORMATIVAS HÍBRIDAS

Resumo: Neste artigo as autoras refletem como letramentos digitais são potencializados, a partir de ambiências formativas híbridas, no contexto da EJA. Alinhadas aos princípios da ciberpesquisa-formação multirreferencial, (Ardoino, 1998; Santos, E., 2019) e à abordagem dos cotidianos (Certeau, 2013, Alves, 2008), discutem temas como processos e ambiências formativas híbridas (Pineau, 1998; Santos, R., 2015) e letramentos digitais (Rojo, 2012, 2013). Atos de currículo, apoiados em diferentes dispositivos fizeram emergir letramentos diversos, expressos em narrativas autorais, fundamentadas em argumentos, improvisos e no protagonismo dos praticantes.

Palavra-chave: Letramentos digitais; Educação de Jovens e Adultos; Ambiências formativas híbridas.

Abstract: In this article, the authors reflect how digital literacies are enhanced, from hybrid formative environments, in the context of EJA. In line with the principles of multi-referential cyber-research-training (Ardoino, 1998; Santos, E., 2019) and the approach to everyday life (Certeau, 2013, Alves, 2008), they discuss topics such as hybrid formative processes and environments (Pineau, 1998; Santos, R., 2015) and digital literacies (Rojo, 2012, 2013). Curriculum acts, supported by different devices, gave rise to different literacies, expressed in authorial narratives, based on arguments, improvisations and the role of practitioners.

Keywords: Digital literacies; Youth and Adult Education - EJA; Hybrid formative environments.

INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo, permeado pelo digital em rede, ao alterar modos de produção, socialização, educação e aprendizagem, convida-nos a “*fazerpensar*”¹ com um *rigor outro* (Gallefi, 2009), na busca de uma perspectiva epistemometodológica, ética e política, que nos pareça mais apropriada a um estudo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa perspectiva, a pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos se impõe pela necessidade de se buscarmos outras formas de abordagem que escapem do viés hegemônico das ciências modernas, e nos coloquem como “*praticantespensantes*”, numa relação horizontalizada docente-discente, a fim de melhor compreender e narrar a vida que flui desses “*espaçostempos*”, em meio a diferentes acontecimentos. Isso exige um olhar plural, multirreferencial, mediado por múltiplas linguagens, que nos permita avançar nas análises das práticas cotidianas, valorizando criações e operações culturais que emergem dessas ambiências.

Essa perspectiva de atuação, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de periferia, encaminhou nossa busca por respostas que satisfizessem às demandas e expectativas dos sujeitos que a compõem, pois cada mudança em nossos percursos pessoais e profissionais decorre dos questionamentos e reflexões que fazemos acerca dos acontecimentos que vivenciamos e das experiências decorrentes da prática docente que nos levam à autoformação e que nos constituem, como assevera Santos, E. (2019).

¹ Esses vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19-20)

Como nos sinaliza Freire (1996, p.33) "[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". Não há como estar no ambiente de aprendizagem e apenas transmitir conhecimentos sem nos apropriarmos do contexto dos indivíduos que o compõem. Não há como intervir, sem nos inteirar, viver ou nos implicarmos nessas ambiências.

Os cotidianos escolares são “*espaçostempos*” de troca de saberes, de invenção e reinvenção, nos quais o uso de artefatos sociotécnicos pelos praticantes, ou ainda, a aprendizagem acerca desses usos pode potencializar a comunicação móvel e os processos formativos. Na medida em que a pesquisa nos/com os cotidianos é atravessada pelos acontecimentos, somos desafiados a enfrentar as incertezas inerentes ao próprio método de investigação; uma “aventura pensada”, que se dá por meio da experiência e da criatividade (MACEDO, 2016, p. 110).

Isso demanda abertura, questionamento, análise e compreensão daquilo que nos chega dessas ambiências; um mergulhar com todos os sentidos, como nos ensina Andrade, Caldas e Alves N. (2019), num exercício diário, para aprendermos *sobre* e *com* os sentidos e significados que ele nos propicia, no movimento “*prácticateoriaprática*”, de forma responsável e responsiva.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva. [...] toda compreensão é prenhe de respostas [...] o ouvinte se torna falante, sendo importante que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas (AMORIM, 2004, p. 98-9).

Sob esse prisma, o pesquisador e seu outro - os praticantes culturais, são colocados na cena investigativa, na qual a experiência da alteridade ganha relevo e assim juntos, enredam-

se nessas redes cotidianas, tecendo “*fazeressaberes*”, como parceiros e coautores no processo de “*aprendizagemensino*”.

Em nossos cotidianos, o uso das tecnologias móveis, (*smartphones*) pelos estudantes, sem a devida autorização da Direção da escola, vinha sendo alvo de constantes reclamações e atritos entre os professores e os estudantes.

Como resolver essa situação, ou mesmo minimizar os conflitos dela decorrentes?

Dada a necessidade de melhor compreender a interdependência e as inter-relações entre os estudantes da EJA e os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida contemporânea, as autoras objetivam, neste artigo, inspiradas em pesquisa realizada numa universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, em 2019, refletir como letramentos digitais podem ser potencializados, a partir de ambiências formativas híbridas, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vivemos uma ‘sociedade líquida, afirma Bauman (2001); um tempo de rápidas e intensas mudanças; na qual tudo - quadros de referência, estilos de vida, relações, conhecimentos, entre outros – encontra-se em fluxo, de modo volátil, desregulado e flexível. Desse modo, qualquer reflexão acerca do papel do professor, na atualidade, torna-se complexa, devido a dificuldade de alinharmos diferentes possibilidades de realização individual, tais como diversidades culturais, étnicas, políticas, biológicas, entre outras, que perpassam a formação humana.

Tardif (2011, p. 43) argumenta que:

A qualidade essencial de um sujeito em formação está então na sua capacidade de integrar todas

as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão e de explicação e do saber-pensar.

“*Fazeressaberes*” tecidos nos cotidianos escolares da Educação de Jovens e Adultos, no decorrer da pesquisa, ofereceram-nos pistas, caminhos sobre o que estava sendo “*praticadopensado*” nessas ambiências, como ressalta Alves (2008). No entanto, essas experiências não podem ficar ‘protegidas’ no interior das escolas. É preciso não somente objetivar a circulação dessas produções, com vistas ao diálogo, à crítica e ao avanço da ciência, mas, ainda, possibilitar a formulação dessas experiências e descobertas, a fim de que não fiquem confinadas na memória dos sujeitos que a vivenciaram, permanecendo inacessíveis ao público.

Mas, como fazê-lo, se elas, geralmente, estão circunscritas a ambiências padronizadas, com formas bem definidas?

Pensar essa questão nos fez compreender a necessidade de mergulharmos no desconhecido, contemplarmos a diversidade, o inesperado, tornar nossos praticantes coautores de nossa pesquisa mediante um ‘olhar e uma escuta sensíveis’, para descobrir o subentendido, nexos não explicitados, silêncios e silenciamentos possíveis.

Entre as alternativas emergentes, encontra-se a bricolagem. Kincheloe (2007) e Certeau (2018) enfatizam que a bricolagem cria processos de investigação no devir da pesquisa, rejeitando diretrizes e roteiros preexistentes. Os *bricoleurs*² utilizam uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens, denunciando as relações

² O *bricoleur*, termo cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo sua pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo (*Idem*).

de poder que influenciam os discursos científicos postos em circulação. Portanto, o que nos importa mostrar, nesse artigo, é como nossos praticantes culturais produzem e reproduzem o que lhes é imposto pelos discursos hegemônicos.

Com efeito, nosso entendimento é o de que as ambiências formativas são “*espaçotempos*” multirreferenciais geradores de autorias, destacando que todo ato de “*aprenderensinar*” e de criação curricular passa, necessariamente, pela preocupação com a autoformação (reflexão sobre nossos percursos pessoais e profissionais; a heteroformação (formar-se na relação com o outro); a ecoformação (na relação com as coisas - saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros, e sua compreensão crítica, como pontuam Pineau (1988) e Nóvoa (2004), além da trans (formação), como experiências sociais, políticas, acadêmicas e afetivas (Macedo, 2010), noções fundantes, seja na educação presencial, no ensino *online*, ou na vida.

Para Macedo (2010), na experiência de formação, o indivíduo vivencia ambivalências e emoções e faz suas escolhas, podendo “aprender a cooperação e a competitividade, o altruísmo e o individualismo, a solidariedade e o cinismo diante do sofrimento humano” (p. 129). Nesse processo “a emoção coloca o sujeito em movimento e o impulsiona para a ação” (*idem*), assevera o autor.

Desse modo, compreendemos a formação como o processo de construção que se faz em ato, na dinamicidade das vivências subjetivas, das percepções e singularidades criadoras coletivas.

Santos, R. (2015, p. 43) salienta que:

Ambiências formativas são as situações de aprendizagem cocriadas nos ‘*espaçotempos*’ híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se

dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação.

Nessas ambiências, além de os praticantes trazerem suas problemáticas e contribuições, elaboram pesquisas, promovem e institucionalizam novas formas de produção de conhecimento. Da mesma forma e, complementarmente, Carvalho (2015) afirma que ambiências híbridas são espaços organizacionais vivos, formativos e híbridos (presencial/*online*), que viabilizam cocriações entre docentes e discentes e discentes e discentes, possibilitando que o aprendiz interaja, discuta com o coletivo, manipule e crie seus próprios conteúdos/artefatos, convide o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a coautoria em rede.

Sob esse olhar, no desenvolvimento de nossa pesquisa, procuramos criar situações de aprendizagem sustentados em três dimensões: (a) uma *dimensão integrativa*, mediante a aproximação de diferentes “*espaçotempos*” de aprendizagem; a valorização das experiências prévias dos praticantes e os modos como apreendem e tecem seus conhecimentos; além de assumirmos um olhar plural, que alinha teoria e empiria, no movimento “*prácticateoriaprática*”; (b) uma *dimensão formativa*, para vivência de experiências formativas “*docentesdiscentes*”, como a alteridade, a negociação de sentidos e a partilha de conhecimentos e afetos; e (c) uma *dimensão tecnológica*, que leva em conta as rápidas e intensas transformações decorrentes da entrada do digital em rede, mediante a elaboração de um desenho didático, aberto e flexível, que por meio de percursos hipertextuais diversos, combina múltiplas linguagens e oportuniza mediações partilhadas que contemplam processos dialógicos, interativos, colaborativos e autorais.

Com efeito, muitos são os caminhos para se “*fazerpensar*” a formação em contextos híbridos de aprendizagem, nos quais opções de natureza política, epistemológica e metodológica podem ensejar tanto uma formação massiva e alienadora,

como nos conduzir a um devir por uma autoria que explora o potencial e a especificidade da linguagem digital, possibilitando que as pessoas se conectem, interajam e produzam, colaborativamente em rede.

LETRAMENTOS DIGITAIS OU MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EJA

Impulsionados pela popularização da *Internet* e o desenvolvimento do digital em rede, intensificam-se, a cada dia, estudos voltados para as práticas de letramento, tendo em vista compreender a distância entre os diferentes usos sociais da leitura e da escrita e as práticas de ensino de língua, presentes nos processos de “*aprendizagemensino*”, incluindo a alfabetização. Assim, no final de 1980, o conceito de alfabetização passa a dividir espaço e a contrastar com o conceito de letramento, distinção essa, nem sempre cristalina.

Freire (1989) entende a ação de alfabetizar como insuficiente à necessidade de que ocorra uma “leitura crítica da realidade” (p. 13). Para o autor, alfabetizar é mais do que o ato de decodificar símbolos, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Soares, M. (2009) corrobora esse pensamento, afirmando que, na sociedade atual, cada vez mais grafocêntrica, as práticas de leitura e escrita devem estar em consonância com o mundo real, entendendo o letramento como um conjunto de práticas relacionadas ao contexto social.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama,

uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (p. 45-46).

Santaella (2004) enfatiza que, da mesma forma que, nos livros impressos, o código escrito foi sendo mesclado a desenhos, esquemas, diagramas e fotos, ao longo da história, o ato de ler foi expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nessa perspectiva, a autora afirma que os usuários se apropriam das mídias, segundo perfis cognitivos, com que se identificam, como: os perfis: (a) contemplativo ou meditativo – referente ao leitor de objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis, tangíveis, como livro, pinturas, gravuras, mapas e partituras. Esse leitor contempla a leitura e medita sobre ela, revisitando os signos que decodifica, uma vez que esses permanecem com o passar do tempo, e estão localizados no espaço, ao alcance de suas mãos e de seu olhar; (b) moventes ou fragmentados – diz respeito ao leitor que, movido pelo imediatismo, ainda que lhe falte capacidade de concentração, está sempre lendo, ligado ao que acontece na cidade, repleta de imagens e textos, que estimulam desejos e movimentam a economia; nada lhe escapa. (c) imersivos ou virtuais – consiste naqueles leitores que habitam as redes, e cujas principais características são a prontidão sensorial, a não linearidade e a interatividade. Sempre em estado de prontidão, navegam de forma linear ou multilinear, por meio dos nexos, nós e redes que vão sendo geradas; e (d) ubíquos - sempre presentes em qualquer tempo e lugar, esses leitores transitam em informações, enquanto se movem. Mesmo que não intencionem a comunicação ou a disseminação de conteúdos, ao se depararem com mensagens, mesmo que fragmentadas, põem-se a interagir com elas

A multiplicidade de linguagens que emerge da combinação de imagens estáticas ou em movimento, sons, gestos, fotografias, reportagens visuais, entre outras formas de comunicação dos textos contemporâneos, são possibilitadas pela integração de semioses, pelo hipertexto, pela garantia de

um espaço interativo e autoral nas redes, e pela veiculação de discursos polifônicos num mesmo ambiente, em tempo real, destaca Rojo (2012).

O conceito de letramentos digitais ou multiletramentos, portanto, remete-nos à ideia de que educar, na atualidade, requer a adoção de uma pedagogia do pluralismo, que considere a diversidade local e a proximidade global, numa perspectiva crítica, exigindo, desse modo, que a escola deixe de agir como distribuidora de informações para dar lugar a um 'ecossistema pedagógico' de aprendizagem, comunicação, produção de culturas e conhecimentos, na qual os professores assumem, como líderes intelectuais e políticos, a função de autores e mediadores do processo *"aprendizagemensino"*, instigando os alunos a exercitarem a própria autoria.

Com efeito, o processo de produção de cultura e de conhecimento propiciado pelo ecossistema pedagógico oportuniza a aproximação e a interação, permitindo mudanças contemporâneas, a partir das quais o conhecimento do mundo, em potência, emerge nos cotidianos escolares. Esse ecossistema pedagógico,

[...] rico pela sua própria natureza, vai ser facilitado pela presença das tecnologias digitais de comunicação e informação, já que elas possibilitam que um grupo de estudantes em Camaçari, na Bahia, possa, potencialmente, dialogar com outros que estejam no Benin, na África, ou em Seattle, nos Estados Unidos. (PRETTO, 2013, p. 54)

Concordamos com o autor, na medida em que o aplicativo *WhatsApp*, eleito como o mensageiro instantâneo que impulsiona novos fluxos comunicacionais, interacionais, de produção e de compartilhamento de informações-conhecimentos, como enfatizam Alves, A., Porto e Oliveira (2018), foi utilizado pelos nossos praticantes, como forma de complementar/enriquecer a aprendizagem, num movimento de ressignificação dos processos formativos, que se instituíram em ambiências diversas, em decorrência da natureza social

do ser humano, que compreende uma multiplicidade de “*espaçostempos*”, como asseveram Ferrazo, Soares, C. e Alves, N. (2018).

Nessa ambiência, o caráter relacional e dialógico, que envolve pessoas, materialidades, grupos e instituições, é fundamental, e requer uma reflexão sobre a questão ética que, calcada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade deve ser entendida como algo construído em conjunto, em parceria, na qual os saberes comuns são tão importantes quanto os científicos, desenvolvendo práticas de pesquisa dialógicas e ressignificadas por diferentes vozes, ao longo de todo o processo de investigação, que contribuam para o empoderamento e emancipação dos envolvidos, principalmente, dos alunos matriculados da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ser uma modalidade que carece de melhoria no desempenho, por vezes prejudicado pela evasão escolar.

A PESQUISA EM ATO: A EMERGÊNCIA DE LETRAMENTOS DIGITAIS

Tendo em vista construir “*conhecimentossignificações*”, engendramos atos de currículo que promovessem o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, fizemos uso de leituras alternativas por meio das quais os praticantes puderam questionar e criticar notícias compartilhadas pelas redes sociais e pelo *WhatsApp*, fomentando além de discussões e contestações, a reescrita ou releitura de textos.

Ainda que o letramento político pressuponha análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais, entre outros, não cabendo, neste artigo, discutirmos ‘educação política’, por ser um campo bastante amplo e complexo, não podemos desconsiderar ou minimizar essa questão, pois a ação docente deve promover práticas sociais, que possibilitem o desenvolvimento da reflexão, da crítica, do pensamento autônomo e da cidadania.

O cenário sombrio e desafiador em que atualmente vivemos nos remete à provocação, de Bertolt Brecht³, no texto, a seguir, intitulado Analfabeto Político.

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. [...]. O analfabeto político [...] se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais (p. 42).

A expressão ‘analfabeto político’ remete à noção de letramento, mencionado anteriormente por Soares, M. (2009), e traz à tona a disputa política para a Presidência da República, em 2018, em que vivenciamos uma campanha fortemente calcada nas mídias sociais, na qual transmissões ao vivo pela *Internet* e em correntes de *WhatsApp* bateram recorde, abalando o prestígio do convencional *marketing* político, derrotado pelas notícias falsas (*fake news*) que se propagaram por elas e se consolidaram como meios de persuasão política.

Bem sabemos da inexistência de estratégia ou metodologia específica para o desenvolvimento do letramento político. No entanto, como alerta Cosson (2010), sua efetivação demanda a promoção de práticas que tratam das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, da participação decisória, da resolução de conflitos, da conscientização dos direitos e deveres de cada um. Assim, todo letramento político deve ser orientado por valores ou atitudes que sustentem e favoreçam viver democraticamente, o que implica o exercício da tolerância, aceitação da diversidade nas relações sociais, além da interdependência, igualdade e liberdade, atentando ao fato de que, na atualidade, a noção de cidadania proveniente do instituído, em geral, não dialoga

³ Autoria não confirmada. O texto é atribuído a Bertolt Brecht pela primeira vez em Terra Nossa: Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil, 1988, v. 1-7, p. 42.

com as necessidades de cidadãos, pois está camuflada num poder simbólico de garantia de direitos e imposição de deveres.

Como “um processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e o aprimoramento da democracia”, afirma Cosson (2015, p. 81), o letramento político tem sido exercitado nos cotidianos escolares, particularmente, na Educação de Jovens e Adultos, mediante a criação de currículos *‘pensadospraticados’*, alinhados ao cenário cibercultural, que privilegiam outras dimensões da vida humana, como, por exemplo, as relacionadas à luta contra as desigualdades, o exercício da cidadania e a aceitação das diversidades.

Considerando que a aprendizagem consiste num acontecimento que se realiza na e pela cultura, como assevera Macedo (2016), a discussão, em roda de conversa, sobre as atribuições inerentes a cada um dos cargos dos poderes legislativo e executivo (deputados estadual e federal, governador, senador e presidente) potencializou a indignação dos praticantes, que não reconheceram as ações elencadas nos diferentes cargos como efetivamente desenvolvidas pelos seus ocupantes, tendo surgido muitas sugestões sobre o que cada um faria, caso viesse a exercer algum daqueles cargos.

A partir de mediações críticas, com vistas a ampliar a participação social dos praticantes e oportunizar a aquisição de letramentos digitais, como sugere Rojo (2013), propusemos a simulação de uma eleição presidencial, na turma.

Encontrar voluntários para participar dessa atividade não foi difícil. No entanto, a proposta de gravar um vídeo como propaganda política - apesar de ter sido vista como algo interessante -, gerou certa insegurança nos praticantes, tanto no que se refere à habilidade de utilizar tecnologias em convergência, como o temor de esse material, compartilhado na mídia, poder ser reproduzido, sem que houvesse controle por parte de seus autores.

Nossa primeira atividade consistiu na escolha dos candidatos à Presidência. Ainda que os marcadores de gênero fortaleçam uma cultura machista e sexista, essa escolha recaiu nas mulheres - as praticantes Ivonete, Flavianne e Kamille Lucy; o que deixa evidente, cada vez mais, a força e a presença de mulheres na EJA. Isso nos remete ao pensamento de Freire (1987) sobre o empoderamento não como emancipação (libertação), dado que as pessoas não se libertam sozinhas; fazem-no em comunhão, mediatizadas pelo mundo; mas, o empoderamento relacionado à ação, reflexão e problematização do ser com o outro, ao construir seu aprendizado pautado na criticidade.

Tendo em vista a necessidade de se preparem para o período de campanha, cada candidata escolheu um colega com quem formou dupla, a fim de planejar as falas, elaborar um texto básico, usando o *powerpoint*, e gravar um vídeo de campanha para ser apresentado à turma, como propaganda. As duplas foram formadas por Kamille Lucy e Matheus Lucio; Flavianne e José Antônio; e Ivonete e José.

Diferentemente da prática bancária, enfatizada por Freire (1987), que parece anestesiar os sujeitos do processo de "*aprendizagemensino*", inibindo-lhes a capacidade criadora, a educação problematizadora lhes possibilita estabelecer relações entre diferentes conhecimentos (os que a escola proporciona e os já adquiridos), desafiando-os a novas compreensões. Desse modo, convida-os à reflexão e ao desvelamento da realidade, numa perspectiva crítica sobre assuntos diversos; em síntese, busca trabalhar a ideia do homem como agente transformador do meio em que vive.

As atividades propostas possibilitaram que os praticantes assumissem uma atitude ativa como colaboradores e autores de suas produções. A título de ilustração, apresentamos os textos criados pelas duplas, para cada uma das candidatas.



Candidata Ivonete

Eu, como candidata, gostaria de abrir mais creches para as mães poderem trabalhar. Gostaria de pagar os policiais melhor e os professores, que recebem muito mal. E acabar com as filas dos hospitais; essas coisas que estão acontecendo, esses roubos. Colocar os policiais nas ruas para dar mais um pouco de segurança para nós que estudamos a noite e chegamos tarde em nossas casas. Temos que ter segurança!



Candidata Flavianne

Eu prometo melhorar a segurança do nosso país, pois muitas pessoas sofrem com as balas perdidas. Assim, vou melhorar a forma como os policiais entram na comunidade. Eles têm muita falta de respeito conosco. Às vezes estamos indo para a escola, e a gente não tem nada com o envolvimento do tráfico. Estamos indo trabalhar, ou apenas na rua conversando, e corremos o risco de 'tomar um tiro', sem ter feito nada.



Candidata Kamille Lucy

Eu, Kamille Lucy, quero para o meu país, Educação. Quero para meu povo um Brasil sem racismo e sem preconceito. Melhoraria para o nosso povo. Quero melhoria de emprego e salário mínimo correto.

A apresentação dos vídeos gerou um debate bem interessante, com diversos estudantes questionando as ideias apresentadas. Nesse contexto, as candidatas, fundamentadas em seus conhecimentos, crenças e habilidades, procuravam responder às questões formuladas, argumentando, improvisando, vivendo seu momento de protagonismo.

O ponto alto dessa atividade consistiu na simulação da eleição para Presidente. O ‘Dia da Eleição’ foi uma festa só. Sala arrumada, mesários e fiscais a postos. Visivelmente, compenetrados e felizes, os praticantes portavam seus ‘títulos de eleitor’, produzidos durante as aulas, e se dirigiam a uma sala para a votação. Esperavam, na fila, sua vez de votar, momento em que assinalavam o nome de uma das três candidatas constantes das cédulas e, as colocavam em uma urna, com mostra a Figura 1.

Figura 1 - Simulado para eleição para Presidente



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Encerrada a votação, efetuou-se a contagem dos votos, ocasião em que a comissão organizadora colocou a faixa simbólica, na candidata eleita (Figura 2).

Figura 2 – Colocação da faixa presidencial



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Entendemos que, em tempos de polarização política e *fake news* é muito importante que ambiências formativas sejam criadas para que esses temas sejam discutidos, a fim de que os estudantes da EJA possam desenvolver diferentes letramentos, como os letramentos, sejam críticos, políticos, midiáticos, entre outros. Aprender a debater, respeitar a vez de falar e as regras de convivência, desenvolver a autonomia exercitar o protagonismo e a cidadania, participar de atividades colaborativas, autorizar-se e compartilhar produções, são práticas formativas que contribuem para torná-los eleitores capazes de analisar, criteriosamente, as propostas dos candidatos e debater ideias, de forma cordial, com quem pensa diferente.

CONCLUSÃO:

Criar ambiências formativas é de fundamental importância no contexto da Educação de Jovens e Adultos e na mediação dos processos proximais envolvidos, principalmente nas interações entre os praticantes culturais, tendo em vista compreender seus sentimentos, descobrir o subentendido, suas operações narrativas, mecanismos formais e ênfases nos conteúdos e procedimentos argumentativos.

Desse modo, no decorrer da pesquisa, buscamos potencializar o processo de “*aprenderensinar*”, engendrando atos de currículo, mediados por dispositivos materiais e intelectuais, com ênfase no uso do aplicativo *WhatsApp*. Levamos em conta as tecnologias digitais que aproximam diversos “*espaçostempos*”, as experiências prévias de nossos praticantes e os modos como apreendem e constroem seus conhecimentos, além um olhar plural no movimento “*prácticateoriaprática*”. Vivenciamos experiências de auto, hetero, eco e trans (formação). Exercitamos a interatividade e a colaboração, por meio da mediação partilhada, pautada no diálogo e na interatividade, que envolveu afetividade, sensibilidade, intuição e intencionalidade. Essas estratégias favoreceram a realização de diferentes eventos de letramento, que envolveram múltiplas linguagens (textuais e imagéticas), além dos letramentos crítico, político e midiático, fazendo emergir “*conhecimentossignificações*” diversos, a partir de ambiências formativas híbridas de comunicação e aprendizagem, nas quais cada praticante, na sua singularidade e diferença, expressa e produz saberes, desenvolvendo suas competências comunicativas, contribuindo para a tessitura do conhecimento, de forma coletiva

Considerando o papel fundamental que as tecnologias e as mídias digitais desempenham na contemporaneidade, os cotidianos escolares da EJA constituem o lugar propício para o desenvolvimento desses letramentos, mediante a articulação do conhecimento, da percepção, da imaginação e

da produção artística, valorizando a diversidade e a pluralidade de pontos de vista, e de modos de ver e sentir o mundo. Sob essa ótica, os praticantes, como coautores do processo de “*aprendizagemensino*”, puderam se autorizar e compartilhar suas experiências e anseios, desconstruindo a percepção de que as diretrizes do caminhar devem ser determinadas, única e exclusivamente, pelo docente.

Desse modo, no decorrer desse estudo, e em resposta às hegemônicas demandas dos praticantes, verificamos que a criação dessas ambiências trouxe relevantes contribuições para a aquisição de letramentos digitais, na medida em que possibilitou a emergência de narrativas autorais; permitiu a aproximação do “*dentrofora*” do contexto escolar, favoreceu a abordagem de alguns dos fenômenos que emergiram desse contexto, como as *fake news*, oportunizando a mediação partilhada, pautada no diálogo e na interatividade; propiciou a aprendizagem significativa; e oportunizou espaços de colaboração, o que possibilitou a ampliação do vocabulário e repertórios dos praticantes, além da superação de muitas dificuldades associadas à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I.; Alves, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ANDRADE, N.; CALDAS, A; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: Oliveira I.; Peixoto, L.; Süssekind, M.. L. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 1945.

AMORIM, M. O pesquisador e seu Outro. **Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAUMAN. Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERTEAU, Michael. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERRAÇO, C. E; SOARES, C.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos na Educação**. Rio de Janeiro: ADUERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Liberlivro, 2010.

MACEDO, R. A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

PERIÓDICOS

ALVES, A., PORTO, C.; OLIVEIRA, K. Educação online mediada pelo WhatsApp: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 164-185, jan./mar. 2018

COSSON, R.. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, 2010, 11, nº 3.

PRETTO, N. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação** Salvador: EDUFBA, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTAELLA, L **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo, Paulus, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPÍTULO DE LIVRO

ANDRADE, N; CALDAS, A.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: Oliveira I.; Peixoto, L.; Süsskind, M. L. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ARDOÍNO, J. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

GALEFFI, D. A.. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: Macedo, R.; Galeffi, D.; Pimentel, A. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativo. Salvador: EDUFBA, 2009.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como "bricolagem". In: Barbosa, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

NÓVOA, A. Prefácio. In: Josso, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

TESES E DISSERTAÇÕES

CARVALHO, F. **Atos do Currículo na Educação Online.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPed/Uerj. Acessado em: 05 abr. 2020

COSSON, R. **Letramento político no legislativo:** a experiência do Programa Estágio Visita. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SANTOS, R. **Formação de Formadores e Educação Superior na Cibercultura:** itinerâncias de grupos de pesquisa no facebook. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LETRAMENTOS HIPERMIDIÁTICOS E PRODUÇÃO DE APPS NA FORMAÇÃO DOCENTE

HIPERMIDIATIC LETTERING AND APPS
PRODUCTION IN TEACHING TRAINING

Obdália Santana Ferraz Silva¹
Heráclito Santos Martins Xavier²

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia UNEB). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente dos Programas de Pós-graduação Educação e Diversidade (MPED/UNEB) e Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias, vinculado ao CNPq/CAPES. E-mail: bedaferraz@hotmail.com <http://orcid.org/0000-0002-2638-0529>

² Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Professor efetivo do Colégio Estadual Santo Antônio das Queimadas, Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Queimadas, Bahia, membro do GEPLET - Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias, vinculado ao CNPq/CAPES. E-mail: heraclito.xavier@gmail.com

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar, no contexto da formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, a possibilidade de se desenvolver práticas multiletradas na sala de aula, a partir de aplicativos pedagógicos. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, que propõe reflexões sobre multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais, e a formação docente, com foco na autoria, constituída a partir da leitura e da produção de textos multimodais e multissemióticos em aplicativos pedagógicos, no contexto da Educação Básica. Os resultados permitiram concluir que os professores são capazes de criar aplicativos, de modo colaborativo e autoral, com vistas a potencializar ações pedagógicas na sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente e Multiletramentos; Aplicativos Pedagógicos; Pesquisa Colaborativa.

ABSTRACT: This study aims to analyze, in the context of the continuing education of teachers in the final years of elementary school, the possibility of developing multiliterate practices in the classroom, based on pedagogical applications. It is a collaborative research, which proposes reflections on multi-elements, expanded by digital technologies, and teacher training, with a focus on authorship, constituted from the reading and production of multimodal and multisemiotic texts in educational applications, in the context of Education Basic. The results allowed us to conclude that teachers are able to create applications, in a collaborative and authorial way, with a view to enhancing pedagogical actions in the classroom.

Keywords: Teacher training and Multiliteracies; Pedagogical Applications; Collaborative Research

CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Este estudo discute sobre multiletramentos e autoria na formação docente, a partir da construção e do uso de aplicativos pedagógicos (apps), para leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos, na Educação Básica. As reflexões e teorias que fundamentaram esta pesquisa se embasaram na seguinte questão: que práticas multiletradas os professores dos anos finais do Ensino Fundamental poderão desenvolver com seus alunos, a partir da produção de apps? Para tanto, objetivamos analisar, no âmbito da formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, a possibilidade de se realizar práticas multiletradas na sala de aula, a partir da produção e desenvolvimento de app¹.

A proposta de criação de apps para potencialização das práticas de leitura e de produção textual, exigirá do professor ampliar seus letramentos digitais para a produção colaborativamente. O desafio posto ao professor é subverter a ordem: de sujeitos apenas consumidores de informação a produtores/autores de conhecimento em rede, que requer do professor, e conseqüentemente do aluno, na educação do século XXI, criatividade e inovação, capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipe, aprendizagem permanente, autonomia e flexibilidade, para uma construção coletiva do conhecimento, rumo a outros letramentos.

¹ Esta pesquisa foi apreciada e avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e aprovada com número do parecer 3.471.095. Todos os sujeitos participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

MUDAM-SE OS MODOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: AMPLIAM-SE OS LETRAMENTOS

Em meados da década de 80, surge, no Brasil, o conceito de letramento, originário do inglês *literacy*. Nesse período, o termo letramento é abordado em publicações inglesas e norte-americanas, com o objetivo de definir as práticas sociais de leitura e de escrita. (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004). O termo letramento foi incorporado ao vocabulário brasileiro como neologismo, a partir dos estudos de Kato (1986), que o distingue de alfabetização. Para além da apropriação do sistema de escrita alfabética e aquisição do código escrito da língua, letramento significa “prática que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22).

Os avanços e progressos na produção dos artefatos culturais, e nos modos de produzir sentidos e significados, a evolução dos dispositivos, recursos e suportes de leitura e de escrita, influenciados pelos contextos sociais e pelas tecnologias digitais transformam os textos em práticas sociais constituídas por diferentes identidades culturais e pela diversidade de recursos multissemióticos, que dão origem a novos letramentos. Estes passam a ser compreendidos como condição daquele que se apropria dos eventos e práticas que envolvem usos da palavra escrita e de várias outras semioses. Os modos de ler e de escrever são pluralizados para dar conta dos diferentes espaços, processos de produção, reprodução e difusão da linguagem (SOARES, 2002). Outros letramentos são necessários, e isso inclui os letramentos hipermediáticos.

Os letramentos hipermediáticos foram, nos últimos anos, potencializados pela propagação mundial dos dispositivos móveis, em especial, os “*smatphones*”. A proliferação desses aparatos relaciona-se à convergência das mídias (JENKINS, 2018), que evoluíram em função da criação, em massa, dos apps, programas que objetivam

ajudar os usuários a processar informações com determinada finalidade. Essas novas linguagens, na sala de aula, poderão constituir-se como meios para produção de conhecimento em rede, potencializada pelas tecnologias digitais móveis, que podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos hipermediáticos.

A comunicação hipermediática se amplia e se transforma através das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela imagem e pelo texto; é fundamentada pelas matrizes verbal, visual e sonora, cujas relações possibilitam uma infinidade de combinações heterogêneas de signos que passam a coexistir na tessitura das composições híbridas das redes de conhecimento, conforme aponta Santaella (2014, p. 214):

[...] a hipermissão é composta por conglomerados de informação multimídia (verbo, som e imagem) de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras-chave semialeatórias. Assim, os ingredientes da hipermissão são imagens, sons, textos, animações e vídeos que podem ser conectados em combinações diversas, rompendo com a ideia linear de um texto com começo, meio e fim pré-determinados e fixos.

Diante desse cenário de transformações nos modos de produzir conhecimento, nossa reflexão e problematização se volta para a compreensão de como o professor poderá potencializar seu fazer docente e tornar-se um agente dos multiletramentos, explorando, em sala de aula, aspectos da multimodalidade, das multissemiões e dos gêneros textuais contemporâneos, a partir de práticas que envolvam os letramentos hipermediáticos.

FORMAÇÃO DOCENTE E AUTORIA: A CONSTRUÇÃO DE APLICATIVOS PEDAGÓGICOS

No campo da educação, com a proliferação dos dispositivos móveis, o uso de aplicativos pelos estudantes tem sido constante; ainda que seja extramuros da escola, esses sujeitos ampliam seus letramentos, autorizam-se e produzem colaborativamente, a partir das práticas sociais emergente das mídias, em que físico e virtual se imbricam, criando novas interações potencializadas pela ubiquidade e mobilidade da informação. Cabe aos professores se qualificarem para essas novas demandas tecnológicas da sociedade do conhecimento, construindo sua autonomia e ampliando saberes para contribuir com uma educação mais coerente com as exigências e demandas da cibercultura.

Os procedimentos metodológicos, aparatos tecnológicos e ações envolvendo os multiletramentos e letramentos hipermidiáticos têm transformado os modos de ler e de escrever, visto que o leitor contemporâneo tem à sua disposição inúmeras interfaces de leituras e gêneros discursivos baseados não só no impresso, mas também em meios multi-hipermidiáticos diversos que possibilitam outros modos de interação com os textos marcados pelo caráter multimodal. O texto aqui é entendido de modo mais amplo, indo além da palavra, perpassando pela imagem, pelo som, pelo movimento, pelas cores e matizes e demais linguagens.

Ao apostarmos na possibilidade de criação colaborativa de um aplicativo pedagógico para uso no cotidiano escolar, levamos em conta as características dos multiletramentos que envolve a multiculturalidade, a multimodalidade e a multisssemiose. Para abranger esses “multi” dos textos, na sociedade globalizada, o *NLG* (2000) criou o termo “Multiletramentos”, que se diferencia de letramentos múltiplos, conforme nos explica Rojo (2012, p. 13):

[...] o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Essa pluralidade de culturas e de produções letradas que circulam na sociedade atual dialoga com uma diversidade semiótica fundada numa nova ética e numa nova estética (ROJO, 2012) que leva em conta a construção de bens culturais fundamentados nos gêneros discursivos que se configuram como produções culturais letradas que se agrupam em textos híbridos de diferentes campos, de diferentes letramentos, caracterizados pelas escolhas pessoais e políticas.

Na produção dos apps, os professores observaram dois fatores importantes: se as funcionalidades do app estão de acordo com uma proposta teórico-metodológica voltada para a resignificação e transformação das práticas desenvolvidas na sala de aula; e se esse dispositivo, mediado pelos educadores, tem potencial de envolver os estudantes no processo de produção autoral do conhecimento. Nesse processo, a constituição da autoria ocorre de modo dialógico/dialético, em que o sujeito autor concretiza e materializa o pensamento por intermédio da enunciação da linguagem; é construtor de uma realidade, e, ao mesmo tempo, é constituído por ela.

Ao propormos como um dos elementos fundantes da nossa pesquisa a leitura e a produção textual multiletrada em aplicativos pedagógicos criados por professores, estamos considerando a trama de fios que o professor terá que mobilizar, para constituir-se autor, na relação com o mundo e com o outro. Porque produzir apps, é tecer textos multimodais e multissemióticos, que se constituem em práticas de multiletramentos, em exercício de autoria que, como explica Silva (2012, p. 85):

[...]é uma trama que envolve muitos fios, os quais não são transparentes; ao contrário, são de muitas cores e são marcados pelas subjetividades dos sujeitos envolvidos, têm a forma da trajetória de sua história, de suas idiossincrasias e das experiências que vivenciam na dimensão coletiva.

Concebemos o aplicativo pedagógico como um software, um suporte textual para a realização de atividades de leitura e de escrita; mas não o reduzimos a uma dimensão instrumental, pois consideramos que os gêneros discursivos e seus suportes não podem ser dissociados, dada a impossibilidade da existência de um texto fora do seu suporte; este, por sua vez, poderá determinar as condições de produção e apropriação dos gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2008).

A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE APLICATIVOS: REFLEXÃO E AÇÃO DOCENTE

Os caminhos metodológicos deste estudo priorizaram o pensar e o agir colaborativamente, no âmbito das sessões reflexivas formativas, a partir das leituras teóricas, da reflexão conjunta sobre a prática e sobre a possível transform(ação) do fazer pedagógico para atender aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento em rede. Nesse processo, pesquisador e sujeitos da pesquisa, os docentes, precisam tomar parte do processo investigativo, rompendo com a lógica da racionalidade técnica que analisa genericamente a prática pedagógica (IBIAPINA, 2008). Portanto, sessões reflexivas formativas são entendidas aqui como um espaço de constituição do profissional crítico-reflexivo em educação, em que cada participante tem o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações (IBIAPINA, 2008).

As sessões ocorreram entre novembro de 2018 e abril de 2019, em uma escola pública de uma cidade do interior, no âmbito de um programa de formação do governo federal. Foram realizados seis encontros, cada um durando aproximadamente, seis horas. Nessas sessões, pesquisador e professores realizaram ações conjuntas: reflexão, debate e problematização resultante das leituras de textos teóricos, que abordaram as seguintes temáticas: novos letramentos, multiletramentos, pedagogia dos multiletramentos (NLG, 2000; ROJO, 2012; STREET, 2014); multimodalidade (COSCARRELLI; CANI, 2016); multimídia e hipermídia (ROJO; MOURA, 2019). Os textos constituíram base teórica para reflexão e compartilhamento de experiências de práticas multiletradas realizadas pelos docentes, bem como sobre o redimensionamento dessas práticas para atender às necessidades dos estudantes que vivenciam, cotidianamente, leituras e escritas no contexto digital.

Para o desenvolvimento dos aplicativos, bem como de suas interfaces, os professores realizaram, colaborativamente, algumas produções que envolviam linguagens multi-hipermidiáticas; por exemplo, o uso do software *Pixton*, disponível gratuitamente na internet², para a criação de histórias em quadrinhos (HQs), charges e tirinhas digitais multimodais. A partir dele, trouxemos à reflexão e ao debate a concepção de letramentos, multimodalidade, multissemioses e multiletramentos.

A professora Cristiane³ produziu uma tira (figura 1), explorando alguns aspectos semióticos, próprios desse gênero, personagens, balões, cores, leiaute, linguagem. Para causar o efeito de sentido desejado, o texto da professora ganhou característica de humor, para fazer refletir situações do cotidiano escolar.

² Este software pode ser explorado no endereço eletrônico: <https://www.pixton.com/br/>

³ As identidades dos sujeitos desta pesquisa foram preservadas. Portanto, a eles nos referimos por pseudônimos.

Figura 1: exto criado no Pixton pela professora Cristiane



Fonte: Arquivos do pesquisador cedido pela professora através do Whatsapp

Com a produção de tiras e HQs, trouxemos à reflexão e ao debate a concepção dos multiletramentos como novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea, considerando as práticas sociais de uso da linguagem, em contextos específicos, buscando dar sentidos aos textos que circulam no contexto atual (KOPE; KALANTZIS, 2008). Essa atividade realizada com os professores teve como objetivo fazer uso das várias possibilidades de cenários e ambiências do Pixton para trabalhar com os alunos narrativas em que seja possível desenvolver gêneros variados, em escolas literárias distintas, no âmbito da disciplina Literatura Brasileira.

As reflexões sobre multimodalidade e multissemioses na sala de aula levaram os professores a considerar a necessidade de reavaliação das práticas de leitura e de produção textual na escola. Pois, se por um lado, grande parte dos professores não tem segurança em mediar a produção de textos multimodais e multissemióticos baseados em tecnologias digitais, por outro lado, os alunos, cotidianamente, fazem uso das linguagens multimodais e multissemióticas, principalmente nas interações nas redes sociais. Essa reflexão motivou os professores a explorar as multimodalidades e multissemioses do texto audiovisual a partir da criação de animações, com o auxílio do *Powtoon*⁴, um aplicativo gratuito que permite a criação de vídeos animados.

⁴ Software disponível em: <https://www.powtoon.com>. Acesso em 30 de mar. 2020.

Figura 2: Produção audiovisual do professor Josielson, com uso do Powtoon



Fonte: Imagem cedida pelo professor através do Whatsapp

Para as produções multi-hipermidiáticas, tanto no Pixton, quanto no Powtoon, os professores fizeram uso da ampla variedade de personagens, cenários, objetos, formas, efeitos sonoros, músicas, planos de fundo que o autor da animação poderá organizar, criando o seu vídeo animado personalizado. Considerando essas possibilidades, os professores foram desafiados a produzir audiovisuais (figura 3), colaborativamente, em torno da temática Pluralidade cultural local, fazendo uso da multiplicidade de linguagens, bases dos multiletramentos.

Figura 03: Produção dos professores Cândida, Eduardo, Mariza, Carol e Armando

Alusão à semana de atividades pelo aniversário do Colégio Municipal onde lecionam.

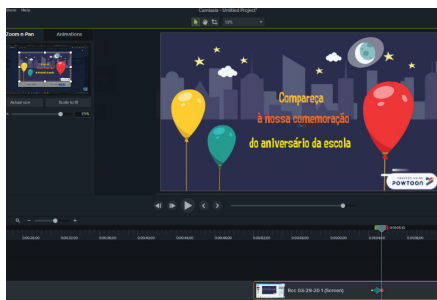


Fonte: arquivo cedido pelos autores através do WhatsApp

As produções realizadas com os professores eram acompanhadas de reflexões sobre o fazer pedagógico relacionado aos letramentos como práticas sociais (STREET, 2014), que estão para além dos discursos e atividades escolares. Chegamos ao entendimento sobre a necessidade de se incluir nos currículos a grande variedade cultural que se apresenta no mundo e na vida da escola também, em função da globalização que também é caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural (ROJO, 2012).

No âmago dessas reflexões, os professores comentaram sobre a dificuldade de compartilhamento das animações nas redes sociais, pois o *Powtoon*, na modalidade gratuita, restringe a possibilidade de se partilhar as experiências. A criatividade somada aos gestos autorais, conduziram os professores a vencer essas dificuldades, capturando as animações em um editor de vídeo, o programa *Camtasia Studio 9*, para depois publicarem suas produções em canais do *YouTube* e demais redes sociais.

Figura 4: Edição de vídeo feita pelo professor Josielson, no Camtasia Studio 9



Fonte: Imagem cedida pelo professor no whatsapp

Ainda vivenciando produções que envolvem letramentos multi-hipermidáticos, os professores criaram *blogs*, (figura 5), como mais um espaço de interação, mais um ambiente potencial de criação e reflexão no processo da colaboração, ampliando as possibilidades de conhecimento e formação dos sujeitos. Acordamos que o *blog*, além de servir como espaço de socialização das produções culturais criadas no decorrer da pesquisa (e posterior a ela), pudessem também ser *locus*

de reflexão das ações, de modo a contribuir para que teoria e prática fossem relacionadas, ampliadas e transformadas.

Figura 5: *Blog do professor Floriano*



Fonte: imagem cedida pelo professor.

No centro de todas essas produções estiveram as reflexões e debates sobre a importância de se ampliar a formação dos professores para além do pedagógico, para que possam vivenciar situações socioculturais diversas; para que possam se posicionar crítica e reflexivamente no contexto da cibercultura, com vistas a transformar as ações pedagógicas que envolvem leitura e escrita em práticas situadas, do ponto de vista social e cultural.

Para ampliar as possibilidades de produção, envolvendo os letramentos multi-hipermidiáticos, os professores aventuraram-se na construção de *sites* (*Web pages*), usando uma aplicação da *Google*, denominada *Google sites*, que consiste em uma plataforma para os usuários que possuem conta *Google* criarem *sites* livremente e publicá-los na internet.

Figura 7: Site da professora Mariza



Fonte: Imagem cedida pela professora via whatsapp

Como última produção colaborativa, propusemos aos professores a criação de apps para reunir e organizar em um só espaço as produções anteriores por eles realizadas. Sendo essa uma pesquisa colaborativa, essa produção se deu no âmbito da última sessão reflexiva formativa. Ao longo dessa sessão, foi apresentada aos professores a plataforma *Web Robot*, para a construção de aplicativos. Essa plataforma, de acesso gratuito, possibilitou aos professores construir aplicativos, publicar na rede, baixar e instalar nos aparelhos celulares. Nesse espaço, eles puderam criar a quantidade de *apps* que desejassem, com um limite de cinco módulos para cada app e com a possibilidade de baixar e instalar a aplicação em até cinquenta dispositivos.

Figura 8: Aplicativo criado pela professora Carla



Fonte: imagem cedida pela professora via whatsapp

A criação de aplicativos foi orientada por algumas ações importantes: os professores se cadastraram nas referidas plataformas, escolheram uma categoria – por exemplo “Educação” – para começar a criação e nomeação do aplicativo. Observando as necessidades apontadas por seus projetos de ensino, a maioria inseriu no aplicativo criado os seguintes módulos: o *Pixton* para criação de HQs digitais; o *Powtoon* para criação de animações; o AVA da secretaria de educação; os *blogs* e os *sites* pessoais criados por eles nas sessões reflexivas. Esses aplicativos foram publicados e divulgados na comunidade escolar, para que, juntamente com os seus alunos, os professores vivenciassem, em sala de aula, a criação de textos multimodais em seus aplicativos personalizados.

As reflexões dos professores – como pesquisadores de sua própria prática – sobre suas ações pedagógicas os levaram a desenvolver estratégias de resolução de problemas, a partir da coprodução de conhecimento. Como afirma Ibiapina (2008, p. 67), “[...] a ênfase na atividade reflexiva está no ato de pensar, de examinar com senso crítico e sistemático a própria atividade prática”. Refletir sobre as práticas permitiu ao professor compreender como algumas teorias orientam e alicerçam o fazer docente e como poderiam desenvolver capacidades de transformar reflexivamente a prática, de modo a ressignificá-la de acordo com a realidade sociocultural da escola.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE APLICATIVOS PEDAGÓGICOS: INTER(AÇÕES)

As interlocuções com os sujeitos, em todo o percurso desta pesquisa-formação, foram construídas no espaço-tempo das sessões reflexivas formativas e nas entrevistas semiestruturadas. Os depoimentos que constituíram o corpus de pesquisa dizem respeito à possibilidade de desenvolvimento de práticas multiletradas, a partir da produção de aplicativos pedagógicos, no contexto da formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A análise e interpretação dos recortes discursivos foram realizadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), definida por Moraes e Galiazzi, (2016, p. 118) como

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.

Os textos não carregam um significado autônomo; por isso, o pesquisador constrói significados a partir de suas teorias, interpretações e pontos de vistas. Para tanto, precisará imergir na pesquisa, nas informações do discurso a ser analisado para fragmentá-lo em unidades, organizá-lo em categorias, reagrupando-as, de modo que vão se organizando, no decorrer da pesquisa, em categorias iniciais, intermediárias e finais.

O corpus analisado e interpretado foi construído a partir da discussão dos seguintes eixos que nortearam os questionamentos, os diálogos e as reflexões: formação continuada e construção de conhecimento para o desenvolvimento de práticas multiletradas; multiletramentos e pluralidade cultural na sala de aula; multiplicidade semiótica de constituição dos textos; aplicativos pedagógicos sob a ótica da autoria no fazer pedagógico.

Para os professores, o grande desafio à formação continuada é torná-la, de fato, uma formação reflexiva em que os espaços de debates passem pelo aprofundamento crítico das metodologias utilizadas, para que se possa pensar o como e o porquê do fazer pedagógico, pois formação continuada não é só acumulação de cursos, seminários, palestras e conhecimentos técnicos (NÓVOA, 1995).

Sobre a reflexão da prática e sobre a ressignificação das ações a partir dessas reflexões, o professor Eduardo afirma: “[...] foram bastante significativas, porque a gente trocou experiências, a gente é... cada um tem essa parcela de contribuição, com o auxílio... assim... também do fazer na sala, né? Interpretamos pelo depoimento do professor, que a consolidação das ações significativas nas práticas pedagógicas tem maior efetividade quando concebida a partir da reflexão coletiva, da construção de uma cultura de colaboração e compartilhamento de movimentos pedagógicos, em que a dinâmica da reflexão e das intervenções tenham como fonte de inspiração as práticas dos letramentos sociais (STREET, 2014).

A problematização das questões concretas da sala de aula relacionadas às práticas de letramentos e o debate sobre as possíveis soluções foram compreendidos pelos professores como o melhor caminho para que a formação continuada faça sentido no contexto atual de velozes transformações. Os professores, refletindo sobre o processo de formação, assim se expressam:

O estado ele propõe alguns cursos que diz ter formação continuada. Ultimamente, mais na vida tecnológica para a gente utilizar em sala de aula os recursos tecnológicos adaptados para o nosso pedagógico. Mas eu não sinto que seja tão consistente a ideia da formação continuada ainda. Não é tão consistente primeiro porque eu penso que uma formação continuada tem que ter um programa mais definido, com prazos também já estipulados. E o que a gente vê, para o fundamental dois e ensino médio, são cursos que acontecem esporadicamente, que não tem uma continuidade como deveria ter. (Simone)

As formações que tivemos até então acho que ficou muito no instrumental né? Parece que era só para aprender a utilizar aquele aparelho que ainda não sabia. [...] Porque, inclusive, até o programa era um programa diferente, que o professor tinha que se adaptar a eles e fazer com que o aluno também pegasse o jeito em mexer com aparelho. [...] Se a gente entrega para o aluno, provavelmente ele já está à nossa frente, não é? A gente tem medo de mexer no mouse e eles já vão longe. (Josielson)

Compreendemos, pelos discursos, que os professores fazem uma crítica aos programas de formação oficiais dos quais participaram. Pelo exposto, interpretamos que a reflexão na ação fica em segundo plano, e as formações a que se referem parecem se preocupar mais com questões técnicas e instrumentais. Esses depoimentos nos levam a entender que as políticas de formação docente precisam ser problematizadas em relação à efetividade das ações empreendidas, pois ainda se orientam pelo que Street (2014) chama de “modelo autônomo, centralizador, como via inquestionável de resolução de problemas educacionais, em todos os contextos. Certamente, o êxito da formação ocorre de modo mais efetivo quando se leva em conta a dimensão político-pedagógica, as realidades local e global, bem como as experiências coletivas dos professores.

Outro ponto em destaque na discussão sobre a formação continuada diz respeito a programas que tem como foco as demandas e os desafios propostos pela cultura digital. O professor Eduardo entende o uso das tecnologias digitais no contexto da educação, poderá motivar a realização de práticas significativas de leitura e de escrita:

[...] eles estão constantemente lendo através de uma rede social, e aí na questão do *blog*, no aplicativo *né?*, é bastante interessante, faz com que ele se interesse *né?..*, e tenha vontade e assim desenvolva o envolvimento pela leitura e o ensino-aprendizagem em si, bastante importante isso.

No discurso do professor, interpretamos a necessidade de tomarmos as tecnologias digitais como possível fonte de potencialização para o desenvolvimento de letramentos diversos que os alunos já trazem de suas experiências que estão além dos muros escolares. A professora Simone, ao fazer referência ao processo de formação continuada, na cultura digital afirma:

Precisamos, além de formação, de consciência, da consciência da necessidade de acompanhar essas mudanças, de falar a linguagem do aluno, de estar em consonância com isso, com essas transformações, porque, às vezes, fica muito teoricamente tudo isso.

No discurso da professora, interpretamos a necessidade de os docentes se atualizarem em função das transformações pelas quais passa a sociedade. Essa atualização é imprescindível para o professor, porque ele precisa, como enuncia a professora Simone, “falar a linguagem do aluno”, possibilitando que a sala de aula seja um laboratório de vivências e experiências significativas para os sujeitos, na medida em que agem como interlocutores de uma formação mais crítica, a partir das situações de aprendizagens relacionadas à vida.

Essa discussão levou-nos a pensar sobre a importância de os professores considerarem, em suas práticas, as interações que os estudantes realizam no cotidiano, fora da escola, utilizando textos multimodais e multissemióticos. O professor Eduardo entende que essas práticas são letramentos multi-hipermidiáticos (SIGNORINI, 2011), presentes na vida dos alunos, mas ainda precisando fazer parte dos projetos da escola:

Eu já vi... assim... algumas produções de estudantes em que eles pegam algum texto ou memes mesmo e enviar... assim.... de colega para colega, em redes sociais. E é bem interessante a criatividade desses tipos de produção. Eles fazem lá, através do *Facebook* mesmo, eles produzem aqueles convites. Vai ter uma festa ali, vai ter um aniversário, aí fazem aqueles convites chamativos, ali. Nas próprias redes sociais dispõem, ali, daquelas ferramentas, *né*, pra fazer aquilo. Criação de slides, vídeos animados, já fazem ali.

Essa realidade, já tão comum e presente no universo social dos nossos alunos, convoca o professor a assumir a responsabilidade de formar leitores nesse novo contexto. O desafio posto à escola é o de incorporar ao fazer docente, numa abordagem reflexiva e crítica, esses novos modos de leitura

e de produção de textos em diferentes mídias. Como observa o professor Eduardo, os alunos, em suas práticas sociais de letramentos, desenvolvem, fora da escola, gêneros discursivos digitais diversos; criam novas linguagens que agregam ao texto verbal outras semioses, como as animações, os efeitos sonoros, as imagens, as cores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), próprios dos letramentos multi-hipermidiáticos. Os professores também precisam desenvolver competências e habilidades que lhe auxiliem a ampliar seus letramentos. A professora Cristiane descreve sua experiência de produção autoral:

No aplicativo que criei tem o AVA, *Websites*. No AVA, tem o Portal V.B., em plataforma Moodle. No *Website*, colocamos o *Pixton*, para fazer as HQs, histórias em quadrinhos digitais. Temos também um programa para produção e edição de vídeos, o *Powtoon*. Temos também o *blog*, que foi construído, tem as *playlists* de vídeos relacionados ao que a gente estava discutindo. Tem também todas aquelas ferramentas lá, que a gente usa no cotidiano. Tinha editor de áudio, editor de vídeo, clima, calculadora, tinha várias ferramentas que, digamos assim, úteis no dia a dia, no cotidiano.

A professora Cristiane, ao perceber-se como autora, capaz de fazer uso das multimodalidades e multissemioses para produção de um aplicativo pedagógico, deseja partilhar sua criação com seus alunos. Ao mesmo tempo, avalia as interfaces mais adequadas à realidade de suas propostas pedagógicas, para o desenvolvimento de práticas multiletradas com seus alunos, visando à construção do conhecimento colaborativo.

O professor Floriano percebe várias possibilidades para o trabalho com aplicativos na sala de aula, para ampliação dos letramentos multi-hipermidiáticos dos alunos, a partir da produção de textos com diferentes modalidades e semioses; e observa, ainda, a necessidade de projetos que contemplem a multimodalidade para a promoção do aprendizado do aluno.:

[...] colocar som, a música, você colocar o filme, você colocar a escrita, né?, tudo num texto de diferentes formas. E eu acho que isso, trabalhado com aluno, ele também vai fazer e vai colaborar muito para o aprendizado. Lá você vai poder utilizar diferentes modalidades, diferentes tipos de diferentes *sites*, diferentes meios para que o aluno possa fazer os seus textos, produzir os seus trabalhos. Tem lá tudo isso, a gente pode fazer, só precisa ter um projeto que direcione, para que você tenha um objetivo final.

Os professores, ao produzirem seus *blogs*, *sites*, HQs digitais, fazendo uso de linguagens audiovisuais a partir da produção e edição de vídeos e animações, compreenderam a necessidade de projetos que superem os muros disciplinares, para uma abertura maior da escola às muitas possibilidades que o trabalho com as tecnologias digitais poderá oferecer, envolvendo os estudantes em alternativas pedagógicas criativas e interativas de aprendizagens. Desafios e barreiras, certamente vão surgindo, como enuncia a professora Simone: “As dificuldades que surgiram foram exatamente no viés da tecnologia, de usar, produzir alguma coisa, né, buscar produzir o *blog*, o *site*, de estar sempre ali: como é que faz? E agora, qual o próximo passo? Porque na verdade não fazia parte do meu cotidiano essa produção”. Entretanto, o desejo de criar, de reinventar encorajou os professores a aceitarem os desafios e se autorizarem.

Trabalhar os letramentos multi-hipermidiáticos na formação docente, visando à constituição da autoria, através da produção de aplicativos, foi um desafio para o pesquisador e para os professores, pois precisaram sair dos limites de sua área de atuação para inter-relacionar diversas áreas de conhecimento. A autoria foi se constituindo para cada professor em tempos e modos diferentes; mas todos conduziam seu aprendizado com base na experimentação prática, na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento, ao mesmo tempo em que iam tentando vencer as barreiras impostas pelos modos pedagógicos de ser de uma escola que ainda se encontra fechada para o mundo.

O professor Josielson assinala o processo de autoria como uma dimensão de ordem criativa em que os alunos, quando o professor permite, pode romper esses muros escolares e surpreender com conhecimentos inéditos:

Mas quando é para eles fazerem, eu já percebo que o fazer deles já é mais satisfatório de que quando a gente dá algo pronto, algo que já vem da nossa parte. Então é isso, deve ser realmente dado a oportunidade para eles estarem criando e quando ele se vê diante do meio tecnológico, parece que a tecnologia para ele desperta e liga um botãozinho lá, que a gente desconhece. Eles têm, inclusive, possibilidades de nos mostrar coisas que, inclusive, às vezes, a gente duvida que esse aluno conheça. Então eles têm um conhecimento que realmente nos surpreende e devemos deixar que esse aluno tenha acesso a tudo isso e que eles possam progredir nos seus... nos seus estudos e, a partir daí, também ampliar seu conhecimento de mundo.

Ampliar conhecimento de mundo requer do sujeito – seja aluno, seja professor – nortear suas ações e pensamentos pelo *lugar social* em que se encontra inserido, pois as situações de ensino e aprendizagem que envolvem a realidade sociocultural do aluno permitem-lhe melhor aprender e interagir. O processo criativo do aluno está relacionado também ao envolvimento com atividades em que possa explorar a imaginação, a inventividade, pois, segundo o professor “é mais satisfatório do que quando a gente dá algo pronto”. A mediação de atividades desse nível exigirá do professor um exercício de autoria, como produtor de metodologias que motivem seus alunos aos gestos autorais.

Nesse sentido, avaliam os professores participantes, este estudo promoveu um espaço-tempo para a constituição da autoria docente, a partir de propostas de produções colaborativas que valorizaram o processo criativo do professor, levando-os a vivenciar práticas multiletradas, com o uso das linguagens multi-hipermidiáticas:

Olha, foi uma coisa nova e muito animadora. [...] Na verdade, eu nem tinha essa ideia de que se poderia criar esse tipo de plataforma, digamos assim, que a gente poderia criar um aplicativo, com ambiente virtual, com ambiente de aprendizagem e que pudesse, inclusive, fornecer para outras pessoas, para nossos colegas, para a escola, um ambiente bom de aprendizagem, um ambiente onde as pessoas podem ter acesso a gêneros textuais diversos. (Josielson)

Eu acho que, assim, a criação do aplicativo foi muito, muito gratificante. [...] o aplicativo vai potencializar imensamente, né, o nosso cotidiano na sala de aula. Eu imaginei quando tava fazendo o aplicativo... eu posso já colocar ali, no aplicativo, toda minha grade curricular daquilo que vai fundamentar o meu trabalho durante o ano todo. Isso. Acho que potencializa para mim, enquanto professor, porque eu vou construir ali e pensando a longo prazo, as estratégias que eu vou usar [...] Eu acredito que o aplicativo pode ser realmente um instrumento assim poderosíssimo no cotidiano escolar, por conta do potencial que ele traz para as diversas áreas. (Cristiane)

Vivemos a era da conectividade e, por conseguinte, a era das leituras moventes com leitores onipresentes e ubíquos, sem limites de espaço e tempo nos modos de ler, escrever e compartilhar experiências. A interconectividade permeia nossas experiências diárias e é nesse contexto que a prática dos professores como sujeitos produtores de objetos educacionais, especificamente aqui, de aplicativos pedagógicos, ganham importância por conta do protagonismo dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e a interpretação dos discursos dos professores participantes deste estudo permitiram concluir que há muitos desafios a enfrentar, em relação à formação continuada; um deles é a criação de espaços de formação que lhes possibilitem refletir sobre questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais nas práticas docentes, de modo que se evitem os reducionismos com que esse assunto ainda é tratado no ambiente escolar, especificamente na formação docente.

Outra questão importante em relação à formação continuada, no contexto da cultura digital, refere-se à necessidade de os órgãos responsáveis pela execução da política institucional de formação continuada para os docentes articularem propostas que possam dirimir o descompasso existente entre o desenvolvimento tecnológico e a atuação docente na sala de aula.

Esta pesquisa nos levou a inferir que, a partir da promoção de uma cultura colaborativa que dê ênfase ao trabalho colaborativo, podemos ampliar a compreensão da docência para além do ato mecânico de planejar e dominar técnicas ou metodologias de ensino. Mais importante do que isso será fortalecer e legitimar o espaço escolar como *locus* privilegiado (mas não único) para formação continuada, em que os professores constituam comunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação produção de conhecimentos**. Brasília: Iber Livro, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual Design**. London, New York: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci...tlngr...>. Acesso em: 31 mar. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**. 2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SIGNORINI, Inês. Letramentos Multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I. e FIAD, Raquel S. (orgs) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 261-281. ISBN: 978-85-7041-901-9.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações**. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

STREET, Brain V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bil; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy and the design social futures**. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOGOS DO FACEBOOK COMO AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS FORMATIVAS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Douglas Carvalho de Amorim
biotics.edu@gmail.com

Luis Paulo Leopoldo Mercado
luispaulomercado@gmail.com
Universidade Federal de Alagoas

JOGOS DO FACEBOOK
COMO AMBIÊNCIAS
HÍBRIDAS FORMATIVAS
NO ENSINO DE
BIOLOGIA

RESUMO: No contexto da cibercultura, em que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) se apresentam como “salvadoras” ou “vilãs” na Educação, é necessária uma visão equilibrada em torno da abordagem delas em cenários educativos e os jogos digitais podem contribuir neste sentido. O estudo que deu origem a este artigo teve objetivo de investigar se os jogos do Facebook se configuram como ambiências híbridas formativas no processo de ensino e aprendizagem de Biologia. O estudo envolveu dois professores de Biologia e foi utilizada a entrevista semiestruturadas para a coleta de dados. Os dados coletados foram analisados utilizando a técnica análise do conteúdo. Os principais achados foram que existem jogos que se configuram como ambiências híbridas formativas sob mediação pedagógica dos professores.

Palavras-chave: Ambiências formativas. Jogos digitais online. Ensino e aprendizagem.

FACEBOOK GAMES AS TRAINING HYBRID ENVIRONMENTS IN BIOLOGY TEACHING

ABSTRACT: In the context of cyberculture, in which digital information and communication technologies present themselves as “saviors” or “villains” in Education, a balanced vision is needed around their approach in educational settings and digital games can contribute to this. sense. The study that gave rise to this article aimed to investigate whether Facebook games are configured as hybrid formative environments in the Biology teaching and learning process. The study involved two biology teachers and semi-structured interviews were used for data collection. The collected data were analyzed using the content analysis technique. The main findings were that there are games that are configured as hybrid formative environments under the pedagogical mediation of teachers.

Keywords: Training Hybrid Environments. Online games. Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Num contexto em que percebemos as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) como salvadoras ou ameaças no cenário educacional, cabe pensarmos em formas equilibradas de usufruir de suas potencialidades e os jogos digitais apontam caminhos para que isto aconteça, por fazerem parte da realidade dos jovens inseridos num contexto de cibercultura (COUTINHO *et al*, 2016; LÉVY, 1999; PRENSKY, 2012), compreendida por Santos (2014, apresentação) como “cultura contemporânea, na qual a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos se dão na interface cidade-ciberespaço, emergindo assim novos arranjos espaçotemporais e, com eles, novas práticas educativas e de formação”.

Ao defendermos um posicionamento maniqueísta de que os jogos digitais são benéficos ou maléficos, geradores de violência, corremos o risco de considerá-los por um lado como “salvadores” dos problemas educacionais, o que não são, como se tem afirmado em relação às demais tecnologias e, por outro, tratá-los como artefatos viciantes, distrativos e ligados à trivialidade como pais e professores têm feito por falta de imersão na realidade digital dos mais jovens, desconsiderando assim práticas pedagógicas significativas que os jogos podem proporcionar (ALVES, 2005 e 2012; BURBULES, 2012; LEMOS, 2015; PRENSKY, 2010; PRENSKY, 2012).

A abordagem dos jogos na Educação, contudo, não visa transformar as escolas em *lan houses* (COUTINHO *et al*, 2016), mas encontrar caminhos para que a aprendizagem baseada em jogos digitais possa ser articulada com outras estratégias de ensino e aprendizagem (PRENSKY, 2012). Enxergar o contexto dos jogos como ambiências híbridas formativas (RIBEIRO *et al*, 2018; SANTOS, 2015) representa uma das trilhas que podem ser seguidas para contextualizar os jogos digitais online na educação. A partir desta problemática, este artigo busca responder se os jogos digitais da rede social

Facebook® se configuram como ambiências híbridas formativas no contexto de ensino e aprendizagem de Biologia.

Partimos da hipótese de que existem jogos na rede social *Facebook*® que se configuram como ambiências híbridas formativas, apresentando potencialidades pedagógicas para o ensino e aprendizagem de Biologia e para isso analisamos jogos voltados para o ensino de Biologia no *Facebook*® e suas possíveis contribuições quanto ao fornecimento de informações, colaboração e autoria para os estudantes; identificamos as percepções de professores de Biologia jogadores de jogos digitais quanto ao potencial pedagógico dos jogos do *Facebook*® para ensinar e aprender conteúdos da disciplina; comparamos os resultados das análises dos jogos do *Facebook*® com as percepções dos professores de Biologia em torno deles, analisando assim se estes jogos se configuram como ambiências formativas híbridas.

As contribuições destas análises no contexto do ensino e aprendizagem de Biologia no Ensino Médio preenche uma lacuna na literatura, uma vez que ao realizarmos buscas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), nenhum estudo foi encontrado articulando jogos digitais online como sendo ambiências híbridas formativas. Neste sentido, o universo dos jogos digitais é articulado com esta perspectiva conceitual (RIBEIRO *et al*, 2018; SANTOS, 2015).

A partir destes apontamentos iniciais, iniciamos nossa discussão apresentando a relação entre cibercultura, ambiência híbrida formativa e dispositivos móveis. Em seguida, analisaremos como os três pilares que sustentam o conceito de ambiência formativa são encontrados em jogos digitais online. Por último, apresentaremos as trilhas metodológicas e os principais achados do estudo.

1 CIBERCULTURA, AMBIÊNCIA HÍBRIDA FORMATIVA E DISPOSITIVOS MÓVEIS COM JOGOS DIGITAIS

Numa perspectiva de cibercultura, os olhares em torno das TDIC e nestas as redes sociais da internet se dividem. De acordo com Lemos (2015), quando tomamos visões determinísticas em torno das redes sociais, corremos o risco de associá-las como sendo ameaças ou como artefatos emancipadores humanitários, defendendo assim pontos de vista extremos e determinísticos. No contexto da Educação, as TDIC podem contribuir para reinventar processos de ensino e aprendizagem, mas não desconsiderando o valor pedagógico das tecnologias analógicas (MORAN, 2015) e, por outro, não podemos afirmar que as TDIC são as “salvadoras” dos problemas educacionais (BURBULES, 2012).

De acordo com Burbules (2012), uma visão realística em torno do papel das tecnologias na educação é acompanhada com a compreensão de que as mudanças trazidas pelas tecnologias neste campo não são mérito das próprias tecnologias, mas das mudanças de idéias e práticas sociais que vieram à tona. No contexto da Educação, por exemplo, o ensino híbrido ao utilizar TDIC para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, apresenta diferentes vertentes, uma mais conservadora e que considera o modelo disciplinar vigente enriquecido com TDIC em suas práticas e outra perspectiva mais disruptiva, em que a inovação parte da eliminação do modelo disciplinar e estabelecimento de práticas pedagógicas inovadoras (MORAN, 2015). Ambas vertentes utilizam TDIC, mas os reflexos em suas práticas são, portanto, diferentes. Ainda segundo Lemos (2015, p.30):

para uns, a internet é emancipadora. Para outros, é totalitária. Para uns, as redes sociais são a nova potência da socialidade, para outros, o fim dessa mesma socialidade [...] para uns, games são arte e possibilidade de expandir a cognição e a destreza corporal, para outros, fonte de alienação, violência e isolamento.

Essa dicotomia trazida por Lemos (2015) pode ser refletida nos espaços escolares quando pensamos em dispositivos móveis. Se por um lado Lévy (1999) num contexto de cibercultura já preconizava que o advento do “telefone móvel” revolucionaria as formas de comunicação no século XXI, por outro as escolas parecem andar em descompasso com as mudanças práticas trazidas pelas TDIC (APARICI, 2012). Ainda de acordo com Aparici (2012), a tradição livresca presente nas instituições educativas entra em contraste com as práticas desenvolvidas pelos jovens que fazem parte da realidade escolar: dentro da sala de aula praticam a cultura oficial estabelecida; fora dela, num contexto de educação informal, acessam redes sociais como o *Facebook*®. Esta realidade trazida por Aparici (2012), portanto, reafirma os pressupostos dicotômicos trazidos por Lemos (2015) exemplificando que, num sentido inverso, o apelo da escola tem sido em relação ao uso exclusivo dos livros como sendo os únicos meios responsáveis pela aprendizagem dos estudantes, o que em termos práticos não são.

De acordo com Porto *et al* (2017), no contexto da cibercultura os indivíduos utilizam suas conexões para obter informações e assuntos de interesse que vão além daqueles oferecidos pela instituição escolar. Eles assumiram novas formas de se comunicar, expressar, relacionar, expor e jogar. Quanto a este último ponto, se outrora os jogos digitais estavam limitados a um ambiente físico como uma *lan house* ou residências, o advento da internet e o avanço de tecnologias de redes na década de 1990 possibilitaram o surgimento de jogos digitais online, promovendo mudanças em processos interativos entre os jovens em qualquer lugar (GULARTE, 2010).

O surgimento dos jogos digitais, contudo, assim como qualquer outra TDIC foi acompanhado pelo levantamento de preconceitos ligados à geração de violência (ALVES, 2005). Ainda segundo a autora, este cenário também acompanhou o advento do cinema, teatro e histórias em quadrinhos. Associado a essa problemática, o universo adulto não está imerso na

realidade dos jogos digitais de adolescentes e crianças e pais e professores compreendem jogos digitais como triviais e ligados ao ócio (PRENSKY, 2010), o que vem gerando ceticismo em relação ao uso destes artefatos culturais nos espaços escolares. Novamente, a dicotomia de Lemos (2015) é reafirmada, uma vez que os games, termo referente aos jogos digitais utilizado pelo autor, são fonte de alienação e violência do ponto de vista de algumas pessoas.

Outro reflexo do advento da cibercultura para a Educação foi a criação de ambiências híbridas formativas. De acordo com Santos (2015), uma ambiência híbrida formativa compreende situações de aprendizagem cocriadas nos *espaçostempos* híbridos de um contexto em que os espaços físicos e digitais estão integrados. Possibilita produção intelectual e invenção de modo que os envolvidos reinventem sua formação. Além da autoria, promovem construção, uso e compartilhamento de acervos, textos e imagens, sob ausência de hierarquia entre os sujeitos envolvidos, trazendo problemas e solução deles entre si. Em seu estudo, a autora exemplifica o *Facebook*[®] como uma ambiência formativa que agrega dentro de si outras ambiências formativas. Os jogos digitais podem ser uma delas. Também entendemos por “híbrido” a mistura, mesclagem de estratégias pedagógicas que a partir das TDIC, a exemplo dos jogos digitais, podem enriquecer discussões no contexto presencial (MORAN, 2015).

De acordo com Ribeiro *et al* (2018), os ambientes online, a exemplo das redes sociais, permitem a criação experiências de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços tempos da cibercultura, e professores e estudantes podem estar envolvidos de forma interativa. O cenário cocriativo (SANTOS, 2015) é, portanto, construído entre professores e estudantes. Os jogos digitais online podem ser um destes ambientes online de cocriação. De acordo com Coutinhos *et al* (2016, p.2)

a interação com redes sociais, softwares de comunicação instantânea e games tem crescido durante as atividades escolares, por parte dos alunos. A qualquer momento, o *click* ou pequenos sinais luminosos invadem a aula e o olhar fixo do educando se direciona para o celular.

Neste contexto, os jogos digitais estão também integrados às redes sociais e às novas formas de comunicação que chamam a atenção dos estudantes em sala de aula a partir da interação com *smartphones*. Coutinho *et al* (2016) ainda defendem que os estudantes da contemporaneidade, conectados à internet, necessitam de um espaço de imersão, engajamento e prazer em aprender, assumindo a autoria de seu conhecimento. As características deste espaço dialogam com as ambiências híbridas formativas discutidas por Santos (2015) e Ribeiro *et al* (2018).

Ainda segundo Ribeiro *et al* (2018), uma ambiência híbrida formativa apresenta três características fundamentais: *fontes de informação*, situando a temática do que vai ser discutido em sala de aula; *sistemas de autoria*, que pode se manifestar individual, em duplas ou grupos e, por último, *redes sociais digitais*, permitindo o compartilhamento, tessituras e discussões mais abertas e informais para atos de currículo que vão além da sala de aula. A partir desses pressupostos, analisaremos como os jogos digitais online apresentam esses três pilares e se constituem como ambiência formativa híbrida dentro de uma ambiência formativa maior, o Facebook (SANTOS, 2015). Delineamos estes aspectos na próxima seção.

2 JOGOS DIGITAIS ONLINE: FONTES DE INFORMAÇÃO, AUTORIA E COLABORAÇÃO INTEGRADOS PARA A APRENDIZAGEM

No contexto da cibercultura, o modo como nos informamos e nos comunicamos entra em contraste em relação àquele encontrado nas instituições escolares. De acordo com Aparici (2012), nestas ainda predomina a forma de comunicação massiva “um para todos”, unilateral, em que um professor informa os estudantes sobre o conteúdo de uma disciplina. O professor, portanto, é a fonte de informação. Contudo, no contexto da cibercultura o acesso à informação e ao conhecimento não ocorre de forma estática e isolada, mas baseado em novos processos comunicativos e infocomunicacionais que estão disponíveis de formas inesperadas (PORTO *et al*, 2017). Os jogos digitais são artefatos culturais que num movimento semiótico transmidiático atingem audiências ao promoverem raciocínio lógico, criatividade, atenção, capacidade de resolver problemas, visão estratégica e desejo de vencer (ALVES, 2012). O modo de se comunicar por meio destes artefatos culturais se diferencia do tradicional, uma vez que se consolida por meio da colaboração (MACGONIGAL, 2012). Neste contexto, o professor precisa “conhecer a língua e cultura da geração *gamer* e se comunicar por meio dela, tornando suas aulas mais divertidas, interativas e desafiadoras” (TORI, 2017, p.143).

Prensky (2010) defende que existem diferenças entre jogos triviais e jogos complexos. No primeiro caso, a ação de jogar se resume ao ato de jogar. São jogos voltados para “passar o tempo”. No segundo, suas características permitem uma abordagem em contextos educativos. De acordo com Prensky (2012), a aprendizagem baseada em jogos digitais requer engajamento dos estudantes com o jogo proposto, permitindo que conteúdos acadêmicos considerados enfadonhos sejam ressignificados, gerando motivação extrínseca nos estudantes para aprender conteúdos pouco interessantes, mas necessários

à formação. Este tipo de aprendizagem, segundo o autor, também pode se articulada com outras estratégias de ensino e aprendizagem e neste percurso o professor pode assumir diferentes papéis, dentre eles, mediador da aprendizagem.

O estudo desenvolvido por Amorim e Mercado (2017) com estudantes de graduação em Ciências Biológicas reafirmam os pressupostos trazidos por Prensky (2010): ao analisarem o potencial pedagógico de jogos digitais de celulares *smartphones* e de redes sociais da internet, a exemplo do *Facebook*[®], os autores concluíram que os estudantes consideram que os jogos de celular são triviais, enquanto os de redes sociais permitem uma imersão significativa e aprendizagem de conceitos ligados a esta área do conhecimento. Assim, os jogos complexos permitem a aprendizagem baseada em jogos digitais a partir de uma imersão e envolvimento dos jogadores com estes artefatos culturais de modo a aprender conteúdos curriculares (PRENSKY, 2012). Estes jogos, portanto, são aqueles que geram situações temáticas que podem ser discutidas em sala de aula (RIBEIRO *et al*, 2018).

Os jogos digitais também são espaços de autoria. Murray (2003) define imersão como a experiência prazerosa e fantasiosa de ser transportado para uma realidade simulada. A autora compara a ação de imergir como um mergulho numa piscina e que, no contexto de cibercultura, equivale a “mergulhar” numa realidade virtual. Associado a esse conceito, a autora discute sobre o papel do interator: aquele que mergulha nesta realidade virtual é ao mesmo tempo autor da narrativa que está sendo construída.

Ao trazermos os pressupostos de Murray (2003) sobre imersão e o papel do interator para o contexto dos jogos digitais, McGonigal (2012) oferece mais pistas sobre como essa autoria se manifesta num contexto de jogos digitais online a partir da colaboração, que corresponde a uma maneira diferenciada de trabalhar em conjunto e inclui a cooperação, uma agir intencional para alcançar uma meta em comum, a coordenação (sincronia de esforços para alcançar a meta) e a

cocriação (produção coletiva de um novo resultado). Neste sentido, quando os estudantes colaboram entre si num jogo digital online, eles cocriam um novo resultado a partir de suas ações no jogo, modificando a narrativa, cenários e outros aspectos inerentes a ele.

O estudo de Amorim *et al* (2019) analisou o potencial pedagógico do jogo “*Criminal Case*” para a avaliação em *Genética Forense* no ensino superior. Este jogo é encontrado na rede social *Facebook*® e permite que discussões em grupo em torno do conteúdo do jogo e aspectos acadêmicos ligados a ele sejam realizadas nesta rede social.

A partir deste contexto, os jogos digitais online apresentam as três características de ambiências híbridas formativas discutidas por Ribeiro *et al* (2018). Primeiro, são artefatos culturais imersos na cibercultura, que se aproximam da realidade dos estudantes e geram informações ligadas aos conteúdos de disciplinas num contexto de movimento transmidiático, colaborativo e baseado em aprender de forma engajada (ALVES, 2012; COUTINHO *et al*, 2016; MACGONIGAL, 2012; PRENSKY, 2012); segundo, porque a partir da imersão, os jogadores (estudantes), podem assumir o papel de interatores, ou seja, a medida em que interagem com o jogo modificam ele, sendo ao mesmo tempo autores dos caminhos que serão trilhados nele. A partir da colaboração, os jogadores também *cocriam* um novo resultado no jogo (McGONIGAL, 2012); por último, os jogos digitais online estão imersos numa rede social da internet, permitindo que os sujeitos realizem trocas informais sobre os conteúdos acadêmicos que os jogos oferecem e esclareçam dúvidas entre si e com os professores (AMORIM *et al*, 2019). A partir destes pressupostos estabelecidos, apresentaremos as trilhas investigativas que nortearam este estudo.

3. TRILHAS PERCORRIDAS

Utilizamos uma abordagem qualitativa e delineamento exploratório (STRAUSS; CORBIN, 2008; SAMPIERI et al, 2013) para entendermos a perspectiva dos participantes. Para Yin (2016), estudos qualitativos permitem representar e compreender opiniões e perspectivas das pessoas e suas condições contextuais, além de revelar conceitos existentes e emergentes que podem contribuir para o entendimento do comportamento humano. Stack (2011) acrescenta são estudos personalísticos em que se prioriza a empatia e percepções individuais, buscando a singularidade reconhecendo a diversidade.

De acordo com Sampieri et al (2013), o delineamento exploratório estuda um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes. São base para nos familiarizarmos com fenômenos ou termos relativamente desconhecidos. Em nosso contexto, analisar o potencial pedagógico de jogos online da rede social Facebook® como ambiências híbridas formativas para o ensino e aprendizagem de Biologia é um tema pouco explorado. A partir de buscas avançadas realizadas no portal de periódicos da CAPES com as palavras chave “ambiências formativas” ou “ambiências híbridas formativas” associadas com as palavras “ensino” ou “aprendizagem”, nenhum estudo foi apresentado no resultado.

Os participantes do estudo foram dois professores de Biologia com idades de 26 e 29 anos, jogadores de jogos digitais em geral. Por questões éticas, atribuímos a eles os códigos de professores F e W, atuantes respectivamente numa instituição escolar pública e particular da cidade de Maceió, Alagoas. Antes de iniciar o estudo, apresentamos aos professores o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), esclarecendo os objetivos da pesquisa e sobre como podem contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Coletamos dados dos professores por meio de entrevistas semiestruturadas (SAMPIERI et al, 2013) com duração de uma hora cada uma e realização em ambientes fechados. As entrevistas foram

transcritas e devolvidas aos professores, verificando se aquilo que disserem corresponde ao que queriam realmente ter dito, permitindo maior confiança nos dados qualitativos, eliminando impressões subjetivas do pesquisador (SZYMANSKY, 2011).

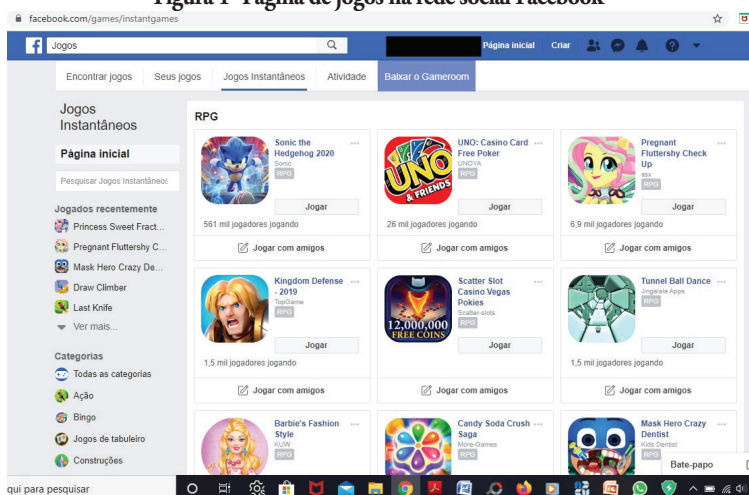
Os dados transcritos fora tratados utilizando a técnica análise do conteúdo (BARDIN, 2011) em três etapas: pré-análise, que compreendeu a leitura flutuante do material de modo a ter as primeiras impressões em torno do conteúdo das falas dos sujeitos; exploração do material transcrito, com codificação, de modo a associar trechos das falas dos professores às categorias de análise previamente estabelecidas; e tratamento dos dados obtidos e interpretação dos resultados a partir do agrupamento das falas dos sujeitos nas seguintes categorias: potencial pedagógico de jogos online do Facebook®; estratégias de ensino e aprendizagem com jogos; ambiência híbrida formativa a partir de jogos digitais online. Utilizamos o software de análise de dados qualitativos Atlas Ti 7® (<https://atlasti.com/>) para auxiliar na análise do conteúdo das falas dos professores.

O estudo foi dividido em três etapas: num primeiro momento, imergimos na realidade virtual dos jogos digitais do Facebook® (MURRAY, 2003) de modo a identificar e analisar aqueles que se configuram como ambiências híbridas formativas no contexto das instituições escolares dos professores, articulando atividades virtuais com os jogos com atividades que podem ser realizadas presencialmente (PRENSKY, 2012); em um segundo momento, identificamos as percepções dos professores em relação aos jogos do Facebook®, analisando se, sob os olhares dos professores, os jogos se configuram como ambiências híbridas formativas no contexto das escolas em que atuam; por último, comparamos nossas percepções em torno da imersão dos jogos do Facebook® com aquelas trazidas pelos professores de Biologia jogadores, respondendo assim ao problema deste estudo. A partir deste delineamento metodológico, passemos a apresentação e discussão dos resultados encontrados.

4 JOGOS DO FACEBOOK® E CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA

Nossa imersão (MURRAY, 2013) nos jogos online na rede social *Facebook*® durou um mês e envolveu a análise dos jogos digitais com temáticas em Biologia disponíveis na plataforma. Utilizamos os parâmetros de Ribeiro *et al* (2018), a saber, *fontes de informação, sistema de autoria e redes sociais* para definir quais jogos do *Facebook*® voltados para o ensino de Biologia se configuram como ambiências híbridas formativas para a realidade das escolas dos professores deste estudo. Para ter acesso aos jogos do *Facebook*® é necessário ter cadastro na rede social e realizar *login*. Após isto, acessamos a opção “jogos” contida no final do lado esquerdo da página inicial, sendo assim conduzidos à página apresentada na figura 1. No lado esquerdo, observamos que os jogos estão classificados por gêneros. Realizamos a análise deles em cada uma das categorias apresentadas por Ribeiro *et al* (2018). A base de seleção inicial foi a correlação dos títulos dos jogos com assuntos de Biologia.

Figura 1- Página de jogos na rede social Facebook®



Fonte: Rede social Facebook

Após a identificação, análise e seleção geral dos jogos voltados para o ensino de Biologia, realizamos outra seleção, classificando-os com triviais ou complexos (PRENSKY, 2010), de modo que estes últimos podem promover a aprendizagem baseada em jogos digitais num contexto híbrido formativo, uma vez que Prensky (2012) defende o uso deles com outras estratégias de ensino e aprendizagem em contextos presenciais. O quadro 1 apresenta os jogos selecionados que contribuem para este estudo.

Quadro 1 Jogos online do Facebook® potenciais como ambiências híbridas formativas

Nome do jogo	É fonte de apresentação informações e discussão de conteúdos de Biologia	Prioriza o protagonismo autoral do estudante dentro de sua narrativa	Promove outras relações de interação no Facebook e/ou escola	Área da Biologia para ensino e discussão no contexto presencial
<i>Mask Hero Crazy Dentist</i>	Discute sobre saúde bucal.	O estudante assume o papel de um dentista.	Compartilhamento dos resultados com amigos do Facebook.	Anatomia Humana; Saúde bucal.
<i>Pregnant Fluttershy Check Up</i>	Discute sobre como lidar como nascimento de um bebê	Assume o papel de médico num parto	Compartilhamento de resultados com amigos do Facebook.	Embriologia. Cuidados pós parto.
Princess Sweet Fracture Surgery	Discute sobre como tratar fraturas	Assume papel de médico e designer. Podem editar o cenário do jogo.	Amigos do Facebook.	Anatomia Humana. Sistema ósseo.
Rhino Hunter	Caça a rinocerontes	Assume papel de caçador	Em sala de aula.	Discussão bioética em torno da caça de espécies.
<i>Lion Hunter</i>	Caça a leões	Assume o papel de caçador	Em sala de aula	Discussão bioética em torno da caça de espécies.
<i>Fish X Turtle</i>	Relações ecológicas/ Predação	Assume o papel de uma tartaruga	Amigos no facebook	Cadeia alimentar/ Predação
Dead City	Pandemia	Policial que deve fugir de cidade infestada de zumbis	Amigos do Facebook/Escola	Pandemia. Virologia humana.
Criminal Case	Investigação forense	Cientista forense	Amigos do Facebook/Sala de aula	Genética aplicada.
Operate Now Hospital	Cirurgias em um hospital e relações econômicas.	Aluno assume papel de médico.	Amigos no Facebook/Sala de aula	Anatomia Humana; Fisiologia Microbiologia geral.

Fonte: Dados do estudo.

A partir dos resultados apresentados no quadro 1, constatamos que os jogos do *Facebook*® voltados para a área biológica assumem temáticas ligadas majoritariamente à área da Saúde. Neste contexto, professores de Biologia que queiram abordar estes artefatos culturais em discussões em sala de aula devem realizar planejamentos ligados aos assuntos sobre saúde que os jogos tratam. Os jogos ligados à Zoologia e Ecologia remetem a reflexões sobre temas como preservação e conservação de espécies, assim como Bioética.

Neste contexto, concluímos que o *Facebook*® apresenta jogos triviais, mas também jogos complexos que permitem a contextualização de conteúdos pelo professor em sala de aula (PRENSKY, 2010), assim como são ambiências formativas (RIBEIRO *et al*, 2018) na medida que são espaços de cocriação num contexto online (MACGONIGAL, 2012), permitindo a discussão de conteúdos num contexto de rede social no próprio *Facebook*® a partir da formação de grupos de discussão em torno do conteúdo do jogo, podendo estas discussões serem estendidas para a sala de aula.

Jogos como *Criminal Case* ou *Hoprate Now Hospital* permitem, por exemplo, o convite de outros jogadores de maneira que se pode visualizar o progresso geral de todos jogadores, troca de itens e ajuda mútua de forma estratégica, cocriando assim um resultado (MACGONIGAL, 2012) que não seria possível individualmente.

O professor deve assumir o papel de mediador desta aprendizagem (PRENSKY, 2012), esclarecendo os estudantes o que é ou não ficção/fantasia no conteúdo que os jogos apresentam. A partir destes achados, passemos a analisar as percepções dos professores de Biologia em torno destes artefatos culturais.

5. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM TORNO DE JOGOS DIGITAIS DO FACEBOOK: CAMINHOS PARA AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS FORMATIVAS A PARTIR DE JOGOS ONLINE

A partir das entrevistas semiestruturadas com os professores de Biologia, chegamos a resultados que contribuem com os achados da primeira etapa deste estudo. Ainda que os professores de Biologia sejam jogadores de jogos digitais, ambos conhecem poucos títulos do *Facebook*[®] ligados a assuntos da disciplina. Ambos professores conhecem o jogo “*Colheita Feliz*” ou como também é conhecido “*Mini Fazenda*”, sendo que o professor W citou também outro jogo chamado *Agario*. Ao realizarmos a busca do jogo com *Colheita Feliz* e analisá-lo, constatamos que ele se configura como uma ambiência formativa que pode auxiliar na aprendizagem em contextos de sala de aula: o jogo trata sobre o gerenciamento de recursos naturais e econômicos e agrega jogadores no contexto online para interação. Os conteúdos podem ser mediados pelo professor (PRENSKY, 2012), uma vez que o jogo promove discussões sobre aspectos ligados à Educação Ambiental, mas não de forma explícita. Nas palavras do professor W “dá também para gerar discussão em torno de nutrição animal e vegetal a partir da interação com o jogo”. Neste sentido, o potencial pedagógico do jogo é válido a partir da mediação docente. O jogo *Agario*, contudo, é um jogo sobre Citologia, mas trivial a partir de nossas análises (PRENSKY, 2010).

Ao questionarmos os professores se seus estudantes possuem celulares *smartphones*, ambos afirmaram a maioria sim, mas alguns não levam para sala de aula por medo da violência. Contudo, o professor F afirmou que em caso de número insuficiente de *smartphones*, atividades com jogos em sala de aula poderiam ser desenvolvidas a partir da formação de duplas. Por outro lado, o professor W afirmou que o número insuficiente de dispositivos apresenta

um contratempo: somente os estudantes detentores de *smartphones* poderiam se desenvolver ainda mais cognitivamente após saírem da sala de aula e interajam com o jogo.

O desconhecimento sobre outros títulos do *Facebook*[®] não permitiu que o professor F se posicionasse se os jogos da rede social podem contribuir para o ensino de Biologia. O professor W ficou indeciso quanto à resposta, afirmando que os jogos são interessantes, mas que a rede social apresenta também distrações que podem tirar o foco da atividade dos estudantes. Contudo, Coutinho *et al* (2016) afirmam que os jovens já estão imersos em redes sociais e jogos digitais e isto pode ser uma combinação que, se mediada pelo professor (PRENSKY, 2012), pode aproximá-los da linguagem dos estudantes (TORI, 2017), levando-os a resultados promissores no ensino e aprendizagem.

Os professores F e W evidenciam que, a exemplo do jogo *Colheita Feliz*, o estudante pode exercer autoria na medida em que podem realizar decisões durante o jogo: momento para investir, colher, replantar, nutrir animais ou plantas, etc evidenciando assim um dos pilares de ambiência formativa (RIBEIRO *et al*, 2018).

Outro pilar de ambiência formativa foi apresentado pelos professores: a colaboração na rede social *Facebook*[®] (RIBEIRO *et al*, 2018). O professor W afirma que se jogar o jogo como a *Colheita Feliz*, pode convidar outros amigos e realizar trocas de itens, assim como visualizar o progresso online de cada um no jogo. Essa imersão (MURRAY, 2003) do professor no jogo permite que ele monitore e medie a aprendizagem dos estudantes (PRENSKY, 2012), estabelecendo assim um espaço de trocas e aprendizagens na rede social *Facebook*[®] (AMORIM *et al*, 2019). Os professores também afirmaram que conteúdo como “Fluxo de Energia em Ecossistemas” pode ser discutido a partir da interação com o jogo *Colheita Feliz*, consolidando assim o terceiro pilar que o jogo oferece enquanto ambiência formativa

(RIBEIRO *et al*, 2018). Os professores, contudo, sentiram dificuldades em pensar em estratégias que integrassem os jogos digitais com encontros presenciais, evidenciando, contudo, que a sala de aula invertida pode ser um dos caminhos para mediar a aprendizagem dos estudantes quando estão fora do contexto da escola, uma vez que a internet nas escolas em que atuam está indisponível ou com apresenta má qualidade.

Os professores também afirmaram que discussões sendo realizadas no *Facebook*® em torno do conteúdo que o jogo traz possui aspectos favoráveis e desfavoráveis. Eles afirmam que se participarem conjuntamente da atividade podem engajar mais os seus estudantes, mas não podem monitorar se estão imersos somente no jogo ou se estão se distraíndo com outra janela aberta, uma vez que isso não é possível num contexto a distância. Neste contexto, a participação de professores na ação de jogar é fundamental para mediar a aprendizagem nos jogos online (PRENSKY, 2012) ao passo em que se todos se engajarem por meio da colaboração, passam a cocriar um resultado novo (MACGONIGAL, 2012), o que pode evitar que distrações aconteçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos jogos da rede social *Facebook*® analisados, das percepções dos professores de Biologia em torno do jogo conhecido por eles e pertencente à rede social *Facebook*® chamado *Colheita Feliz* e da comparação dos achados, concluímos que nossa hipótese foi confirmada: existem jogos da rede social *Facebook*® que se configuram com ambiências formativas híbridas úteis ao processo de ensino e aprendizagem de Biologia. A partir da análise dos dados pesquisados, concluímos que espaços híbridos formativos em torno destes jogos podem ser desenvolvidos a partir do contexto de sala de aula invertida como sugerido pelos professores, em que seus estudantes podem interagir com os jogos em casa e realizar discussões em torno dos conteúdos propostos nestes artefatos culturais no contexto presencial, enriquecendo assim as aulas nesta modalidade.

O estudo também revelou que a rede social *Facebook*® apresenta jogos triviais em detrimento dos complexos. Estes últimos se configuram com ambiências formativas porque apresentam pilares como: geram informações em torno de conteúdos curriculares, mas sob mediação dos professores; promovem a autoria dos estudantes ao interagirem no jogo, tomando decisões e trilhando caminhos para a aprendizagem dentro do jogo; promovem discussões na própria rede social *Facebook*®, local em que são encontrados, mas sob supervisão do professor, monitorando e mediando as interações, de modo a evitar distrações dos estudantes.

A temática dos jogos encontrados neste estudo se direcionou para área da Saúde, abrangendo áreas curriculares como Anatomia, Fisiologia e Genética. Neste sentido, recomenda-se que estudos sejam desenvolvidos com os jogos encontrados neste estudo num contexto de imersão na rede social *Facebook*® em que professores

e estudantes cocriem a partir da interação com jogos contextos experimentais para além da sala de aula e com discussões sobre os resultados encontrados dentro da escola.

Por fim, concluímos que existem ainda desafios a serem superados na escola básica para que intervenções sejam realizadas com jogos digitais nelas, seja por desafios ligados à desconfiança da gestão pedagógica em torno destes artefatos culturais ou da barreira tecnológica que ainda apresentam. Neste sentido, cabe pensarmos em modos alternativos sobre como ensinar e aprender no século XXI, e perceber os jogos digitais como ambientes híbridos formativos representa uma das alternativas.

REFERENCIAS

ALVES, Lynn. **Game over jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

ALVES, Lynn. Videojogos e aprendizagens: mapeando percursos. In: CARVALHO, Ana A. (org.). **Aprendizagem na era digital: jogos e móbile-learning**. Santo Tirso: De Facto, 2012, p.11-28.

AMORIM, Douglas C.; MERCADO, Luis P. Sentidos e aprendizagens com jogos digitais de celulares e redes sociais: olhares dos estudantes de Ciências Biológicas. In: COSTA, Cleide J.; PIMENTAL, Fernando S. **Educação e tecnologias da informação e comunicação: inovações e experimentos**. Maceió: Edufal, 2017, p.185-198.

AMORIM, Douglas C.; COSTA, Cleide J.; MERCADO, Luis P. Avaliação da aprendizagem em Genética Forense com o uso de um jogo digital on-line na formação inicial de professores de Biologia. In: SANTOS, Edméa.; PORTO, Cristiane (org.). **App-Education: fundamentos, contextos e**

práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura. Salvador: Edufba, 2019, p.271-290.

APARICI, Roberto. Conectividade no ciberespaço. In: APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012, p.5-24.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BURBULES, Nicholas C. *Riscos e promessas das TICs para a Educação: o que podemos aprender nos últimos dez anos?* In: APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p.323-335.

COUTINHO, Isa J.; RODRIGUES, Patrícia R.; ALVES, Lynn. *Jogos eletrônicos, redes sociais e dispositivos móveis: reflexões sobre espaços educativos*. **Obra Digital**. n.10, 2016, p.1-12. Disponível em: <<http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/76>> Acesso em: 28 mar.2020.

GULARTE, Daniel. **Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão**. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.

LEMONS, André. *A crítica da crítica essencialista da cibercultura*. **Matrizes**, v.9, n.1, 2015, p.29-51. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/100672>> Acesso em: 28 mar.2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999.

MACGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M (org.). **Ensino híbrido: personalizando a tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.27-46.

MURRAY, Janet H. **Hamelet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Itaú Cultural-Unesp, 2003.

PORTO, Cristiane.; OLIVEIRA, Kaio E.; CHAGAS, Alexandre. *Educação mediada por whatsapp: ensinar e aprender por mensagens instantâneas.* In: PORTO, Cristiane.; OLIVEIRA, Kaio E.; CHAGAS (org.). **Whatsapp e Educação: entre mensagens, imagens e sons.** Salvador: Edufba, 2017, p.9-14.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe- Eu estou jogado!** *Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI- e como você pode ajudar!* São Paulo: Phorte, 2010.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: Senac, 2012.

RIBEIRO, Mayara R.; CARVALHO, Felipe S.; SANTOS, Rosemery. *Ambiências híbridas-formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura.* **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, 2018, p.1-13. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30589>> Acesso em: 25 mar.2020.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria P. **Metodologia de pesquisa.** 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Santo Tirso: Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Rosemery. *Formação de formadores e educação superior na cibercultura: intinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook.* 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educação – **Faculdade de Educação**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

STACK, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAUSS, Anselm.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos de teoria fundamentada**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKY, Heloisa. *Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa*. In: SZYMANSKY, Heloisa.; ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011, p.9-61.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. 2ed. São Paulo: Artesanato Cultural, 2017.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DO FACE A FACE ÀS DINÂMICAS COMUNICACIONAIS EM/NA REDE: A CONVERSA ONLINE COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

FROM FACE TO FACE INTERACTIONS TO NETWORK
COMMUNICATION DYNAMICS: THE ONLINE
CONVERSATION AS A METHODOLOGICAL PROCEDURE
IN THE FIELD OF EDUCATIONAL RESEARCH

Dilton Ribeiro Couto Junior

Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (UERJ/FEBF).
E-mail: junnior_2003@yahoo.com.br

Ivan Amaro

Professor Associado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (UERJ/FEBF).
E-mail: ivanamaro.uerj@gmail.com

Marcelle Medeiros Teixeira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (UERJ/FEBF).
E-mail: marcellemteixeira@gmail.com

Ruann Moutinho Ruani

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (UERJ/FEBF).
E-mail: rmuani@yahoo.com

DO FACE A FACE
ÀS DINÂMICAS
COMUNICACIONAIS
EM/NA REDE:
A CONVERSA
ONLINE COMO
PROCEDIMENTO
METODOLÓGICO
DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO

Resumo: O texto explora a potência da conversa *online* como procedimento metodológico da pesquisa em educação, com nossa aposta teórico-metodológica focalizando o contexto das dinâmicas ciber culturais. Para isso, nos alinhamos com a perspectiva pós-estruturalista em diálogo com os estudos com os cotidianos e com os estudos em cibercultura para refletir sobre as implicações teórico-metodológicas da conversa *online* na produção de conhecimento. O trabalho trouxe questionamentos abertos/provisórios que evidenciam a necessidade da “bricolagem” na forma como operamos teórico-metodologicamente na construção de uma metodologia que reconhece a legitimidade da conversa *online* na produção de saberes entre sujeitos geograficamente dispersos.

Palavras-chave: pesquisa, conversa *online*, educação.

Abstract: This paper explores the power of online conversations as a methodological procedure in the field of educational research aligned with the theoretical-methodological focus on the context of cybercultural dynamics. To that end, we based this work on the post-structuralist perspective along with studies of everyday life and cyberculture in order to reflect on the theoretical and methodological implications of online conversations in the production of knowledge. The research raised open/temporary questions that show the need for a “bricolage” in the way we theoretically and methodologically operate in the construction of a methodology that can recognize the legitimacy of online conversations in the production of knowledge between geographically dispersed subjects.

Keywords: research, online conversation, education.

1. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA: INICIANDO O DEBATE

nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida¹.

Carlos Eduardo Ferraço e Nilda Alves

Vivemos na era da informação, caracterizada pela popularização dos dispositivos digitais com acesso à rede mundial de computadores (*laptops, tablets, smartphones*, para citar alguns) e pela forma com a qual compartilhamos informação e produzimos conhecimento com outras pessoas geograficamente dispersas (SANTAELLA, 2008; PRETTO; ASSIS, 2008). A dinamicidade comunicacional engendrada pelas tecnologias digitais vem reconfigurando as práticas socioculturais, na medida em que interagimos cada vez mais com outras/os internautas, participando de processos colaborativos de *aprenderensinar*² que nos fazem sair da posição de consumidoras/es de informação, colocando-nos a todo instante como produtoras/es de conteúdos diversos (SANTOS, 2011; FERREIRA; COUTO JUNIOR, 2018). Com a liberação do pólo da emissão (LEMOS; LÉVY, 2010), passamos a conhecer novos (e inusitados) pontos de vista quando lemos as postagens no Facebook e os comentários dos vídeos publicizados no YouTube, além de conseguirmos usufruir das dinamicidades comunicacionais do WhatsApp

¹ FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 63.

² Nos alinhamos com os estudos com os cotidianos e entendemos que aprender e ensinar são indissociáveis. Em função disso, a opção ao longo do texto por fazer uso da expressão *aprenderensinar* evidencia nosso compromisso epistemológico por romper com dicotomias herdadas do paradigma moderno (FERRAÇO; ALVES, 2018). Também fazemos uso da expressão *espaçotempo* por entendermos que espaço e tempo são indissociáveis.

a partir de nossa participação em grupos de amigas/os e familiares. Não há como negar que conversas *online* ocorrem a todo momento pelo “simples fato de que é bom estar junto, ainda mais quando o compartilhamento, a reciprocidade e a cumplicidade não têm outro destino ou finalidade a não ser o puro, singelo e radical prazer de estar junto” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 25-26). Os cotidianos são repletos de novidades que vêm sendo (re)contadas a todo instante por meio das ideias-palavras trocadas por pessoas que, embora geograficamente dispersas, encontram-se interconectadas e usufruindo coletivamente da interatividade proporcionada pelas redes sociais *online*.

Diante das profundas e significativas mudanças ciberculturais desencadeadas pela emergência e popularização das tecnologias digitais em rede, consideramos importante reconhecermos o quanto a internet tem cada vez mais contribuído no desenvolvimento das pesquisas no campo Educacional. Afinal, “a cibercultura não é uma cultura própria de um segmento, não escolhemos se queremos estar *dentro ou fora* dela porque trata de uma revolução paradigmática” (D’ÁVILA; SANTOS, 2014, p. 113, grifos nossos). A revisão de literatura de nossos trabalhos tem se beneficiado das buscas *online* realizadas nos bancos de teses e dissertações e nos portais dos periódicos eletrônicos brasileiros e internacionais. Marcamos de conversar com as/os participantes da pesquisa usando as redes sociais, e-mail, WhatsApp, sem contar que usamos, cada vez mais, nossos *smartphones* para gravar as conversas e, posteriormente, transcrevê-las no computador com o objetivo de analisá-las. Organizamos nossas referências bibliográficas usando *softwares* que otimizam o tempo desse minucioso trabalho. Compramos livros pela internet, realizamos a inscrição de nossos trabalhos em eventos científicos por meio de formulário *online*, submetemos parte de nossos achados de pesquisa para serem avaliados em periódicos eletrônicos. Somando-se a isso, não poderíamos deixar de mencionar a importância da troca de e-mails com

nossas/os alunas/os de graduação e pós-graduação, enviando sugestões de leitura e comentários diversos sobre o andamento dos trabalhos de pesquisa. Participamos/criamos diferentes grupos no WhatsApp para dinamizar as conversas com o Grupo de Pesquisa e com outras/os pesquisadoras/es da área, experiência esta que tem nos oportunizado interagir de praticamente qualquer lugar-espço, desencadeando novas (trans)formações colaborativas a partir da troca constante *com* o outro. Esses exemplos que vimos percebendo na vida cotidiana da pesquisa em educação nos convidam a reconhecer o quão importante são os diferentes usos das tecnologias digitais no desenvolvimento das atividades investigativas na universidade. Cabe frisar que somos moradores de um grande centro urbano brasileiro e usufruímos de uma infraestrutura técnica favorável que nos permite experimentar a potencialidade das dinâmicas ciberculturais, realidade que não necessariamente condiz com a forma como outras/os pesquisadoras/es de outros Estados do país se relacionam com o digital em rede.

Conforme apontam Couto Junior, Ferreira e Oswald (2017, p. 25, grifos das autoras), “imagens e vídeos digitais, *upload*, *download*, *hiperlinks*, aplicativos (apps), mobilidade, ubiquidade, *Web 2.0*, *chat*, redes sociais *online* etc., fazem parte da cena contemporânea, na qual as práticas sociais vêm cada vez mais sendo mediadas pelas tecnologias digitais em rede”. Mesmo diante da popularização das práticas ciberculturais, há uma tendência na pesquisa em educação de continuar usando os mesmos instrumentos metodológicos que precedem a popularização da internet. De forma alguma acreditamos que as potencialidades engendradas pelo digital em rede deveriam substituir nossas práticas investigativas tradicionais, como os diários de campo e as interações face a face, por exemplo. Essa substituição seria incoerente, até porque pesquisar no contexto das dinâmicas ciberculturais implica reconhecermos que os espaços físicos e digitais são indissociáveis (LEMOS, 2007; COUTO JUNIOR; OSWALD, 2014). Dito isso, argumentamos que um valor qualitativo menor é comumente

atribuído às pesquisas que adotam os dispositivos digitais para interagir com as/os participantes do estudo. Redes sociais como o Facebook, Instagram, WhatsApp e YouTube, ainda que muito populares no Brasil hoje, são comumente descartadas como uma possível opção para desenvolver o trabalho de campo quando o foco da investigação não recai sobre a relação dos usos dos sujeitos com as tecnologias digitais em rede. Muito embora isto esteja aos poucos mudando, ainda assim continuamos percebendo que o digital em rede é mais explorado pelas/os pesquisadoras/es que vêm se dedicando a investigar único e exclusivamente os fenômenos sociais mediados pela internet. Paradoxalmente, todas/os nós fazemos parte do cenário sócio-técnico contemporâneo denominado de cibercultura, cujas práticas socioculturais ocorrem em meio a “possibilidades interativas e hipertextuais graças à potência trazida pela linguagem digital, que revoluciona as formas de registro e de comunicação entre os indivíduos” (BARBOSA; SANTOS; RIBEIRO, 2018, p. 119).

Neste texto, nossa proposta é explorar a potência da conversa como procedimento metodológico da pesquisa em educação, com nossa aposta teórico-metodológica focalizando o contexto das dinâmicas ciberculturais. Para isso, nos alinhamos com a perspectiva pós-estruturalista em diálogo com os estudos com os cotidianos e com os estudos em cibercultura para refletir sobre as implicações teórico-metodológicas da conversa *online* na produção de conhecimentos no campo da Educação. As dinâmicas comunicacionais *online* nos convidam hoje a estar em contato com uma “quantidade crescente de colaboradores, de parceiros (atuais ou potenciais), de amigos, de pessoas de quem dependemos e que dependem de nós – e isso em uma escala internacional” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 82). Frente a isso, como ponto de partida reconhecemos a potência da pesquisa em educação que se apropria das práticas ciberculturais como estratégia para ampliar as redes de conhecimento.

Com o pós-estruturalismo, não estamos preocupados em responder às (tantas) questões de pesquisa que temos, mas nos ocupamos, em primeiro lugar, da tarefa de problematizar a forma com a qual as coisas tornaram-se o que são hoje (MEYER, 2014; PARAÍSO, 2014). Em outras palavras, consideramos imprescindível desnaturalizar práticas socioculturais que, dentro de um determinado *espaçotempo*, são responsáveis pela constituição dos modos como pensamos-agimos-somos. Com base nessa abordagem teórico-metodológica, em nossos trabalhos de pesquisa temos: a) recusado buscar uma suposta “verdade” ao optarmos por uma postura investigativa que estranha o instituído; b) defendido a provisoriedade de nossos achados científicos ao reconhecermos a complexidade dos fenômenos socioculturais, que demandam constantemente novas análises/perguntas haja vista que é permanente a reconfiguração das práticas e ações culturais de nosso tempo e; c) colocado em xeque as relações de causa-efeito, perspectiva esta que prima por uma análise generalista/enviesada dos acontecimentos sociais (MEYER, 2014). Mais especificamente sobre este último ponto, cabe reforçar a necessidade de recusarmos as metanarrativas, responsáveis pela proliferação de discursos que, esvaziados de historicização, relativização e problematização, buscam explicar de forma inquestionável os acontecimentos de nosso tempo presente (PARAÍSO, 2014).

Amparados pela abordagem pós-estrutural, percebemos a potência da conversa como mais uma opção teórico-metodológica na pesquisa em educação, buscando, como praticantes culturais em tempos de cibercultura, (re)pensar nossa forma de entrar em contato e produzir diferentes saberes com outras/os internautas. Neste contexto, não compreendemos que a conversa se sustente apenas em uma perspectiva de interação verbal/oral entre dois ou mais interlocutores, mas como processo que conjuga uma série de elementos diversos como silêncios, pausas, ícones, *emojis*, *emoticons*, onomatopeias, imagens, enfim, um arcabouço não-verbal que também constitui os processos

comunicativos e produz sentidos. Com Skliar (2018, p. 12) entendemos que “conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais”. Dessa forma, concordamos que somos atravessadas/os pelas palavras de outras pessoas, produzimos conhecimentos com o outro a partir das palavras que enunciamos (afinal, elas organizam nosso pensamento). Se queremos tensionar as dúvidas por meio da conversa, convidando outros sujeitos a intercambiar experiências, então precisaremos questionar o papel de nossos questionários (semi)estruturados. Não há como prever o dito e o não-dito, ou seja, pela interação *com* o outro (seja ela face a face ou mediada pelo digital em rede) é que trocaremos-compartilharemos impressões-visões que não podem ser antecipadas. Se durante uma pesquisa de campo é perguntando apenas o que, *a priori*, ficou determinado no “roteiro”, então o/a pesquisador/a deixará de capturar as marcas das ressonâncias frutos da troca; na verdade, a troca dará lugar ao simples ato mecânico de perguntar-responder, sem qualquer possibilidade de aprofundar pontos que poderiam ser relevantes para a investigação. Importante frisar que o falar não se restringe, no entanto, ao ato físico do uso da “fala” exclusivamente. Digitar é um modo de falar, a produção e o envio de imagens é um modo de falar, além de que o próprio silêncio também se constitui como um modo de falar.

A seguir, discutimos o uso da conversa como mais uma possibilidade metodológica na produção de conhecimento na pesquisa em educação. Dessa forma, nos voltamos para algumas ideias que justificam nossa aposta na conversa como procedimento orientador de nossas pesquisas. Discutimos as implicações teórico-metodológicas da conversa *online* ao rebaftermos a crítica de que não se trata da mera “substituição” pelas interações face a face. Por fim, longe de encerrar/esgotar nossos pensares ao longo do texto, finalizamos o trabalho com

alguns questionamentos abertos/provisórios evidenciadores da necessidade da “bricolagem” na forma como operamos na construção de um referencial teórico-metodológico que reconhece a legitimidade da conversa *online* na produção de saberes entre sujeitos geograficamente dispersos.

2. SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA ALÉM DA INTERAÇÃO FACE A FACE

Desde o início da década de 1990, vimos acompanhando a “revolução digital e a explosão das telecomunicações, trazendo consigo a cibercultura e as comunicações virtuais” (SANTAELLA, 2003, p. 173). Não podemos ser levianos e acreditar que as transformações sociais cada vez mais mediadas por tecnologias digitais em rede não afetam a forma como operamos no campo da pesquisa com seres humanos. Pelo contrário, consideramos que essas transformações exigem de nós o desafio de criar novas estratégias teórico-metodológicas capazes de nos auxiliar, em tempos de cibercultura, a pensar a produção de conhecimento para além da interação face a face. Nesse contexto, cabe um olhar atento sobre as “dinâmicas comunicacionais digitais que agregam sujeitos geograficamente dispersos em torno de uma mesma rede gigantesca [ciberespaço] de troca de informações constante” (COUTO JUNIOR; SANTOS; VELLOSO, 2019, p. 1131).

Não podemos negar que o diálogo é uma forma “criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções” (GERALDI, 2013, p. 15). O fato de o WhatsApp e o Facebook já ultrapassarem a marca de um bilhão de usuárias/os³ cadastradas/os em todo mundo nos fornece pistas sobre o quanto as pessoas

³ Dados disponíveis em: <<https://bit.ly/2MHnZmO>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

com acesso à internet têm a necessidade de permanecerem interconectadas, compartilhando ideias-saberes de forma colaborativa. Esse número considerável de internautas no mundo traz implicações importantes para a pesquisa em educação, pois diz respeito à forma como as/os estudantes encontram na linguagem hipertextual seu segundo idioma, transitando “por ‘janelas’ e ‘telas’ com uma desenvoltura que [,geralmente,] não é aprendida nem exercitada nos bancos escolares, mas construída nesses espaços dominados pelos códigos digitais” (FERREIRA; OSWALD, 2009, p. 129). Como as crianças e jovens apropriam-se do digital em rede? Sobre o que conversam? Com quem? Quais os desafios teórico-metodológicos da pesquisa em educação que adota as redes sociais da internet como campo empírico? Essas questões já foram formuladas em estudos anteriores, mas dificilmente perderão importância haja vista que as práticas socioculturais medidas pela internet encontram-se em permanente reconfiguração e, conseqüentemente, demandam reflexões constantes.

Uma coisa é certa: concordamos que não se trata de adotar a conversa *online* como uma espécie de “camisa de força”, ou seja, “não podemos ficar reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos *dominam*” (PARAÍSO, 2014, p. 43, grifo nosso). Isso significa que os procedimentos metodológicos não podem ser definidos *a priori*, ainda mais quando reconhecemos que a pesquisa se faz no caminhar, conforme argumenta Alves (2001, p. 14): “em relação ao método, tenho que começar por admitir que estou sempre cheia de dúvidas e sobre ele tenho muito que aprender. Mas, como sempre digo aos meus orientandos: ‘É preciso fazer, para saber’”. De forma alguma a conversa como procedimento metodológico poderia ser adotada em toda e qualquer pesquisa, o que queremos ressaltar aqui é nossa aposta na conversa como uma forma legítima e potente para produzir conhecimento entre dois ou mais sujeitos. A conversa não

exclui as observações participantes, o uso dos diários de campo ou as entrevistas (semi)estruturadas, mas pode ser mais uma estratégia à disposição do pesquisador que busca no diálogo formas de conhecer outros/novos pontos de vista na interação *com* outras pessoas.

Como praticantes culturais, estamos “mergulhadas/os” (ALVES, 2008) em nossos campos de pesquisa, investigando no contexto das dinâmicas ciberculturais, interagindo com os sujeitos que vêm participando ou já participaram de nossas investigações em andamento ou já concluídas. Ademais, nosso “mergulho” em campo ocorre pela forma como interagimos no espaço da pesquisa, com a palavra se configurando como elemento central de contato *com* o outro. Dito isso, defendemos que “as *conversas são pontos de partida* para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas e produzir conhecimentos” (REIS; GONÇALVES; RIBEIRO; RODRIGUES, 2017, p. 78, grifos nossos). Esses “pontos de partida” dizem respeito ao aspecto colaborativo de uma pesquisa, ou seja, o trabalho só ganha concretude na medida em que as reflexões tecidas entre pesquisador/a e sujeitos possibilitam o desenrolar do trabalho investigativo. Se apostamos na conversa como procedimento metodológico da pesquisa em educação, isso inclui também reconhecer a potencialidade das conversas *online* como estratégia metodológica capaz de nos ajudar a (com)partilhar saberes via redes sociais digitais. Neste cenário cabe refletirmos sobre as inúmeras possibilidades teórico-metodológicas que emergem na pesquisa que adota a conversa *online* como procedimento metodológico para interagir com as/os internautas.

Conforme reforça Gutierrez (2009, p. 3), as pesquisas que se debruçam sobre as práticas culturais mediadas pelo digital em rede exige de nós “ampliar o alcance das metodologias criadas e desenvolvidas na pesquisa de fenômenos anteriores a existência de uma dimensão cultural on-line”. Em tempos de cibercultura, precisamos nos atentar para uma quantidade significativa de elementos como *links*, códigos QR, imagens/

vídeos/sons, *emoticons*, apenas para citar alguns exemplos, que são constituintes e largamente utilizados nas narrativas produzidas entre pessoas geograficamente dispersas e que requer novos cuidados teórico-metodológicos de análise. Afinal, com a internet, emerge uma linguagem “cheia de símbolos, de abreviaturas, mais coloquial, própria para a comunicação livre, sem amarras e regras, muito ágil, potencializando a agilidade de pensamento e permitindo que a pessoa se solte, dê vazão às suas emoções, às suas fantasias” (BONILLA, 2014, p. 13). Cabe, assim, refletirmos sobre como essa multiplicidade de recursos digitais à nossa disposição podem ser potentes para capturar as marcas cotidianas das práticas culturais mediadas pelo digital em rede; práticas que vem ocorrendo para além da interação face a face e que nos oportunizam a tessitura de novas reflexões teórico-metodológicas na pesquisa em Educação. Afinal, como pesquisadoras/es, não estamos mais atuando somente nos cotidianos escolares, mas vimos adentrando o cenário sócio-técnico contemporâneo, que potencializa novos processos de sociabilidade entre pessoas interconectadas que ocupam *espaçotempos* diversos.

Na cibercultura, pesquisar na inter-relação espaço físico-ciberespaço significa reconhecer que a multiplicidade de linguagens engendradas pelo digital em rede “incidem sobre as formas de socialização dos sujeitos, sobre suas subjetividades e processos cognitivos” (FERREIRA; COUTO JUNIOR, 2018, p. 115). Pesquisar em tempos de comunicação móvel abre novos horizontes teórico-metodológicos porque diz respeito à forma como as pessoas interagem nos espaços físicos na medida em que se encontram interconectadas (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2014). Em outras palavras, em tempos de cibercultura, os sujeitos rompem com o tempo-espaço porque habitam, simultaneamente, as esferas do ciberespaço e os espaços físicos. Pesquisar em contextos ciberculturais não significa simplesmente adotar o ciberespaço como *locus* de pesquisa, mas de levar em conta a indissociabilidade entre os espaços físicos e os espaços digitais na produção de conhecimento.

Conforme discutiremos a seguir, nossa aposta teórico-metodológica na conversa como procedimento de pesquisa não busca substituir a interação face a face pela conversa *online* (e vice versa), mas discutir a necessidade de ampliar os modos de produzir conhecimento em parceria com os sujeitos.

3. POR QUE A CONVERSA ONLINE NÃO SUBSTITUI A INTERAÇÃO FACE A FACE (E VICE VERSA)?

Como já defendido ao longo deste texto, partimos do pressuposto de que a conversa é uma opção metodológica potente na pesquisa em Educação. Para Reis, Gonçalves, Ribeiro e Rodrigues (2017, p. 70-71), “o conversar é uma maneira especial de se relacionar com o outro, uma vez que compreende o estar e o pensar juntos, a troca, a polifonia, sem que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada um”. Podemos nos relacionar de maneira especial com o outro por meio da conversa face a face ou da conversa *online*, afinal, ambas as formas de interação constituem-se como opções metodológicas na produção de conhecimento. No entanto, a conversa presencial e a conversa *online* apresentam especificidades distintas, o que significa que a primeira não substitui a segunda (e vice-versa).

Com as mídias massivas, ocupamos a posição de meras/os receptoras/es de informação, bombardeadas/os por mensagens controladas pelo governo e por empresas sem que haja a possibilidade de interferir no conteúdo delas. A partir da emergência das mídias pós-massivas, a liberação da palavra (LEMOS; LÉVY, 2010) trouxe a oportunidade para que pudéssemos contribuir com a produção e o compartilhamento de informações para uma rede gigantesca que (potencialmente) interconecta pessoas de todos os cantos do mundo (SANTAELLA, 2002). Em tempos de cibercultura, a/o cidadã/o, “que ganhou poder com as novas tecnologias e vem ocupando um espaço na

intersecção entre os velhos e os novos meios de comunicação, está exigindo o direito de participar intimamente da cultura” (JENKINS, 2009, p. 53). Essa dinâmica comunicacional em/na rede rompe com o tempo e o espaço, fazendo com que a/o internauta participe de processos colaborativos de *aprenderensinar* com outras pessoas. Dessa forma, pesquisar no contexto das dinâmicas ciberculturais é um verdadeiro convite para que possamos colocar em prática o diálogo com o objetivo de que as ideias sejam “debatidas, confrontadas, tecidas e aprimoradas, com vistas a ir além da condição de consumidor de conteúdos, passando também a criar, disponibilizar, discutir e compartilhar suas autorias em rede” (SANTOS; CARVALHO, 2018, p. 34).

A conversa *online* é aquela que se estabelece em/na rede e pode envolver (ou não) uma quantidade significativa de internautas geograficamente dispersas/os. A rede integra ações e conhecimentos entre pessoas que fazem uso de aparatos tecnológicos com acesso à internet (PRETTO; ASSIS, 2008). Conversar em/na rede implica reconhecermos as possibilidades de troca, de integração entre pessoas que buscam, coletivamente, tecer saberes, enriquecendo a partilha. As conversas *online* ocorrem, geralmente, de forma rápida e dinâmica, podem ser realizadas em diversos suportes (*desktop*, *laptop*, *tablet*, *smartphones* apenas para citar alguns) e na mobilidade. Dessa forma, estabelecer uma conversa colaborativa em uma rede social entre vários/as participantes da pesquisa usando um *tablet* na medida em que sujeitos e o/a próprio/a pesquisador/a circulam pelas ruas da cidade de forma alguma pode ser considerado o mesmo que agendar uma entrevista presencial (semi)estruturada com algum/a participante. De modo geral, enquanto que no primeiro caso a “entrada em campo” depende do acesso à rede social adotada e da disponibilidade dos sujeitos para conversar, no segundo caso é preciso agendar com antecedência a entrevista presencial (semi)estruturada, o que depende da disponibilidade do/a pesquisador/a e sujeitos para que data/

local/horário sejam conciliados. Reiteramos que não se trata de comparar qualitativamente ambas as formas de entrar em contato com os sujeitos de uma pesquisa, apenas reforçamos aqui o quanto a conversa *online* não substitui a interação face a face (e vice-versa). Uma vez que ambas apresentam suas próprias especificidades, cabe ao/à pesquisador/a considerar de forma criteriosa suas próprias escolhas metodológicas, em vistas de atender às suas intenções de pesquisa. Não é nossa intenção aqui discorrer sobre as diferentes possibilidades de interagir com o outro, apenas frisamos sobre a importância de que o/s objetivo/s da pesquisa estejam sintonizados com as escolhas dos procedimentos metodológicos. Uma vez que cada escolha adotada pelo/a pesquisador/a faz com que muitas outras sejam desconsideradas no percurso investigativo, cada passo dado precisa ser justificado/fundamentado.

A conversa faz parte da vida diária do ser humano e muitos são os “tipos” de conversa que estabelecemos com o outro em nossos *espaçostempos*: “conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas; provocativas, emotivas, alegres, tristes” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 25). Não existe uma única forma de conversar e desde já reconhecemos que também podemos conversar mediados pelo digital em rede, alimentando reflexões em parceria com o/a pesquisador/a que sejam potentes para provocar o desencadeamento de discussões que desestabilizem discursos naturalizados e aparentemente incontestáveis. Uma situação conversacional pressupõe que se estabeleça um diálogo em que alguém fala com outro alguém. Além disso, a organização da conversa se manifesta pela constituição de turnos conversacionais negociados implícita e explicitamente pelos interlocutores. Para Marcuschi (2006, p. 15), as características de uma situação conversacional envolvem a interação entre pelo menos duas pessoas e a presença de pelo menos uma troca entre os interlocutores mediante ações coordenadas. Para Recuero (2012), a conversa é também um processo

constituído por alguns rituais constituídos culturalmente. Há os rituais que iniciam uma conversa, conforme algumas expressões características como “oi, tudo bem?”. Há rituais de encerramento, tais como “Até mais”, “Tchau, a gente se vê depois”. Os rituais, também, seguem contextos diferenciados de conversas. Assim, a conversa é um processo negociado entre os interlocutores e que segue determinadas marcas sociais e culturais que constituem os processos de interação social. Conforme Recuero (2012, p. 31), uma conversação “entre dois debatedores num congresso não tem os mesmos rituais daquele diálogo que ocorre entre dois amigos, em um encontro informal. Do mesmo modo, não são os mesmos rituais da conversa entre pessoas de idades e classes sociais diferentes”.

Estamos “mergulhadas/os” (ALVES, 2008) hoje no cenário sócio-técnico contemporâneo denominado cibercultura. Pesquisar no contexto das dinâmicas sociais ciberculturais em diálogo com os estudos com os cotidianos e amparadas/os pela abordagem pós-estruturalista nos coloca no desafio de promover a “bricolagem” de teorias e metodologias. Essa discussão, realizada brevemente a seguir, é necessária porque somente com a “bricolagem” temos conseguido traçar algumas estratégias teórico-metodológicas que consideramos potentes para pesquisar com sujeitos geograficamente dispersos em tempos de cibercultura.

4. SOBRE A NECESSIDADE DE “BRICOLAR” TEORIAS E METODOLOGIAS: BREVES CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Se é verdade que “o futuro nos conhecerá como aquele tempo em que o mundo inteiro foi virando digital” (SANTAELLA, 2003, p. 173), então nosso desafio é pensar teórico e metodologicamente maneiras de investigar essas mudanças sociais mediadas pelos processos comunicacionais digitais em/na rede (AMARO, 2016). Os

processos de sociabilidade na cibercultura vêm alterando significativamente a maneira com a qual os sujeitos interagem entre si na contemporaneidade, na medida em que produzem e compartilham informações de forma colaborativa, participando ativamente de processos de ensinar-aprender mediados pelo digital em rede.

Adotar a conversa *online* como procedimento metodológico na pesquisa em educação partindo dos pressupostos epistemológicos da perspectiva pós-estruturalista significa caminhar em uma direção investigativa que valoriza o (entre)cruzamento de múltiplos elementos, tais como: livros, textos, *sites*, redes sociais, interação com os sujeitos, análises de conversas, leis, movimentos sociais, entre tantos outros que, em conjunto, resultam no que se identifica como bricolagem. “Bricolar” teorias e metodologias é ir na contramão de uma única perspectiva de interpretar os contextos (MEYER, 2014; PARAÍSO, 2014). Como consequência, outras possibilidades passam a guiar a investigação das questões norteadoras do estudo e novos espaços e articulações são possíveis justamente porque entendemos que o conhecimento na pesquisa em educação é produzido mediante a relação teoria-metodologia-empíria. Com base nesse contexto, a bricolagem de teorias e metodologias poderia constituir-se como uma estratégia interessante nas pesquisas em educação que buscam problematizar/enfrentar a complexidade das práticas sociais cotidianas *dentrofora* da escola.

Como pesquisadores/as do campo Educacional, vimos investigando sob os princípios do pós-estruturalismo e percebemos a necessidade da bricolagem na problematização das questões sociais contemporâneas. Bricolar significa que estamos, permanentemente, buscando estratégias teórico-metodológicas capazes de atender às nossas demandas de pesquisa, sem perder de vista o rigor que o estudo exige, ao mesmo tempo em

que defendemos a necessidade de (re)criar procedimentos que sejam interessantes na produção de conhecimentos. Se todo estudo com seres humanos é único – no sentido de que está situado em um determinado *espaçostempos* que jamais será igual –, isso significa que, com as teorias e metodologias que temos à nossa disposição, podemos nos inspirar na bricolagem para (re)criar estratégias de pesquisa potentes que reconheçam/considerem a complexidade sociocultural dos temas/problemas investigativos de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 39-48.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

AMARO, Ivan. Tecnologias digitais e formação de professoras: superando desafios, construindo potencialidades. In: AMARO, Ivan; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). **Tecnologias digitais nas escolas**: outras possibilidades para o conhecimento. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2016, p. 89-111.

BARBOSA, Alexandra; SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Diário online no WhatsApp: App-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes (Orgs.). **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018, p. 111-131.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Linguagens, tecnologias e racionalidades utilizadas na escola: interfaces possíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004. Caxambu. **Anais...** Caxambu: Espaço Livre, 2004, 16p.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Compartilhando experiências sobre o “armário”: as conversas online como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural na cibercultura. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 23-34, out. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2zRX7KV>>. Acesso em: 26 out. 2017.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. “Fico sem nada de interessante pra postar qnd estou recatada!”: a relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico em conversas mantidas entre jovens no Facebook. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Paraíba: EDUEPB, 2014, p. 167-184. Disponível em: <<https://bit.ly/2wcJuWP>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; SANTOS, Rosemary dos; VELLOSO, Luciana. Rede social e comunicação ubíqua: o que podemos aprender com Black Mirror? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1128-1146, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/35HXqVs>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

D’ÁVILA, Carina; SANTOS, Edméa. Imagens voláteis e formação de professorxs: dispositivos tecnológicos e lúdicos para as práticas pedagógicas. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 113-127, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2xs4cA0>>. Acesso em: 20 set. 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades,

acazos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 41-64.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Juventudes, educação e cidade: a mediação dos dispositivos móveis de comunicação nos processos de aprender-ensinar. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 108-129, set/dez. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2PSO3ue>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Jovens e ambientes virtuais: “no game, você tem milhões de vidas, você pode começar do zero, você pode simplesmente apagar e começar tudo de novo, na vida não rola”. In: PASSOS, Maila Carla Pinto Passos; PEREIRA, Rita Ribes (Orgs.). **Identidade, diversidade:** práticas culturais em pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP et alii, 2009, p. 129-141.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Espaço Livre, 2009, 16p.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Tradução de Suzana Alexandria. 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 121-137, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2hjdOlc>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária.** São Paulo: Paulus, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 49-63.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultural digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83. Disponível em: <<https://bit.ly/2E2FyKq>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques; RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2FR1JCG>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SANTAELLA, Lucia. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 35, p. 95-101, abr. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2UAL8xl>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 44-56.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Orgs.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 75-98.

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Autorias partilhadas na interface cidade-redes digitais. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 6, n. 3, p. 29-40, jun. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2MQHAOF>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 11-13.

DIÁRIOS ONLINE DE DOCENTES EM FORMAÇÃO: MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS BRINCANTES NA CIBERCULTURA

**DIARIES ONLINE OF TEACHERS IN TRAINING:
MEMORIES OF PLAYING CHILDREN IN CYBERCULTURE**

Socorro Aparecida Cabral Pereira - UESB
socomroesb@gmail.com

Marilete Calegari Cardoso- UESB
marilete.cardoso@uesb.edu.br

Rosangela Alves de Oliveira Santos - UESB
rosangelaaos@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa formação, desenvolvido em 2019, com estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública baiana, por meio de produção de diários na blogosfera, para escrita de suas itinerâncias nas disciplinas Educação Infantil, Alfabetização I e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre a contribuição dos *Diários Online*, construídos pelos estudantes, sobre suas narrativas de memórias brincantes que vivenciaram na infância. A partir desse estudo foi possível perceber que os blogs, como diários virtuais, são textos móveis e abertos a autoria, escritos no ciberespaço e lançados no espaço público; um espaço formativo, interativo de leitura e escrita, que interfere também nas formas de aprendizagem, como possibilidade de produção de sentidos e de novos saberes. O trabalho aponta também, que os estudantes concebem o brincar como partilha e descoberta, ou seja, como um espaço social, um lugar de experiência, liberdade e aprendizagens. A liberdade está dentro do corpo do ser e não é diferente com o professor em formação.

Palavras-chave: Brincar; Blogosfera; Diários Online; Saber ludo-sensível.

Abstract: This work is the result of training research, developed in 2019, with students of the Pedagogy Course of a public university in Bahia, through the production of diaries in the blogosphere, for writing their itineraries in the subjects Early Childhood Education, Literacy I and Information Technologies and Communication. In this article, we present a reflection on the contribution of Diaries Online, built by students, on their narratives of playful memories that they experienced in childhood. From this study it was possible to realize that blogs, like virtual diaries, are mobile texts and open to authorship, written in cyberspace and launched in the public space; a formative, interactive space for reading and writing, which also interferes in the forms of learning, as a possibility of producing meanings and new knowledge. The work also points out that students conceive of playing as sharing and discovery, that is, as a social space, a place of experience, freedom, and learning. Freedom is within the body of being and it is no different from the teacher in training.

Keywords: Play; Blogosphere; Online Diaries; Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Imersa no contexto contemporâneo, cada vez mais complexo, percebemos uma série de transformações que afetam a forma como trabalhamos, nos organizamos, nos relacionamos e como aprendemos. A partir destes reflexos, observamos grandes avanços no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, o que propicia a troca de informações e faz emergir diferentes relações sociais. De forma especial, esse cenário vem exigindo do sistema educacional escolar, dos professores e da universidade novas responsabilidades e novos desenhos didáticos na formação para o desenvolvimento profissional, em sintonia com essa realidade (PEREIRA, 2019).

Esse cenário, caracterizado principalmente pelos avanços tecnológicos, tem nos desafiado a vivenciar uma nova relação com a informação, sobretudo no que diz respeito à velocidade com que esta circula, gerando momentos de incerteza no contexto mais amplo da sociedade e, de forma particular, nas instituições educacionais. Em especial, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm possibilitando a emergência de novas atitudes, novos valores e troca de saberes, exigindo de nós habilidade para melhor compreensão dessa realidade e busca por soluções em sintonia com os problemas do nosso tempo. Essa conjuntura requer trocas, aprendizado de maneira contínua e produção de novos conhecimentos, caracterizando, assim, o trabalho na sociedade contemporânea, e de forma especial com a emergência da cibercultura (PEREIRA, 2019).

Para Santos (2014a), toda a produção cultural e os fenômenos sociotécnicos que afloraram nas relações entre humanos e objetos técnicos digitalizados e em conexão com a internet descrevem e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura. Segundo a autora, não se pode pensar no fenômeno da cibercultura sem associá-lo às relações entre tecnologias digitais em rede e o homem, no sentido do

movimento de produção cultural. A autora segue afirmando que a interatividade se destaca na cena da cibercultura, com a mudança de papel do emissor, a natureza da mensagem e o *status* na recepção.

Esse potencial interativo das tecnologias digitais, pode ser observado nos *blogs* disponíveis na rede, utilizados como *Diário OnLine*, com escritas de memórias e conferindo ao docente em formação a possibilidade de criar um espaço de narrativas de vida, sendo individuais e/ou coletivas, de caráter público. Neste sentido, entendemos a cibercultura como uma potência para educação, na qual podemos dialogar com qualquer campo do saber, até mesmo os mais especializados, como o brincar na experiência e a formação do professor.

Os *Diários OnLine*, conforme Santos; Weber (2014, p.01), são definidos “como dispositivos de pesquisa e de formação na cibercultura”, torna-se um lócus de referência onde ele aprende a utilizar informações disponibilizadas nos diferentes meios de comunicação de forma crítica e autoral. É, portanto, um dispositivo de comunicação, ao mesmo tempo coletivo e interativo, que nas palavras de Lévy (2000), é uma forma de empregar as novas tecnologias para enriquecer a ambiência educacional.

Zabalza (2004) postula a necessidade de pensarmos acerca das possibilidades que oferecem os diários e as biografias como interface de pesquisa e formação, que possibilite a produção de saber. Conforme o autor, os diários constituem narrações feitas por docentes (efetivos e em formação), “tornando-se interessante abrir novas possibilidades técnicas análises de situações entre grupos diversos, que fossem também desenvolvidos pelos estudantes” (ZABALZA,2004, p.14). Isto é, criar um espaço para as narrativas de experiências vividas, sendo individuais e/ou coletivas, permitindo que este espaço torne enriquecedor a formação de seus profissionais.

A partir das considerações sobre os *Diários Online* no ambiente *blog*, como um espaço formativo, interativo e uma interface de aprendizagem, e, também, por acreditarmos nos potenciais da cibercultura para fomentar diferentes saberes sensíveis, tais como: “imaginação, criatividade, narrativa, autoria e, em especial, na experimentação de sentimentos, emoções, afetos descobertas” (LOPES, 2018, p. 72). Pois, compreendemos o processo de conhecer recursivo, já que “o conhecimento se constitui pela reconstrução do próprio conhecimento anterior”, como afirma De Souza Massa (2016, p. 933).

Partindo dessa premissa, em 2019, resolvemos propor aos alunos do terceiro semestre do Curso de Pedagogia da UESB a construção individual de blogs, dando continuidade ao trabalho com os *Diários Online* iniciados no ambiente *moodle*, visto que na interface do *moodle* a interação acontecia no modelo de comunicação um-um (estudantes e professor), dificultando, assim, a interatividade entre todos os sujeitos integrantes do programa. Com o blog, desejávamos também que cada aluno tivesse sua página pessoal e pudesse escrever e refletir sobre sua itinerância nas disciplinas Educação Infantil, Alfabetização I e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Na Figura 1, apresentamos a página inicial do nosso blog e o link com os blogs dos alunos de Pedagogia da UESB.

Figura 1 - Blogs dos alunos do III semestre de Pedagogia da UESB.



Fonte: Blog das pesquisadoras. Disponível em: <https://memoriasdoterceirosemestre.blogspot.com/>

Neste sentido, para este artigo, buscamos fazer uma reflexão dos sentidos construídos por estudantes do Curso de Pedagogia do III semestre, acerca do brincar que vivenciaram na infância, por meio das narrativas produzidas na blogosfera. E apontamos as seguintes questões para análise: como o saber ludo-sensível são revelados nos *Diários OnLine*? Quais brincadeiras e como estão relacionadas aos aspectos espaciais, sociais e culturais de cada estudante?

Destarte, o objetivo do presente artigo é refletir acerca das contribuições dos *Diários OnLine* como dispositivo de uma pesquisa formação desenvolvida com os estudantes de Pedagogia/UESB; e, ao mesmo tempo, ser um caminho de aprendizagem que o estudante tem diante de si para descobrir, conhecer e valorizar o saber ludo-sensível, ao analisar as memórias brincantes produzidas, a partir de suas experiências vividas na infância.

Socializamos neste trabalho algumas considerações compreensivas e propositivas a respeito dos Diários na blogosfera, no qual abordamos a noção de diário online como dispositivo de pesquisa-formação à luz de estudiosos como: (DELORY-MOMBERGER, 2006; LIMA; SANTIAGO, 2009; SANTOS; WEBER, 2014; LUCENA; SANTOS, 2019; MACEDO, 2015). Também, trazemos reflexões de alguns teóricos (ELKONIN (1998), BROUGÈRE (1998; 2004); LOPES (2016); PIORSKI, 2016; CARDOSO, 2008; 2018a; 2018b), entre outros, acerca do brincar livre das crianças e as percepções das estudantes de Pedagogia da UESB, produzidas nos Diários online, a partir de suas experiências brincantes vividas na infância.

DIÁRIOS ONLINE NA BLOGOSFERA: TRILHAS DE UMA PESQUISA FORMATIVA

Nessa atual conjuntura em que ambiente virtual torna-se uma interface interativa que requer trocas, possibilita aprendizagem de maneira contínua e produção de novos conhecimentos, caracterizando, assim, o trabalho na sociedade contemporânea e, de forma especial, com a emergência da cibercultura (PEREIRA, 2019). Neste sentido, corroboramos com Nóvoa (2002, p. 58), quando assim destaca: “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”. Por isso, entendemos que uma das formas para desenvolver saberes experienciais na cibercultura, é por meio de escritas da singularidade e da itinerância de cada estudante, pois revelam aspectos comuns, “de *modos outros* de criação e produção de sentidos” (MACEDO, 2015, p. 30, grifos do autor).

Neste estudo buscamos trilhar caminhos que levassem nossos estudantes do III semestre, do Curso de Pedagogia, na produção de escritas inventivas e criativas de suas itinerâncias nas disciplinas Educação Infantil, Alfabetização I e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Assim, optamos pelo estudo qualitativo, embasado no método (auto) biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006), atrelado na pesquisa formação (MACEDO, 2006; 2015), por meio dos dispositivos de *Diários Online*, com as escritas de narrativas em Blogs formativos.

Delory-Momberger, (2006) sinaliza que a narrativa desempenha sobre o material indefinido do vivido um trabalho de homogeneização, de ordenação, de funcionalidade significativa, buscando organizar e reunir de forma temática os episódios da nossa existência, dando, assim, sentido a um vivido multiforme, heterogêneo e polissêmico. Nesse processo de reflexão, a autora argumenta que a narrativa designa os papéis aos personagens de nossas vidas, definindo posições e valores entre eles. A narrativa é responsável pela construção entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações

de causa, de meio, de fim. Ela faz de nós o próprio personagem de nossa vida. Neste sentido, uma das formas para a produção de saberes ludo-sensíveis na ação de formação na blogosfera, compreendemos que é narrar as experiências vividas, os sentimentos e emoções, com o propósito de compreender e produzir outros sentidos às narrativas sobre o brincar na infância.

Nossa escolha pela pesquisa formação foi fundamentada a partir dos pressupostos de Macedo (2006, p. 30) que defende a construção do outro, com o terreno aberto para pensar e interagir na heurística, na intercriticidade e com as alteridades”. Trata-se de uma pesquisa antropológica e educacional que concebe a experiência como suas bases epistemológicas. Em outras palavras, sua ideia central é a “experiência do outro que está colocada com o estatuto de *modos outros* de criação e produção de sentidos” (MACEDO, 2015, p. 30, grifos do autor).

A pesquisa formação tem como subsídio principal os etnométodos, que “é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”, conforme a definição de Coullon (1995, p.17). Escolhemos uma trilha formativa reflexiva da experiência, pois sabemos que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor em sala de aula, está inscrito na sua história de vida e, principalmente, na sua experiência como aluno. Essa imersão retrata, muitas vezes, conhecimentos anteriores, crenças e certezas sobre a docência.

Inspirados em estudos de Pereira (2019), iniciamos a pesquisa com a construção individual das narrativas no ambiente moodle, e posteriormente, dando continuidade ao trabalho com os *Diários Online* – na blogosfera, potencializando assim, a produção de etnométodos para as produções de escritas autobiográficas, com o objetivo de conhecer melhor as histórias de vida e os processos de escolarização dos nossos alunos de graduação. Assim, como já descrito anteriormente, a primeira etapa da formação na blogosfera, ocorreu durante

o segundo semestre 2019, nas aulas da disciplina Tecnologia e Educação, com 35 discentes do terceiro semestre do Curso de Pedagogia – UESB. Os alunos, a partir das orientações da professora da disciplina, construíram blog no site do <https://www.blogger.com/>, e traçaram o objetivo do diário, escreveram sobre seu perfil e adicionaram o link dos seus colegas.

Os blogs são textos móveis, abertos e escritos no ciberespaço. Espaço que possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel (LIMA; SANTIAGO, 2009). Eles oferecerem formas diferentes de usar as infraestruturas existentes e de explorar seus recursos por meio de uma inventividade distribuída e incessante, que é indissociavelmente social e técnica.

Os *blogs* com possibilidades pedagógicas potencializam muito o trabalho na educação. Um exemplo claro é a divulgação instantânea das informações, em entradas reversas, permitindo ao usuário a publicação de textos, vídeos, imagens, músicas, e, também, a disponibilização de *links* que possibilitam aos internautas navegarem por outras páginas e blogs.

Já os *Diários OnLine*, tiveram início nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1990, quando surgiu o desenvolvimento da internet, “[...] poucas pessoas publicavam sites com esta forma de escrita, pois para criar, publicar e atualizar um site naquela época era preciso ter amplo conhecimento de linguagem de programação” (LUCENA; OLIVEIRA, 2019, p. 158). As pessoas que dominavam as linguagens de programação construíram os primeiros *websites*, como tema da escrita suas vivências cotidianas. Com a criação das interfaces interativas da Web 2.0 foi a vez das pessoas comuns começarem criar seus próprios diários com atualizações diárias de mensagens síncrona sem precisarem dominar conhecimentos técnicos. Para Lucena e Oliveira (2019), os *Diários OnLine* da cibercultura permitem criação, publicação e atualização em tempo real, desde que esteja conectado à internet utilizando dispositivos fixos ou móveis.

Assim, numa segunda etapa os estudantes realizaram em seus *Diários OnLine* registros de experiências de vida, com base nas atividades desenvolvidas nas disciplinas de Educação Infantil, Alfabetização e Investigação da Cultura I, a respeito das memórias da infância; das memórias da alfabetização e dos registros realizados durante a imersão nas escolas da rede pública de Jequié. Eles deram um título para seus blogs e narraram em seus diários fatos marcantes de suas trajetórias de vida familiar e escolar, que destacamos como saberes acerca de: estrutura familiar; sentimento de criança; brincar livre e brincadeiras no quintal; métodos de alfabetização e ambiente alfabetizador e escolar.

Nossa opção para técnica de análise das narrativas dos estudantes foi de Análise de Conteúdo, com inspiração hermenêutica (MACEDO, 2006). Optamos por esse tipo de análise, pois é reconhecido “[...] uma escrita, um diário de campo, ou quaisquer formas de ação humana são objetos de análise de conteúdo” (MACEDO, 2006, p. 146). Dessa forma, após a leitura a transcrição e análise das narrativas dos alunos, fomos sintetizando os dados analisados, não renunciando a um aguçado senso crítico e curiosidade face aos saberes que iam sendo revelados. E na qual o saber ludossensível – era revelado às brincadeiras relacionadas a diversos aspectos espaciais, sociais e culturais de cada estudante.

Diante da imersão nesse processo formativo as professoras pesquisadoras dialogaram com a pluralidade encontrada no campo de pesquisa, e optamos pela técnica de análise das narrativas dos estudantes foi de Análise de Conteúdo, com inspiração hermenêutica (MACEDO, 2006). Optamos por esse tipo de análise, pois é reconhecido “[...] uma escrita, um diário de campo, ou quaisquer formas de ação humana são objetos de análise de conteúdo” (MACEDO, 2006, p. 146). Ainda seguindo as orientações do autor supra citado, buscamos organizar e interpretar os dados por meio das noções subsunçoras.

Macedo (2006, p. 147), nos esclarece que as noções subsunçoras, compreendidas também como categorias analíticas, têm como objetivo abrigar, de forma sistemática, as informações que emergem do campo de pesquisa, apresentando-as de forma clara. De acordo com o autor, destaca-se a importância de algumas operações cognitivas no processo de pesquisa-formação: a distinção do fenômeno em elementos significativos; o exame minucioso desses elementos; a codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; a sistematização textual do conjunto e a produção de uma metanálise ou de uma nova interpretação do fenômeno em estudo.

Dessa forma, após a leitura a transcrição e análise das narrativas dos alunos, fomos sintetizando os dados analisados, com recortes de narrativas de blog que tivessem mais sentidos, objetivando responder como o saber ludo-sensível era revelado nos *Diários OnLine* - que brincadeiras eram narradas pelos estudantes e relacionadas a diversos aspectos espaciais, sociais e culturais de cada estudante; quais as compreensões que os estudantes carregam em suas bagagens acerca do brincar; e, também, não renunciando a um aguçado senso crítico e curiosidade face aos saberes que iam sendo revelados.

Assim, neste artigo, foram selecionados como recorte de interpretação, as narrativas de três Blogs – do estudante Luiz e das estudantes Larisse e Amanda, a partir de suas recordações e compreensões acerca do brincar livre da época de infância. A partir dessas narrativas emergiram as seguintes noções subsunçoras: Pedagogia Brincante nos Diários Online: “um jogo de peteca” lembranças; e, os quintais brincantes: memórias acerca do brincar livre na infância.

PEDAGOGIA BRINCANTE NOS DIÁRIOS ONLINE: “UM JOGO DE PETECA LEMBRANÇAS”

Ressaltamos a importância dos ciberespaços, que surgem para conectar e unir os homens entre si através da máquina, numa constante troca de informações. Sob esse enfoque, a participação e a intervenção possibilitam ao sujeito a autoria e coautoria, na medida em que se pode dispor de conteúdos manipuláveis para criação. Esses espaços aparecem, portanto, como meios para socializar seus pensamentos, memórias e escritas narrativas, quer suas finalidades sejam lúdicas, econômicas ou intelectuais, quer seus centros de interesse sejam sérios ou frívolos. Portanto, lugar de produção de sentidos, aprendizagens, interações sociais e relação do sujeito com a escrita (LIMA; SANTIAGO, 2009).

Abrir um espaço de partilhas sensíveis, com voz e escrita dos estudantes, por meio de suas memórias brincantes vividas na infância, podem trazer a consciência a importância do brincar, como também alimentar suas demandas de formação. É narrar a vivência do sentimento, das emoções, do imaginário, do lúdico, em síntese, dos pequenos fatos da vida cotidiana, viabilizando o sujeito se autorizar e exercer a capacidade de sentir e pensar sob o olhar autopoietico. (CARDOSO, 2018a).

Esse olhar sensível podemos ver no *Diário online* do estudante Luiz – Figura 2 – Narrativas de Infância – na qual suas memórias brincantes são escritas como “um jogo de peteca lembranças” (ALVES, 2004, p.130). Pois, tanto o jogo de peteca e como diário, são compreendidos como um movimento dinâmico e interativo, e, porque, ao jogá-lo ou escrevê-lo, podemos interagir com muitas pessoas. Assim como no movimento do jogo há horas para alegria, paixão, risos, ilusões, podemos dizer que esses sentidos são vividos nas escritas dos diários.

Figura 2- Narrativas de Infância



Fonte: Blog de Luiz. Disponível em: <https://pedagogiabrancante.blogspot.com/>

O “jogo de peteca lembranças” de Luiz, apontam o brincar como um lugar de experiência, uma autoatividade envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como “um elo para as relações sociais entre crianças, ou entre crianças e adultos” (CARDOSO, 2008, p.17). Um jogo de memória das experiências vividas com a natureza, os animais, as relações entre família - de como essa atividade foi importante para sua formação na infância.

O brincar é para a criança uma importante fonte de experiência e aprendizado, uma vez que esta atividade possibilita a liberdade de agir, de pensar e criar. É importante ressaltarmos que, conforme Cardoso (2018a; 2018b), a etimologia da palavra brincar vem do latim *vinculum*, que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, cujo sentido é prender, seduzir, encantar. O termo *vinculum* se transformou em brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se. Na língua portuguesa, o termo brincar significa recrear; distrair-se; mexer distraidamente em algo. A origem da palavra, portanto, conduz ao vínculo e às relações sociais.

Para Cardoso (2018b, p. 64), é uma forma de compreender o brincar, pois possibilita a criança “a experiência, a essência do ser/estar-junto-com, e a existência concreta forma um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana”. Ainda segundo a autora, “Ela “está mais próxima do “lugar

do esquecimento” experimentando o aprendizado fenotípico a partir de uma intuição de reminiscência” (PIORSKI, 2016, apud, CARDOSO, 2018, p. 48).

OS QUINTAIS BRINCANTES: MEMÓRIAS ACERCA DO BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA

Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la. E para que isto aconteça, precisamos perceber o brincar como ato de descoberta, de investigação, de criação. As estudantes Larisse e Amanda puderam construir suas narrativas, redescobrimo o sentir, o pensar e o agir, durante o brincar livre vivido quando crianças, como uma potência poética e criativa, a partir da intuição, sensibilidade e criatividade.

O brincar livre – também, conhecido como brincar espontâneo – define-se “como uma atividade infantil não orientada diretamente pelos interesses adultos (trabalho, educação, participação nas atividades cotidianas)” (BROUGÈRE, 1998, p. 31). Conforme Lopes (2018, p.69) alguém só pode expressar a sua espontaneidade quando se sente livre de constrangimentos. Por isso, esse tipo de brincadeira é um reflexo “da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo” (BROUGÈRE, 2004, p. 14).

O brincar livre nas narrativas do Blog de Larisse, conforme a Figura 03, aparece como “uma porta aberta para imaginação, alegria, diversão, faz de conta” (CARDOSO, 2018a, p. 96), vivido num quintal de emoção. Esse tipo de brincadeira permite uma nova composição de estar junto.

Figura 3 – Narrativas da infância

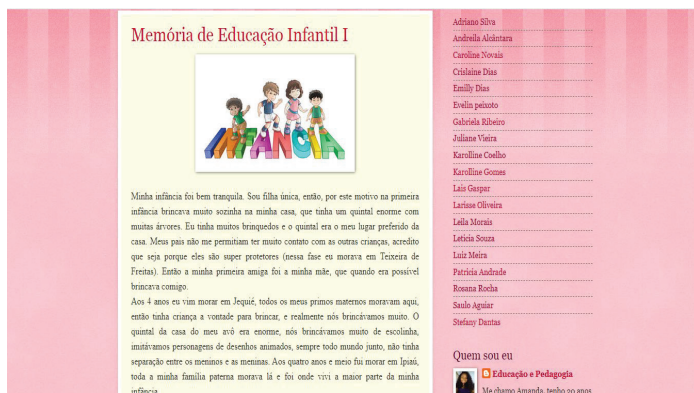


Fonte: Blog de Larissa. Disponível em: <https://reescrivendohorizontes.blogspot.com/>

A criança brinca com os olhos do coração e o “brilho radiante da imaginação vale-se dos sentidos para trazer o mundo para os encantos da irrealidade – interioridade – criadora. É para encantar o mundo” (PIORSKI, 2016, p. 133). Além disso, essa brincadeira espontânea vivida por Larissa, de acordo com Lopes (2016) possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da fantasia, elementos sensíveis, fecundos que levam o brincante a construir interpretações a respeito das experiências reais (LOPES, 2016).

O brincar livre no quintal, também aparece com muita potência nas narrativas do Blog de Amanda, conforme Figura 04.

Figura 4- Narrativa de Educação Infantil



Fonte: Blog de Amanda: Disponível em <https://educacaoepedagogia2019.blogspot.com/>

Nas narrativas desta estudante percebemos que o brincar livre era seu preferido, por oportunizar a invenção de um repertório rico de manifestações de jogo protagonizado: imitação de papéis; de personagens fazer de conta transformando a funcionalidade usual dos objetos. A brincadeira protagonizada, para Elkonin (1998) é aquela que pode revelar-nos a sua natureza. A criança manipula e constrói seus brinquedos, a partir de vivências culturais múltiplas, que vão possibilitar a conscientização das limitações, habilidades e facilidades que cada indivíduo apresenta na relação consigo mesmo, com os demais e com os objetos. Além disso, exercita a sua imaginação buscando sentidos e significados próprios, para a realidade externa tematizando questões do seu dia a dia (CARDOSO, 2018a).

Podemos dizer, portanto, que é perceptível nas narrativas das estudantes, enquanto foram crianças, de sentirem a alegria ao realizar o sonho de montar suas brincadeiras, pois, elas experimentaram todos os tipos de combinações e permutas de formas corporais, formas sociais, formas de pensamento, imagens e regras que não seriam possíveis, como num contexto de educação rígida. (PIORSKI, 2016).

Compreendemos, portanto, que parece improvável lançar mão do brincar livre como um espaço novo de aprendizagem, sem que o futuro profissional o experimente em sua sensibilidade, no fluir e no esperar de uma didática lúdica a ser concretizada na práxis dessas futuras professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar a articulação entre a pessoa e seu desenvolvimento profissional, bem como reconhecer a importância desse trabalho na iniciação à docência. Como advoga Nóvoa (2011, p. 69- 72), “as narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registro das práticas, são elementos centrais da formação de professores [...]”. Daí a relevância da narrativa como processo de falar de si para si mesmo, num constante diálogo inteiro (PEREIRA, 2019).

Os dados indicam que as experiências com o brincar livre no quintal ou na fazenda, revelam-se como saberes ludo-sensíveis nas narrativas das estudantes do III semestre do Curso de Pedagogia/UESB, sendo eles produzidos numa ação de formação na blogosfera. Este espaço formativo é identificado como uma proposta significativa e de intercâmbios abertos, fluídos em suas histórias e práticas formativas. Indicam que as narrativas, produzidos pelos discentes – Luiz, Larisse e Amanda, na blogosfera podem ser reconhecidas como fluxo de experiência sensível, e como parte de um processo contínuo de autoformação, heteroformação e de transformação, alterando os sentidos produzidos sobre o brincar livre das crianças (CARDOSO, 2018b), desse modo, o papel da sensibilidade na formação humana, pode ser potencializado por meio da cibercultura.

Acreditamos assim, que o partilhar de maneira pública as memórias narrativas ou imagens nas interfaces digitais possibilita aos sujeitos compartilharem, comentarem, questionarem e refletirem, instigando os mesmos a construir novas narrativas para questões que possibilitam problematizar e tensionar práticas pedagógicas hegemônicas e, sobretudo, propõem a construção de ações docentes coletivas, baseadas em princípios de respeito às diferenças e de mudanças nas lógicas predominantes de educação e sociedade. Além disso, abrem-se caminhos para reflexões quanto à perspectiva epistemológica dos saberes e práticas lúdicas na formação docente.

O trabalho aponta também, que os estudantes concebem o brincar como partilha e descoberta, ou seja, como um espaço social, um lugar de experiência e aprendizagens. Pois, ao refletir sobre nossas atividades humanas, vamos percebendo nossas finalidades individuais que se desenvolveram ao longo da história: felicidade, amor, bem-estar, ação, conhecimento, entre outras. As experiências sensíveis com o brincar, a imaginação, a criação, portanto, são cruciais para o bem-estar e a felicidade humana, seja qual for a etapa da vida. A liberdade está dentro do corpo do ser e não é diferente com o professor em formação.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias**: representações de ludicidade de professores de educação infantil. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia Programa Faculdade de educação, Salvador, BR-BA, 2008.

_____. Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. **Tese (doutorado)** – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018a. 212 f. : il.

_____. O Livre Brincar e a cultura lúdica infantil: experiência, performance e imaginário da criança. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Orgs.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018b. p.159-173.

D'ÁVILA, C. M.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagem ontem e hoje. In: D'ÁVILA, C. M.; MADEIRA, A.V (Org.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EduFBA, 2018.

DE SOUZA MASSA, M. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 15, dez. 2017. ISSN 2359-246X. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de**

Projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Nádia Laguárdia de e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Do diário íntimo ao blog: o sujeito entre a linearidade e a espacialidade. **Rev. Mal-Estar Subj.** [online]. 2009, vol.9, n.3, pp. 938-962. ISSN 1518-6148.

LOPES, M. C. **Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância: um estudo. Book (PDF).** Dez, 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/313853101>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____ Aprender e ensinar a brincar. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores.** Editora CRV, Curitiba, 2018. p. 63-85

LUCENA, S. Culturas Digitais e Tecnologias Móveis em Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação.**Sergipe, Brasil. 41, p. 1-10, setembro/outubro 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/index>>. Acesso em: 20 abr. 2016

_____ SANTOS, E. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação Unisinos** – v.23, n. 4, outubro-dezembro 2019 - 658-671 - ISSN 2177-6210 -- doi: 10.4013/edu.2019.234.04. Consulta: 12/03/2020 - <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/announcement>

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a Experiência compreender: mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

NOVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa/Portugal: EDUCA 2002.

NOVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. 2019, 208 f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. Editora Petrópolis, RJ, 2016.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Editora Whitebooks, 2014.

_____; WEBER, A. Diários Online, Cibercultura E Pesquisa-Formação Multirreferencial. In. LIMA, Maria Socorro Lucena... [et al.] Orgs. **A didática e a prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas). Consulta: 12/03/2020 - <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/>

_____. (org). **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DECIFRANDO O ACONTECIMENTO: COMPREENSÕES NO ÂMBITO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

**DECIPHERING THE EVENT: UNDERSTANDING IN
THE SCOPE OF RESEARCH IN EDUCATION**

Helio Fernandes Viana

(POSEDUC/UERN)
helio_viana1808@hotmail.com

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

(FE/UERN)
mayra.fr@gmail.com

DECIFRANDO O
ACONTECIMENTO:
COMPREENSÕES NO
ÂMBITO DA PESQUISA
EM EDUCAÇÃO

RESUMO: O artigo apresenta a noção de *acontecimento* identificando tratamentos e abordagens no âmbito da pesquisa em Educação no Brasil. Concentra -se na relação entre *acontecimento* e seus desdobramentos na (auto) formação e/ou transformação da subjetividade. A revisão de literatura apresenta produções de outubro 2010 a 2019 depositados nas bases de dados da ScIELO Elsevier e SciELO Brasil. Surge no contexto da tessitura de uma dissertação de Mestrado em Educação da xxxx que objetiva perceber como estudantes de uma escola pública vivenciam experiências de *produção-aprendente* em ambiências formativas. A noção de *acontecimento* remete a uma experiência existencial de ressignificação nos processos formativos dos atores sociais da educação.

Palavras **Chave:** *Acontecimento*. Multirreferencialidade. Subjetividade.

ABSTRACT: The article presents the notion of an event identifying treatments and approaches within the scope of research in Education in Brazil. It focuses on the relationship between the event and its consequences in the (self) formation and / or transformation of subjectivity. The literature review presents productions from October 2010 to 2019 deposited in the ScIELO Elsevier and SciELO Brasil databases. It appears in the context of the thesis of a Master's thesis in Education from xxxx that aims to understand how students from a public school experience production-learning experiences in formative environments. The notion of an event refers to an existential experience of reframing the formative processes of social actors in education.

Keywords: Event. Multireferentiality. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

A passagem do século passado para o atual chamou a atenção para o caráter *acontecimental* da existência humana. Revelou assim a importância da vida cotidiana, dos espaços relacionais, inaugurando novas perspectivas pertinentes ao pensar o *ser-no-mundo*¹, o homem ordinário e o caráter hermenêutico de seus modos de ser. Obras como *Ser e tempo* (Heidegger, 1927), *A invenção do cotidiano* (Certeau, 1980) e *Renascimento do acontecimento* (Dosse, 2013), a pesar das diferenças patente e irreduzíveis, oferecem novos prismas para pensarmos o ser em seu *acontecer*.

A pedagogia, como *locus* de reflexão-ação sobre experiências (auto)formativas, não poderia manter-se alheia à compreensão do acontecimento em seu próprio campo — campo vasto para pescar no voo dessas aves raras. Assim, alguns autores têm chamado a atenção para a experiência *aprendente* como *acontecimental*, *ressignificativa*, *autorizante* (Ardoino e Barbosa; Macedo). Esta perspectiva, de inspiração multirreferencial e etnometodológica, vem possibilitar um olhar plural para a realidade sócio-educativa-existencial buscando superar a hegemonia redutora da dicotomia “sujeito-objeto” instaurada pela unidimensionalidade positivista moderna.

Seguindo essa inspiração, temos como *case* o projeto de pesquisa do Mestrado em Educação da xxx, ainda em andamento, no qual o caráter *acontecimental* é central. *Projeto*, *antecipação*, *potência de compreensão* que é fruto de acontecimentos, que persegue acontecimentos e que quer se abrir aos *acontecimentos-autorizantes* que *informam* nosso próprio olhar e *ser-educador*.

¹ *Ser-aí* (*Dasein*) e *Ser-no-mundo* (*Sein-in-der-Welt*) são termos alemães usado pelo filósofo Martin Heidegger para propor uma nova ontologia do sujeito (*Ser e tempo*, 1927). Trata-se de um sujeito que não está encapsulado em si mesmo ao modo do sujeito cartesiano (*substrato*). Não uma res pensante, uma alma, dentro de uma res extensa, mas um ente que cujo *ser* é inseparável de mundo. Daí a importância para as significâncias, a imediaticidade da vida, o próprio ser cotidiano (público) como constitutivo de ser.

O projeto que inspira essa revisão de literatura nasce da inquietação que se deu na escola estadual Hermógenes Nogueira da Costa em Mossoró -RN, um espaço que tem se mostrado potência em produções tecnológicas no âmbito de feiras científicas. Alguns de seus estudantes, participantes de projeto de iniciação à pesquisa em tecnologia, têm vivenciado uma experiência de *produção-aprendente* em ambiências formativas que se revela fecunda em ressignificações. Estes atores da educação pública operam *atos de currículos*, criam redes em ambiências (auto)formativas, traçam caminhos no ciberespaço e levam adiante um processo *aprendente* singular. Alguns resultados técnicos desse processo vêm sendo evidenciados desde 2018. Nesse ano, a escola produziu mais de 70 projetos de pesquisa que foram apresentados em feiras científicas internas e externas. No mesmo ano a escola recebeu prêmios no âmbito federal e, recentemente (2019) obteve um prêmio internacional.

Contudo, o processo transcende a simples produção tecnológica. Para além da criação de *devices* e aplicativos, essa iniciação à ciência se abre para *acontecimentos-autorizantes*, isto é, momentos de *autorização* (ARDOINO, 1998) pelos quais estes atores ressignificam suas próprias existências, seu *fazer-aprender*, e se assumem como *atores-autores de si mesmos*. O processo de produção tecnológica se torna *produção-aprendente* cujo caráter *autopoiético (autofornativo)* interessa compreender.

Dada a heterogeneidade inerente à experiência que aqui nomeamos como *acontecimento*, a rigor, seria preciso falar de *acontecimentos*, no plural, já que se trata, mais especificamente, de *micro-acontecimentos* dispersos em diferentes espaços-temporais formativos, cotidianos, compreendidos-interpretados desde diferentes perspectivas e sujeitos. Falamos das pequenas metamorfoses anônimas que irrompem em momentos *intensos*, nas práticas formais e não-formais, nas ações, nos ditos, nas ocorrências, enfim, nas experiências que perfazem o devir formativo humano.

Para tal, nos abrimos para a multiplicidade de olhares que se tem debruçado sobre a questão desde variadas perspectivas da reflexão pedagógica brasileira. Justamente a partir da pluralidade

de compreensões, a qual se sedimenta na produção acadêmica consultada, queremos tecer uma compreensão própria, talvez modesta, sobre o *acontecimento*. Nesse sentido, a impressão de “dispersão”, inevitável fruto da pluralidade de olhares aqui referenciados, constitui para nós tanto uma exigência do próprio “objeto” de pesquisa quanto postura político-epistemológica. Como exigência, o *acontecimento* se apresenta como experiência heterogênea que deve ser compreendida em sua própria heterogeneidade *sui generis*. Já como postura epistemológica, a própria compreensão dessa noção funda-se em um *ethos* da abertura para as múltiplas compreensões e experiências dos diferentes sujeitos em seus processos formativos —em outras palavras: funda-se na multirreferencialidade (ARDOINO, 1998).

O acolhimento dessa multirreferencialidade constitui também procedimento aconselhado para questões ainda pouco sistematizadas ou insuficientemente discutidas. Tratando-se de noção cujo estudo e interesse no âmbito da educação brasileira é relativamente recente, fragmentado, parcial —aliás, é constituído justamente por essas fragmentações, rupturas, ambiguidades— torna-se necessário adotar uma abordagem que participe de outros olhares, que beba em todas as fontes, como aconselha (OLIVEIRA e ALVES, 2008, p. 17, 25, 220). Ouvir compreensões outras, participar da heterogeneidade generativa da experiência nomeada como *acontecimento* torna-se tarefa autopoietica² para o próprio pesquisador. Daí que este trabalho participe da perspectiva da pesquisa-formação: o pesquisador se faz ao pesquisar. A própria pesquisa toma um caráter *acontecimental*. Nessa perspectiva, não se trata de buscar definições, mas de nos abrir a impressões, interpretações, considerar hermenêuticas diversas e compreender compreensões (MACEDO, 2016).

Assumindo esse *ethos*, o da multirreferencialidade, realizamos uma revisão de literatura preliminar referente à noção de *acontecimento* tomando como fonte de pesquisa artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. A obtenção dos materiais ocorreu entre 01 e 08 de

² Do grego: *autos* (si mesmo) e *poiesis* (criar,fazer): daí, autoconstrução, ou criação de si mesmo.

outubro de 2019 a partir dos recursos de *busca avançada* da base de dados referida. Como primeiro passo, escolhemos o próprio termo *acontecimento* como principal descritor. Em seguida, usando o sistema de operadores *booleano*, buscamos estabelecer relações e conexões com indexadores descritores secundários (ex: *acontecimento and educação*; *acontecimento and subjetividade*; *acontecimento and formação*).

Uma consulta preliminar com o descritor “*acontecimento*” nos deu uma noção da amplitude do universo temático que essa noção evoca. O resultado, demasiadamente amplo (4376 títulos), nos obrigou a uma série de delimitações possibilitadas pela *busca avançada* do Portal de Periódicos CAPES. Em uma primeira tentativa de refinamento, selecionamos o tipo de material: artigos. Em seguida, em vista dos volumes, delimitamos por tópicos e por disciplinas, considerando as opções oferecidas pelo Portal, tomando em conta os indexadores *educação*, *acontecimento*, *philosophy*, *Event* e *religion*. Da mesma forma, foi necessário estabelecer um recorte temporal, levando em conta trabalhos produzidos entre os anos de 2010 a 2019. Además, vimos a necessidade de restringir a busca aos idiomas português e espanhol. Também decidimos usar como fonte as bases de dados da ScIELO (Elsevier) e SciELO Brasil. Finalmente, passamos a uma leitura panorâmica dos títulos e palavras chaves dos materiais coletados. Com base nesses critérios, encontramos 210 artigos que continham o termo “*acontecimento*”, embora nas mais diversas acepções. Vimos a necessidade de tomar a noção de *acontecimento* em seu sentido técnico, desconsiderando seu sentido comum de “*ocorrência*”, assim como seu uso historiográfico no sentido de *acontecimento* datado, bem como no sentido que lhe tem sido dado pelas ciências da comunicação como efeito midiático. Finalmente, optamos por artigos revisados por pares, retornando um total de 179 resultados. O refinamento nos levou a 117 artigos aos quais procedemos a uma primeira leitura seletiva dos resumos e introduções. Como resultado da análise dos materiais, encontramos 28 trabalhos ligados ao nosso objeto de pesquisa pelo que procedemos à leitura pormenorizada. Essa leitura alimenta o que, a seguir, apresentamos.

O ACONTECIMENTO SOB UMA PLURALIDADE DE OLHARES

Uma primeira navegação exploratória nos trabalhos referentes à questão revela que a noção de *acontecimento* se tornou não apenas um filosofema que alimenta a reflexão filosófica e histórica desde início do século XX, mas também uma noção polissêmica que nomeia experiências humanas, existenciais, formadoras, cuja análise transborda as disciplinaridades. A própria noção tornou-se, ela mesma, um acontecimento, suscitando reflexões heterogêneas, chamando a atenção de um grande número de pensadores, dos mais dispersos campos, que fundamentam os atuais estudos do tema. Entre esses nomes, destacam-se os de Martin Heidegger, Michel Foucault, Deleuze e Guatari, Michel de Certeau, Alain Badiou, Hannah Arendt; Pierre Levy e mais recentemente Jorge Larrosa, François Dosse e outros.

Deleuze é, sem dúvida, o nome mais citado que, desde a filosofia, contribui com a própria noção de *acontecimento* que alimenta grande parte da reflexão mesmo em educação. Jorge Larrosa (2011), já no âmbito da educação, contribui com a noção de *experiência* ligada ao que *nos* acontece. Ele mesmo bebe nos autores citados. A comunidade acadêmica brasileira, notadamente no âmbito da pesquisa em educação, não se furtou à discussão. Alguns autores têm contribuído com a repercussão dessa perspectiva, podemos citar Roberto Macedo, Christine Jossô, Silvio Gallo, entre outros. São essas as fontes que com maior frequência fundamentam os estudos contemporâneos e que figuram nas bibliografias dos materiais analisados.

Quanto às abordagens, a noção tem sido tratada das mais diversas formas. Alguns têm-na tomado como “categoria” arqueológica no estudo da história (Michel de Certeau; François Dosse) e, mais especificamente da história da ciência, como revisado por Jaquet (2015). Outros autores encontram na noção, sem desconsiderar outras possibilidades, uma ferramenta conceitual heurística prolífica (BRAIGHI, RESENDE, 2013; MACEDO; 2016). Também há aqueles que sugerem a possibilidade de um

método ou procedimento acontecimental que, de alguma forma, seria capaz de produzir o acontecimento (BERNARDES, 2014). Outros situam o *acontecimento* tanto como momento de tomada da palavra como ação política (GALLO, ASPIS, 2010), quanto práticas instauradoras de rupturas (OLIVEIRA, 2008). Essa análise não é exaustiva. A maioria dos autores se refere a essa noção como algo difícil de ser explanada, ou até impossível. Ambiguidade e polissemia é frequente nos trabalhos, sendo considerado até mesmo inerente às abordagens que não apenas trabalham a noção, mas assumem aí o *ethos* acontecimental. Esse ethos seria essa abertura para o inacabamento, o não fechamento.

Revela-se aí uma considerável produção teórica ao redor da noção de *acontecimento* que se mostra heterogênea, polissêmica, plural. Mas é possível falar, grosso modo, de uma perspectiva acontecimental que bebe, maiormente, em fontes pós-estruturalistas e/ou pós-modernas, sem desconsiderar outras possibilidades. Diante de fontes tão abundantes, mergulhamos nas entrelinhas das compreensões para colher seiva para a tessitura de nossa própria compreensão, reservando-nos a liberdade de assumir parcial ou inteiramente algumas compreensões, assim como a de descartar outras.

A partir da revisão de literatura buscamos então destacar alguns aspectos que nos parecem relevantes para nossa própria hermenêutica da questão. Desse modo, objetivamos ressaltar o caráter auto-constitutivo dessa experiência que chamamos *acontecimento*. Trata-se de mostrar o que *nos* ocorre no *acontecimento*, ou, em outras palavras, mostrar “como nos tornamos o que somos” ou como nos experienciamos, nos tornamos outros, nos ressignificamos no *acontecimento*.

ACONTECIMENTO: COMO NOS TORNAMOS O QUE SOMOS

A importância da noção de *acontecimento* não descansa em qualquer discurso de caráter abstrato já que não se trata de conceito cunhado nos solilóquios ou nos laboratórios

pseudo-filosóficos. Trata-se de uma noção que toca a própria existência, o devir si mesmo, o ser aí no mundo em sua cotidianidade. Aliás, com essa noção buscamos exprimir o próprio “funcionamento e a vida dos homens e das instituições coletivas”, constituindo, portanto, algo que “nos toca” como sujeitos mutantes (LEVY, 2011, p. 182). A relevância desta discussão, principalmente para o âmbito educativo, descansa justamente na compreensão de que a experiência aí indicada se refere ao modo “como nos tornamos o que somos”, isto é, como nos auto-constituímos, já que somos sujeitos inacabados. Aliás, o próprio *inacabamento* é, como bem apontou Paulo Freire (2018, p. 33), o “núcleo fundamental” no qual se sustenta o processo de educação, “captável a partir de nossa própria experiência existencial”. Compreender o *acontecimento* é, ao mesmo tempo, um modo de compreender a nós mesmos em nossa finitude, em nossos devires formativos. Para isso, é preciso fazer a análise da existência em seu vir a ser, ou, se se quer, de uma fenomenologia hermenêutica do *acontecimento* ou, ainda, de uma ontologia de nós mesmos.

Essa perspectiva que pergunta pelo vir a ser, pelo como nos tornamos o que somos, foi primeiramente colocada pelo filósofo Friederich Nietzsche (1844-1900) e recuperada no início do século XX, a partir das leituras de seus trabalhos. Seu ensaio autobiográfico *Ecce homo* tem reverberado no pensamento contemporâneo através de diversos autores. Friedrich Nietzsche legou aos pensadores atuais um pensamento que restitui a vida, ou seja, a própria existência em suas minúcias, em suas pequenas lutas, ao centro da preocupação. Para ele, “essas pequenas coisas [alimentação, lugar, clima, distração, toda a casuística do egoísmo] são inconcebivelmente mais importantes do que tudo o que até agora tomou-se como importante” (1995, p. 50). Essas “pequenas coisas” são justamente importantes porque elas nos constituem, nos formam, são, por dizer em uma figura, as pontes pelas quais tivemos que passar para chegar onde estamos. Por isso, justamente entre essas pequenas coisas o pensador alemão coloca a maior de todas as tarefas: a de buscar a resposta para a questão “como alguém se torna o que é” (NIEZSCHE, 1995, p. 49).

O devir heraclítico regressa assim ao pensamento. A casuística da existência retoma seu lugar. Os pequenos atos, os pequenos detalhes, o cotidiano, o mundano, o ordinário, da dieta ao ócio, do tédio ao sentimento do divino imanente, das tarefas da casa às tarefas da escola, enfim, a cotidianidade retoma seu lugar como raízes espalhadas sobre a superfície do ser-no-mundo³. Os momentos de intensidade, o *instante*⁴ como *repetição*, o *amor fati*, tornam-se questões a serem pensadas seriamente, já que elas nos constituem. Os momentos de pequenas grandezas, de rupturas, de intensidade, de perplexidade, de tédio, demandam a apropriação ou recusa de um modo de ser. O ser está aí em jogo, dirá Heidegger (2015). Assim, a própria existência (o *ser* e não o *cogito*) recobra seu lugar central no pensamento. Saber como nos tornamos o que somos, isto é, realizar uma genealogia de nós mesmos, ou, realizar uma ontologia fundamental de nós mesmos, torna-se tarefa não apenas para filósofos, mas para o homem contemporâneo.

É este pensamento com pés no chão, recuperado a inícios do século passado, que dará lugar ao pensamento do *acontecimento*, principalmente via pensadores já mencionados, aos quais somam-se nomes mais recentes como os de Foucault (1980), Deleuze e Guatari (1998), Certeau (1984), François Dosse (2000) e outros. Nesta perspectiva, a questão a ser respondida continua a ser aquela feita por Nietzsche: “como alguém se torna o que é”.

O *acontecimento* pode ser entendido, em primeiro lugar, como uma experiência do devir si mesmo, da autoconstituição, da ressignificação ou alteração do próprio sujeito. O trabalho de André Levy (2011), *O enigma do acontecimento*, busca esclarecer as noções interligadas de *acontecimento* e *mudança*. O *acontecimento* é compreendido como o que irrompe na vida, provocando mudanças, surpresa, confusão. O autor coloca o enigma de como a descontinuidade emerge da continuidade. *Acontecimento* é uma experiência que só faz sentido pelos

³ *Dasein*: do Alemão, traduzido como *ser-aí*, *ser* humano. Teve seu uso tornado relevante a partir da obra *Ser e tempo* (1927) do filósofo alemão, Martin Heidegger.

⁴ *Instante* é uma das palavras usadas para traduzir o termo grego *kairós*. É equivalente a acontecimento, evento.

efeitos que ele produz sobre o sujeito, pela mudança que causa no coletivo, ou pela diferença que instaura em certos modos de ser. Desde uma abordagem clínica psicossociológica, o autor busca responder a questões tais quais: “de que forma e de acordo com qual processo, qual trabalho, um estado de coisas, relativamente estável, pelo menos em aparência, se transforma para se tornar outro?” Em outra colocação: “como emerge uma organização, como se modificam os modos de pensamento, as condutas, as regras, as normas, as estruturas sociais?” E finalmente, precisando a questão no nível da auto-constituição do sujeito, o autor a coloca em termos que nos parece central: “como a enunciação de uma palavra ou como um ato pode ressoar na psique e abalar um processo de pensamento e de ação?” ou “como podemos nos tornar outro e, ao mesmo tempo, permanecer o mesmo?” (LEVY, 2011, p. 183-184). Eis aí a questão nuclear.

Essas questões são os fios que orientam uma discussão que, de outra forma, padeceria de excentricismo pseudo-filosófico. O que interessa, no âmbito da experiência nomeada como *acontecimento*, é justamente o ser em seu devir, o sujeito em seu tornar-se si mesmo, em suas transformações, em suas pequenas metamorfoses em face de pequenos-grandes *acontecimentos*, nas ressignificações de suas experiências. Em outras palavras: “como se dá a mudança, a autotransformação, a descontinuidade em meio à permanência?” (*Idem*). O *acontecimento* pode ser compreendido aqui como a própria origem dessa descontinuidade, do “devir outro”, da emergência da diferença, do tornar-se outro no nível da subjetividade compreendida como modos de ser assumidos-sentidos.

Contudo, juntamente com esse autor, consideramos que não se trata de pensar um sujeito isolado que se “destaca” do meio social ou que se “pensa” a si mesmo e seu mundo sem estar nele profundamente inserido e implicado. Ao nosso ver, o ator social, o sujeito, o indivíduo, ou como queiram chamá-lo, é, ao mesmo tempo, intencional e interacional. Nos acercamos assim às análises que integram os atores no interior do campo

de estudo, que se afasta do paradigma economicista do sujeito para integrá-lo a uma análise sociocultural, que “privilegia as dinâmicas sociais, ao contrário dos estatismos e dos fenômenos de reprodução valorizados pelo estruturalismo” (DOSSE, 2013, p. 439). Para nós o sujeito é também um *ser-no-mundo*, ideia oriunda da fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger (1927). Nesse ver, o sujeito é inseparável do seu mundo, ele é *ser-no-mundo* e sua compreensão de mundo. Porém, talvez contra Heidegger, mesmo nessa implicação entre ser e mundo, existe, para além de qualquer condicionamento histórico-social a possibilidade de singularização e ressignificação ou re-apropriação do ser cotidiano a cada *instante* (*Augenblick*)⁵. Há, portanto, sempre um espaço de liberdade possível, de autoconstrução, de resistências possíveis.

As dicotomias que separavam radicalmente sujeito coletivo e privado, ou o indivíduo do mundo no qual está inserido, não são suficientes para exprimir a complexidade dessa relação. Contudo, como não se trata de dizer o que seja um sujeito, nem de elucidar essa questão⁶, mas apenas indicar como age e ressignifica situações, como dá sentido a si mesmo ou como se experiêcia, enfim, nesse sentido, apenas assumimos essas compreensões, entendendo na via da perspectiva etnometodológica que o que há são pessoas que interagem, “atores que inventam seus etnométodos todos os dias” (DOSSE, 2007, p. 438) e que, ao inventarem o cotidiano, como mostra Certeau (1984) se (re)inventam a si mesmos. Este ator social é afetado pelos jogos dos *microacontecimentos* que “pontuam a vida cotidiana, tanto das pessoas como das sociedades, e que são indissociáveis do modo e do lugar de sua ocorrência, assim como das pessoas que o viveram” (LEVY, 2011, p. 183).

O *acontecimento* se dá, nesse contexto, justamente, para esse ser *no mundo*, para esse ator social que é afetado no encontro com o outro, com o lugar outro, sem abdução do sujeito do

⁵ Instante traduz o alemão *Augenblick* que quer dizer “pisar de olhos” e que aponta para a experiência do acontecimento, do instante inaugural, do momento da decisão.

⁶ François Dosse apresenta essa questão em seu clássico *A história do Estruturalismo*, vol. II.

meio no qual se move. Esta compreensão do acontecimento é corroborada por Salgado e Garcia (2016), em seu artigo *O deslize do alternativo*, adotam uma postura pós-estruturalista para falar de “devir-revolucionário”. Para eles esse devir toma o lugar do “acontecimento da revolução” (leia-se revolução) operando um deslocamento dos afetos, isto é, de desejos e, ao mesmo tempo uma reorganização dos processos da vida. Esse devir “aparece como o poder de variação e reordenação dos objetos, dos sujeitos, dos signos e das significações de um mundo prévio”. Citando Pellejero, eles dizem que esse devir “atua no cotidiano assim como as táticas de Michel de Certeau (2013): práticas desviacionistas que não se definem pela lei do lugar” e que “jogam com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões, e suas ações estão no âmbito do utilizar, manipular e alterar algo” (SALGADO, GARCIA, 2016, p. 111/112)⁷.

Note-se que, embora essas práticas não se definam pela “lei do lugar”, elas se dão num “lugar” já instituído, porém, provocando rupturas no *lugar* o que implica em mudanças no próprio sujeito. O que aí ocorre, porém, nos parece, abriga maior intencionalidade do que aquela que Michel de Certeau aceitaria. Não nos parece que as práticas desviacionistas, realizadas por seus praticantes culturais careçam de intencionalidade ou não sejam capitalizadas pelo ator social. O sujeito e seu mundo está inteiro em suas ações. As ações, por sua vez, produzem mudanças no mundo e, reflexivamente, nos sujeitos que nele atuam.

ACONTECIMENTO: O MOMENTO DA DIFERENÇA

Aí descansa outro efeito constitutivo do *acontecimento*: a *diferença*. No *acontecimento* a diferença se manifesta, se dá como poder de variação, de reorganização, de reordenação tanto dos objetos quanto do próprio sujeito. Algo e alguém se *alteram*, se torna outro. Gallo e Martinez (2015), em seu artigo *Líneas pedagógicas para uma educación corporal*, destacam alguns trabalhos

⁷ Embora Michel de Certeau não aceite um “retorno ao sujeito”, nada impede compreender as práticas desviacionistas como ações intencionais de sujeitos que se transformam ao transformar. Esta é a compreensão de fundo deste trabalho.

que centram seu interesse sobre o “currículo como território de multiplicidades” estabelecendo relação com a filosofia e com uma “educação em termos de aprendizagem signo” ou “como devir-outro em termos de educação moral e alteridade” (p. 615). À educação normalizadora, modeladora, instrutiva e disciplinar opõem uma educação que “exige um cuidado moral como acontecimento ético, experiência, problematização, ação educativa e prática reflexiva” (p. 616). Esta perspectiva de inspiração “defende um pensamento imanente, do aqui e agora, um pensamento do acontecimento, de realidades constantemente cambiantes, de transformações, longe de toda verdade identitária e de toda subjetividade criada” (p. 619). Embora os autores trabalhem com a ideia de “oposição”, o que nos parece ainda presa à dicotomia cartesiana, o que é essencial em seu trabalho, no nosso ver, é justamente a questão da autoconstituição frente ao instituído. A questão central é colocada por eles nos seguintes termos: “como nos libertar dos pontos de subjetivação que nos fixam, que nos prendem à realidade dominante?” (*Idem*), ou seja, como nos tornamos outros em meio à hegemonia do instituído, disso se trata no acontecimento. E esse “tornar-se outro”, dar-se a diferença na diferença, esse *alterar-se*, é o que ocorre de fundamental.

Acontecimento, nesse ver, não é apenas a “possibilidade” de mudança, de alteração. *Acontecimento* é o dar-se a mudança, é diferença. Por isso entendemos com Lopes (2013) que *acontecimento* é a própria diferença em seu dar-se. Em seu artigo *Deleuze: a obsessão pela gênese*, o autor parte da compreensão deleuzeana de que a filosofia lhe compete pensar o acontecimento no conceito. Portanto, o conceito é o acontecimento. O artigo busca compreender a concepção de gênese em Deleuze, para quem a “filosofia é ato de criação de conceitos e de personagens conceituais a partir de um plano de imanência”. “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (LOPES, 2013, p. 193).

Ainda a partir do pressuposto deleuzeando, o autor exemplifica a mudança, isto é, a diferença que se opera no sujeito quando do deslocamento dos espaços urbanos para o interior da

casa. Embora o autor dê a impressão de permanecer um tanto preso à dicotomia “interior-exterior”, é feliz ao destacar a diferença não apenas em termos de espaço, mas também de temporalidade, de hábitos, de modos de ser e fazer, assim como de outras regulações, pelo que a casa se aproxima, para ele, do que “gostaríamos de dizer conceito” (*Idem.*, p. 222). A casa se torna um *locus* da diferença. O sujeito torna-se outro no passo do espaço urbano para o do lar. A casa é o lugar do ritmo outro, de regulações outras.

Sílvio Gallo e Renata Lima Aspís (2010), em seu artigo *Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga*, problematizam a relação entre ensino de filosofia e cidadania na sociedade contemporânea. O acontecimento aparece como tomada política da palavra a qual deve ser um exercício do ensino de filosofia, a qual cumpriria assim sua função, tendo aí sua relevância social atual. Os autores também tratam sobre a diferença constitutiva no *acontecimento*. Para eles trata-se de um ato político, de tomada de posição pela palavra crítica, tendo o exercício filosófico como *locus* de cultivo desse cidadão que se autoriza a falar, a tomar a palavra. O *acontecimento* torna-se instauração da ruptura via retomada política da palavra, em face da sociedade do hipercontrole que a cerceia, que exclui e nega cidadania. *Acontecimento* aí é a própria ruptura institutiva, a instituição⁸, ou melhor, o ato instituinte, a ação da palavra que cria, como ruptura, que institui no e contra o instituído, de forma contestadora, questionando o já instituído. O cidadão, retomando a palavra que lhe foi interdita, instaura a diferença, a ruptura e assim uma cidadania da resistência torna-se possível. A própria tomada da palavra pelo cidadão, pelo aprendiz de filosofia, no exercício do pensamento crítico, é ação que instaura *acontecimento* (GALLO E ASPÍS, 2010).

⁸ *Instituição* no sentido de *ato de instituir*, de inaugurar, de gerar, e não Instituição no sentido substantivo de instituído.

ACONTECIMENTO: EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO

No *acontecimento* está também uma experiência de ressignificação, de criação de sentido. Nesse ver, a noção fenomenológica de experiência cobra importância. É possível identificar níveis dessa experiência. Em um primeiro nível poderia ser colocado o da percepção imediata e a da impressão deixada por uma experiência marcante. Já em um segundo nível seria o da “experiência da experiência, cuja consciência permite entender o mundo sob nova ótica, ou seja, *eksistere*, tornar-se para si, em sua relação com o mundo e com os outros” (LEVY, 2011, p. 188). O que remete, portanto, a um trabalho de elaboração reflexiva, individual e coletiva para fazer sentido e tornar o *acontecimento* vetor de mudança. Isto supõe que um acontecimento, um evento qualquer, não gera por si só mudança. Nem todo acontecimento é, de fato, um *acontecimento*⁹. Os teóricos costumam repetir que no acontecimento nada acontece ou, de outra forma, que o *acontecimento* é o que ele se torna (HEIDEGGER, 2015; DOSSE, 2013). É preciso que o que ocorre, seja vivido, significado, ressignificado, concebido como significativo para quem o vive. É necessário que o acontecimento seja um *acontecimento para* o sujeito, que nos aconteça. Aliás, é assim que Larrosa (2011) define experiência: “En portugues se diría que la experiencia es ‘aquilo que nos acontece’”. Nessa ótica, o *acontecimento* é inseparável da experiência significativa.

O trabalho de Fernanda Mota (2018), *O ensino de Filosofia da educação e as noções de encontro, acontecimento e superfície* oferece elementos que corroboram essa compreensão. Citando Deleuze, a autora anota que o “acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é NO que acontece”. Nessa leitura, só há acontecimento quando o que acontece nos

⁹ Usamos a ênfase gráfica (cursivas) para indicar a diferença entre “acontecimento” no sentido comum, como “ocorrência”, “evento” e *acontecimento* no sentido técnico, como experiência existencial significativa.

toca, ou quando o consideramos nosso. A essa dupla face do acontecimento ela identifica, ainda seguindo Deleuze, de “efetuação” (o que acontece) e “contra-efetuação” (o que *nos acontece*). Isto é, o que cobra sentido para nós.

Nessa trilha, concordamos com Gallo (2011, p. 509) para quem o *acontecimento* também constitui a experiência nesse duplo aspecto, da efetuação e da contra-efetuação. Em outras palavras, agora falando em um aspecto mais psicológico, o “ser do sensível não pode se limitar à sensação do que (nos) ocorre, é isto sim, aquilo que necessariamente é sentido” (*Idem*). O que nos toca, o emocional, a intensidade de um momento, não se resume a sua materialidade, isto é, a sua ocorrência, ou a sua sensação. Na experiência acontecimental um evento qualquer cobra uma face do aberto, do que nos questiona ou que nos faz questionar o próprio ser, o próprio acontecer. No *acontecimento* “Há um encontro com algo que nos convida a pensar”. A reflexividade torna-se objeto inerente ao *acontecimento*. Assim a experiência não é o que nos ocorre, mas o que fazemos com o que nos ocorre” (GALLO, 2011, p. 509).

O artigo *As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações* traz uma interessante discussão sobre a *experiência como acontecimento* e seu efeito sobre a subjetividade. Dariane Carlesso e Elisete M. Tomazetti (2011), procuram aproximar as noções de “experiência” e “mudança” discutindo “as condições para que o *acontecimento* ou a *construção/reconstrução* da experiência façam parte do processo de constituição do sujeito”. O trabalho transita assim entre Dewey e Larrosa tomando por norte a noção de experiência, aproximando os autores a partir das características e elementos que tornam possível a própria experiência como acontecimento.

Os “elementos possibilitadores da experiência” correspondem a “situações nas quais o sujeito passa a ser autor do processo de conhecer”. Citando Larrosa, os autores anotam que a “experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção” (CARLESSO, TOMAZETTI, 2011, p. 83). Trata-se de um momento em que

o sujeito é capaz de “parar”, olhar devagar, escutar, suspender o automatismo, atentar para o que ocorre, abrir os olhos, falar sobre, encontrar-se, dar-se tempo e espaço. Essa experiência supõe não apenas o pensar, mas o pensar bem. Nessa perspectiva, o sujeito é aquele capaz de articular suas experiências, ou aquele para quem o pensamento reflexivo é vital, destacando uma dupla dimensão que agora assume as características de ativa e passiva. “O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24, apud CARLESSO, TOMAZETTI, 2011, p. 84). “Na experiência, o sujeito é receptivo àquilo que é ‘novo’, ao *acontecimento* da experiência (Larrosa), ou à *construção e reconstrução* da mesma” (Dewey) (*idem*. p. 85). Para ambos os teóricos, na experiência, o sujeito se expõe a “um espaço indeterminado perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”¹⁰.

Por outro lado, na interpretação que os autores fazem de John Dewey, eles afirmam que “a experiência pode ter um caráter negativo ou positivo”. Trata-se de uma experiência que pode produzir abertura, mas também dureza, insensibilidade. O sujeito é, nesta perspectiva, sensível e aberto à transformação de si mesmo. “Tanto para Dewey quanto para Larrosa, o movimento da experiência coloca o sujeito como centro do processo de construção de si mesmo e do conhecimento” (CARLESSO, TOMAZETTI, 2011, p. 88). Assim, na leitura dos autores, para Larrosa o grande protagonista do processo é o sujeito capaz de ressignificar, de voltar sobre si mesmo, enquanto para Dewey o protagonismo recairá sobre a instituição escolar, sobre o currículo, sobre o ambiente educacional e sobre o professor.

¹⁰ “Ocasião” é termo importante que exprime o tempo do acontecimento, ou do evento. Traduz o *kairós* grego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta primeira exploração, é possível notar que a noção de *acontecimento* tornou-se, ela mesma, um fenômeno no campo da pesquisa, um filosofema ecoando no ambiente acadêmico brasileiro, escorregando para vários campos compreensivos. Pode-se arriscar a sugerir a existência de uma “abordagem acontecimental” que busca consolidar-se. Esta perspectiva na pesquisa em educação, assume um caráter multirreferencial, tanto pela pluralidade dos olhares, dos pontos de vistas das análises —na qual as vezes dos atores/as da pesquisa são colocadas em evidência— quanto pela própria característica da matéria: o *acontecimento* é uma experiência heterogênea, de instauração de múltiplos sentidos. Trata-se, portanto, de uma experiência da alteridade, da diferença, da ressignificação, da temporalidade outra. Se dá de mil maneiras, desde retomada da palavra política até a revelação de sentidos outros em práticas cotidianas nas salas de aula. É criação de sentidos: é o próprio sentido-vivido que se instaura como novo em sua própria temporalidade. Pelo *acontecimento*, nos tornamos outros e instauramos o novo em meio ao já dado. Daí a importância dessa noção para pensar o processo aprendente, educativo ou pedagógico e de fazer pesquisa-formação em educação.

Dessa forma, a noção de *acontecimento* ganha centralidade em nossa pesquisa uma vez que pretendemos investigar *que acontecimentos e atos de currículos cotidianos, atores da educação pública, em contexto de séria vulnerabilidade social, realizam uma experiência de produção-aprendente na qual se tornam autores não apenas de novas tecnologias, mas, principalmente, co-autores de si mesmos?* As imersões significativas dos alunos/atores da pesquisa como praticantes culturais que se formam em redes de conhecimento dentro/fora da escola, arrefecem, ao menos provisoriamente, a ideia de que vivenciar experiências de *produção-aprendente* em ambiências formativas autorais remete a uma variedade de *acontecimentos e atos de currículos* que instauram inflexões existenciais capaz de ressignificar os processos formativos dos atores sociais.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaqui G. (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BERNARDES, Anita Guazzelli. Trabalhar conceitos como um exercício de transgressão: acontecimento e acontecimentalizar. **Revista Polis e Psique**. v. 4, n.2, p. 143-154, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/51095/pdf_60 Acesso em 19/01/2020.

BRAIGHI, Antônio A.; RESENDE, Patrícia. A reverberação do acontecimento [resenha]. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n. 29, p. 216-221, dez. 2013. Disponível em: <https://ser.ufrgs.br/intexto/article/view/42093/27825> acesso em: 05/11/2019, 11h21.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete M. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. *Revista Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 75-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2204/1905> acesso em: 01/10/2019, 11h34.

CHISTÉ, Bianca Santos; LEITE, César Donizeti Pereira; OLIVEIRA, Luana Priscila de. Devir-criança da Matemática: experimentações em uma pesquisa com imagens e infâncias. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 53, p. 1141-1161, dez. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-1141.pdf Acesso em 02/10/2019, 10h30.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**. Trad. Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007b

DOSSE, François. **Renascimento do Acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix**. Trad. Constancia Morel. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Llian Lopes Martin. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLO, Luz Elena. La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. **Revista Educación física y deporte**, Antioquia, Col. n. 30-2, p. 505-513, 2011. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11310/10343> acesso em 01/10/2019, 11h46.

GALLO, Luz Elena; MARTINEZ, Leidy Johana. Líneas pedagógicas para una educación corporal. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 612-629, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf> acesso em 01/10/2019, 18h31.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de Filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1(61), p. 89-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a07.pdf> acesso em 02/10/2019, 10h20.

HEIDEGGER Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco: 2015.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. 1ra ed. eletrônica. México, DF: Fondo de cultura econômica: 2011.

LEVY, André. O enigma do acontecimento. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 181-195, ago. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v17n2/v17n2a02.pdf> acesso em 05/11/2019, 11h08.

LOPES, Luis Manuel. Deleuze e a obsessão pela gênese. **Kalagatos** - Revista de Filosofia, Fortaleza, CE, v. 10, n. 20, verão 2013. Disponível em: <http://kalagatos.com/index.php/kalagatos/article/view/211/399> acesso em 01/10/2019, 11h40.

MACEDO, R. Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MOTA, Fernanda. O ensino de Filosofia da Educação e as noções de bons encontros, acontecimento e superfície. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 2, p. 280-288, mai-ago. 2018. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26006/17265 acesso em 19/01/2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et alii*, 2008.

SALGADO, Gabriela Nigra; GARCIA, Wladimir. O deslize do alternativo. **Pro-Posições**. Campinas, SP. v. 27, n. 3(81), p. 105-120, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00105.pdf> acesso em 01/10/2019, 17h27

DE MEMES A FAKE NEWS: DESAFIOS DE UMA PESQUISA- FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

Wallace Almeida
Edmea Santos

DE MEMES A FAKE
NEWS: DESAFIOS DE
UMA PESQUISA-
FORMAÇÃO NA
CIBERCULTURA

Resumo: O presente artigo é uma análise dos achados de uma pesquisa-formação que acontece no programa de pós-graduação em educação da UFRRJ, que tem como campo de pesquisa o cotidiano da disciplina de “Informática na Educação” do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância pela UERJ/CEDERJ/UAB. Nosso objetivo era compreender quais os usos que os praticantes culturais fazem de seus dispositivos móveis e como são instituídas as práticas de App-Learning em seu cotidiano para formar docentes na Cibercultura. Partimos desse contexto para pesquisar a emergência das fake news e suas repercussões na sociedade, inclusive na educação, para propor estratégias e metodologias de pesquisa-formação em tempos de pós-verdade (SANTAELLA).

Palavras-chave: Pesquisa-formação na cibercultura; Memes; Fake News

FROM MEMES TO FAKE NEWS: CHALLENGES OF RESEARCH-TRAINING IN CYBERCULTURE

Abstract: This article is an analysis of the findings of a research-training that takes place in the UFRRJ graduate program in education, which has as its research field the daily routine of the “Informatics in Education” course of the Pedagogy Degree course the distance by UERJ / CEDERJ / UAB. Our goal was to understand what cultural practitioners use their mobile devices for and how App-Learning practices are instituted in their daily lives to train teachers in Cyberculture. We started from this context to research the emergence of fake news and its repercussions on society, including education, to propose research-training strategies and methodologies in times of post-truth (SANTAELLA).

Keywords: Research-training in cyberculture; Memes; Fake News

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar os achados do contexto de uma pesquisa-formação em educação online e lançar novas proposições de pesquisa a partir da análise do contexto atual da cibercultura e da eminente necessidade de formar docentes para atuar com as mídias em tempos de pós-verdade.

A opção por investigar como essa guerra de narrativas vem modificando as formas de atuação e formação docente manifesta-se da vontade de darmos continuidade aos estudos dos fenômenos que emergem da cibercultura e suas apropriações pelos praticantes culturais. Motivação que surge a partir dos movimentos vividos nos anos iniciais de uma pesquisa onde os atos de currículo em bricolagem com a ubiquidade dos processos de aprendizagem suportados pelo uso de aplicativos de dispositivos móveis (App-Learning), fazem surgir a produção, circulação e difusão de narrativas e imagens que traduziam os desafios e incertezas que encerram o ser professor em um cenário tão conturbado como o da educação brasileira.

Os achados desse estudo denotam, principalmente, que atos de currículo situados nessa perspectiva de aprendizagem, podem privilegiar o processo de constituição de autoria e de conscientização crítica/política dos praticantes envolvidos para a criação de uma prática docente coerente que parte da própria vivência para fomentar movimentos de resistência suportados pelos fenômenos da cibercultura. Uma competência fundamental para a proposição de práticas que contemplem a formação de um docente para a cibercultura, uma vez que este parte da implicação do mesmo com a causa e o interesse de mobilizar, informar e agir, tendo como suporte essencial de luta as novas tecnologias do ciberespaço (LEMOS, 2003, p. 2).

Entendendo que o papel do professor é criar e arquitetar ambiências formativas, inteligentes e desafiadoras, que preparem as pessoas para o exercício da cidadania (SANTOS, 2018), partimos do pressuposto que os mesmos aplicativos que protagonizam em nossos dispositivos móveis – celulares e tablets – a avalanche de desinformação, podem nos ajudar também a potencializar a autoria (BACKES, 2012) e a aprendizagem colaborativa (TORRES, 2007) se pudermos estruturar e articular o que se pode ser produzido em rede.

Partindo dessas considerações iniciais onde procuramos trazer o contexto do tema principal do artigo, o texto está organizado em mais três outras partes conforme demonstramos a seguir: *“pesquisando a formação política docente em rede”*, onde introduzimos o contexto de uma pesquisa apresentando os achados em perspectiva com a questão da formação docente para a atuação política. *“A pesquisa e a educação como ato político”* onde situamos o contexto que move o surgimento de um novo fenômeno da cibercultura e fundamentamos os dilemas que ele propõe. *“Uma guerra de narrativas e sua tática de confronto”* onde apresentamos algumas alternativas que podem fundamentar propostas de práticas pedagógicas inspiradas em táticas de resistência na cibercultura.

Por fim, concluímos compreendendo que é preciso formar educadores que sejam capazes de “criar, mediar e gerir ambiências educativas”, mesmo em contextos excludentes, segregacionistas e antidemocráticos, uma vez que o docente é fundamental na mediação de todo o processo crítico formativo dos praticantes nesse cenário complexo e múltiplo de fontes, de dispositivos e de aplicativos pelos quais somos atravessados todos os dias enquanto buscamos informação.

PESQUISANDO A FORMAÇÃO POLÍTICA DOCENTE EM REDE

A presente narrativa é fruto de uma pesquisa-formação na cibercultura que acontece em contexto de pós-graduação em educação que teve como campo de pesquisa o cotidiano da disciplina de “Informática na Educação” do curso de licenciatura em Pedagogia a distância pela UERJ/CEDERJ/UAB. A disciplina conta com um grupo no Facebook e está arquitetada no *Moodle*, que é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre onde todos interagem criando e cocriando o conhecimento e suas aprendizagens.

Buscando compreender como criar e propor atos de currículo em educação online com práticas de App-Learning, investimos em um desenho didático aberto onde pudéssemos situar e abrir nossas práticas a novas experiências, construindo o currículo ao longo do processo formativo com os praticantes. Desse modo, poderíamos, para além de compreender seus usos, promover uma primeira experiência formativa de educação online. Situando nossa prática na proposta de entendimento de que para se pesquisar na cibercultura é preciso atuar como praticante cultural produzindo dados em rede. Desse modo não poderíamos conceber que nossos interlocutores nessa pesquisa seriam meros informantes, mas sim atuantes produtores de culturas e saberes. (SANTOS, 2015, p. 10; 2019, p. 20).

Partindo então dos nossos dilemas de pesquisa, articulamos as potencialidades dos aplicativos com a metodologia da pesquisa-formação na cibercultura, para então conceber as aulas da disciplina, abordando diferentes perspectivas na intenção de acionar dispositivos disparadores de narrativas e imagens e com estas dialogar (SANTOS, 2015; 2019, p. 122). A temática das aulas buscava a compreensão das principais atividades que cresciam em engajamento na cidade e no ciberespaço até o momento: a popularização dos aplicativos de realidade aumentada e de produção e propagação de memes. Para o foco desse artigo

não pretendemos resgatar todos esses objetivos propostos nas aulas, mas apenas atender a proposta de revelar alguns dos passos que nos levam a compreender como a perspectiva da autoria no processo formativo da produção desses memes pelos docentes permite a proposição de novas oportunidades de pesquisa-formação.

O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos/coletivos. O conhecimento deve ser concebido como fios que vão sendo puxados e tecidos criando novas significações, num processo em que alguns irão conectar-se a novos, outros serão refutados ou serão ignorados pelos sujeitos, “nós”, até que outros fios sejam tecidos a qualquer tempo/ espaço, na grande rede que é o próprio mundo. (SANTOS, 2005. p. 24)

Na intencionalidade pedagógica de formar educadores ciberculturais sugerimos na segunda aula que os praticantes da disciplina mobilizassem letramentos digitais ao sintetizar de forma visual como eles compreendiam a concepção de um contexto formativo que tivesse como ponto de partida a produção de um meme. Um meme é normalmente uma ideia. Uma espécie de tendência e forma que se dissemina entre indivíduos de uma mesma cultura. Um meme desloca significados que são difundidos de um indivíduo a outro através de dinâmicas replicadas, mixadas e compiladas e recompiladas que adaptam novas perspectivas ao seu contexto original. É também uma expressão autoral e artística geralmente compactada em uma imagem, vídeo e/ou *GIF*.

À época dos fatos estávamos vivendo o contexto perverso de sucateamento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, quando a negligência do ex-governador do estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando “Pezão”, provocou o atraso dos salários dos servidores e do pagamento de contratos com fornecedores que cuidavam da limpeza, segurança e manutenção da universidade. Alunos, professores e funcionários viviam a

pior crise em 66 anos de história da instituição, que sem o financiamento necessário para continuar em funcionamento, precisou entrar em greve¹.

Da necessidade de se fazer ouvir pelo coletivo da sociedade, da eminência de se fechar as portas as camadas mais necessitadas da população diante da proposta de privatização e em busca de propor um contradiscurso aos desmontes do governo, datam os contextos que fizeram eclodir o movimento #UERJRESISTE que buscava coordenar, através das redes, maneiras pelas quais a comunidade universitária poderia participar dos atos, ocupações e principalmente se engajar-se na produção e no compartilhamento de práticas de luta e resistência.

Em meio as ressonâncias desse movimento os praticantes da disciplina começaram a produzir memes carregados de autoria crítica e política que convergiam suas produções visuais em holofotes de consciência coletiva que escancaravam a realidade do que acontecia na universidade e no país em busca de soluções. Essas produções foram surgindo em grande quantidade e transitaram o foco das narrativas que vinham ocorrendo na disciplina. Gerando um volume maior de engajamento que qualquer outra postagem do grupo, essas postagens seriam as responsáveis por levantar uma diversidade de questões na dinâmica da disciplina, partindo da oposição à política do governo do estado do Rio de Janeiro para o debate acerca dos problemas econômicos do país, passando pela impunidade, a aparente imparcialidade dos meios de comunicação e pela crítica aos levantes do movimento de desinformação nas redes.

¹ O que estava acontecendo na UERJ revelava não somente as proporções da crise que o estado do Rio de Janeiro estava enfrentando com a absoluta falta de visão estratégica por parte dos nossos governantes, como evidenciavam também os resquícios da subversão da ordem institucional que tinha sido estabelecida nas eleições presidenciais de 2014, que anunciavam a eminente falência dos processos democráticos como também a precarização da educação pública, de suas conquistas e dos seus defensores.

No resgate desses dilemas que todos estávamos vivendo e na proposição de um diálogo coletivo, essas produções estavam gerando novas perguntas e sentidos que não cabiam apenas nos grupos da disciplina, pois eram ostentadas em destaque nos perfis pessoais dos praticantes, viralizando ideias, contextos e práticas daquele coletivo de docentes em formação em suas redes, constituindo, para muitos, a primeira experiência relevante de expressão política engajada.

Figura 1 – Montagem de capturas de postagens de autoria dos praticantes.



Fonte: Grupo da disciplina Informática na Educação (PED-LIC) - UERJ no Facebook

A autoria coletiva surge, portanto, da interação entre indivíduos singulares, que em perspectiva de conectividade em rede, trocam entre si e com o mundo através de experiências significativas, partindo do enfrentamento individual de um contexto opressivo para a conscientização coletiva ao aproximar cada vez mais os pares em busca de soluções.

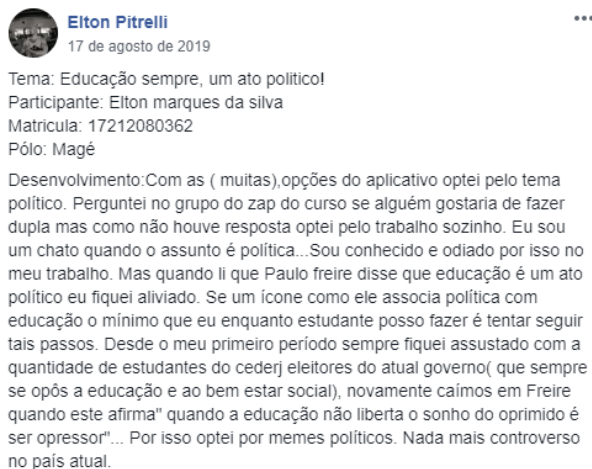
Oprimidos que agora estavam se descobrindo ativistas enquanto militavam através de suas próprias narrativas e imagens produzidas em contexto de mobilidade. Assim, ao

decidirem pelo posicionamento nas redes, em oposição à omissão que lhes seria natural, perceberam que não poderiam mais permitir que outros decidissem e perpetuassem as mazelas que desafiavam a sua prática sem antes empreender ao menos um movimento de resistência.

Quem, melhor que o oprimido, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2011. p. 17)

Pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por sua causa os praticantes da disciplina haviam-se descoberto capazes de empreender uma nova prática, uma nova forma de expressar sua oposição, que parte da fagulha do movimento de autoria criadora para gerar no imaginário coletivo, uma nova construção do saber. Onde, na medida em que cada voz era ouvida, novas discussões eram emergidas, outras perspectivas eram internalizadas, atingindo novas concepções dos saberes produzidos que não haviam sido pautadas (BACKES, 2012, p. 82).

Figura 2 – Justificativa do praticante Elton Pitrelli para a produção de memes políticos



Fonte: Grupo da disciplina Informática na Educação (PED-LIC) - UERJ no Facebook

Ao contemplarmos a narrativa de Elton, um dos autores dos memes que compõem a montagem acima, percebemos que o praticante parte de sua prática cotidiana de “enfrentamento” no trabalho para produzir imagens que bricolam a proposta da aula, de produzir um contexto formativo a partir de um meme, com uma nova abordagem, ainda que situada no referencial teórico de Pedagogia, para atuar na composição de um novo saber que não estava estabelecido, o de que a educação “é um ato político”.

Essas apropriações e ressignificações da proposta da atividade para a concepção de um novo saber inspirado pelas vivências e práticas de luta e resistência, emergiam na comunidade de praticantes um novo olhar acerca dos usos que eles faziam de seus dispositivos móveis, que agora potencializado pelo App-Learning, possibilitava novas formas de se interagir e de se intervir na estabilidade do mundo.

Ao reconhecer essas intervenções dos praticantes na dinâmica planejada para a disciplina, reforçamos o nosso compromisso com atos de currículo abertos, inacabados e que precisam ser tecidos com os outros (pessoas, conteúdos,

instituições, documentos oficiais, práticas cotidianas...) e contextualizados (ALMEIDA; SANTOS; CARVALHO, 2018, p. 211). Mediar requer uma docência *online* colaborativa, que incentiva construção do conhecimento, acompanha o processo formativo do aprendente, faz intervenções sempre que necessárias e que oportuniza estratégias para promover a autoria nos ambientes formativos (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016).

Como resultado da pesquisa, chegamos à noção que o resultado do desdobramento da produção-participação coletiva, é constituída na relação dialógica coletiva, na tessitura de pontos de vista, que mesmo que distintos e que gerem tensões no cotidiano das práticas, oportuniza situações de negociação-partilha e colaboração-interatividade, duas justaposições que remontam os fundamentos da democracia digital.

Esses primeiros movimentos com os praticantes da disciplina nos foram profundamente formativos não somente pelo aprendizado de novas formas de nos expressarmos na cibercultura, como também na proposição de um ensaio para os movimentos políticos que iríamos empreender em novos contextos formativos, que foram oportunizados por consequência do surgimento de uma nova pesquisa, que iria se estabelecer por ocasião de novas eleições presidenciais.

A PESQUISA E A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO.

Com o slogan: “*o meu partido é o Brasil*” manifestantes que apoiavam a candidatura do atual presidente, Jair Bolsonaro, invadiam as avenidas Atlântica e a Paulista, vestidos de verde e amarelo comemorando com bonecos infláveis de um Lula presidiário e um Moro *superman*, revelando um cenário sombrio que nos indicava, que mesmo que as eleições presidenciais só fossem ocorrer em outubro, seu rumo seria traçado muito antes disso, ainda em abril, com o desenrolar das investigações da operação Lava Jato.

A exemplo do que se viu nas eleições presidenciais de 2016 nos Estados Unidos, vimos as *timelines*² das redes sociais brasileiras transbordarem na propagação de perfis *fakes*, *bots* e notícias falsas que disseminavam ódio, desinformação e confusão em busca de convocar nesses espaços, simpatizantes dispostos a atuar nas trincheiras da mais nova frente de combate da política brasileira.

Entender a real motivação pela qual notícias falsas se espalham tão rapidamente na sociedade contemporânea é uma tarefa simples. Diversos estudos tem revelado que é muito provável que as pessoas acreditem em histórias que favoreçam o candidato que mais se aproxime do seu alinhamento político, principalmente quando o único ambiente que frequentam são as bolhas de suas comunidades virtuais ideologicamente segregadas³ (ALLCOTT; GENTZKOW, 2017). O resultado é um movimento de falta confiança nas fontes tradicionais de mídia e de informação.

Em face desses acontecimentos, nos vimos atravessados pelos primeiros ataques a educação de Paulo Freire e a popularização do termo marxismo cultural. As universidades públicas eram o alvo da vez, assim como toda e qualquer pesquisa que não rezasse a cartilha daqueles que operavam as trincheiras das máquinas de produção e compartilhamentos de *hoaxes*⁴. Quando a narrativa não era do agrado, expunham pesquisadores e suas pesquisas com ataques diretos à sua atuação, dentro e fora das escolas e das universidades, questionando inclusive a relevância e a necessidade do investimento nessas pesquisas⁵.

² O termo *timeline* refere-se a ordem das publicações feitas nas plataformas sociais online, ajudando o internauta a se orientar, exibindo as últimas atualizações feitas pelos seus amigos. Fonte: <http://bit.ly/atimelinee>

³ Como as notícias falsas geriam as opiniões dos eleitores nas eleições brasileiras. Fonte: <http://bit.ly/fakenevdsdggit>

⁴ Um embuste (*hoax*, em inglês) é uma tentativa de enganar um grupo de pessoas, fazendo-as acreditar que algo falso é real. Fonte: <http://bit.ly/efarsashoax>

⁵ O pesquisador Mahmoud Baydoun responde à crítica ao seu trabalho. Fonte: <http://bit.ly/mahmoudbaydoun>

Em face desse turbilhão difamatório, pergunta-se: quais as razões de tamanha agressão? O rol de ataques revela, sutil ou claramente, uma intenção de desmonte da universidade pública e de privatização gradual do ensino superior. Tal desmonte tem forte impacto no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. O prejuízo atinge, sobretudo, os estudantes, que necessitam da universidade pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. Mas afeta também – e drasticamente – a população mais pobre, que demanda os serviços públicos de assistência à saúde, a exemplo daqueles prestados pelos hospitais universitários. É importante ressaltar que esses cortes orçamentários foram significativamente agravados com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos públicos por um período de 20 anos. Alguém se lembra? Trata-se da famigerada PEC da Morte – PEC 241/2016, quando tramitou na Câmara dos Deputados, e PEC 55/2016, no Senado Federal. (MEDEIROS, 2019)

O vigiar e punir (FOUCAULT, 1977) passa a fazer parte do cotidiano do pesquisador brasileiro, que passa a lutar diariamente contra a visão de uma universidade que centraliza tudo que corrompe a sociedade brasileira, propagada por um projeto de poder que busca dirimir seu valor em busca de suplantar sua hegemonia para abrir espaço ao rol das teorias conspiracionistas e a negação de fatos científicos.

Em face dessa nova cultura epidêmica, estamos diante de um novo campo de embate, onde a omissão da discussão pode dar ainda mais lugar para a propagação da irrealidade, onde o ato de educar se torna cada vez mais político, ideológico e emancipatório e onde dominar as artes de fazer pode ser nossa melhor alternativa de contra-ataque nessa guerra de narrativas.

UMA GUERRA DE NARRATIVAS E SUA TÁTICA DE CONFRONTAMENTO.

Inspirados então pelos movimentos de resistência *online* promovidos pelo coletivo universitário da UERJ no contexto da última pesquisa-formação e agora impulsionados pelos acontecimentos vividos até então, nos cercamos de nossas certezas para navegar no mar de incertezas ao empreender uma nova pesquisa-formação em educação online, tendo como objetivo compreender o contexto da emergência das *fake news* e suas repercussões na sociedade, inclusive na educação para desenvolver metodologias de pesquisa-formação em tempos de pós-verdade.

O governo da pós-verdade é onipresente, e escuta em nossos bolsos cada movimento dos corpos no ciberespaço. Não existe privacidade, mesmo assim, vivemos em constante letargia, como a vítima do parasita que é anestesiada antes da picada. Não acreditamos em manipulação, em controle dos pensamento e das ações, mesmo que o Netflix já saiba o que você vai escolher assistir antes mesmo que se ligue a televisão. O “Grande Irmão” de Orwell vigia e se materializa nos códigos dos algoritmos, perpetrando ações dignas da ficção, mas com um alcance digno de transfigurar a realidade em uma alternativa. Uma *matrix* que replica em cada aspecto todas as condições do extremismo humano, em busca de subjugar sua existência, ao mero exercício da disseminação de preconceitos, contextos e paradigmas, enquanto o calor dos embates e a impulsividade do previsível são usados como fonte de energia por robôs sencientes.

Desde então, essa é uma guerra de sentimentos. Se fosse da razão, seus idealizadores não arriscariam abrir tão grave precedente em busca de legitimar todo tipo de prática de alienação. Quando o próprio governo contraria e desmoraliza instituições confiáveis e passa a propagar desinformação e embasar discursos baseados em alucinações ou não fazendo a estes nenhum tipo de contra-ação, estimula assim que novos

atores, que compartilhem das mesmas ou de muitas outras suposições, propaguem suas ideias nas redes tornando-se uma potencial emissora de fake news.

Essas questões tornam-se cada vez mais urgentes, principalmente com a emergência da cibercultura. Além de conhecer a dinâmica dos processos comunicacionais, como são produzidas as mensagens circuladas? Quais os interesses dominantes? Cabe ao trabalho docente não só fazer a crítica aos meios, mas sobretudo arquitetar situações e ambiências para a produção desses meios. A cibercultura desafia o currículo e os professores para o exercício de autorias coletivas com seus alunos, pois, ao contrário das mídias de massa, através da internet, cada espaço ou cenário de aprendizagem pode se constituir como uma agência de notícias. (SANTOS, 2005. p. 58)

Tornar a verdade uma inimiga do povo é perigoso para a força vital da democracia por não permitir que se tenha informação disponível para se questionar o poder. A ditadura que usou de critérios políticos para censurar o que se publicava nos jornais e nas revistas e adotou padrões morais para definir o que poderia se tornar público nas artes e nos espetáculos já flerta grandemente com os discursos atuais de perseguição e retaliação à imprensa e de moralização das produções nacionais, que precisam ser heroicas, nacionais, imperativas, vinculada às aspirações urgentes de nosso povo, ou então “não serão nada”⁶.

Ao som de "Lohengrin", de Richard Wagner, vemos esses personagens surgirem das mitologias do nacionalismo brasileiro para resgatar uma pátria que, deitada eternamente em berço esplendido, nunca poderá dizer que foi tomada de assalto na calada da noite. Afinal, ela criou a escuridão quando escolheu ler somente aquilo que endossava a sua visão de mundo, enquanto deformava a verdade para continuar

⁶ Goebbels, ministro de Hitler é parafraseado por secretário de Bolsonaro. Fonte: <http://bit.ly/oalvim>

vivendo como se liberdade de imprensa não existisse ou servisse apenas para pautar os discursos que propagam as ideias das grandes famílias que detêm o controle de tudo o que se produz em comunicação de massa no Brasil⁷.

Em busca de se responsabilizar essas instituições poderosas e o governo que as mantém, surgem divulgações de figuras independentes que através de suas denúncias levantam novas informações que podem alterar completamente o cenário informacional que se tinha de um caso ou de um conjunto de atos de um coletivo de poder.

O uso do termo *whistleblower*⁸ está ligado ao uso de um apito (*whistle* em inglês) que era assoprado (*blower*) em busca de alertar a população que alguma coisa não estava saindo como planejado. A referência mais comum para o contexto nacional seria o uso do apito pelos árbitros nas partidas de futebol onde cada infração é acompanhada de perto com a sua presente sinalização. Em tempos atuais a expressão passa a carregar um significado ainda mais profundo do que de um mero "denunciante" de práticas ilegais, quando compreendemos que embora a sua atuação não altere o fato que inúmeros setores do governo vão continuar operado por debaixo dos panos, fora do alcance da fiscalização da sociedade, esses indivíduos não hesitam em revelar a verdade arriscando suas vidas e carreiras em busca do rompimento com o processo nocivo de alienação sistêmica.

whistleblowers são escolhidos pelas circunstâncias. Não é uma virtude pessoal ou inerente às suas origens. Tem a ver com aquilo a que você se expõe, aquilo que você testemunha. Nesse momento, a pergunta passa a ser: "você acredita sinceramente que tem a capacidade de remediar o problema e influenciar as políticas de Estado?". Eu não encorajaria ninguém a revelar informações, mesmo

⁷ Com o objetivo de mapear os veículos de maior audiência, foram analisados 50 veículos em quatro segmentos (TV, rádio, mídia impressa e online), que pertencem a 26 grupos de comunicação. Veja os resultados: <http://bit.ly/midianobrasil>

⁸ Whistleblowing como ato de resistência política. Fonte: <http://bit.ly/owhistleblower>

que elas sejam sobre irregularidades, se não acredita que possam gerar resultados, já que esse momento perfeito pode ser tão raro quanto a própria disposição a agir. (SNOWDEN, 2016)

Em um desses momentos, onde o Brasil despontava como um poder econômico e político em ascensão de classe mundial, informações e dados foram capturados pelos governos dos presidentes dos EUA George W. Bush e Barack Obama revelando que, em uma oportunidade, o governo Obama ficou muito desconfortável com a estreita relação do Brasil com o Irã. Mas o "Cablegate"⁹ no Brasil teria desdobramentos ainda maiores que a própria divulgação de seu conteúdo uma vez que fortaleceria no país a cultura da transparência da informação e do fortalecimento da profissão do jornalismo em seu aspecto investigativo. Em poucos meses, informações do período da ditadura brasileira passaram a aparecer na imprensa. Jornais estruturavam suas versões de *WikiLeaks* e estabeleciam políticas de jornalismo de investigação enquanto o governo também demonstrava que após mais de vinte e cinco anos da ditadura, estava finalmente pronto para avançar em direção a uma sociedade mais transparente e responsável, com a promulgação da Lei de Liberdade de Acesso¹⁰, assinada pela presidente Dilma Rousseff, representando assim um marco histórico para a cultura política brasileira (VIANA, 2012).

Ao divulgar informações tão importantes, a despeito do enfrentamento das próprias adversidades, eles orientam uma tática de confronto. Na manifestação desses atos de resistência, percebemos que nem mesmo o nacionalismo pode justificar a crença no estado de exceção, onde o país estaria acima de todos, e poderia, com o objetivo manifesto de propagar a “nossa identidade nacional”, ou seja, as ideologias do nosso governo, suplantam as necessidades do coletivo de cidadãos de uma nação.

⁹ Conheça o formato e entenda como são enviados os documentos da diplomacia americana divulgados pelo site *WikiLeaks*. Fonte: <http://bit.ly/cablegateig>

¹⁰ Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://bit.ly/liberdade Acesso>

A figura de *whistleblowers* como Assange e Snowden vão se tornar cada vez mais comuns, como o sinal de que é preciso mudar a orientação da bússola que diz que o norte é aquele que dita o que é a verdade, para notar aquele que mostra onde está a verdade. Afinal, não pode existir democracia sem a verdade dos fatos. A verdade fatural toma como referência aquilo que realmente acontece em algum lugar, em algum contexto e que se possa apresentar evidências. É mais que um discurso deliberado, pois na verdade, precede este como representação simbólica dos acontecimentos sem a leitura de mundo que lhe é imposta posteriormente. Isso quer dizer que para além de qualquer discurso que se propaga nas redes existe um fato que o precede em interpretação e que deve ser buscado a todo custo se queremos resgatar ao menos uma centelha da confiabilidade que tínhamos quando a verdade não era uma opção mercadológica.

O crescente uso das mídias sociais pelos seres humanos proporciona o contexto do surgimento da pós-verdade assim como o encadeamento de fatores propícios para o surgimento de movimentos de revolução, o que explica a ação tão intensiva de práticas de proibição e censura dos meios de comunicação em regimes totalitários. Apesar disso, os manifestantes sempre criam novas táticas para contornar essas situações, seja pela utilização de redes privadas de compartilhamento (*deep web*¹¹) ou pela utilização de aplicativos de terceiros que possibilitem a comunicação.

Ainda que não possamos crer em uma completa neutralidade da rede é preciso discernimento para aprender a distinguir, dentre a infinidade de projetos, suas intencionalidades, para então criar e propagar usos que inovem na perspectiva de garantir que haja investimento em projetos que autorizem os sujeitos, que potencializem o sentimento de pertença, colaboração e cidadania.

¹¹ O problema não é a deep web. Fonte: <http://bit.ly/itsdeepweb>

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades) [o que nos impõe a necessidade de] situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que dela fazer (LÉVY, 2000, p. 26)

Diante de tudo que foi exposto, e de todas as implicações impostas por esse contexto, podemos perceber que a busca por uma tática de confronto e resistência consciente em tempos de pós-verdade, pode encontrar respostas na prática do ativismo nas redes em consonância com o resgate da valorização das fontes em uma convivência crítica, ética e plural em busca de expressões políticas engajadas.

Em um ambiente onde múltiplas vozes se levantam é preciso que alguém faça a mediação das narrativas em busca de gerar um diálogo que compreenda também a manifestação de um outro grupo de interlocutores, que vão transitar por esses mesmos dispositivos, plataformas, oportunidades e experiências em busca de legitimar os fatos e os movimentos sociais democráticos.

Nós, enquanto docentes, fomos escolhidos pelas circunstâncias para atuar nesse combate e essa atribuição não poderia ter sido mais coerente tendo em vista os diversos ataques que a classe tem sofrido como um dos alvos preferenciais da atual organização. Nesse momento a pergunta passa a ser: como compreender o contexto da emergência das fake news e suas repercussões na sociedade, inclusive na educação e desenvolver metodologias de pesquisa-formação em tempos de pós-verdade?

A docência na cibercultura proporciona oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, provocando situações de inquietação criadora e mobilizando a experiência do conhecimento através da interatividade em sala de

aula (SILVA, 2009). Nesse contexto de enfrentamentos, o papel docente é fundamental na construção de sua própria perspectiva crítica como também por mediar todo o processo crítico formativo dos praticantes.

O papel do professor é criar e arquitetar ambiências formativas, inteligentes e desafiadoras, que preparem as pessoas para o exercício da cidadania, ou seja, para afetar a cidade e se apropriar dos seus equipamentos e paisagens de forma cidadã. Isso não acontece sem processos formativos educacionais, sem investimento público e privado e sem a integração de redes educativas diversas. Por outro lado, ele não pode criar essas ambiências se não as vivenciar, se não ampliar o seu próprio repertório. Por isso, o professor é um profissional que se educa o tempo todo em relação ao ciberespaço. Ele também não pode abrir mão do processo de mediação, que é estar junto aos alunos. Não apenas criar ambiência, mas a presença física, simbólica e comunicacional faz com que esses espaços sejam melhores aproveitados. (SANTOS, 2018)

Os arranjos até aqui apresentados constituem os engendramentos necessários para o desmonte de nossa realidade em busca de um contexto generalizado de desinformação, mas sugere, em contrapartida, uma série de estratégias pelas quais, docentes ciberculturais podem estruturar suas práticas em busca de se fazer ouvir através da autoria de suas produções.

Escolhemos falar desse lugar de pesquisa como um posicionamento político de resistência ante aos recentes ataques à educação pública, a fim de demonstrar que a universidade não como espaço nefasto de doutrinação como fizeram acreditar as montagens de fotos que se espalharam pelas redes. Mas em busca de reafirmar perante a opinião pública que as universidades, são por excelência, espaços de livre pensamento, de exercício da democracia e de principal desenvolvimento de produção científica brasileira. Um movimento fundamental nesse momento de fragilidade e de incertezas, reforçando o que significa o ensino público, gratuito e de qualidade para o futuro do país.

Definidos assim os dilemas que permeiam nossas atuais pesquisas, entendemos então que a singularidade do fenômeno demanda a aquisição de novos saberes e práticas em busca de uma maior compreensão desses elementos. Buscamos então estratégias de existência nas vivências do cotidiano, nas práticas de resistência e nas novas iniciativas do jornalismo independente da atualidade, tentando assim viver outros contextos de pesquisa-formação em busca de promover práticas que possam desarticular a eminente falência da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cercados pelas narrativas e imagens dessa pesquisa-formação na cibercultura, onde buscamos compreender os usos que os praticantes de uma disciplina de um curso de pedagogia faziam de um aplicativo de produção de memes, pudemos perceber o surgimento do processo de autoria crítica conforme se constituíam suas práticas.

Essas produções criaram novas oportunidades de reflexão acerca dos usos que até então vínhamos fazendo de nossos dispositivos móveis em busca de compreender como provocar a geração de novos educadores para o engajamento na luta pela sua própria resistência, chamando e organizando atos e movimentos a partir das redes, para unir a população em busca de mudança.

A perspectiva de formar docentes para o atual momento da cibercultura muda o olhar acerca do próprio fazer pedagógico, na medida que produz empoderamento desses docentes para resistir e atuar na interface cidade-ciberespaço combatendo a desinformação. Nesse sentido, espera-se que essa perspectiva de formação possa gerar docentes cada vez mais atuantes no ciberespaço, conscientes de sua realidade e principalmente de seu papel transformador, ainda que o cenário atual caminhe, para um contexto cada vez menos favorável para a democracia.

Assim entendemos que ser um docente em tempos de cibercultura, é, portanto muito mais que produzir contextos formativos utilizando-se tecnologias digitais em rede, mas é também ser autor de uma prática que busque propagar a esperança de dias melhores para uma população desenganada.

Vivendo em um momento onde a opressão não tem pressa para terminar, conectar a docência com a vivência crítica da cibercultura parece essencial para possibilitarmos transformação da sociedade tendo como protagonista o professor. Afinal, como dizia Paulo Freire: a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

REFERÊNCIAS

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. **Social Media and Fake News in the 2016 Election**. Journal of Economic Perspectives. 2017. 31. 211-236. 10.1257/jep.31.2.211. Disponível em: <https://bit.ly/aboutdatafakenews>. Acesso em: 2 mar. 2020.

ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe. Autorias Colaborativas via Aplicativos em Rede: APP - Docência em Atos de Currículo. In: CARDOSO, Ariston de Lima; SANTOS, Adilson Gomes dos; SANTO, Eniel do Espírito (org.). **Tecnologias e Educação Digital: diálogos contemporâneos**. Cruz das Almas, Ba: UFRB, 2018. p. 201-224. Disponível em: <http://bit.ly/livrotecnologias>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BACKES, Luciana. **As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtuais**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 17, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/autoriabackes>. Acesso em: 2 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

LEMOS, André. **Ciberativismo**. In: Correio Brasiliense, 15 nov. 2003. Caderno Pensar. Disponível em: <https://bit.ly/ciberativismolemos>. Acesso em: 2 mar. 2020.

LÉVY Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. 1977. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes

MEDEIROS, Magno. **Universidade sob ataque. Por quê?** 2019. Disponível em: <https://bit.ly/universidadeataque>. Acesso em: 2 mar. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **A Pós-Verdade É Verdadeira ou Falsa**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2018. 98 p.

SANTOS, Edméa. **Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 351 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/tesedmeasantos1>. Acesso em: 2 mar. 2020.

_____. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2015. 204 p. Disponível em: <http://amzn.to/persquisafor2015>. Acesso em: 2 mar. 2020.

_____. **Cibercultura é importante para a formação de professores em ambiente digital: educação online não é evolução da educação a distância**. Educação online não é evolução da educação a distância. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/ciberformacao>. Acesso em: 2 mar. 2020.

_____. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. 223 p. Disponível em: <http://bit.ly/pesquisafor2019>. Acesso em: 2 mar. 2020.

SILVA, Marco. **Formação de professores para a Docência Online**. Braga: Universidade do Minho, 2009

SNOWDEN, Edward. **Whistleblowing não é apenas vazamento de informações é um ato de resistência política**. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/owhistleblower>. Acesso em: 2 mar. 2020.

TORRES, Patrícia Lupion. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eurek@ Kids. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 27, n. 73, p.335-352, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO).

VIANA, Natalia. **How WikiLeaks Revitalized Brazil's Media: Cablegate did not just reveal secrets, it inspired a new culture of investigative journalism**. 2012. Disponível em: [http:// https://bit.ly/cablegatebrasil](http://https://bit.ly/cablegatebrasil). Acesso em: 2 mar. 2020.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA AUTORIA E DO REMIX COM USO DE MEMES

EDUCATIONAL PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE
OF AUTHORSHIP AND REMIX WITH MEMES

Patrícia Scherer Bassani¹
Ivete Andrade Marx Petry²
Lovani Volmer³

¹ Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora titular na Universidade Feevale. E-mail: patriciab@feevale.br

² Pedagoga (Feevale). Bolsista do Programa de Aperfeiçoamento Científico da Universidade Feevale. E-mail: ivetemarx@feevale.br

³ Doutora em Letras, ênfase em Leitura e Linguagens (UCS). Professora na Universidade Feevale. E-mail: lovaniv@feevale.br

Resumo: O presente estudo vai ao encontro de pesquisas sobre a educação no contexto da cibercultura, articulando reflexões acerca da utilização do meme sob a perspectiva da autoria e do remix. Nesse sentido, pretende-se compreender como o gênero multimodal meme pode contribuir no processo de ensinoaprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da análise de uma prática educativa realizada nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola do Vale do Paranhana, no RS. Com abordagem qualitativa e exploratória, a análise apontou que os memes contribuem para o exercício da escrita, leitura, interpretação, criticidade e criatividade, promovendo autoria e colaboração em sala de aula, além de engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Multimodalidade. Memes. Autoria

Abstract: The present study is align with researches on education in the context of cyberculture, articulating reflections on the use of memes from the perspective of authorship and remix. The aim of the study is to understand how memes, as multimodal genre, can contribute to the teaching-learning process based on the analysis of an educational practice carried out in the early years of elementary school, in a school in Vale do Paranhana, in the south of Brazil. Based on a qualitative and exploratory approach, the analysis showed that memes contribute to the exercise of writing, reading, interpretation, criticality and creativity, promoting authorship and collaboration in the classroom, in addition to student engagement.

Keywords: Educational technology. Multimodality. Memes. Authorship

1 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso às tecnologias digitais em rede tornou possível o compartilhamento instantâneo, tanto de opiniões e ideias quanto de conteúdos diversos, outrora restritos a pequenos grupos, para um número antes inimaginável de pessoas de qualquer lugar do mundo. O acesso às mídias digitais proporcionou-nos não apenas novas formas de acessar o universo de informações que nos cerca como também nos favoreceu com inúmeras outras formas de se expressar.

Nesse cenário de consolidação do uso da internet, o desenvolvimento de habilidades para uso das mídias digitais não pode ser restrito às questões técnicas de informática, robótica ou linguagem de programação. Estas continuam importantes, mas a apropriação instrumental pode ser conciliada com a apropriação crítica e cidadã para que as crianças e adolescentes, por exemplo, sejam estimulados a produzir novos conteúdos e tecnologias, e não apenas os consumir.

Diante dessa nova realidade, muitos são, pois, os desafios colocados para a escola, que se torna o espaço ideal para a formação de um leitor capaz de se inter-relacionar com seu meio social e cultural e, sempre que necessário, capaz de agir, intervir e modificar o espaço onde vive. Nesse contexto, cabe à escola abrir espaços para que os alunos possam experimentar essas variadas práticas de letramento como consumidores e produtores de informação, além de discuti-la criticamente, ou seja, possibilitar que os alunos se tornem protagonistas na construção do conhecimento, podendo, por exemplo, não apenas consumir mas criar algo ou ainda recriar artefatos culturais já existentes, manipulando e combinando-os entre si, como é o caso do meme.

Partindo dessa premissa, este estudo, articulado ao projeto de pesquisa Práticas educativas em/na rede: autoria e colaboração no desenvolvimento de atividades de aprendizagem com tecnologias digitais¹, tem por objetivo analisar as possibilidades de exploração e produção de memes em sala de aula. Parte-se, para tanto, do seguinte questionamento: De que forma o gênero multimodal meme pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

2 O MEME, O REMIX E A AUTORIA NA ESCOLA

Na contemporaneidade, considerando a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados, um novo letramento multimodal é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida (COPE; KALANTZIS, 2000). Nesse sentido, faz-se mister que a educação se volte para formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Nesse contexto, o meme, gênero multimodal ainda pouco explorado nos meios educacionais, apresenta-se como possibilidade. Embora a palavra meme tenha surgido na internet apenas na década de 1990, foi o etólogo, biólogo evolutivo e escritor britânico Clinton Richard Dawkins quem deu origem ao termo, em seu livro *O Gene Egoísta*, publicado em 1976 (SOUZA, 2019).

Desde o seu surgimento, o termo meme começou a passar por metamorfoses e foi somente na década de 1990 que ele foi considerado artefato informacional com atitude (DENNETT, 1998). Nos anos 2000, os memes passaram a ser

¹ Projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale.

vistos como artefatos culturais típicos da cultura participativa (JENKINS, 2009), ganhando dimensão local e global destacada na *web* (RECUERO, 2007). Atualmente estão associados às redes sociais, vinculando padrões de composição e propósitos multimodais, sendo identificados como memes de internet (SOUZA JUNIOR, 2014).

De modo simples, o meme funciona como uma unidade de transporte para ideias ou símbolos culturais transmitidos por meio da internet. Sua capacidade de se espalhar rapidamente faz deste um artefato digital de alto potencial para expressar opiniões, preferências ou ideias, seja através de *e-mails*, *blogs*, fóruns, mensagens e *sites*, como, por exemplo, o *site* Museu de Memes² e redes sociais, como WhatsApp, Facebook e Instagram, onde perfis e páginas, como Este é alguém³, O que queremos?⁴ e @artesdepressão⁵, emitem e compartilham opiniões dos mais diversos contextos e assuntos.

Comumente compostos por imagens e textos curtos de cunho humorístico, podendo ocorrer o uso de apenas imagens ou vídeos também, os memes são artefatos digitais de fácil compreensão e têm se mostrado cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Isso ocorre através das novas linguagens midiáticas, que têm sido uma importante aliada no processo de desenvolvimento e assimilação do conhecimento, pois estão imersas na vida de crianças, jovens e adultos, possibilitando formas diferenciadas de leitura do mundo que, na internet, encontram maneiras de adquirir novas aprendizagens.

Podemos, pois, entender os memes como aspectos da realidade imagética que trazem, com humor, elementos para nossa imaginação e esta, por sua vez, recria e interpreta a

² Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/o-museu-de-memes/>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/essealguem/>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

⁴ Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/oquequeremos/>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/artesdepressao/>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

realidade por ele representada (SANTOS et al., 2016). Dessa forma, os memes podem ser usados em sala de aula para, por exemplo, sintetizar a ideia de um conceito, um momento histórico ou experiência, desenvolver a criatividade e a colaboração e promover a autoria entre professores-alunos e alunos-alunos.

Diferentes mídias digitais possibilitam a autoria na web. Numa realidade como a atual, em que a produção de ideias é acelerada e tudo é substituído com frequência alarmante, garantir a autoria é, por vezes, extremamente difícil, mas não impossível. Neste contexto, destaca-se a cultura do remix.

Lawrence Lessig (2005) argumenta que o remix digital constitui uma forma contemporânea de escrever sobre a escala de uma prática cultural de massa e levanta questões exigentes a respeito de uma séria reforma da atual lei de direitos autorais. Segundo o autor, a cultura como um todo pode ser interpretada como remixagem, pois, sempre que comentamos, por exemplo, um filme ou um livro e discutimos com os outros, pegamos a criatividade do autor original e a remixamos em nossas próprias vidas, usando-a para ampliar nossas próprias ideias ou para produzir uma avaliação. Lessig (2005) ainda explica que cada ato de ler e escolher e criticar e elogiar a cultura compõe o sentido do remix, e é através dessa prática geral que as culturas são feitas. Assim, o remix não surgiu simplesmente com a digitalização, ele sempre existiu, sendo desde sempre uma parte do desenvolvimento cultural de qualquer sociedade.

Knobel e Lankshear (2011), assim como Lessig (2005), defendem a prática do remix como uma forma de nos aproximar dos multiletramentos. Os autores trazem como exemplo de remix os *Fanfics*, contos ficcionais escritos por pessoas que se inspiram em franquias já existentes de livros ou séries de outros autores (COELHO, 2018), que, segundo eles, não era considerado uma prática de remix até pouco tempo. Recentemente, a convergência entre as mídias digitais, o crescimento generalizado de atividades on-line e comunidades

de caráter colaborativa, permitiu que os princípios que regem o remix fossem estendidos a vários outros formatos de mídias e com isso, reconhecendo os *Fanfics* como uma forma de remix.

No entanto, isso também causou uma crise entre aqueles que detêm os direitos autorais e a propriedade intelectual, que buscam fortalecer seus direitos através da implementação de códigos de gestão direitos digitais e, em última instância, por meio de ações legais, tornando o remix protagonista indiscutível de debates jurídicos e políticos e das batalhas na apropriação maciça de materiais protegidos por direitos autorais para seu uso nas atividades diárias de criação popular (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011).

Por um lado, o rápido avanço das mídias digitais, redes eletrônicas e o surgimento de plataformas e serviços *web 2.0*, incentivaram a participação em grande escala em diferentes tipos de remix. Os remixadores de hoje usam todos os tipos de conteúdo digital (áudio, visual, texto, imagem fixa, animação, etc.) para criar seus próprios artefatos culturais através de práticas como a criação de videoclipes, *trailers* de filmes, vídeos musicais, a escrita de *Fanfics* e, também, dos memes de internet.

O fato de que “hoje em dia somos chamados a fazer muito mais do que simplesmente copiar ou criticar modelos do passado”, podendo construir novos desenhos ou “redesenhar significações” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 54), torna o remix o exemplo mais próximo e conhecido de redesenho e acredita-se que ele pode fornecer “úteis lentes educacionais para a cultura e a produção cultural, assim como para o letramento e a educação” (KNOBEL; LANSKHEAR, 2008, p. 22).

Estudos realizados por Lessig (2005) trazem um exemplo que explica de forma simples a ideia do remix associado às práticas em sala de aula. Segundo ele, quando o professor solicita aos seus alunos o resumo de múltiplos textos relativos à uma determinada temática, através de sua criatividade e compreensão, o aluno irá compor um novo texto e isso constitui um processo de remixagem como uma

maneira de criar algo novo. No nível mais amplo, então, remix é a condição geral das culturas: sem remix, sem cultura (LESSIG, 2005). Em nível geral, nós remixamos a linguagem toda vez que a utilizamos para expressar uma ideia que não foi originalmente nossa.

Contudo, o autor ainda destaca a importância que deve ser dada às habilidades necessárias para que seja possível remixar imagens digitais e textos, através do uso da internet, *sites* e aplicativos geradores de memes, uma vez que os jovens estão abraçando o remix em massa, o que torna essas habilidades cada vez mais essenciais para que eles possam dar sentido e expressar suas ideias, seja através da linguagem verbal ou não verbal (LESSIG, 2005).

Com isso, entende-se o remix como um agente potencialmente facilitador no processo de ensinoaprendizagem, como nos trazem os estudos realizados por Knobel e Lankshear (2008), que abordam o remix como uma forma de selecionar artefatos culturais, combiná-los e manipulá-los em novos tipos de misturas criativas, de modo a explorar as mudanças nas práticas diárias de leitura e escrita.

De certo modo, assim como um meme tenta se destacar em meio a uma infinidade de outros memes para transmitir uma ideia, também podemos encarar a trajetória do professor quando busca compartilhar seus conhecimentos com seus alunos de forma efetiva e que, muitas vezes, acaba competindo com as tecnologias e mídias digitais que cercam os estudantes, ao invés de associá-las à sua prática.

Em seu livro *Memes in digital culture*, Shifman (2014) traz como definição geral de meme a facilidade de manipular e divulgar os mais variados tipos de materiais na *web*, tornando-se, assim, um fenômeno cultural. Segundo a autora, um item digital (imagem, gif, vídeo, frase etc.) só pode ser considerado um meme se possuir três dimensões:

- a) Conteúdo: envolver um grupo de itens digitais compostos pelas mesmas características e ideias;

- b) Forma: os itens digitais que fazem parte desse grupo precisam ser criados a partir de um mesmo elemento. No caso dos memes, a partir da mesma imagem, cultivando e mantendo a mesma forma, por exemplo;
- c) Posição: estes itens digitais precisam ser transformados, remixados e compartilhados por diferentes pessoas no ciberespaço, de modo que cada pessoa que os recrie deixe neles sua ideia implícita, seus códigos linguísticos e seu posicionamento. Contudo, faz-se importante ressaltar que os memes são coletivos, não existindo um meme individual, muito menos o dono de um meme.

A partir disso, é possível entender que um meme é sempre uma coleção de mensagens, seja audiovisuais e/ou textuais, que são compartilhadas em redes sociais. Por exemplo, um único vídeo, sozinho, não será um meme, mas ele poderá ser parte de um meme, se for apontado como pertencente a um grupo de mensagens que, juntas, possam ser identificadas como um meme, ou poderá ainda ser um vídeo memético, se dele vierem a surgir derivativos (SHIFMAN, 2014).

Ainda, segundo Shifman (2014), nenhuma ideia apresentada por um meme saiu dele próprio, mas sim de outras mídias, portanto, é possível afirmar que o meme é também um elemento de relação intertextual, visto que é composto a partir de um texto pré-existente. Atualmente, entende-se por intertextualidade a criação de um texto a partir de outro pré-existente, ou seja, é quando existe um diálogo entre dois ou mais textos, sejam eles verbais ou não verbais, ou ainda, de forma mais resumida e simples de compreender, é quando um texto cita outro texto, fala de algo que foi dito em outro texto, por exemplo.

Também é possível haver intertextualidade entre textos não verbais, sendo os textos não verbais qualquer tipo de imagem, foto, desenho ou símbolo que transmite uma mensagem sem utilizar palavras (CÁSSIA, 2019). Além disso, conforme Cássia (2019), pode acontecer intertextualidade, por exemplo, quando um texto cita uma imagem que é um

texto não verbal ou, ainda, entre dois textos não verbais, ou seja, quando uma imagem faz referência à outra. Vale destacar que a intertextualidade pode apresentar diferentes funções, as quais irão depender do contexto em que é inserida.

Desse modo, a propagação de um meme, criado a partir de um texto original, tem relação direta com as interpretações que ele recebe e, nos casos onde há intertextualidade, é necessário que o leitor/receptor seja capaz de identificar a presença do intertexto, exigindo dele o conhecimento prévio das linguagens envolvidas. Se assim não ocorrer, a construção do sentido fica comprometida e o meme possivelmente não alcançará o objetivo idealizado pelo seu criador, o de se propagar, viralizar e, desse modo, a intertextualidade torna-se parte fundamental na cultura do remix.

Na Figura 1, vemos a pintura de uma mulher fantasiada de Batman, mas não se trata de uma pintura qualquer, e sim da *Monalisa*, pintada por Leonardo Da Vinci. Esse exemplo caracteriza a intertextualidade de textos não verbais (CÁSSIA, 2019).

Figura 1 – Exemplo de Intertextualidade entre textos não verbais



Fonte: Estudo Kids (2019). Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/intertextualidade/>. Acesso em: 14 de jul. 2019.

Desse modo, para que se possa compreender a finalidade do meme, o internauta precisa afinar seu olhar e, ao fazer isso, estará exercitando sua criatividade, podendo também produzir suas próprias autorias meméticas.

3 OS MEMES NA SALA DE AULA: PERCURSO DE PESQUISA

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, teve como objetivo analisar as possibilidades de exploração e de produção de memes em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paranhana, no RS. Participaram deste estudo 19 alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, sendo 8 meninos e 11 meninas, com idade entre 09 e 11 anos, juntamente com a professora titular.

A pesquisa envolveu as seguintes etapas:

- a) Seleção e análise de aplicativos e ambientes on-line para produção de memes;
- b) Prática educativa na perspectiva da criação de memes articulada à disciplina de Língua Portuguesa. Esta etapa envolveu 3 fases: 1ª) Visita à escola e definições iniciais: visita à escola, onde foi realizada uma conversa informal com a professora titular da turma, para definir o conteúdo e o processo da realização das atividades; 2ª) A prática educativa, que envolveu o levantamento de perfil da turma; a prática efetiva de produção de memes, realizada no laboratório de informática da escola; 3ª) entrevista com a professora titular.

As próximas seções apresentam o detalhamento do processo.

3.1 RESULTADOS

A prática educativa foi conduzida por uma pesquisadora, acadêmica concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia. As atividades foram desenvolvidas em dois momentos distintos (30 de agosto e 06 de setembro de 2019) no laboratório de informática da escola, usando computadores com acesso à internet e projetor multimídia.

A primeira parte envolveu uma exposição dialógica sobre o histórico e o conceito dos memes, e as características desse gênero (Figura 2), além da apresentação da proposta de atividade vinculada à disciplina de Língua Portuguesa. A proposta, que foi elaborada em parceria com a professora titular, teve como objetivo a produção de memes com foco nos seguintes conteúdos: acentuação, pontuação e ortografia.

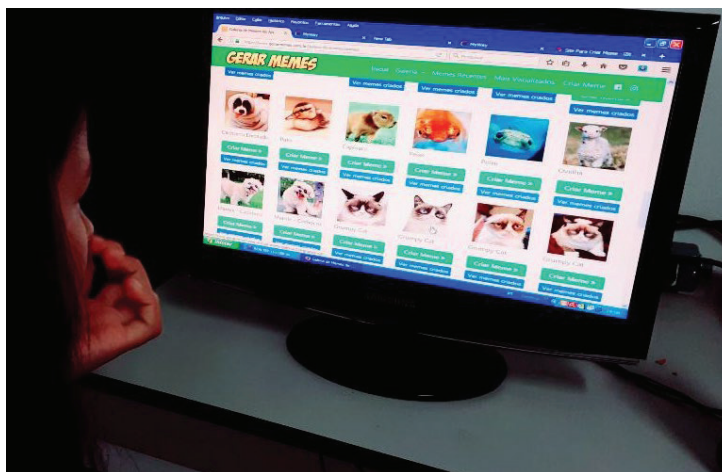
Figura 2 – Uso de memes impressos para discussão inicial do tema com a turma



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Depois da discussão inicial, os alunos começaram a explorar o ambiente on-line Gerar Memes orientador pela pesquisadora (Figura 3)

Figura 3 – Explorando o ambiente On-line Gerar Memes



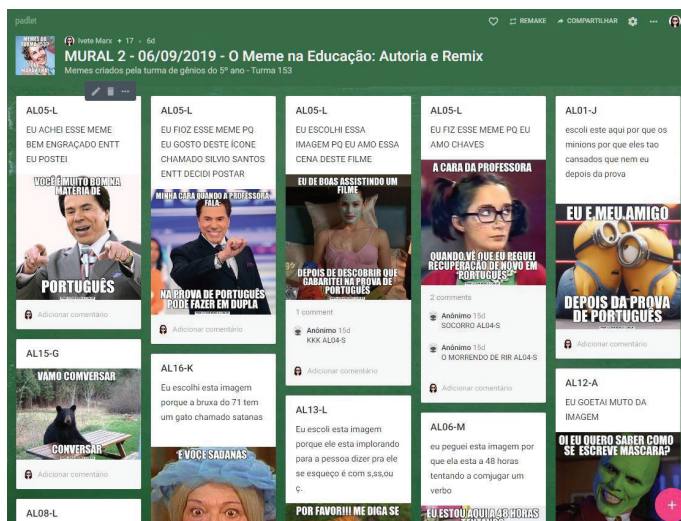
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Importante destacar que a prática educativa proposta não foi focada na criação de vídeo memes ou mesmo de memes caracterizados unicamente pela intertextualidade entre textos não verbais, pois para a criação destes, seria necessário *softwares* específicos para edição de vídeo e imagem previamente instalados nos computadores da escola, os quais não possuíam essas ferramentas instaladas, de acordo com vistoria feita nestes pela pesquisadora. Além disso, habilidades e conhecimentos prévios também seriam indispensáveis por parte dos alunos para utilizar esses *softwares*.

Foram produzidos pelos alunos um total de 37 memes, compartilhados em um mural on-line⁶ no ambiente Padlet (Figura 4).

⁶ Disponível em: <https://padlet.com/euivetemarx/memesmural2>

Figura 4 – Mural virtual - O Meme na Educação: Autoria e Remix



Fonte: Padlet (2019). Disponível em: <https://padlet.com/euivetemarx/memsmural2>

No último encontro com a turma, após a criação e compartilhamento dos memes, os participantes foram convidados, primeiramente, a explorar as postagens uns dos outros, para, então, dialogar sobre suas percepções acerca da prática e suas próprias produções por meio dos comentários no mural. Desse modo, a pesquisadora recebeu o *feedback* dos alunos, tanto por meio de diálogo em grupo, do qual foram extraídas algumas falas, quanto por meio da escrita no mural virtual, o que foi de extrema importância para a pesquisa. Foram produzidos pelos alunos um total de 69 comentários acerca dos memes postados pelos colegas.

3.2 ANÁLISE

Os dados coletados durante o processo (registro dos memes e registro por meio de imagem digital durante a prática) foram analisados por meio de análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), observando-se as seguintes categorias: a) apropriação tecnológica; b) caracterização dos memes; c) prática multimodal. A seguir o detalhamento de cada uma delas.

3.2.1 APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA

Nesta categoria, os dados foram coletados e analisados, a partir do acompanhamento e da observação da prática educativa realizada pelos alunos no laboratório de informática da escola.

Com base em levantamento de perfil da turma, foi possível identificar que todos os alunos acessam frequentemente a internet por meio de *smartphones*. Entretanto, a produção de memes envolve diferentes habilidades, como saber criar e acessar pastas no computador para salvar, armazenar e acessar os arquivos necessários para a produção de memes. Verificamos que grande parte dos alunos apresentou dificuldades em relação ao domínio técnico, no que se refere ao uso do computador.

Jenkins (2009) e Escalante (2016) reiteram que, paralelo às facilidades para a apropriação de conteúdos relacionados ao entretenimento disponíveis na *web*, as tecnologias digitais requerem conhecimentos específicos para que esses conteúdos possam ser compreendidos. Considerando que um texto multimodal é um texto que vai além da linguagem escrita, abrangendo outras formas comunicativas, como gestos, imagens, o olhar, as expressões faciais, entre outros, Rojo (2013) afirma que o gênero multimodal meme exige conhecimentos das mais diversas áreas, já que para compreender seu conteúdo faz-se necessário saber associar de forma crítica os diferentes recursos multimodais presentes nesse gênero.

Quando questionados se sabiam o que são memes, 100% dos alunos da turma afirmaram que sim, inclusive alguns declararam saber que existem vários tipos, citando músicas, imagens, textos, vídeos e *gifs*. Isso confirma que, mesmo a escola não possibilitando o uso do computador fora do horário das aulas de informática, que ocorrem uma única vez por semana, os alunos vivenciam frequentemente o uso das tecnologias digitais em seu cotidiano fora do espaço escolar.

Ainda que o laboratório de informática da escola seja amplo, contando com 33 computadores, nem todos estavam disponíveis, seja por *hardware* defeituoso, rede elétrica insuficiente, ou ainda problemas no acesso à internet. Tais condições fizeram com que mais de um aluno trocasse de computador durante a realização das atividades. Apesar de possuir conexão *wi-fi*, a escola não disponibiliza esse acesso aos alunos. O acesso à rede *wi-fi* está disponível exclusivamente ao corpo docente.

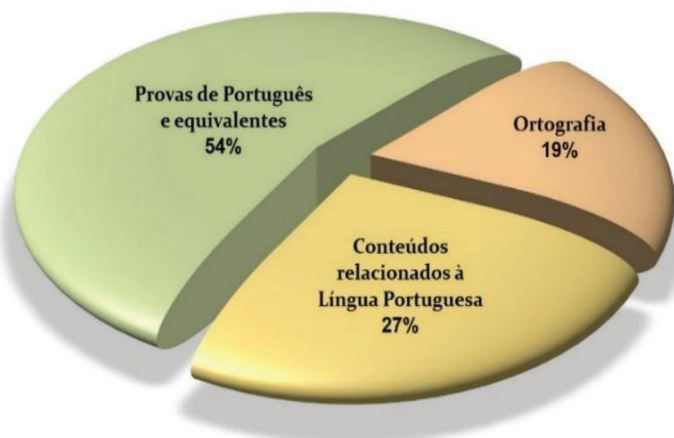
A falta de infraestrutura adequada é uma limitação para a inserção e a continuidade de práticas educativas com uso de tecnologias digitais. Sabemos que acessar a internet demanda habilidades específicas, pois requer, além de conhecimentos técnicos, senso crítico e responsabilidade, critérios que nos assegurem selecionar de forma coerente o tipo de material com o qual nos propusemos trabalhar, visto que, uma vez conectados, mergulhamos em um vasto universo de informações, algumas vezes desconexas e inapropriadas, o que exige um olhar minucioso e alerta, seja na escola ou fora dela (SERRES, 2013). Contudo, sem acesso à internet, não há como direcionar um ensino voltado para o desenvolvimento dessas habilidades.

3.2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS MEMES PRODUZIDOS

Nesta categoria, os dados foram coletados e analisados, a partir da observação da prática educativa realizada pelos alunos no laboratório de informática da escola e dos documentos (memes) produzidos e compartilhados mural on-line.

Um aspecto que se destacou durante a análise dos memes foi que, apesar de ter sido delineado o contexto dentro do qual as produções deveriam circular - disciplina de Língua Portuguesa – 54% do memes criados (20 memes) tiveram o texto relacionado às provas de português ou simplesmente provas em geral. Ainda que esses memes apresentaram um viés humorístico, deixaram claro o quão temidas são as tais provas. Em continuidade, 07 (19%) apresentaram o texto relacionado à ortografia e 10 (27%) fizeram referência a outros conteúdos relativos à disciplina em questão (Figura 5).

Figura 5 – Memes Produzidos Por Área



Fonte: elaborado pelas autoras

Após a análise dos 37 memes, constatou-se que todos foram compostos por imagem e texto para a construção de sentido. Algumas imagens foram reutilizadas pelos alunos, os quais alteraram os textos, remixando, trazendo novos resultados e agregando novos sentidos. Ademais, as fontes empregadas em maiúsculo chamam a atenção, pois dão destaque ao enunciado, padrão aderido pela totalidade dos alunos participantes, ainda que o *site* Gerar Mermes ofereça a opção de fontes minúsculas.

Verificamos por meio dos comentários dos alunos no mural on-line que nem sempre as escolhas dos elementos foram feitas de forma reflexiva. Um dos alunos, ao justificar a escolha dos elementos para compor o meme, escreveu: “Eu escolhi esta imagem pq eu achei legal”. Outras justificativas revelam: “Eu escolhi essa imagem pq eu amo essa cena deste filme”.

O uso de palavras abreviadas, uma das características da escrita informal na internet, também foi utilizada pelos alunos nos memes produzidos e nos comentários. Ao serem questionados em relação à razão que os levou a escrever abreviadamente, argumentara: a) “abreviar agiliza muito, a gente tem muita coisa pra dizer e, às vezes, pouco tempo”; b) “Ah... assim é mais rápido”.

As particularidades das imagens selecionadas, como as cores, por exemplo, coloridas ou preto e branco, também devem ser consideradas, levando em conta que podem remeter a um contexto histórico, intencional ou não, fator que igualmente interfere na compreensão do sentido. Destacamos aqui um meme produzido pelos alunos que mostra uma imagem em preto e branco da atriz Shirley Temple, na década de 30, com uma expressão de dúvida em seu rosto (Figura 6). O texto desenvolvido traz o questionamento sobre ter pego ou não recuperação em português. Uma perfeita associação entre imagem e texto, resultando na compreensão do sentido intencionado.

Figura 6 – Exemplo de meme



Fonte: Padlet (2019). Disponível em:

<https://padlet.com/euivetemarx/memesmural2/wish/381067745>. Acesso em: 12 de out. 2019.

A aplicação de preto e branco à imagem é uma das características que conferem a este meme um caráter multimodal, pois remete à ideia de se tratar de algo antigo, registrado há muito tempo. No entanto, dependendo de sua qualidade e resolução, pode não deixar claro ao leitor se trata-se de uma foto recente ou não, com isso, o leitor é levado a ter de buscar em seu repertório pessoal de conhecimentos prévios para poder determinar quem é

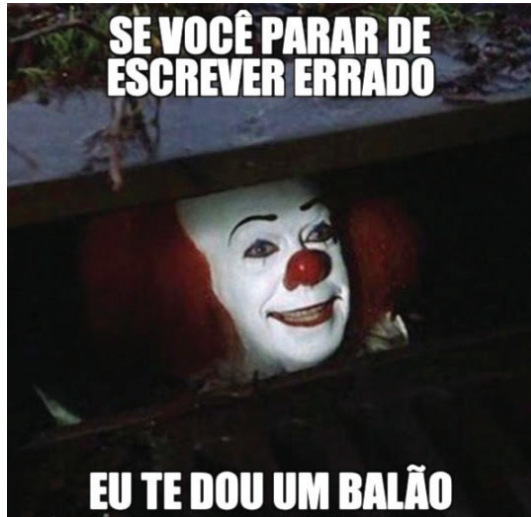
a menina na foto, relacioná-la ao cinema da década de 30, para, então, associar a imagem com um fato ocorrido no passado, o que caracteriza também a presença de intertextualidade.

Textos multimodais utilizam-se da associação de diversos códigos semióticos para enviar significado ao receptor. Isso ocorre quando um texto, para transmitir seu conteúdo, faz uso de ao menos duas modalidades de comunicação, sendo mais comumente utilizados o texto e a imagem, que também se comunicam entre si. Dionísio (2011) diz que somente a transmissão dos recursos verbais não é suficiente para a construção de um sentido mais global de um fato narrado, o que torna a multimodalidade um dos fatores essenciais que compõem e fazem do meme um artefato digital com elementos capazes de serem recriados, remixados, resultando sempre em algo novo, transmitindo novos saberes.

Segundo Lessig (2005), seja lendo, escolhendo, criticando e elogiando a cultura, estamos compondo o sentido do remix, e é através desse movimento que, de acordo com o autor, as culturas são feitas, constituindo parte do desenvolvimento cultural de qualquer sociedade há tempos. Ainda segundo Lessig (2005), a cultura, de modo geral, pode ser interpretada como remixagem, pois, sempre que nos inspiramos em algo para recriar outro, utilizamos a criatividade do autor original e a remixamos em nossas próprias vidas, usando-a para ampliar nossas próprias ideias, nossas próprias versões e conhecimentos, produzindo também novas formas de ensinar e aprender.

O meme apresentado na Figura 7 exemplifica os recursos que caracterizam a multimodalidade deste gênero, como a relação entre a imagem com o texto, as letras maiúsculas, as cores, a criatividade e o humor crítico. Produzido por um dos alunos, o meme destacado mostra exemplos de autoria (o meme criado), remix (a reutilização da imagem para a criação de um novo meme) e intertextualidade (a criação de um texto a partir de um conhecimento pré-existente).

Figura 7 – Meme Pennywise – Língua Portuguesa



Fonte: Padlet (2019). Disponível em:

<https://padlet.com/euivetemarx/memesmural2/wish/381063472>.

Acesso em: 12 de out. 2019.

Nesse meme, o aluno utilizou-se dos mesmos elementos que o restante da turma, imagem e texto, para agregar sentido. Porém, ao justificar sua escolha no mural virtual, escreveu: “Eu peguei esta imagem por que o it a coisa da balões para as crianças”, expressando os conhecimentos prévios que o embasaram para remixá-lo. Mesmo que sem qualquer justificativa por parte do autor, o próprio meme explicita e reforça a presença desses conhecimentos, caracterizando, mais uma vez, a presença da intertextualidade.

Quem já assistiu ao filme IT – A Coisa, especialmente a versão produzida em 2017, sabe que o palhaço Pennywise tem um balão vermelho como símbolo. Dado isso, as reflexões acerca da multimodalidade presente nos memes contribuem para a apropriação de uma competência comunicativa extremamente necessária em nossa cultura atual: o multiletramento.

Rojo (2012) destaca que o quadro, o giz e o impresso padrão não funcionam mais unicamente, sendo necessário incorporar mídias de massa, como TVs, rádios, mas, sobretudo, as digitais na prática escolar diária. A autora também argumenta que a ideia é que a sociedade atual funcione a partir da diversidade de linguagens, de mídias e diversidade de culturas, frisando que isso deve ser tematizado na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

3.2.2 PRÁTICA MULTIMODAL

Os dados para análise desta categoria foram coletados a partir do acompanhamento e da observação da prática educativa, bem como da entrevista realizada com a professora titular.

O conjunto de elementos envolvidos no desenvolvimento da prática educativa proposta nesta pesquisa, que buscou compreender de que forma o gênero multimodal meme pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, incluíram uma série de recursos bem diversificados que, juntos, podem definir a prática realizada como multimodal. Além da produção de memes no ambiente on-line Gerar Memes, tanto os alunos quanto a professora titular experienciaram a utilização de ambientes e aplicativos, por eles antes desconhecidos, como o Plickers e o Padlet.

O aplicativo Plickers foi utilizado para o levantamento do perfil da turma e o ambiente Padlet para o compartilhamento e a socialização dos memes produzidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de se conectar à realidade contemporânea, a escola, em seu fazer pedagógico, precisa, cada vez mais, considerar as possibilidades comunicacionais e interativas das tecnologias digitais. O desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e baseadas também nos interesses dos alunos, leva-os a se tornarem também autores de seu próprio processo de ensinoaprendizagem, contribuindo, assim, no desenvolvimento, exploração e aplicação de novos saberes e não apenas ao consumo passivo do que lhes é apresentado.

Verificou-se que todos os alunos participantes da pesquisa conhecem e tem contato rotineiro com memes fora do contexto escolar, tal fato foi constatado durante a realização das atividades propostas. Entretanto, as potencialidades desse artefato digital ainda não haviam sido exploradas em aula até a realização deste estudo. Contudo, diante dos resultados obtidos e do engajamento e animação dos alunos com a prática educativa, concluiu-se que o meme é um valioso componente para o processo de ensinoaprendizagem, podendo ser utilizado como tema gerador para atividades diversificadas, promovendo a autoria e a colaboração em sala de aula. Tal observação também fora corroborada pela professora titular da turma que, após a realização da prática educativa, afirmou intenção de utilizar os memes em atividades futuras.

Por se tratar de um gênero multimodal, entende-se que o meme traz inúmeras possibilidades para melhor compreender e explorar, também, os multiletramentos. Pautado no humor, caracterizado pela multiplicidade de elementos e flexível à remixagem, o meme possibilita a expressão de ideias, pensamentos e aspectos relativos à realidade cultural de cada aluno, como expressam as produções feitas pela turma durante a prática educativa. É devido a versatilidade deste gênero que se faz possível abordar inúmeras temáticas, o que torna seu uso irrestrito a qualquer área de conhecimento.

Concluiu-se, ainda, que os memes podem ser utilizados no contexto escolar como forma de exercitar habilidades de escrita, leitura, interpretação, criticidade e criatividade, engajando os alunos em práticas significativas da cultura digital, constituindo uma forma de conexão com o mundo em que vivem. Ao considerarmos que é através da tríade leitura, análise e interpretação que as narrativas se reconstroem, remodelam e adquirem novos sentidos, trazer um gênero digital multimodal e tão estreitamente relacionado com o cotidiano dos alunos para a sala de aula, é uma estratégia amplamente assertiva por parte do professor, que certamente será recebida com entusiasmo pelos alunos. Ademais, a possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui a própria ideia de propriedade das ideias, promovendo e institucionalizando novas formas de produção de conhecimento e autoria.

Por fim, refletir sobre práticas educacionais responsivas à contemporaneidade é indissociável da reflexão acerca do processo de formação inicial e continuada de professores, pois sem que transformações ocorram na forma de pensar e agir de professores e formadores de professores, as práticas de letramento tradicionais continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas, contribuindo para aumentar a distância entre as práticas educacionais e a vida e validar processos de marginalização e exclusão sociais.

REFERÊNCIAS

CÁSSIA, Anna de. Terra Educação: Estudo Kids. Intertextualidade. 2019. Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/intertextualidade/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

COELHO, Taysa. TechTudo. O que é fanfic? Veja onde encontrar na web livros escritos por fãs. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/11/o-que-e-fanfic-veja-onde-encontrar-na-web-livros-escritos-por-fas.ghml>. Acesso em: 08 jun. 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006.

DENNETT, Daniel C. Memes: Myths, Misunderstandings and Misgivings. DRAFT. for Chapel Hill, October 1998. Disponível em: <https://ase.tufts.edu/cogstud/dennett/papers/MEMEMYTH.FIN.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. Letramentos digitais. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

ESCALANTE, Pollyana Rodrigues Pessoa. O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.ppgcom.uerj.br/wp-content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pollyana-Escalante.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo, SP: Aleph, 2009.

KNOBEL, Michele. LANKSHEAR, Colin. *Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization*. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(1) September 2008 doi:10.1598/JAAL.52.1.3. International Reading Association (p. 22–33). 2008.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Collin. *Remix: La nueva escritura popular*. Cuadernos Comillas, v.1, p. 105-126, 2011. Disponível em: http://everydayliteracies.net/files/8_Knobel_Lankshear.pdf. Acesso em: 08 maio 2019.

LESSIG, Lawrence. *Re:MixMe*. Plenary address to the annual Network for IT-Research and Competence in Education (ITU) conference, Oslo, Norway, 2005. In: *Remixing culture: An interview with Lawrence Lessig*. Retrieved April 22, 2006, from www.oreillynet.com/pub/a/policy/2005/02/24/lessig.html. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Collin. *Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization*. Disponível em: https://elearning.psu.edu/drupal6/content/aed511/file/remix_article.pdf. Acesso em: 08 maio 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MUSEU DE MEMES. *O #MuseudeMemes*. Universidade Federal Fluminense Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/o-museu-de-memes/>. Acesso em: 08 jun. 2019.

RECUERO, Raquel da Cunha. *Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia*. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abril de 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411>. Acesso em: 06 jun. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline. (org.). *Escol@Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 215 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, E.; COLACIQUE, R.; CARVALHO, F. A autoria visual na internet: o que dizem os memes?. In: *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 18, n. 1, p. p. 135-157, 13 jul. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2570/2168>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SERRES, M. *A polegazinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHIFMAN, Limor. *Memes in digital culture*. Massachusetts: MIT Press, 2014.

SOUZA JÚNIOR, J. de. *Memes pluralistas – práticas linguístico-midiáticas em fenômenos bilíngues: um estudo sistêmico-funcional e multimodal sobre propagação via corpora digitais*. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8781. Acesso em: 07 jun. 2019.

SOUZA, Maria Alice de. *Memes de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa*. *Periferia*, v. 11, n. 1, p. 193-213, jan./abr. 2019.

IMAGENS, SONS E NARRATIVAS: CRIAR CONHECIMENTOS E FORMAR DOCENTES

IMAGENS, SONS E
NARRATIVAS: CRIAR
CONHECIMENTOS E
FORMAR DOCENTES

Nilda Alves¹
Alessandra Nunes Caldas²
Claudia Chagas³
Rosa Mendonça⁴

*Aprender a pensar com as imagens –
mas também com as palavras e os sons (...) –
talvez seja a condição 'sine qua non'
para o surgimento
de uma verdadeira e legítima
civilização da imagem e do espetáculo
(MACHADO, 2001, p. 33)*

-
- ¹ Pesquisadora visitante emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no Programa de Pós graduação em Educação (ProPEd- Maracanã – Rio de Janeiro) e no Programa de Pós-graduação [Educação - Processos formativos e desigualdades sociais \(PPGEDU-FFP-S. Gonçalves\)](#); Pesquisadora 1 A, CNPq. nildag.alves@gmail.com
- ² Pesquisadora júnior pelo CNPq, com exercício na UERJ, no Programa de Pós graduação em Educação (ProPEd- Maracanã –Rio de Janeiro). nunesaldas@hotmail.com
- ³ Bolsista PNPd pela CAPES, com exercício na UERJ, no Programa de Pós-graduação Educação - Processos formativos e desigualdades sociais (PPGEDU-FFP-S. Gonçalves). nunesaldas@hotmail.com
- ⁴ Bolsista PNPd pela CAPES-FAPERJ, com exercício na UERJ, no Programa de Pós graduação em Educação (ProPEd- Maracanã –Rio de Janeiro). rhmen50@gmail.com

Resumo: Desenvolvemos com grupos de docentes o que estamos denominando de 'cineconversas'. Após '*vermosouvirmosentirmos*' filmes, pensamos as inúmeras questões socio-históricas presentes na sociedade contemporânea, buscando compreender como essas questões se transformam em ações curriculares nas escolas. O aparecimento dessas questões nas conversas permite compreender: as redes educativas nas quais docentes se formam; os '*conhecimentossignificações*' que são criados nas relações desses '*praticantespensantes*' dos currículos; a importância das imagens e dos sons na criação de '*conhecimentossignificações*'. Destacamos que estes não aparecem como realidade, mas como algo virtual, ou seja, como possibilidades de '*prácticasteorias*'.

Palavras-chave: Currículos; Redes educativas; Imagens e sons; '*Conhecimentossignificações*'

IMAGES, SOUNDS AND NARRATIVES: CREATING KNOWLEDGE AND TRAINING TEACHERS

We developed with the research group and the teacher groups what we are calling 'cineconversations'. After we 'sawlistenedfelt' movies about countless socio-historical questions in the contemporary society, we spoke with the participants. The appearing of these questions at the talks allowed us to comprehend: the multiple educative networks in which teachers are formed; the '*knowledgesignificances*' that are permanently created in the '*thinkingpractitioner*' relation of the curriculum, in their participation inside the network; the importance of images and sounds in the creation of '*knowledgesignificances*'. We highlight that they don't show as reality, but in many cases, as virtual, being possibilities of '*practicetheory*', always moving.

Keywords: Curriculum; Educative Networks; Images and sounds; '*Knowledgesignificances*'.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, convidamos o leitor e a leitora para que busque o seguinte endereço https://prezi.com/6ljamee3dahh/?token=c4fc4f3f8f27d9dff2d6f8ba6f87475d84b0a5da501b33145318fbb2958b3402&utm_campaign=share&utm_medium=copy na Internet. Nele, veremos cartazes de alguns filmes, bem como ouviremos suas músicas – tema que marcaram gerações sucessivas de crianças e jovens – nós mesmos – transformando-se em memórias individuais e coletivas. Neste material, está também, o cartaz de um filme cujo som principal (um assobio que identifica o personagem central; ver ALVES; TOJA, 2018) marcou, com sua suavidade e insistência, qualquer pessoa que, gostando de cinema, buscou conhecer este clássico. São imagens e sons que nos permitiram compreender e interrogar, de certo modo, a sociedade em que vivemos, criando ‘*conhecimentossignificações*’¹ e memórias, fazendo, assim, ressurgir sentimentos e pensamentos cada vez que as ‘*vemosouvimos*’. Isto nos permite afirmar que essas imagens e esses sons nos formam, desde sempre, como pessoa, cidadão e profissional.

Essa introdução sonoro-imagética pretende, assim, de saída, mostrar como nossos ‘*conhecimentossignificações*’, tanto quanto nossos sentimentos, nossas memórias e nossas ‘*prácticas*’ são criados em circunstâncias únicas e, ao mesmo tempo, comuns a muitos.

A existência desses processos e dessas tessituras, em pesquisas sucessivas, tem sido trabalhada no grupo de pesquisa em que atuamos a partir de redes educativas, que formamos e nas quais nos formamos, e que temos identificado até o presente da seguinte maneira: das ‘*prácticas*’ da formação acadêmico-escolar; das ‘*prácticas*’ pedagógicas cotidianas; a das

¹ Lembramos mais uma vez que a necessidade de escrever esses – e tantos outros – termos juntos se deve a que, no transcorrer de nossas pesquisas, fomos compreendendo que as dicotomias necessárias à criação de conhecimentos pela Ciência, na Modernidade, significavam limites para as pesquisas dentro da corrente a que nomeamos ‘*pesquisas nosdoscom* os cotidianos’. No caso específico destes dois termos assinalados, ainda no desenvolvimento de nossas pesquisas, constatamos que ao se criar conhecimentos criamos, ao mesmo tempo, significações que explicam porque surgiram, que valor têm, porque se opõem a outros etc.

'*prácticasteorias*' de criação e 'usos' das artes; das '*prácticasteorias*' das políticas de governo; das '*prácticasteorias*' coletivas dos movimentos sociais; das '*prácticasteorias*' das pesquisas em educação; das '*prácticasteorias*' de produção e 'usos' de mídias; das '*prácticasteorias*' de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (ALVES, 2019). Nesse sentido, então, indicamos que entendemos

que todas essas redes são '*espaçotempos*' de reprodução, transmissão e criação de '*prácticasteorias*' que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos. Todos nós, nesses diferentes '*espaçotempos*', somos 'marcados' pelas relações que mantemos com muitos outros '*praticantespensantes*' em múltiplos e complexos 'mundos culturais' (AUGÉ, 1997; ALVES, 2014) que nelas são criados e re-criados. Todas estas redes são, assim, entendidas como de '*prácticasteorias*' pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar 'teorias'. (ALVES, 2019, p. 115)

RELEITURA DE ARLINDO MACHADO, DE RAMOND SCHAFFER E DE ALGUNS AUTORES BRASILEIROS

Sentimos a necessidade de retornar, neste texto, às ideias de Machado (2001) que permitiram nosso primeiro entendimento quanto ao papel das imagens na formação de nossos '*conhecimentossignificações*', quando o autor assume o pensamento de Dagognet (1973; 1986), indicando o quanto de iconográfico existe como necessidade na criação de conhecimentos nas inúmeras ciências.

Antes de trabalhar com este autor, Machado nos lembra que

a primeira forma de escrita que se conhece é iconográfica e deriva, diretamente, de uma técnica de recorte de imagem. Ela nasceu de um impulso conceitual, de uma vontade de enunciar proposições ocorridas no interior das próprias práticas iconográficas. (MACHADO, 2001, p. 22)

Indo ao mundo das artes, Machado nos mostra que estas são, sempre, “uma forma de ‘escrever’ o mundo” (*Ibid.* p.23), lembrando que

quando Da Vinci estudou a gênese das ondas ou a fisiologia dos corpos vivos para melhor pintar o mar e a figura humana ou quando Braque decompôs o violino em suas partes e reconstituiu suas partes em ângulos divergentes, eles buscavam compreender e exprimir a estrutura interna das coisas e fenômenos, em lugar de simplesmente captar sua aparência externa. (MACHADO, 2001, p. 23)

Isto o leva a concluir que

se é verdade que os filósofos e filólogos (incluídos aí os exegetas de textos religiosos) interditaram a produção e o consumo de imagens durante boa parte da história da humanidade, sempre em nome de uma pretensa superioridade do discurso verbal, também é verdade que, na direção contrária, o pensamento científico, de Kepler a Einstein, de Newton a Mandelbrot, se associou à notação iconográfica e à imaginação diagramática. (MACHADO, 2001, p. 23)

Assim, a partir do estudo da obra de inúmeros autores contemporâneos – Robin, 1992; Tufte, 1990; Kevles, 1998; Sicard, 1998 – Machado afirma que nelas “se desenvolve a tese (fartamente documentada iconograficamente) de que a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela, provavelmente, não teria sido possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina” (*Ibid.* p.23).

Com essas ideias, Machado se dedicou a estudar, mais profundamente, as diversas obras de Dagognet, o que lhe permitiu intensificar a compreensão da importância das imagens na produção dos conhecimentos científicos.

Em suas duas obras principais, Dagognet (1986; 1973) “prefere se voltar para o desenho quintessencial, numerizado ou geometrizado, o ícone paradigmático, de natureza abstrato-concreta, que representa a estrutura ou processo interno dos seres ou fenômenos” (MACHADO, 2001, p. 24). Para nos mostrar o pensamento de Dagognet, com palavras do próprio autor, Machado nos traz a seguinte citação, referindo-se ao aparecimento das ciências, entre os séculos XVI e XIX:

Assistimos, nas ciências experimentais nascentes, à aparição do diagrama e suas proezas. Não há nenhuma disciplina que não se beneficie da iconicidade: da física e da cinemática à geologia, à tecnologia ou mesmo à fisiologia. Por outro lado, impõem-se os desenhos, as trajetórias, as curvas de nível, os mapas, numa palavra, as figuras estruturais e geométricas. O erro maior seria tomá-las por meros auxiliares didáticos ou ilustrações incômodas, pois ao contrário, elas constituem um instrumento heurístico privilegiado: não um embelezamento, uma simplificação ou ainda um recurso pedagógico de difusão facilitada, mas uma verdadeira reescrita, capaz ela própria, de transformar o universo e de reinventá-lo. (DAGOGNET, 1973 *apud* MACHADO, 2001, p. 25)

A clareza desta afirmativa nos ajudou bastante quando começamos a buscar compreender os porquês da presença da imagem nas pesquisas que realizávamos, por insistência de diversos colegas e, especialmente, pelas perguntas que, com frequência, nos colocava Antônio Carlos Amorim.

Mas, para poder responder a essas perguntas, fomos a Deleuze e Guattari (1992) que, ao criarem a ideia de

‘personagens conceituais’², nos levam ao uso dessa noção em nossas ‘conversas’ não só com as imagens, mas com todos os nossos intercessores, ou seja, todos os ‘outros’, que nos ajudam em nossas pesquisas, como: sons, narrativas, gestos, sabores, odores, artefatos culturais de inúmeras origens, bem como os escritos de certos autores e autoras. A partir dessa tomada de posição, passamos a considerar tudo isto que atravessava as conversas que tínhamos no grupo de pesquisa e com os ‘*praticantespensantes*’ (OLIVEIRA, 2012) das pesquisas que desenvolvíamos como ‘personagens conceituais’, nos referindo a estes, em artigo de autoria coletiva, da seguinte maneira:

Fomos entendendo, então, que os “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular idéias, formando os ‘*conhecimentossignificações*’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, fomos percebendo que, nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos ‘*praticantespensantes*’ dos ‘*espaçostempos*’ que pesquisávamos eram “personagens conceituais”. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de fazer e pensar nas pesquisas que desenvolvemos. (ALVES; ARANTES; CALDAS; ROSA, MACHADO, 2016, p. 28)

Se as imagens e as narrativas já faziam parte de nossas preocupações, há muito tempo, os sons foram acrescentados mais recentemente e, para melhor compreendê-los, precisamos fazer apelo a autores que os estudavam e, em especial, a Schafer (2001; 1991).

Notamos, de saída, que se o livro ‘A afinação do mundo’ é publicado no mesmo ano do livro de Arlindo Machado, só

² Tornamos a lembrar que publicado em livro conjunto, este texto pertence a Deleuze já que nele o autor se refere a Guattari como seu ‘personagem conceitual’ e a si próprio como ‘personagem conceitual’ para Guattari.

vamos tomar conhecimento dele mais tarde, quando para além das imagens e narrativas, os sons entram em nossas pesquisas. Ao mesmo tempo, a outra obra de Schafer – ‘O ouvido pensante’ – publicada, no Brasil muito antes, já traz a ideia de que todos os nossos sentidos pensam, ou dito de outro modo, contribuem para que pensemos os mundos, criando-os.

Na introdução do livro ‘A afinação do mundo’, Schafer esclarece uma das suas preocupações nas pesquisas que realiza, ao afirmar a relação entre a música, a paisagem sonora³ e o bem-estar social, indicando alguns exemplos e dizendo:

Resta pouca dúvida, portanto, de que a música é um indicador da época, revelando (...) um modo de reordenar os acontecimentos sociais e mesmo políticos. Desde algum tempo, eu também acredito que o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que os produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências e da evolução desta sociedade. (SCHAFFER, 2001, p. 23)

No Brasil, expandindo estas ideias, Marta Catunda desenvolve suas pesquisas, especialmente no livro que teve por base sua tese (CATUNDA, 2016), que nos ajudou a compreender os processos de sonorização e a presença dos sons enquanto ‘personagens conceituais’ em nossos projetos. Também o livro acerca de trilhas sonoras de Moura (2017) foi valioso quando começamos nossos projetos envolvendo filmes⁴.

³ O autor criou o termo ‘*landscape*’ que seus tradutores brasileiros passaram a usar como ‘paisagem sonora’ que julgamos bastante apropriado. Foi, aliás, assumido por pesquisadores brasileiros sem problema, quer na área da Música, como na Educação, na Comunicação ou na Geografia.

⁴ “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022); “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” (2012-2017). Ambos com apoio CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

Desse modo, fomos entendendo que os traços, as linhas e as marcas não respeitam mais separação entre uma externalidade que se encontra estaticamente fora, nem uma interioridade que se apresenta imutável e fechada. São/somos, sempre, muitos ‘*dentrofora*’ (ALVES, 2015). O visível e o sonoro estão em estreita conexão com os movimentos do mundo, são interdependentes e se fazem com eles. O deslocamento descortina toda uma sensibilidade e mobiliza a educação da atenção. O tato e o ouvido são sentidos que nos conectam de modo sensível ao visível, criando políticas, éticas e estéticas diversas e complexas. Eles podem ser compreendidos como uma antropofagia, porque os traços e rastros do que se ‘vêouvecheiratoca’ - se sente, para dizer em uma palavra - são transformados em ser e nos fazem pensar. Afinal, aprendemos com as coisas, com sua manipulação, nas relações que temos com os outros. Desse modo, nesta educação há forte ênfase na experiência, na prática, na qual todos os sentidos jogam. Por isto podemos afirmar:

caminhar pela estrada e copiar o texto são maneiras de explorar e relacionar-se com o presente, que são, acima de tudo, e-ducativas; são formas de pesquisa educacional crítica (“crítica” aqui sendo, a meu ver, idêntico a “e-ducacional”). Eles constituem um tipo de prática de pesquisa que envolve estar atento, que é aberta para o mundo, exposta (ao texto) para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande. Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre o caminho” (MASSCHELEIN, 2008, p. 38).

Nesses encontros forjados por práticas e circulações de modos diversos de ‘*sentirpensar*’, há o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). Ora, toda criação, toda

produção parte da impressão, pois “apenas ela reúne em si o acaso do encontro e a necessidade do efeito, violência que ela nos faz sofrer” (DELEUZE, 2003, p. 140). Então, a educação, “não seria sobre inculcar conhecimento nas mentes dos novatos, mas sobre conduzi-los para o mundo” (INGOLD, 2017, p. 33). Trata-se do envolvermo-nos em conversas plurais, reconhecendo todas as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos. Ou para dizer com Larrosa (2018, p. 56), é

também imaginar que em uma conversa não apenas a letra é importante, mas também a música, não apenas o que é dito, mas também como é dito e de onde é dito. Isso me faz pensar que a maravilha do ofício de professor não está (apenas) na possibilidade de que ele tenha que ser ‘inspirado’ pelo sujeito de estudo (tornando-se ele mesmo um estudante), mas pela possibilidade de que ele também tenha de trabalhar em público essa matéria, e pela alegria de ver como os textos que ele coloca na mesa soam e ressoam em uma conversa que é, por definição, plural.

Todos esses autores e autoras – e muitos outros intercessores – nos permitiram, articulados às pesquisas que desenvolvemos, compreender como todos esses elementos que assumimos como ‘personagens conceituais’ nos fazem pensar e criar, permanentemente.

E como todos os sentidos que temos atuam para que criemos, em relações com muitos outros, os ‘*conhecimentossignificações*’ necessários ao nosso viver cotidiano.

AS PESQUISAS REALIZADAS COM ARTEFATOS CULTURAIS

O grupo de pesquisa⁵ a que pertencemos, há muito, vem trabalhando com artefatos culturais que se transformam em

⁵ GrPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons, CNPq.

artefatos curriculares, quando usados em escolas, em sucessivos projetos⁶. Lembramos que esses projetos se desenvolveram – e permitiram criar processos epistemológicos-teóricos-metodológicos próprios⁷ – dentro da abordagem que se identificou como ‘pesquisas *nosdosc* com os cotidianos’.

Nessas pesquisas, fomos percebendo que esses artefatos, bem como os ‘usos’ feitos deles pelos ‘*praticantespensantes*’ das escolas em processos curriculares, têm permitido fazer surgir ‘*conhecimentossignificações*’ diversos, tanto aqueles necessários aos ‘*fazeressaberes*’ cotidianos locais, quanto os relacionados aos ‘*fazeressaberes*’ das ‘*formasconteúdos*’ escolares e, mesmo, novos ‘*conhecimentossignificações*’ de todo tipo – políticos, éticos, estéticos.

Em outras palavras, inicialmente, percebemos que nos cotidianos – nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos – há necessidade da criação de ‘*conhecimentossignificações*’ que nos ajudem a viver, literalmente, para o bem ou para o mal. Assim, criamos clichês para que possamos viver, compreender e, muitas vezes, aceitar os acontecimentos que permeiam nossos cotidianos. Lembramos que para Deleuze (2007), em seu estudo sobre a criação de ‘*conhecimentossignificações*’ com o cinema

⁶ Nossos últimos projetos foram: *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons* (2012-2017); *Memórias imagéticas da Universidade do Rio de Janeiro- algumas questões curriculares sobre o acervo fotográfico da UERJ* (2009-2012); *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão de culturas de afro-brasileiros e seus 'usos' em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior - o caso do curso de Pedagogia da Uerj/ campus Maracanã* (2006-2009); *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras* (2003-2006); *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar* (2000-2003). Nossa pesquisa atual tem como título: *Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas* (2017-2021). Todos tiveram o financiamento do CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

⁷ Artigos recentes foram tornando pública a continuidade de criações desses processos: Andrade, Caldas; Alves (2019); Alves, Chagas, Mendonça (2019); Alves (2019).

as situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário. É apenas uma ilha vulcânica de pescadores pobres. Apenas uma fábrica, uma escola... Nós passamos bem perto de tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos, sofremos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto comumente percebemos apenas clichês. (DELEUZE, 2007, p. 31)

Os processos de *'prácticas teóricas'* – epistemológicos, teóricos e metodológicos – nas pesquisas com os cotidianos nos têm permitido, constantemente, reafirmar esta necessidade de formação de clichês, que funcionam como pensamentos formulados acerca de algum acontecimento ou circunstância particular, bem como a necessidade de sua superação quando nos encontramos em situação de *'conversas'* com aquelas e aqueles *'praticantes pensantes'* que participam dessas sessões de *'verouvirsentirpensar'* um filme.

Pudemos trabalhar isto, em artigo publicado a partir do projeto anterior – o primeiro no qual utilizamos frequentemente as ‘*cineconversas*’⁸.

Parte do entendimento que organizamos em torno disso está relacionado à leitura e às conversas em torno do livro de Guéron (2011) que realizamos no grupo. Assim, desde a compreensão que Guéron traz, ao assumir que vai trabalhar “os fundamentos do revolucionário pensamento que Deleuze desenvolveu não sobre cinema, mas também com e a partir do cinema.”⁹ (*Ibid.* p. 13) nos aproximamos do autor por este entendimento de que também nós trabalhamos com ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos em processos curriculares diversificados. Por outro lado, há uma grande aproximação, ainda, quando Guéron indica que nos trabalhos de Deleuze com o cinema, este é descrito

como uma possibilidade, uma potência do real. Isso não só porque, no pensamento de Deleuze, o virtual é compreendido como uma potência do ser, mas também porque o estudo que ele faz do pensamento de Henri Bergson nos apresenta todo o universo como uma espécie de “metacinema”. É neste universo, ainda a partir de Bergson, que o mecanismo de percepção e do pensamento humano também é descrito num processo que seria cinematográfico, isto é, num funcionamento bastante semelhante ao da máquina cinema. (GUÉRON, 2011, p. 13-14)

⁸ Na proposta deste projeto, bem como do projeto atual, utilizávamos a ideia de ‘*cineclubes*’. No entanto, recentemente passamos a usar ‘*cineconversas*’ – por proposta de Rosa Helena Mendonça – já que o que fazíamos não seguia a tradição dos cineclubes, e no processo tínhamos as conversas como o lócus central da pesquisa.

⁹ O sublinhado é nossa responsabilidade. Lembramos que o com foi acrescentado na própria denominação da corrente de pesquisa em que trabalhamos – por indicação de Carlos Eduardo Ferraço – uma vez que trabalhamos sempre com os ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos. E ao escrevermos – e falarmos – acerca do que fazemos buscamos não usar o sobre, mas o com, o a partir de, o acerca de.

Por fim, as trocas com o pensamento de Guéron se fizeram com a compreensão que ele tem e de que partilhamos de que é possível ver

o cinema num jogo (...) [em que este] se afirma como dispositivo de poder que limita e esvazia o pensamento, quanto se afirma como uma notável potência do pensamento na medida em que nos ajuda a identificar os problemas da realidade e da vida e a produzir novas possibilidades para estas (*Idem, Ibid.* p. 14),

E, nesse sentido, Guéron conclui e nos leva a concluir que

só nos parece possível estudar profundamente o cinema se o compreendermos como algo que faz a vida passar por ele e que passa pela vida. Numa reflexão tipicamente deleuziana, diríamos que o cinema é uma possibilidade virtual de um mundo atual (o que chamamos de “real”); uma possibilidade que deseja, e tantas vezes consegue, se atualizar: se “tornar real” (*Idem, ibid.*, 2011, p. 15)

A isso, nas pesquisas que realizamos, acrescentamos algo do pensamento de Certeau (2014): compreender os ‘usos’ possíveis do cinema para organizar as múltiplas tessituras de ‘*conhecimentossignificações*’ dos tantos e tão complexos cotidianos em que vivemos e, em especial, na compreensão do virtual existente nas narrativas docentes e discentes acerca das criações curriculares.

Queremos lembrar, assim, as astúcias dos ‘*praticantespensantes*’, nos encontros diários e nas conversas que se estabelecem neles, sempre muito articuladas, embora exercidas em ‘*espaçotempos*’ caóticos e apressados. Certeau (2009) nos diz, então que

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo

‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (CERTEAU, 2009, p. 97-98).

Na citação acima, encontra-se em jogo outro modo de leitura: plural, encarnada, não cartesiana, nem platônica, em favor da qual podemos tirar proveito no traçado de como se compreender, pesquisar e trabalhar educativamente com os cotidianos e seus movimentos, e com as multiplicidades de modos de *‘verouvirsentirpensar’*, que nos levam a ampliadas formas dos *‘conhecimentossignificações’* que circulam de modo complexo e dinâmico nas redes educativas.

A abertura aos sentidos que nos ligam aos sons, imagens, narrativas, sabores, aos cheiros, ao tato, ao contato direto com as coisas, propicia, na verdade, uma abertura à multiplicidade de modos de *‘verouvirsentirpensar’*. Nesse movimento, há abertura, pois as subjetivações se forjam nas circulações, expondo-se em redes.

Tudo isto aparece em artigo de membros do grupo publicado acerca de filmes vistos nos quais aparecem clichês de docentes¹⁰ (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015). Neste artigo, buscando compreender a presença destes filmes na formação docente, pudemos caracterizar alguns movimentos quando os usamos: o primeiro deles é a de identificação com o personagem principal o que, nas conversas que tivemos com aqueles e aquelas com quem *‘viamouviamsentiampensavam’* os filmes, permitiu perceber “a intensa influência que o modelo americano de professor-herói, existente em diversos desses filmes, tem sobre a formação dos professores no Brasil, há algumas gerações.” (*Ibid.* p.780)¹¹. Nesses filmes,

¹⁰ No projeto que desenvolvíamos este conjunto de filmes com que trabalhávamos foi chamado de “filmes com escolas, professores e estudantes”.

¹¹ No projeto, usamos também filmes de origem na França, mas o que notamos com maior frequência é que estas referências se davam com filmes de origem nos Estados Unidos.

o padrão é a história de professor que chega a uma determinada comunidade com a qual não teve contatos anteriores e, por isto, é surpreendido seja pela indiferença, seja por ações negativas e mesmo agressivas dos estudantes e dos colegas, bem como pelos contextos sociais e culturais que encontra. Desde que chega, existem atritos com os colegas ou com a direção da escola, de diversos tipos e, particularmente, tem grandes dificuldades em gerir a turma que recebe, por falta de recursos curriculares, pelos modos de atuação escolar e cultural dos estudantes, por falta de apoio do sistema, por falta de experiência na profissão etc. Mas todos – sem exceção – após muita luta e alguma criatividade, conseguem mudanças significativas nos processos curriculares e nas experiências pedagógicas e “conquistam” seus estudantes, passando a ser querido pelos mesmos. Quanto aos colegas e à direção das escolas, em geral também conseguem melhorar os relacionamentos, embora nem sempre. (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p. 783)

Já o segundo movimento aparece quando, iniciada a conversa acerca de um filme, alguém do grupo indica que o mesmo apresenta outros docentes com características bastante diversas. Nesse momento, dizeres vão se sucedendo: “estes professores são mais reais”; “muitas vezes sentimos medo”; “quando se chega novo a uma escola, nos perguntamos: o que fazer? – pois nos sentimos fragilizados”; “o que fazer para mobilizar as turmas?; “e quando a escola não tem ou mantém trancados os recursos tecnológicos que poderíamos usar nas aulas?”. (*Ibid.* p.784-785). Estas falas têm permitindo criar ideias em torno de possibilidades já desenvolvidas ou que possam ser desenvolvidas, ou seja, com elas se estabelecem processos de pensamentos diversos acerca do trabalho curricular docente.

Seguindo as/os docentes e discentes, bem como os complexos cotidianos das escolas é fácil perceber que as tessituras são forjadas por múltiplas linguagens que circulam, produzindo ‘*conhecimentossignificações*’. Nenhum desses

‘praticantespensantes’ dos currículos priorizam uma linguagem particular. A despeito de termos uma forte presença dos códigos da escrita nas escolas, não podemos apressadamente afirmar que os currículos priorizam apenas a linguagem escrita. Afinal, eles estão sempre envolvidos em tramas de ‘*conhecimentossignificações*’, que fazem circular multiplicidades diversas de ‘*verouvirsentirpensar*’, nas quais os corpos e artefatos curriculares múltiplos não deixam enquadrar as ações exercidas pelos mecanismos homogeneizadores.

Assim, como escrito no artigo referido:

Nessa experiência, nas diversas sessões do cineclube, os professores-heróis são quase esquecidos e é na própria condição de se colocar a pensar com o que é mostrado em imagens, sons e narrativas que é criada a possibilidade de romper os clichês instalados e que têm um grande sentido de proteção contra o excessivo, como nos indicou Deleuze: uma excessiva dor; um excessivamente difícil exercício do magistério; uma grande beleza. (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p.785)

Outro movimento aparece nas conversas – e é ainda observado no artigo a que nos referimos – quando alguém diz:

[tive] “um antigo professor que me marcou muito”, que foi “um modelo para mim”, que “me levou mesmo a querer ser professor”. Na incorporação dos clichês, em momentos de crises institucionais, mas, sobretudo profissionais, o recurso ao passado é também trazido à tona, deste modo. Nesse sentido, se assim podemos indicar, o “grande clichê” de nossa formação é aquele que faz tantos repetirem, inicialmente, ao verem esses filmes-clichê americanos, e em tantas outras ocasiões também: “antes a escola era melhor”. Sem condições de bem periodicizar esse “antes”, muitos, ao verem esses filmes mais antigos, dizem isto, acrescentando: “antes o professor era melhor formado” – mesmo quando não era formado como professor como em “Ao mestre com carinho” – quando uma pergunta

incômoda lembra este fato, vem a explicação: “mas era melhor formado culturalmente, sabia mais coisas, para enfrentar os problemas”; “sempre houve um respeito maior pela figura do professor do que existe agora”; “os professores sabiam o que tinham a fazer e os estudantes conheciam até onde podiam ir”. Essas falas, nas conversas desenvolvidas, retornam mesmo que nos filmes se processe coisas diferentes, muitas vezes. (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p.786)¹²

Essas memórias – não vividas, na maior parte das vezes, por aqueles que as ‘lembra’ – aparecem com frequência e permitem, em nossas conversas, serem confrontadas com outras memórias.

Mas as conversas vão, quase sempre, além, pois elas partem de/para situações vividas pelos e pelas docentes e estudantes. Assim,

feitos esses movimentos e “quebrados”, nas conversas estabelecidas, os clichês mais comuns, questões mais complexas começam a aparecer: “por que será que, em geral, o que aparece nos filmes se refere sempre a um professor em um processo de superação dele mesmo?”; “por que nunca há um coletivo nestes filmes?”; “por que as conversas que existem entre professores são sempre tão agressivas?”; “será que não há espaço para um chopinho na saída da escola?”; “não tem sindicato em filmes com professores?”; “esses professores não têm religião?”; “não conversam sobre política?”; “não vão ao cinema?” (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p.787)

Podemos perceber então que aquele(s) filme(s) visto(s) permite(m) *‘verouirsentirpensar’* muito mais, incluindo questões que passam pelas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos.

¹² No artigo a que estamos nos referindo aparece outro movimento – a presença ou não de artefatos culturais/curriculares nas escolas – mas não o trouxemos para este artigo para não alongar as citações.

Podemos lembrar, ainda, que em todas as pesquisas realizadas, a presença de imagens, sons e narrativas trazidas pelos participantes é uma certeza nas conversas. Um dia, é alguém que traz uma fotografia sua de escola, em alguma situação tratada pela pesquisa, permitindo que voltemos às conversas para esta¹³; ora, é alguém que, durante uma pesquisa, lembra da música-tema de um seriado ou de um programa de variedades na televisão¹⁴. Assim, trazidas por memórias coletivas ou individuais, as imagens e os sons estão presentes em narrativas nos sucessivos projetos, criando ‘*conhecimentossignificações*’, sendo incorporadas aos modos de ‘*sentirpensar*’ dos processos que realizamos. Por isso, afirmamos que elas, sempre, contribuem para aquilo que fazemos nas atividades de pesquisa que realizamos, permitindo a nós, também criarmos ‘*conhecimentossignificações*’ que respondam às questões que nos colocamos no desenvolvimento das pesquisas.

Nas pesquisas atuais, nos filmes que vamos desenvolvendo ou nos livros de literatura infantojuvenil que começamos a criar, com grupos de docentes e discentes, as imagens continuam a ser muito mais do que meras ilustrações, já que são parte imprescindível nas narrativas. Indicamos alguns desses filmes¹⁵ que vamos produzindo para que os leitores e as leitoras possam perceber melhor o que dizemos:

¹³ Sugerimos ir ao livro Alves (2019), abrindo na página 23, na qual se pode ver duas fotos de escola de uma de nós (Claudia Chagas): uma em escola privada de freiras e outra em escola pública. Em pesquisa anterior, 2004, Claudia trouxe as duas fotografias para o grupo permitindo conversas. O projeto em desenvolvimento naquela ocasião era “O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras” (2003-2006).

¹⁴ Isto aconteceu, por exemplo, na pesquisa “Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar” (2000-2003). Nela, trabalhando com três grupos de diferentes gerações, num deles lembrando o seriado “Jerônimo, o herói do sertão”, todos os componentes passaram a cantarolar a música tema. Já no grupo mais velho, alguma de suas componentes (eram todas mulheres neste grupo) soltou o grito inicial da vedete-apresentadora (Virgínia Lane): Tonelux! (loja que patrocinava o programa) e todas começaram a cantarolar a música-tema do programa.

¹⁵ Quanto aos livros de literatura infantojuvenil, só neste 2º semestre de 2019 começam a ser criados. Por isto, não são trazidos a este texto.

“Travessias: migrações e cotidianos”

Youtube: <https://youtu.be/GVKW6ZWbxkE>

ou Vimeo: <https://vimeo.com/312990427>

“O presente”

https://drive.google.com/file/d/1uhnB0irOdT5C7Fq5rXUvvgM_dflIT5g/view?usp=sharing

“Sarapatel”

<https://drive.google.com/file/d/1Q8TeuQJ7ia731cBnw7DXEwjVXSRRlpwJ/view?usp=sharing>

Finalmente, à guisa de epílogo, deixamos uma indagação e uma possível resposta aos leitores e leitoras que nos acompanharam até aqui. E não é assim que se dão as conversas?

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; CHAGAS, Cláudia; MENDONÇA, Rosa. Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos – migrações e cotidianos escolares. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente - questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas - memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. S. Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda. Os ‘mundos culturais’ dos docentes. In: Elizeu Clementino de Souza; Ana Luiza Grillo Balassiano; Anne-Marie Milon Oliveira. (Org.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba/PR: CRV, 2014, p. 203 – 214.

ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*. Goiânia/GO: UFG, v.14, n.1, jan-jun 2016, p.18-37.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; BRANDÃO, Rebeca. Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular. *Revista e-Curriculum*. S.Paulo: Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.13, n.04, out./dez.2015, p. 775 – 793.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente* - questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, NILDA ; TOJA, Noale. Quando ainda não existia a palavra: M - o vampiro de Dusseldorf (1931). *Leitura: teoria e prática*. Campinas-SP: v. 36, 2018: 87 – 103.

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/23>, acesso em 12.03.2018.

AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.

CATUNDA, Marta. *ABC dos encontros sonoros entre cotidianos da Educação ambiental*. S, Paulo: Hipótese, 2016.

CERTEAU, Michel de Certeau. *A invenção do cotidiano* – 1. Artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*, vol. 1: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAGOGNET, François. *Philosophie de l' image*. Paris: J. Vrin, 1986.

DAGOGNET, François. *Écriture et iconographie*. Paris: J. Vrin, 1973.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo* – cinema 2. S. Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: 81-109.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAUT, Michel. *História da sexualidade, 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem – Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU, 2011.

INGOLD, Tim. *Anthropology and/as Education*. Boston: Routledge, 2017.

KEVLES, Bettyann. *Naked to the bone: medical imaging in the Twentieth Century*. New York: Addison Wesley, 1998.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACHADO, Arlindo. O quarto iconoclasmo. In MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001, p. 06 – 33.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Acesso em: fev de 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.

MOURA, Fernando. *Trilhas sonoras – entre o mundo encantado e a vida real*. Rio de Janeiro: Música & Tecnologias, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas,*

conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis: DP et Alli, 2012, p. 47-70.

ROBIN, Harry. *The scientific image from cave to computer*. New York: Harry N. Abrams, 1992.

SCHAFFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. S. Paulo: EdUNESP, 2001.

SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. S. Paulo: EdUNESP, 1991.

SICARD, Monique. *La fabrique du regard*. Paris: Odile Jacob, 1998.

TUFTE, Edward. *Envisioning information*. Cheshire: Graphic Press, 1990.

PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA ESCOLA - MEDIAÇÕES E PRÁTICAS MÍDIA-EDUCATIVAS

VIDEO PRODUCTION IN SCHOOL - MEDIATIONS AND
EDUCATIONAL MEDIA AND PRACTICES

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte
Faculdade de Inhumas
dostoiewski.tico@gmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna
Universidade do Grande Rio
drfortuna@hotmail.com

PRODUÇÃO DE
VÍDEOS NA ESCOLA
- MEDIAÇÕES E
PRÁTICAS MÍDIA-
EDUCATIVAS

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com alunos e professores do ensino médio em três colégios do município de Duque de Caxias-RJ. Inicialmente, discorre sobre as abordagens conceituais que nortearam o projeto, tanto em termos de mediações como da mídia-educação. Assim como, apresenta uma discussão acerca das possibilidades de usos de conteúdos audiovisuais em sala de aula. Em seguida, expõem os objetivos da pesquisa, que visou promover a realização, por alunos e professores, de vídeos curtas-metragens adaptados de obras literárias. Finalmente, há a análise dos resultados à luz dos referenciais teóricos propostos, tendo em vista os vídeos produzidos e todos os seus processos de realização.

Palavras-chave: Mediações. Mídia-Educação. Produção de Vídeo na Escola.

Abstract: This article presents the results of a research carried out with high school students and teachers in three colleges in the municipality of Duque de Caxias-RJ. Initially, it discusses the conceptual approaches that guided the project, both in terms of mediations and media-education. As well, it presents a discussion about the possibilities of using audiovisual content in the classroom. Then, they explain the objectives of the research, which aimed to promote the realization, by students and teachers, of short videos adapted from literary works. Finally, there is an analysis of the results in the light of the proposed theoretical frameworks, in view of the videos produced and all their realization processes.

Keywords: Mediations. Media-Education. Video Production at School.

INTRODUÇÃO – MEDIAÇÕES E MÍDIA-EDUCAÇÃO

Em função das aceleradas transformações das culturas urbanas, a escola vem sofrendo grandes impactos e mudanças, principalmente pela influência da mídia. Os meios de comunicação e as novas tecnologias significam um desafio para a escola, na qual é possível se perceber, cada dia mais, a distância existente entre o modo como os professores ensinam e o modo como os alunos aprendem. Os meios de comunicação promovem uma descentralização na circulação dos saberes e uma socialização a partir disso, colocando num mesmo espaço diversas culturas, padrões e visões de mundo. (MARTÍN-BARBERO, 2003). Assim, a escola tem que estar atenta a essas transformações para participar desse processo:

(...) interagir com as mudanças no campo/ mercado profissional, ou seja, com as novas figuras e modalidades que o ambiente informacional possibilita, com os discursos e relatos que os meios de comunicação de massa mobilizam e com as novas formas de participação cidadã que eles abrem, especialmente na vida local. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.67)

Atentar para a realidade que a cerca é um dos primeiros passos para a escola ficar em sintonia com a realidade e com os próprios alunos, que sofrem a todo o momento interferências da realidade em que vivem. Trazer para a escola o que a circunda pode ser uma das maneiras de aproximar essas duas realidades díspares, a de fora da escola e a da própria escola. Um exemplo disso é a incorporação das mídias no contexto escolar, tanto no uso da própria mídia em sala de aula como recurso pedagógico, como através de discussões sobre as mídias e suas influências na sociedade. A mídia-educação estuda essas e outras relações referentes às mídias e à escola.

A teoria das mediações influenciou diversos estudos sobre mídia-educação, principalmente na maneira de se perceber as relações dialéticas entre o meio e a sociedade que o cerca, no caso, o contexto escolar. Ainda remetendo a Martín-Barbero (2003, p.67), “a escola deve interagir com os campos

de experiência onde se processam hoje as mudanças”. Isso inclui desde as relações da ciência com a arte, das literaturas escritas e audiovisuais, até mesmo questões de pesquisas e experimentações estéticas.

As discussões em torno da mídia-educação envolvem também a própria definição desse termo e seus campos de estudo. Em estudo sobre os aspectos conceituais e históricos da mídia-educação, Belloni (2005) aponta duas facetas que esta possui: a de ser uma ferramenta pedagógica e também um objeto de estudo complexo e multifacetado, que permeia a realidade. Ou seja, a primeira faceta refere-se à mídia utilizada dentro da sala de aula (como recurso pedagógico) e a segunda, à mídia fora da sala de aula (TV, rádio, cinema, internet). Porém, em ambos os casos, apesar de terem duas facetas diferentes, se interligam em diversas análises, podendo formar também um objeto único de estudo.

Diante disso, é importante que o professor assuma a função de mediador e não apenas de transmissor de um conhecimento.

Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas. Podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos; das páginas mais coloridas e estimulantes para as mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para os contextos mais abrangentes e assim ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas e uma reorganização semântica contínua. (MORAN, 2007.p.102)

Com isso, a presença das mídias pode também ajudar a reorganizar a forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, Tavares (2006) considera que um ambiente multimídia, por oferecer diversos recursos aos seus usuários, pode despertar diferentes maneiras de usá-lo ou mesmo alterar a forma de aprendizado de determinado conteúdo. Assim, as mídias podem tornar o conteúdo de mais fácil assimilação e

até despertar o interesse por um aprofundamento de diversos temas, estimulando novos questionamentos.

Napolitano (2003), em seu trabalho sobre o uso de cinema em sala de aula, também aponta para a utilização crítica das mídias audiovisuais. De acordo com o autor, o cinema pode ser usado de diversas formas pelos professores, como fonte ou texto-gerador. E a partir desses usos, é interessante que o professor promova discussões e questionamentos sobre os conteúdos trazidos pelos filmes, comparando aos conteúdos de sala de aula, assim como com as realidades de seus alunos, além de discutir a própria linguagem fílmica e as intenções por trás das construções das histórias e das imagens dos audiovisuais trabalhados.

Para se compreender também a mídia-educação no contexto escolar, principalmente no que se refere ao uso dessas mídias em sala de aula, é necessário entender o processo de modernização das escolas. Segundo Orozco (2002), os governos, em geral, demonstram intenções em melhorar e modernizar as instituições escolares, com a compra de equipamentos, seja em termos de educação a distância, seja em termos de mídias como recursos pedagógicos no ensino presencial. Porém, ele alerta que “o tecnicismo da oferta educativa por si só não garante uma melhor educação” (OROZCO, 2002, p.65), principalmente pelo fato de os governos atentarem mais para a modernização em termos de equipamentos do que para a formação dos professores e para o trabalho que estes necessitam desenvolver em sala de aula.

Atentar para as mídias em sala de aula é de extrema importância para compreender o processo educativo atual. Nessa perspectiva, Orofino (2005, p.116) define o que chama de pedagogia dos meios, que seria um campo de intervenção no espaço escolar relacionado às mídias, “a ação e reflexão juntas a partir do contexto de cada escola”. Sobre essa pedagogia dos meios, a autora pontua que as mídias precisam estar ligadas às regionalidades de cada escola, isto é, as mídias dentro da escola devem refletir as particularidades de cada região. Isso pode

gerar uma participação maior dos alunos e da comunidade, por buscar dar visibilidade às iniciativas locais, assim como essa pedagogia refere-se às mídias de forma transdisciplinar, pois a própria natureza da mídia já o é em função de seus diversos códigos de linguagens - texto, imagem, som. Uma postura curricular transdisciplinar na abordagem das mídias traria ainda mais contribuições ao cotidiano escolar, por explorar a mídia em diferentes aspectos.

Outro ponto levantado por Pretto (1996), Orofino (2005) e Moran (2000, 1995) refere-se ao uso didático-pedagógico dos meios em sala de aula. Usar as mídias apenas por usá-las sem perceber as mensagens passadas e contextualizá-las em uma realidade maior (inclusive a da comunidade da escola) pode não alterar em nada a dinâmica de sala de aula. O uso pelo uso dos meios não altera o cotidiano escolar. Deve-se, portanto, pensar uma postura crítica dos meios em sala de aula e em seus usos, de forma a estimular a participação em sala de aula e a construção de uma consciência crítica perante as mídias.

O uso das mídias em sala de aula também aponta para sua adaptação ao modo de ensino das escolas. A cultura audiovisual, segundo Pretto (1996), apresenta uma estrutura diferente da cultura da escrita e da leitura, que são as culturas da escola. Utilizar as mídias na escola somente sob essa perspectiva é sub-aproveitá-las. É necessário criar novas formas de leituras, a leitura do audiovisual, a leitura da internet, para então utilizar essas mídias em sala de aula de modo a aproveitar todo o potencial que elas possuem. Assim como afirma Napolitano (2003, p.11) acerca do trabalho do cinema (vídeo) em sala de aula, “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer e a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

A partir dessa visão, Pretto (1996) aponta duas formas de utilização do vídeo nas escolas: o vídeo usado como instrumentalidade e o vídeo usado como fundamento. O vídeo usado como instrumento considera os avanços das tecnologias apenas como uma evolução comum da comunicação - são “os novos instrumentos que uma educação do futuro deve possuir” (PRETTO, 1996, p.112). A mudança seria apenas de instrumento, ao invés de um livro didático, seria possível utilizar um filme, com o mesmo tipo de leitura que se faria do livro didático. Dessa forma, perdem-se todas as capacidades e peculiaridades de uma leitura mais a fundo de um filme, seus planos, sua montagem, o contexto de realização do filme.

Um documento produzido pela Unesco sobre a utilização das mídias na educação já afirmava que “o filme não é nem ilustração de uma aula de literatura, nem auxiliar pedagógico para desenvolver a imagem da criança” e para Pierre Babin “a primeira fase do trabalho do professor sobre um filme deve, portanto, consistir em utilizá-lo para desenvolver a imaginação das crianças, sua memória e suas representações afetivas”. (BABIN, 1989 apud PRETTO, 1996, p. 113)

A outra abordagem sobre o uso de vídeos em sala de aula refere-se ao uso como fundamento. Nessa abordagem, o vídeo é dotado de conteúdo e não é visto apenas como um instrumento. O vídeo e o professor passam a ser comunicadores, articuladores de diversas fontes de informação. O vídeo suscita discussões e é analisado com esse fim e não apenas como uma ilustração de determinado conteúdo. O fato de ser fundamento possibilita utilizá-lo como uma articulação ao trabalho do professor, o que o transforma num centro irradiador de conhecimento (PRETTO, 1996). O vídeo tem que ser pensado em termos de fundamento para depois ser usado como um instrumento, ou seja, um instrumento fundamentado.

Partindo dessa abordagem teórica, este artigo pretende apresentar os resultados de um projeto de pesquisa, realizado por docentes e discentes de uma universidade do Rio de Janeiro, que teve como objetivo principal promover a produção audiovisual por alunos de três escolas públicas do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, através da realização de vídeos sobre obras literárias nacionais. O projeto pretendia ainda estimular a do professor, de maneira a contribuir com os diálogos e mediações produzidas através do trabalho com o audiovisual na escola.

Baseando-se em obras da Literatura Brasileira, os alunos criaram vídeos. Com isso, pretendeu-se não apenas aprofundar o conhecimento dos alunos no que diz respeito à literatura e sua importância, mas, principalmente, estimular o interesse pela leitura.

O eixo principal foi a construção de vídeos envolvendo obras da Literatura Brasileira. Para tanto, a ideia inicial era realizar oficinas com professores e alunos para o trabalho com o audiovisual, estudo da linguagem e suas particularidades, criação de roteiro, produção, direção, manuseio de equipamentos e edição. Entretanto, como discutiremos adiante, os professores não quiseram participar.

O projeto incluiu a compra de câmeras de vídeo e microfones que foram utilizados durante as gravações. As edições foram feitas nas ilhas de edições da universidade, com o auxílio dos técnicos da TV Web da instituição.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO – ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS E PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA ESCOLA

A logística do projeto consistiu primeiramente em ambientar os bolsistas, alunos de Comunicação Social de uma universidade do Rio de Janeiro, com o tema abordado. Indicou-se a leitura dos principais referenciais teóricos e foi montada uma oficina de prática audiovisual, para familiarização com

a linguagem e manipulação da câmera. Cada bolsista exerceu a função de monitor em um dos três colégios onde o projeto ocorreu, lidando diretamente com os alunos de ensino médio e incentivando as diversas mediações possíveis, dentre elas, a monitor-aluno-obra literária-vídeo e aluno-obra literária-vídeo-professor.

A princípio, os contatos e as recepções da equipe do projeto nos colégios foram excelentes, e tanto os corpos docente quanto discente se mostraram bastante empolgados. Nas primeiras visitas, os professores responsáveis pelo projeto acompanharam os alunos monitores, até que estes se ambientassem e pudessem lidar de forma mais independente com a produção audiovisual em cada colégio.

Já no início dos trabalhos nos colégios, ocorreu uma extensa greve, que atrapalhou o andamento do projeto. Quando foi retomado, algumas etapas tiveram que ser aceleradas para que as metas fossem cumpridas a contento. Inicialmente, a ideia era que vários contos fossem lidos em sala de aula, estimulando uma discussão sobre a obra e seus autores. Em função da greve, optou-se por sugerir a leitura de três contos da literatura brasileira (indicados pela equipe do projeto, após reunião de discussão com a coordenadora). Os três contos, de diferentes épocas, foram: “A caolha”, de Júlia Lopes de Almeida, “Fazendo a barba”, de Luiz Vilela, e “Bandeira Branca”, de Luis Fernando Verissimo. Coube aos alunos das escolas públicas a decisão. Todos os alunos optaram pelo conto de Luis Fernando Verissimo, talvez em função da linguagem, mais próxima ao universo dos participantes.

Apesar da empolgação inicial, os professores das escolas públicas, no decorrer da realização do projeto, dificultaram um pouco o processo. Muitas vezes, não avisavam os monitores de que na semana seguinte não haveria aula, assim como eram um tanto reticentes em relação à abertura de espaços em suas aulas para realização das atividades previstas. Em um dos colégios, por exemplo, embora a professora tenha resolvido, por conta própria, se responsabilizar pela entrega e

recolhimento dos termos de consentimento livre e esclarecido, ela não o fez. Em outro, os termos de consentimento livre e esclarecido também não foram entregues. Apesar da entrega do consentimento ter sido colocada como condição para participação da pesquisa, optou-se por dar continuidade ao projeto e aguardar o recebimento posterior dos termos – o que acabou não acontecendo¹ -, para que as atividades não ficassem paralisadas e as metas não fossem cumpridas.

Entretanto, mesmo com o fraco apoio dos professores no decorrer do projeto, este se realizou. Após a escolha do conto “Bandeira branca”, passou-se para a oficina de criação de roteiro. Foi dada certa liberdade na adaptação desta obra literária. Com isso, os alunos inventaram novos diálogos e novos cenários.

Nesse momento, notou-se certa resistência dos alunos quanto à adaptação, principalmente referente às peculiaridades da escrita do roteiro – linguagem mais direta, menos descritiva e pautada mais em ações. Porém, logo essa barreira foi vencida e os roteiros ficaram prontos.

Com os roteiros em mãos, passou-se para a oficina de linguagem audiovisual, na qual os alunos aprenderam, ensinados também pelos monitores, sobre decupagem cinematográfica – nomes e características de planos, movimentos de câmeras e direção de atores. Em seguida, houve a construção do roteiro decupado e a construção do plano de filmagem. Juntamente com o plano de filmagem, foram ministradas oficinas de produção, direção de arte – cenografia e figurino, iluminação e som. Apesar de não haver equipamentos além das câmeras adquiridas, como refletores e microfones, por exemplo, os monitores ensinaram um pouco de iluminação e som, na teoria.

Os alunos se reuniam e estipulavam onde seriam as locações, onde conseguiriam objetos, peças para os cenários e figurinos. Com a pré-produção finalizada, partiu-se para a gravação dos vídeos. Foi a etapa mais empolgante para os alunos.

¹ Por este motivo, não citaremos os nomes das escolas envolvidas.

Algumas dificuldades surgiram nessa fase, alguns alunos, que eram também atores dos vídeos, não tinham “decorado” bem suas falas ou ficavam tímidos com a câmera. Nos três colégios, até se acertarem os primeiros planos, demorou um pouco, mas depois a gravação engrenou.

Terminada a gravação, os materiais foram encaminhados para a Ilha de Edição do Curso de Comunicação Social da universidade, onde um técnico ficou responsável por editá-los, juntamente com os monitores e alguns alunos dos colégios. Em função da greve, os vídeos só foram finalizados no final do ano letivo, e a edição teve que ser realizada no período de férias, o que dificultou a ida dos alunos à universidade para acompanhar o processo.

Mais uma vez, é pertinente afirmar que, durante o período de realização da proposta, os três colégios passaram por um longo período de greve, o que prejudicou o projeto, que não pode prosseguir durante esse período. Ao retornarem as aulas, ele foi retomado. O processo de motivação dos professores e alunos para o projeto também teve que acontecer novamente, pois havia o risco dessa interrupção resultar em desmotivação em relação ao projeto. Devido a essa estratégia, a proposta prosseguiu normalmente. Porém, ressalta-se novamente, a pouca empolgação e motivação dos professores quanto ao projeto e à presença dos monitores em suas aulas.

Quando a proposta inicial do projeto apresentava algumas metas. A seguir, serão apresentados mais diretamente os resultados obtidos a partir dessas metas.

METAS E RESULTADOS OBTIDOS

A Meta 01 previa a realização de uma oficina de audiovisual e literatura nas escolas, com professores e alunos, que iria promover a exibição e discussão de filmes importantes do cinema nacional, além da leitura e discussão de obras literárias nacionais, pertencentes a diversas escolas literárias. Cada grupo ficaria responsável por uma escola literária para o trabalho.

Foi realizada apenas a leitura de três obras literárias (os três contos listados acima). Devido à greve, houve pouco tempo para mais leituras e exibições/discussões de filmes nacionais. Além disso, soma-se o fator do pouco apoio dos professores ao projeto.

A meta 02 era fazer com que os alunos discutissem e pesquisassem a obra escolhida para o vídeo, além do contexto histórico-social da obra e biografia do escritor. Como afirmado anteriormente, devido ao pouco tempo para realização do projeto em função da greve, não houve essa pesquisa do contexto histórico da obra e houve apenas uma pequena introdução/pesquisa sobre a biografia / trajetória do autor escolhido.

As metas 03 e 04 apresentariam aos alunos e professores fundamentos da linguagem audiovisual – roteiro, decupagem, cenografia, figurino, direção de atores e edição de imagem e som, e ainda o funcionamento e manuseio de equipamentos audiovisuais.

Inicialmente, os bolsistas, que eram alunos do Curso de Comunicação Social, passaram por um treinamento no qual aprenderam sobre fundamentos da linguagem audiovisual e manuseio de equipamentos. Durante a realização do projeto, eles aplicaram esses conhecimentos na realização de oficinas com os alunos, que puderam aprender sobre roteiro de audiovisual, decupagem, movimentos de câmeras, fundamentos de cenografia, figurino, interpretação e direção de atores, além de aprender a manusear a câmera de vídeo.

É importante ressaltar que quem operou a câmera nas gravações foram os próprios alunos dos colégios. Porém, como apontado anteriormente, eles não participaram do processo de edição, pois estavam de férias durante essa etapa, devido à greve e também à evasão escolar (pois essa etapa ocorreu nas férias e no início do ano seguinte à realização do projeto).

As metas 05, 06, 07 e 08 previam a construção do roteiro do vídeo, a partir da pesquisa realizada sobre a obra literária, bem como a pré-produção do vídeo - a elaboração de figurinos (que no caso de época podem ser conseguidos em acervos de figurinos), a elaboração de cenários (que podem ser locações diversas escolhidas pelos alunos), a elaboração da decupagem (planos do vídeo), a elaboração do plano de filmagem e a realização dos ensaios (direção dos atores).

Propunha também a produção do vídeo (filmagem) e a pós-produção - edição de imagem e som, nas ilhas de edição da universidade.

Como já abordado, durante a construção do roteiro houve algumas dificuldades, por parte dos alunos, em compreender as peculiaridades da escrita de roteiro, pois esta se diferencia muito do tipo de produção textual realizado nas escolas, a redação – em geral, argumentativa. Porém, logo os alunos se adaptaram e produziram os roteiros.

A pré-produção, como descrita acima, contou com bastante entusiasmo dos alunos. Os professores, apesar de não muito empolgados, disponibilizaram objetos e até seus carros para serem utilizados em cena. Os ensaios aconteceram já com a presença da câmera, mas mesmo assim, no início das gravações os alunos que eram atores ficaram um pouco acanhados. Porém, os monitores souberam intervir de forma positiva para que as gravações engrenassem. Quanto à pós-produção, como já dito, não contou com a participação dos alunos, pois estes estavam de férias (devido à greve) e também houve bastante evasão escolar.

A meta 09 era a criação de cópias dos vídeos em DVD para integrar o acervo da escola. Os DVDs foram entregues, entretanto, apenas em uma escola os DVDs poderão ser exibidos, pois somente nesse colégio os alunos entregaram os termos de consentimento de cessão de imagens. Os outros ficarão no acervo da escola, mas devido à falta dos termos de cessão de imagens, não poderão ser exibidos ou mesmo utilizados como recursos pedagógicos.

A meta 10 incluía a realização de questionários e entrevistas com alunos e professores participantes do projeto para a realização de um artigo sobre a experiência de realização deste trabalho.

Com relação aos questionários, estes foram aplicados nas três escolas. Em uma escola, os alunos responderam os questionários, entregaram à professora, mas esta alegou que os havia perdido e não entregou à equipe do projeto. Na outra, quinze alunos responderam a pesquisa, mas a professora não. Todos eles, sem exceção, consideraram importante a utilização de mídias em sala de aula para o estudo da literatura brasileira. Catorze consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua prática de leitura. Todos os alunos também consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua procura por assistir mais filmes, mesmo não sendo adaptações de obras literárias. Numa escala de 1 a 5 – sendo 1 uma pequena participação e 5 uma máxima participação –, a maioria dos alunos afirmou ter participado das diversas etapas do projeto. Mais uma vez, todos os alunos consideraram que o trabalho com mídias poderia ser estendido a outras disciplinas.

Na terceira escola, 24 alunos responderam o questionário. Vinte e dois consideraram importante a utilização de mídias em sala de aula para o estudo da literatura brasileira. Vinte e três consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua prática de leitura. Vinte alunos consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua procura por assistir mais filmes, mesmo não sendo adaptações de obras literárias. Numa escala de 1 a 5 – sendo 1 uma pequena participação e 5 uma máxima participação –, a maioria dos alunos afirmou ter participado das diversas etapas do projeto. Por fim, 21 os alunos consideraram que o trabalho com mídias poderia ser estendido a outras disciplinas.

A professora deste colégio foi a única que respondeu a entrevista. Ela considerou positivo o projeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a maioria das metas tenha sido cumprida, a equipe do projeto enfrentou várias dificuldades durante sua realização. Inicialmente alunos e professores estavam empolgados, mas já no início do decorrer dos trabalhos os docentes se mostraram desanimados e praticamente não davam atenção alguma ao processo. Quanto aos alunos, principalmente devido à greve, houve pouco tempo para a realização das atividades previstas, sendo que muitas metas não conseguiram ser cumpridas devido a isso ou tiveram que ser “aceleradas”.

Entretanto, mesmo como todos os problemas enfrentados, o resultado dos questionários recebidos pela equipe mostrou que o projeto foi positivo e cumpriu seu objetivo principal: incentivar a leitura. Além disso, as respostas demonstram que os alunos também passaram se sentir mais motivados a assistir a filmes. Por fim, eles consideraram que o projeto poderia ser aplicado a outras disciplinas.

É nítida a influência da greve e da desmotivação dos professores nos resultados deste projeto. Porém, nas atividades realizadas, notou-se empenho dos alunos e, principalmente, mediações entre a linguagem escrita e audiovisual motivadas pelo trabalho. O vídeo resultante, que pode ser exibido, possui alguns problemas técnicos, mas expressa de forma criativa os objetivos aos quais os alunos realizadores pretenderam chegar.

Foi interessante perceber a necessidade dos alunos de fazer com que a narrativa do conto “Bandeira branca”, de Luis Fernando Verissimo, ficasse mais próxima à sua realidade. A história narra o encontro de duas crianças que se conhecem aos quatro anos durante um baile de carnaval em um clube. Ao contrário do que suas mães esperavam, resolvem fazer montinhos de confete em vez de dançar.

Nos anos seguintes, continuam se encontrando no carnaval, e somente quando tinham sete anos é que procuram saber como se chamam. Apenas no sétimo baile, entendem por que se encontram apenas no baile – ela morava em outra cidade e só vinha no carnaval, pois sua tia era sócia do clube.

Nessa ocasião, já adolescentes, passaram o baile todo afastados, só se juntando quando ele a convida para dançar a música “Bandeira branca”. Trocaram beijos no rosto. No ano seguinte, ainda mais crescidos, passaram o baile todo se abraçando e se beijando.

Depois disso, encontraram-se em mais um baile, no qual pouco conversaram, com exceção do momento da última música – mais uma vez, “Bandeira branca” –, quando ela o puxou para dançar. A vida acabou os separando. Viram-se muitos anos depois, num aeroporto, mas estavam muito diferentes: ela havia engordado e estava casada. Ele também se casara, mas logo se separara. Nenhum dos dois se lembrava do nome do outro.

Das três escolas, somente uma utilizou a música original no vídeo e o cenário de um baile de carnaval no vídeo. As outras duas optaram por funk e também por um baile funk. Os diálogos incluíam gírias e roupas do dia a dia dos alunos. Nos vídeos, é possível perceber ainda o engajamento de todos na sua produção.

Crê-se que a realização de projetos educacionais em escolas públicas sofre influência de diversos fatores alheios ao próprio projeto, como a ocorrência de greves, à desmotivação de professores e também quanto à evasão dos alunos (o que impede a formação de um grupo coeso de trabalho e análise durante certo tempo ou que o projeto seja estendido de um ano a outro).

Quanto à participação dos monitores (alunos de Comunicação Social), o projeto lhes possibilitou conhecerem novas linguagens e, principalmente, entrarem em contato com cotidianos diferentes dos seus. Contribuiu ainda para

suas formações humanísticas e também profissionais. Apesar dos resultados negativos, espera-se que mais projetos possam ser realizados nas escolas públicas, mesmo com todas as dificuldades que possam aparecer. Principalmente projetos que envolvam universidades para que os laços dessas com a comunidade em geral (principalmente as escolas) possam ser cada vez mais estreitados.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira. **Literatura Brasileira** – Tempos, leitores e leitura. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira** – Momentos decisivos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações** – Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MORAN, José. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais telemáticas. In: MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José. Como utilizar as tecnologias na escola. In: **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Ed. Papirus, 2007 p.101-111

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v. 12).

OROZCO, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: **Revista Comunicação e Educação.** Vol. 23. Ano VII – São Paulo: jan/abr de 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro.** Campinas, SP: Editora Papyrus, 1996.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia.** Publicado em 2006. Disponível em <http://www.rived.mec.gov.br/artigos/2006-VEIAS.pdf> . Acesso em 10/03/2020.

QUINHOAR ENSINO DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA PÚBLICA:

AUDIOVISUALIDADES DO MUNDO

Aristóteles Berino

PPGEDuc/UFRRJ
berino@ufrj.br

Raquel Elison

PPGEDuc/UFRRJ
duquel101015@gmail.com

Uma nova linguagem que não a escrita poderia
ajudar enormemente, do ponto
de vista técnico, ao que eu chamo de “leitura do
mundo” e, portanto,
“leitura de realidade”, não necessariamente
através da palavra escrita.
Paulo Freire (2011, p. 69)

RESUMO: A partir dos conceitos de história pública digital e audiovisuaisidades do mundo, o pretendido no artigo é elaborar uma discussão a respeito do ensino de história através do desenvolvimento de um canal no YouTube, o Quinhoar Ensino de História. Trata-se de uma iniciativa no âmbito da cibercultura, agora que o conhecimento escolar deve ser melhor entendido como uma tessitura em redes de conhecimentos, conectado ao ambiente virtual, inclusive. Destacamos o diálogo com jovens alunos que interagiram com o canal durante a sua criação no percurso metodológico da nossa elaboração analítica, enfatizando a coparticipação como aspecto criador necessário às experiências educativas que se estabelecem entre os cotidianos escolares e os ambientes virtuais.

Palavras chaves: Ensino de História; História pública digital; Audiovisuaisidades do mundo.

QUINHOAR HISTORY TEACHING IN PUBLIC HISTORY: WORLD AUDIOVISUALITIES

ABSTRACT: Based on the concepts of digital public history and world audiovisualities, the aim of the article is to elaborate a discussion about history teaching through the development of a YouTube channel: Quinhoar History Teaching. It is an initiative in the scope of cyberculture, now that school knowledge should be better understood as a weaving in knowledge networks, including connected to the virtual environment. We highlight the dialogue with young students who interacted with the channel during its creation in the methodological path of our analytical elaboration, emphasizing co-participation as a necessary creative aspect to the educational experiences that are established among schools routines and virtual environments.

Keywords: History Teaching; Digital public History; World audiovisualities.

INTRODUÇÃO

Ao longo deste artigo iremos abordar algumas questões referentes à criação do canal Quinhoar Ensino de História, no YouTube. Este canal foi concebido como produto final do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, um programa de pós-graduação *stricto sensu* integrado por uma rede nacional de doze universidades, entre elas a UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, instituição em que o trabalho foi apresentado.¹ Vamos nos deter nos comentários feitos no vídeo teste do canal. O vídeo teste se chama Politeísmo e Monoteísmo² e foi feito para recolher as primeiras sugestões e críticas dos alunos. Uma concepção aqui presente será a de audiovisualidade do mundo, que pensamos a partir do conceito de leituras do mundo, desenvolvido por Paulo Freire. Os comentários no canal serão vistos também a partir das características de compartilhamento da história pública e, por último, teceremos algumas relações com a prática do ensino de história.

O canal Quinhoar foi pensado inicialmente para ser utilizado através de celulares, pois os mesmos já estão presentes também em muitos dos cotidianos das escolas ainda baseadas no quadro e na exposição de conteúdos. O objetivo inicial da pesquisa era utilizar os celulares e as demais tecnologias a favor de uma maior contemporaneidade do processo educacional. Ao longo do processo de produção do canal, prevaleceu a concepção de pensá-lo especificamente para os alunos do Ensino Médio³. É claro, que nada o impede de ser usado em sala de aula e para outros públicos.

¹ Título original da dissertação da Raquel Elison: Ensino de História por meio do canal Quinhoar no YouTube. Orientadora: Rebeca Gontijo. O presente artigo contém elementos que resultam do trabalho de referida dissertação e também do doutorado em curso da Raquel Elison, orientada pelo professor Aristóteles Berino (PPGEduc/UFRRJ).

² Ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=-UKRZk-iuc&t=46s>>.

³ Durante o ano de 2017 Raquel trabalhou com turmas do sexto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental; Primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Em todas as suas turmas que lecionava, localizadas nos bairros de Pavuna, na cidade do Rio de Janeiro, e em Coelho da

Em tempos de mobilidade ubíqua (SANTOS, 2014), o celular é a tecnologia que melhor representa sua dinâmica. Achamos oportuno, então, conceber o seu uso para novas práticas na educação escolar. Partilhando de uma concepção de educação freireana, pensamos que poderíamos, a partir do conceito de leitura de mundo, admitir também uma audiovisualidade do mundo. Para Paulo Freire (2011, p. 19/20), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. A leitura de mundo não decorre da alfabetização, ela a precede. Em um plano pedagógico de pós-alfabetização, poderíamos dizer que a leitura de mundo foi amplificada por uma nova competência, a leitura da palavra. Como sabemos, Paulo Freire tornou-se um educador mundialmente conhecido por seu trabalho com a alfabetização de adultos e a educação popular nos primeiras anos da década de 1960. No contexto de século XXI, como pensar amplamente a leitura de mundo não apenas através do seu par originalmente concebido por Paulo Freire, leitura da palavra?

No livro **Educar com a mídia**, de Paulo Freire e Sergio Guimarães (2011), publicado originalmente em 1984 (com outro título: **Sobre Educação: Diálogos II**), encontramos uma abordagem para Paulo Freire mais contemporânea ao nosso século. Depois do exílio, já no Brasil, Paulo Freire e Sérgio Guimarães gravaram uma série de conversas que deram origem a várias publicações. **Educar com a mídia** é uma delas. Como epígrafe deste artigo destacamos um pequeno extrato que já remete ao que gostaríamos de considerar aqui. A “leitura da realidade”, que é propriamente a leitura de mundo que Paulo Freire sempre se referia a propósito do chamado Método Paulo Freire, é feita também com outras linguagens e não apenas com a leitura escrita que é a “leitura da palavra”. Na sua conversa com Sérgio Guimarães, pensando a problemática

Rocha, na cidade de São João de Meriti, o canal foi divulgado com o pedido de participação na sua produção.

dos novos meios na educação, Paulo Freire (ibidem, p. 73/74) propõe atividades pedagógicas através do que irá chamar de “gravação do mundo” e “fotografia do mundo”, com os usos do gravador e máquina fotográfica.

“O menino sai para escutar e fotografar o mundo dele, entendes?” (ibidem, p. 74). Algumas páginas antes, Paulo Sérgio indaga Paulo Freire se diante de uma nova cultura da comunicação não estaríamos precisando de uma alfabetização que não fosse mais centrada exclusivamente no domínio da palavra escrita, mas que assimilasse também a linguagem audiovisual (ibidem, p. 68). A conversa aconteceu no ano de 1983. Hoje, 37 anos após o encontro que deu origem ao livro **Educar com a mídia**, não podemos deixar escapar que, de acordo com os nossos cotidianos, o uso do conceito leitura do mundo pressupõe também uma audiovisualidade do mundo. O audiovisual como escuta do mundo, portanto, no início do século XXI. Para Paulo Freire, a leitura da realidade possui um sentido conscientizador e transformador. Leitura de mundo para saber-se no mundo, em uma realidade que ultrapassa a nossa experiência direta e nos relaciona a um contexto muito mais amplo de influências sobre a nossa existência. Uma audiovisualidade do mundo nos integra as redes de sons e imagens que hoje fazem parte da realidade virtual, local e globalizada. Para os professores de História constitui um desafio próprio trabalhar na cibercultura.

Quinhoar Ensino de História encontra-se dentro da chave de compreensão da história pública digital, pois seu formato e, inclusive, as fontes que o mesmo produz a partir dos comentários no canal, são totalmente digitais. Cabe-nos fazer algumas ponderações sobre qual história é essa que o canal Quinhoar pretende divulgar e produzir. Uma história digital ou uma história por meios digitais? Com o objetivo de contribuir com esse debate, citamos Serge Noiret (2015, p. 29), para quem:

A história digital requer reescrever e reinventar os métodos profissionais e dominar as novas práticas digitalizadas (CLAVERT; NOIRET, 2013). Às mudanças quanto às novas práticas profissionais dos historiadores são de tal ordem - falou-se até de um novo historicismo (FICKERS, 2012) - que devemos nos interrogar sobre qual o impacto da história digital sobre as formas tradicionais de narração do passado e sobre os tempos históricos (HARTOG, 2012; NORA, 2011). Podemos nos perguntar, à luz da difusão pública das tecnologias, se não é o caso de rever em profundidade até mesmo a relação que temos com o passado, a memória e a história no presente (JOUTARD, 2013).

Dentro dessa nova forma de produzir história, o canal Quinhoar apresenta uma narrativa digital onde som, imagem, texto e oralidade trabalham juntos para o desenvolvimento de um sentido histórico. Quinhoar tem uma história digital, pois utiliza os recursos tradicionais de pesquisa do campo da ciência história para uma narrativa comprometida com a "pretensa ideia de verdade histórica", entretanto, está vinculado aos interesses de um novo público, um público jovem, associado com as exigências de uma nova geração. E também é uma história por meios digitais, pois toda a sua produção e divulgação foram e continuarão sendo feitas com recursos digitais, incluindo fontes digitais e demandas anunciadas por esse mesmo público de forma digital, através dos comentários no canal. Tal característica não é uma novidade do Quinhoar, pois há historiadores⁴ ocupando o espaço digital em diversos locais do mundo.

Na Europa, como em outros lugares, há hoje em dia muitos historiadores que convivem com o digital, e que não são, digamos "historiadores digitais" ou "humanistas digitais". São a própria história (fontes e historiografia) e a memória do passado, que, de fato, tornaram-se digitais, prescindindo de como

⁴ Tem como exemplo de historiadores ocupando o espaço digital e produzindo outras narrativas, entre outros, o canal no YouTube **Leitura Obrigatória**. Ver: <<https://www.youtube.com/channel/UCtMjnvODdK1Gwy8psW3dzrg>>

os historiadores, individualmente e/ou como grupo profissional organizado, relacionam-se atualmente com a "virada digital" (digital turn), as humanidades digitais e a "história (pública) digital" (NOIRET, 2015, p.33).

O Quinhoar foi criado como um exercício para ocupar um novo local de conhecimento que está crescendo e sendo utilizado nos dias atuais. Para ocupar tal local, é imprescindível aprender com as práticas da história pública.

Para garantir o devido distanciamento no confronto com o passado, gerenciar essa coletas de documentos, "filtrar", mediar, conectar comunidades e públicos diversos, encaminhar os novos conhecimentos sobre o passado por meio do potencial das tecnologias digitais, uma geração de novos historiadores, que podemos chamar "historiadores públicos digitais" (digital public historians), tornam-se os profissionais intermediários necessários para enquadrar cientificamente o trabalho de coleta de documentos e gerir criticamente novos arquivos "inventados" - que não existiam, isto é, fisicamente-, trazidos para a rede graças às contribuições de todos (ibidem, p.37).

Em vista da necessidade de estar presente neste novo espaço de produção e circulação de conhecimento, o Quinhoar procura ocupar uma parte minúscula dentro do grande oceano de dados e metadados, mas com a perspectiva de dar exatamente o seu quinhão, a sua parte, dentro de um cenário digital onde estão presentes diversos interesses e muitos projetos de sociedade, os quais podem ser até conflitantes. Portanto, pretende-se criar narrativas freireanamente inclusivas, democráticas, um contraponto, calcado na pesquisa histórica, às visões extremistas, excludentes e preconceituosas, que circulam nas redes sociais e, de maneira geral, na web, como por exemplo, o **Metapedia**,⁵ que é um sítio da extrema direita, com o intento de rever o conhecimento histórico e oferecê-lo ao grande público.

⁵ Ver: <https://pt.metapedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>

Uma vez que se trata de amplo campo de conhecimento, e por ainda estar em uma fase muito inicial de produção, precisando de tempo para que a circularidade de informações sobre o próprio canal ocorra. Porém, apresenta o potencial para promover debates e versões mais coerentes dos fatos históricos. Além de promover conhecimento e participações ativas e democráticas no pequeno espaço escolar, para o qual ele foi idealizado. Portanto, Quinhoar é um meio de promover a atuação intelectual de professores na internet e participar da cibercultura de modo crítico, ao utilizar um novo modelo de comunicação para desenvolver e aprofundar a relação entre professor e aluno. Tal modelo de comunicação apresenta uma linguagem mais acessível, mas nem por isso reducionista.

Todo o esforço em criar uma linguagem acessível vem de encontro com a tentativa de criar possibilidades de transformação social, pois o trabalho do professor não está sendo visto como uma simples reprodução de habilidades e informações técnicas. Os trabalhos dos docentes não partem de uma concepção neutra, mas estão associados a concepções teóricas, interesses políticos e ideológicos, como Paulo Freire (2005) sempre observou. Portanto, a visão do professor enquanto intelectual transformador é fundamental para o desenvolvimento do canal Quinhoar no YouTube e, também, para entender os seus objetivos finais, os quais estão associados com o interesse de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. (...) Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas

de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos (GIROUX, 1997, p. 163).

Como consequência dessas novas relações entre o político e o pedagógico, temos como horizonte de expectativas a construção de uma narrativa mais democrática, plural, comprometida com os ideais de inclusão social e com a crítica à estrutura capitalista hegemônica. Nesse sentido, a aproximação entre alunos e professores, gerada pela história pública digital permite, através dos comentários, escutar a voz dos estudantes, suas experiências, críticas e, assim, construirmos conhecimento juntos, dialogicamente.

Quinhoar está comprometido com a possibilidade de permitir a existência de diversas memórias e histórias, que podem ser apropriadas por diversas classes, gêneros e grupos étnicos. O currículo que norteará o Quinhoar será definido considerando a possibilidade de sempre ser repensado e renovado, atentando para o fato de que o verdadeiro poder de transformação ou de permanência está na habilidade de identificar a constituição do próprio conhecimento e a sua contribuição para a consolidação de uma determinada visão ou projeto. Nesse trabalho, especificamente, a produção de conhecimento ocorre através da história e esta será abordada em uma perspectiva de inclusão e transformação social ou de resistência à ordem capitalista hegemônica.

Os temas selecionados a partir das concepções acima de currículo serão ensinados a partir de um processo de didatização ou mediação cultural, de acordo com a historiadora Ana Maria Monteiro, que afirma: .

Esse processo de didatização é processo de mediação cultural pelo qual sentidos são produzidos com base nos significados que os docentes atribuem aos saberes ensinados em suas explicações e que buscam controlar mediante as avaliações exigidas pelos sistemas educacionais (2013, p. 30).

Nessa lógica de compreensão, não basta apenas ter o conhecimento do objeto de ensino, pois é preciso ter domínio teórico-metodológico dos modos de produção daquilo que se deseja ensinar e, ainda, das formas de transformá-lo em uma narrativa compreensível para os alunos, pois dentro dessa perspectiva, o conhecimento histórico escolar não ficará retido na escola e poderá servir para um agir no mundo, dentro de uma perspectiva crítica capaz de subverter ordens opressoras, resistir e questionar discriminações.

Diante dessas necessidades e objetivos, o professor precisa ter um vasto repertório de atividades que possa realizar com alunos de origens sociais e experiências diferenciadas. Tendo em mente que, dentro desse processo, enfrentará resistências, preconceitos e verdades estabelecidas e absolutas, mas que apesar dos obstáculos enfrentados, a relação constituída entre os alunos e os professores se torna fundamental para o processo de mediação.

Os professores que atuam na educação básica não estão ali produzindo conhecimento novo a ser validado pelos seus pares com base na utilização correta e adequada de referenciais teórico-metodológicos. No contexto escolar, realizam um trabalho de articulação entre saberes oriundos da produção científica e saberes dos alunos, seus próprios saberes e aqueles que circulam na sociedade, de modo a tornar possível sua compreensão, ou seja, uma reelaboração de forma que os sentidos atribuídos pelos alunos - e que dependem dos sentidos atribuídos pelos professores ao saber ensinado - se aproximem dos significados validados. Esse processo denominado transposição didática (ibidem, p. 33).

É claro que este não é um processo fácil, pois não, se trata de simplesmente apresentar para o público um conhecimento acadêmico tal como ele é. É preciso ter uma produção desse conhecimento de forma diferenciada, para que o mesmo possa fazer sentido para os mais variados públicos. E, como os

públicos variam, a elaboração desse conteúdo também muda constantemente. Ao longo dessa relação fronteira que ocorre entre aluno, professor e conhecimento acadêmico, alguns riscos prejudiciais ao conhecimento podem ocorrer, como, por exemplo, reducionismo, generalizações, anacronismos, todavia, eles devem ser enfrentados em um constante processo de superação por meio de estudos e pesquisa com auxílio do professor.

Defendo, então, que a didatização é processo de mediação cultural ou simbólica, pois sua realização implica a relação entre diferentes sujeitos e saberes e a possibilidade de atribuição de sentidos no fazer curricular, tanto pelos docentes como pelos alunos (ibidem, p. 33).

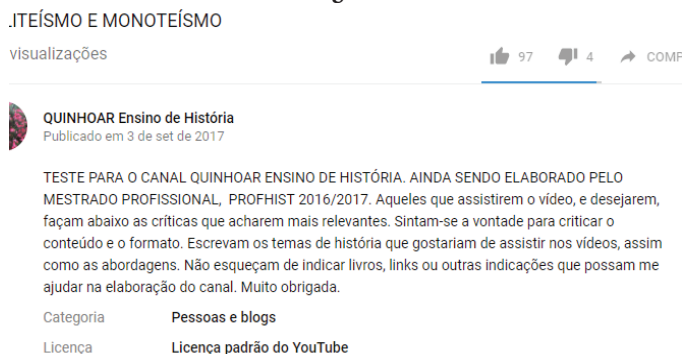
A partir dos conceitos acima, o canal Quinhoar pretende realizar a didatização ou a mediação cultural a partir das possibilidades e limites da história pública digital, utilizando os recursos digitais como uma importante ferramenta de comunicação e na relação entre professores, alunos e conhecimento acadêmico. Sinalizando que a cibercultura presente no dia-a-dia dessa nova geração de estudantes constitui um importante espaço-tempo de fronteira para a constituição do saber. Por isso, a própria produção do Quinhoar foi colocada nesse espaço e convocou diversos públicos para a sua gênese desde as ideias iniciais.

Dentro desse aspecto, é possível perceber a participação ativa de diversos estudantes na produção do canal, através das mais variadas formas, os quais chamaram atenção para diferentes critérios, interesses e detalhes que estavam despercebidos. Tal participação vem ocorrendo por meio de um vídeo teste que inaugurou o canal e por pedidos de participação, feitos pessoalmente para professores, inspetores, alunos do sexto, sétimo, oitavo, nono anos e ensino médio. Muitos alunos se interessaram e deram instigantes contribuições para o desenvolvimento do canal por meio dos comentários, situados abaixo do vídeo-teste, comentários estes que serão expostos a seguir com algumas interpretações e relatos de

suas consequências dentro das salas de aulas. É importante salientar que tais comentários estão sendo entendidos como documentos primários digitais.

O vídeo teste foi postado em setembro de 2017 e até o momento – início de abril de 2020 – possui 446 inscritos, 4.525 visualizações e 163 comentários. O vídeo teve em torno de cinco minutos de conteúdo divulgados e foi filmado pela câmera do celular, sem muitos recursos, com uma edição bem simples. Basicamente foi postado na forma que foi gravado. Abordou os conceitos de politeísmo, monoteísmo e a intolerância religiosa com religiões de matrizes africanas. Tal vídeo também foi exposto no processo de qualificação dessa pesquisa, e recebeu importantes contribuições que nortearam e nortearão os demais vídeos.

Figura 1



Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

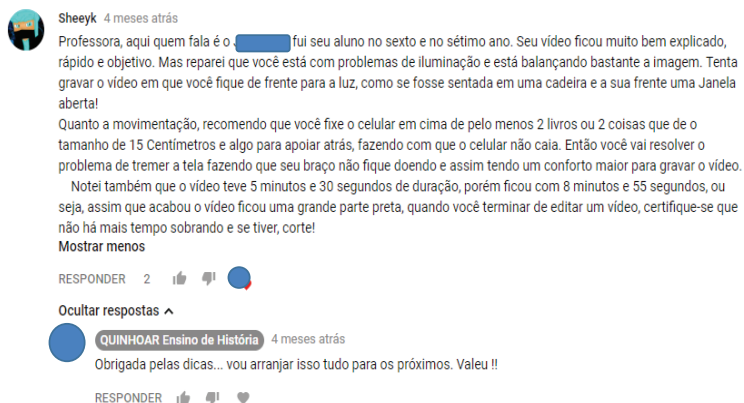
Desde o início, o canal se preocupou em permitir uma ampla participação em todos os aspectos possíveis para a construção do mesmo. Tal característica está intimamente relacionada com a autoria compartilhada na história pública e a concepção dialógica de educação presente em Paulo Freire.

Nesse aspecto, os diversos comentários promoveram um importante canal de relacionamento e de troca. Por meios dos mais variados comentários, foi possível perceber quais eram os temas de interesse, o formato de vídeo que mais agradava e, principalmente, reforçar o relacionamento professor-aluno. Veja abaixo alguns comentários.

APERFEIÇOAMENTO TÉCNICO E VISUAL

Entre os comentários, podemos destacar aqueles que se preocuparam com a parte mais técnica e visual, algo que é muito característico dessa nova geração de alunos. Precisamos trocar com eles os saberes que cada um possui.

Figura 2

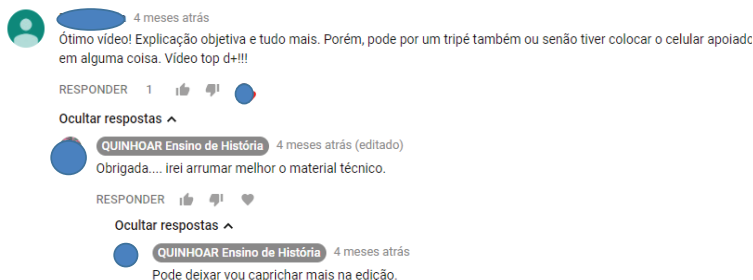


Ensino de História Fonte: YouTube/Canal Quinhoar

O aluno ofereceu sugestões importantes para a o público-alvo do canal. Os problemas apresentados devem ser corrigidos nos próximos vídeos, pois o visual e seus recursos são partes importantes das narrativas produzidas no formato digital, e são critérios exigidos pelos mesmos. Além dos critérios visuais, há demanda por vídeos rápidos e mais didáticos. O próprio aluno possui um canal sobre games no *YouTube*.

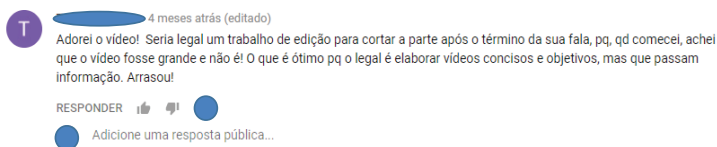
As exigências por um vídeo com mais recursos técnicos e uma edição melhor continuaram nos seguintes comentários.

Figura 3



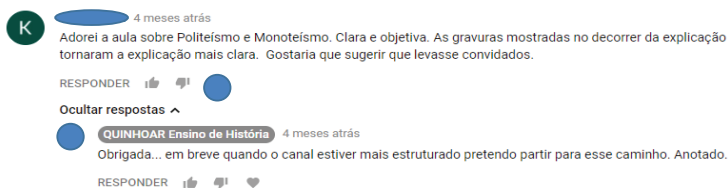
Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

Figura 4



Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

Figura 5



Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

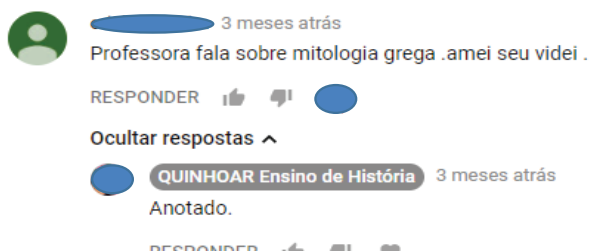
Os comentários acima têm em comum a preocupação com relação à forma e com o visual, demonstrando que não apenas o conteúdo em si é importante, mas também os recursos técnicos da edição, a presença de imagens, sons, texto e outras ferramentas digitais, como os gifs, que podem contribuir para a construção de uma narrativa histórica e para a sua melhor compreensão. Tal desejo já está presente nos alunos, mas também em diversas pessoas que assistiram ao

vídeo. Em comum, elas observaram a necessidade de melhorar o formato, a estética do mesmo. Isso demonstra a importância que as ferramentas digitais e a história pública podem ter na construção do conhecimento, pois abrem um importante canal de diálogo e circularidade de informações, as quais já estão presentes em determinados grupos da sociedade.

SUGESTÕES DE TEMAS HISTÓRICOS

A circularidade das informações e conhecimentos históricos fica mais nítida com os comentários abaixo, os quais sinalizam para a existência de um desejo por saber mais sobre assuntos históricos que, de alguma forma, circulam na sociedade.

Figura 6

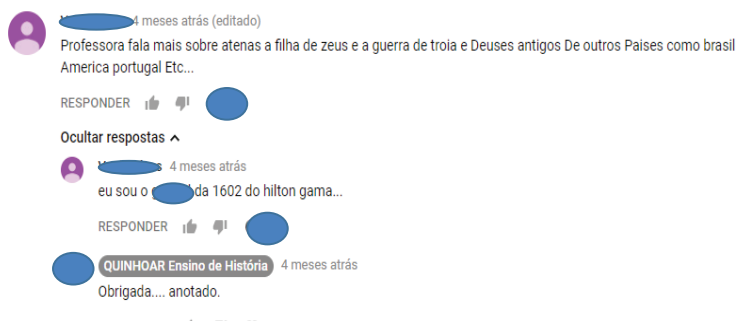


Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

MITOLOGIAS DE OUTROS POVOS

No comentário abaixo é possível perceber um interesse por mitologias de outros locais, como as lendas brasileiras e figuras mitológicas da América, que não são abordadas, pelos currículos tradicionais.

Figura 7



Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

Os comentários das figuras 6 e 7 destacam a necessidade de conhecer mais a história antiga. Dentro desse contexto, muitos dos alunos vieram até mim, informando que tinham encontrado o canal e feito comentários sobre o que acharam, de acordo com o que eu havia pedido em todas as minhas turmas. Devido a essa participação mais direta eu consegui identificar a participação ativa de muitos alunos do sexto ano, que estavam estudando matérias dentro da cronologia da história antiga e aproveitaram a possibilidade de comunicação para pedir mais informações, principalmente sobre mitologia grega. Aliás, esse assunto é muito comentado em sala de aula, em parte pela presença das figuras mitológicas em séries, filmes, jogos que os alunos do sexto ano têm acesso e também pela própria seleção de conteúdo para a série, que tradicionalmente inicia-se pela antiguidade.

O interesse e a participação dos alunos do sexto ano foi uma bela surpresa, pois o público-alvo do canal eram os alunos do Ensino Médio, com uma temática e abordagens voltadas para eles. Todavia, não podemos afirmar com exatidão que todos os comentários eram do sexto ano, pois devido às próprias características da história pública digital, não é possível saber com certeza a identidade dos comentaristas. Muitos alunos utilizaram perfis de seus pais, de seus colegas e *fakes* para participarem do canal. Todavia, acredito que tal dificuldade não invalida os resultados da pesquisa, pois os mesmos estão

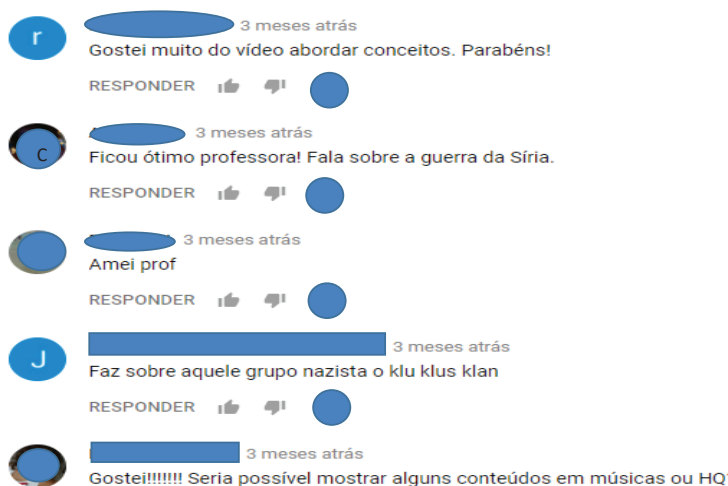
calcados nos interesses circulantes por história na sociedade e suas consequências para a produção do conhecimento e não na identificação da autoria em si. Além disso, a participação dos alunos do sexto ano, em sala de aula, comentando entre si e com a professora, foi um indício que eles se interessaram bastante pelo canal.

Nessa perspectiva é interessante afirmar que o canal, mesmo sendo criado fora do espaço escolar, se fez presente com os comentários, exigências por mais vídeos, críticas de colegas, alunos e ex-alunos que tomaram conhecimento do canal e participaram de alguma forma.

APROFUNDAMENTOS DE TEMAS HISTÓRICOS

Nem todos os pedidos de temas foram sobre a Antiguidade. É possível perceber a circularidade de outras temáticas no dia-a-dia dos alunos com pedidos de temas pouco trabalhados nos currículos tradicionais. Entre eles, podemos destacar os seguintes:

Figura 8



Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História


São comentários que permitem perceber uma série de temas bem abrangentes e variados. Muitas opções de narrativas e temas sugeridos pelos alunos e demais pessoas que se interessaram pelo canal, sinalizando que existe um grande interesse pela história, mas principalmente por narrativas e temas que fogem dos currículos tradicionais da sala de aula.

Por isso, o currículo do canal, mesmo tendo um tema inicial que norteará os primeiros vídeos, também será sensível à própria demanda do público que já no vídeo teste sinalizou para diversos assuntos que, por si só, dariam muitas aulas e abordagens variadas, apesar de ser uma pequena amostra dos interesses dos alunos.

POSICIONAMENTOS E NOVAS ABORDAGENS SOBRE O TEMA EXPOSTO NO VÍDEO

Além desses comentários e suas sugestões de aulas, cabe-nos destacar comentários referentes ao conteúdo, propriamente, do vídeo. Ou seja, pessoas que mostraram sua opinião sobre politeísmo, monoteísmo e as religiões africanas. Nessa lógica, se destacaram os seguintes comentários.

Figura 9


 4 meses atrás

Quanto ao conteúdo da aula, apesar de ser monoteísta tb concordo que ninguém deve sofrer perseguição por conta da sua fé. Exatamente porque a minha crença diz que todos os seres humanos são dotados de livre arbítrio para escolherem conforme lhes convém e tb que devem ser amados independente de suas escolhas. Ao nos chamar à reflexão, vc falou sobre a perseguição sofrida pelos judeus por sua fé monoteísta, assim como a perseguição que adeptos de religiões politeístas vêm sofrendo atualmente. Apesar de saber que essa é uma realidade, já que esse é um canal interativo, gostaria de trazer à luz o fato de que ainda hoje religiões monoteístas também sofrem preconceito e perseguição por sua forma de acreditar. Não apenas em países onde não se tem liberdade religiosa, mas tb em países "livres" como o nosso. Penso que esse questionamento torna a nossa reflexão menos tendenciosa, no sentido de expor que tanto politeístas como monoteístas sofrem perseguição e preconceito por sua maneira de crer, ainda hoje.

Mostrar menos

RESPONDER


Ocultar respostas ^

 **QUINHOAR Ensino de História** 4 meses atrás

Obrigada pelos comentários, a ideia é elaborar séries didáticas sobre diversos temas e dentro das mesmas mencionar diferentes prismas, como o que você mencionou. Anotei a sugestão para os próximos vídeos, obrigada.

Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

Figura 10

 4 meses atrás


Poderiam ter incluído uma abordagem ao ateísmo.

RESPONDER

Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

POSICIONAMENTOS MAIS AGRESSIVOS


Figura 11

 **Genji Gamer** 3 meses atrás

q merda de vídeo

RESPONDER

Ocultar respostas ^

 **Mais uma pessoa aleatória** 3 meses atrás

Que isso jovem

Fonte: YouTube/Canal Quinhoar

Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

Destacou-se, ainda, um comentário específico que foi visto pelos alunos e mencionado em quase todas as minhas turmas. Devido à intensidade de suas palavras, o comentário gerou uma série de debates interessantes.

O comentário acima foi visto como inadequado, principalmente no sexto ano, mas foi mencionado em outras séries, e acabou promovendo alguns debates em sala sobre o *ciberbullying*, outras violências que ocorrem na Internet e a necessidade de ética para nortear os escritos na web. É também como uma importante oportunidade para ensinar que atitudes como estas não ajudam de forma construtiva, por isso, os alunos que viram não deveriam responder da mesma forma, pois comentários baseados em xingamentos e brigas entre eles não ajudariam no desenvolvimento do canal, até porque o mesmo estava inserido no campo educacional. Todavia, o comentário possibilitou discutir crimes raciais e atitudes extremamente preconceituosas que ocorrem no mundo virtual, assim como também algumas medidas de proteção dos mesmos.

Aliás, os comportamentos agressivos são uma realidade constante na Internet, o que mais uma vez mostra muita intolerância com relação ao outro e também a necessidade de professores ocuparem a web com o objetivo de contribuir para que valores humanísticos possam fazer parte desse ambiente virtual, promovendo debates respeitosos e baseados em argumentos apurados. Nesses aspectos, os historiadores Kylde Batista Vicente e Fábio d'Abadia de Sousa nos chamam a atenção para ocuparmos e ensinarmos na e pela web.

Não há nenhum segredo em ensinar a ser humano no mundo virtual. Basta ensinarmos como é ser humano no mundo real. (...) é possível que tivéssemos incorporado alguns valores de ética, cortesia e etiqueta que são essenciais para a convivência civilizada no mundo real. Uma prova de que esses valores civilizatórios ainda não chegaram à internet é maneira incrivelmente grosseira com que geralmente as pessoas se tratam quando têm

opiniões diferentes sobre determinado assunto. Os xingamentos com palavras de baixíssimo calão com que um se refere ao outro provam que a discordância no mundo virtual ativa o mais selvagem dos nossos lados; o desejo de aniquilar o diferente. A tolerância e o respeito às diferenças precisam, com urgência, fazer parte da Internet. É aí, principalmente, que nós, professores, entramos (VICENTE, 217, p. 453).

COMENTÁRIOS INCENTIVADORES

E por último, mas não menos importante, existiram diversos comentários encorajadores que, por si só, sinalizam para a importante relação entre alunos e docentes, e como ela intensifica ou fragiliza o processo educacional. Entre estes vídeos, os destaques são:

Figura 12



Fonte: YouTube/Canal Quinhoar Ensino de História

Certamente os comentários demonstram mais a relação carinhosa que ainda existe entre professor e aluno do que uma análise crítica do vídeo. Entretanto, tal relação se constituiu em sala de aula e também colabora para a aproximação e o desenvolvimento do conhecimento.

Além dos comentários, o vídeo gerou muito debate em sala de aula. Possibilitando muitas participações e sugestões que foram dadas no final de reuniões pedagógicas, nos corredores, no caminho pela escola, porém por terem sido totalmente espontâneas e orais não puderam ser utilizadas e comprovadas ao longo desse trabalho, mas também farão parte dos vídeos que surgirão no canal, além desse trabalho escrito.

Os comentários acima abrem a possibilidade real de uma relação entre professor e aluno, ou demais públicos, mediados por intermédio da história pública digital. Tal possibilidade pode se transformar em um importante caminho de diálogo e de produção de conhecimento, principalmente entre esta nova geração de alunos conectados todo o momento através de celulares. Aliás, estes mesmos aparelhos já fazem parte do dia-a-dia dos professores e são responsáveis por alguns conflitos entre o os mesmos. Talvez possamos utilizá-los em favor da educação, permitindo que os alunos os utilizem pedagogicamente, como, por exemplo, para acessar canais de YouTube com qualidade e potencial para desenvolver conhecimento e não somente informações e, dessa maneira, atenuar os conflitos. Contudo, para isso ocorrer da melhor forma possível, precisamos ocupar a Internet e os novos caminhos de comunicação.

Assim como não é possível mais agirmos como os únicos detentores do saber- até porque muitas das vezes os nossos alunos têm acesso ao mesmo material que pesquisamos para o preparo de nossas aulas- também não é mais admissível ignorarmos a quase simbiose de nossos estudantes com seus smartphones (ibidem, p. 455).

Apesar de toda a dificuldade que o mundo virtual possa apresentar, ele também é um campo aberto para novas experiências, nas quais os jovens já se fazem presentes de diferentes maneiras e tendo acesso às mais variadas informações. Entretanto, informação, por si só, não é conhecimento, e talvez esse seja o momento de os professores entrarem no mundo virtual como os atores essenciais para realizar a ponte entre o dilúvio de informações e a produção de conhecimento crítico sobre o mesmo e sobre o mundo real.

NOTAS FINAIS

Acreditamos que um canal de história no YouTube tem potencial para promover o ensino e o aprendizado de temas relevantes da ciência história, desde que consiga unir os critérios teóricos, metodológicos e científicos da academia com as exigências e desafios da história digital e da história pública.

Como qualquer área do conhecimento, a história pública sofre algumas críticas que devem ser levadas em consideração na hora de produzir um trabalho acadêmico. Um dos primeiros cuidados que se deve ter em mente é o perigo de desenvolver um trabalho apenas por princípios mercadológicos, ou seja, tomar cuidado para não perder o rigor científico e ficar subordinado aos princípios capitalistas de consumo e lucro, os quais podem ser exigidos por um determinado tipo de público que só esteja interessado na forma do produto e não em seu conteúdo.

Outra crítica que a história pública recebe está ligada à produção de outros sentidos históricos que não passam necessariamente pelo crivo da academia. Nesse ponto específico, defendo a produção de conhecimento gerado pela circularidade e pela autoria compartilhada.

Além deste aspecto, também se destaca a remuneração do professor dentro do trabalho da história pública digital, pois esta forma de trabalhar pode ser alvo diretamente da precarização das

relações trabalhistas, uma vez que tal trabalho vem se mostrando de maneira autônoma e a remuneração, quando esta existe, está vinculada, na maior parte das vezes, ao número de visualizações, no caso específico do YouTube, ou na utilização de propagandas muitas das vezes não vinculadas ao tema do trabalho. Não existe nenhuma garantia de direitos nessa área. Todavia, tais limitações práticas não tiram a importância deste espaço digital e público de aprendizado, mas sinalizam para a importância de ocupá-lo e iniciar uma luta pela conquista de direitos nessa nova fase do capitalismo e dentro dessa nova área de atuação. Ou, pelo menos, utilizar a história pública digital como resistência.

Quando estávamos finalizando o artigo nos deparamos com a prática do distanciamento social diante da pandemia causada pela Covid-19. Agora mesmo que encerramos a nossa escrita, um debate atravessa o campo educacional. Com as escolas fechadas, como prosseguir com os estudos? Educação a distância é a solução? O debate prosseguirá, mas aproveitamos para observar que criações como Quinhoar Ensino de História vão enriquecer a discussão sobre o ensino através de ambientes virtuais de aprendizagem em uma época que ainda não sabemos muito bem como se constituirá, mas que práticas pedagógicas que já estávamos experimentando servirão com certeza para moldar o que vem no campo da educação.

REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de e ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: Construindo uma alternativa à tradição moderna. In.: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa.; ARAUJO, Cinthia Monteiro da; COSTA, Warley (orgs.). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2014.

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social In: LEACH, Edmund et Alii. *Anthropos- Homem*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 298-330.

BITTENCOURT, C. História nas propostas curriculares atuais. In.: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 97-128.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **História Pública: uma breve bibliografia comentada**. (Bibliografia Comentada). In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>. Acesso: 19/12/2017.

CAUVIN Thomas. Por que deveríamos todos nos tornar Historiadores Públicos? Medium .<<https://medium.com/@fredzgur/por-que-dever%C3%ADamos-todos-nos-tornar-historiadores-p%C3%BAblicos-358d4787e7ed>> Acesso 19/12/17.

FREIRE, Paulo. **A importância do ator de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** Novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRISCH, Michael: A história pública não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice versa. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, SANTIAGO, Ricardo (orgs.) **História no Brasil.** Sentidos itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **Revista História Oral**, Associação Brasileira de História Oral (ABHO), v. 17, n. 1 p. 39-69. 2014.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na Berlinda ou como cada um escreve a história? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não-acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia.** Ouro Preto, nº 15, p. 27-50, ago. 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Formação de professores entre demandas e projetos **Revista História Hoje.** v. 2, nº3, p. 19-42, jan/jun. 2013.

MONTEIRO, Ana Maria; GONÇALVES, Marcia De Almeida; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luis **Qual o valor da História Hoje?** Rio de Janeiro; Ed. FGV, 2012.

MOREIRA, Igor Lemos. Sobre História Pública e Ensino De História: Algumas Considerações. **EBR – Educação Básica Revista**, v.3, n.2, p. 81-96. 2017.

NETO, Sydenham Lourenço; RAMOS Vinícios da Silva. História do Tempo presente, diálogos com a História Pública

e com o ensino de História: uma experiência exploratória. **Aedos**, v 6, nº 5, p. 17-31, jul/dez. 2014.

NOIRET, Serge. História pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.1, nº.1, p. 28-51, maio. 2015.

PENNA, Fernando de Araújo, FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho Intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente a BNCC e ao Escola Sem Partido. **Aedos**, v.6, nº15, p. 109-127, jul./dez. 2014.

PEREIRA. Daniel Carvalho. O conhecimento histórico sob a perspectiva da didática da história pública. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, nº. 11, Ano 04, p.63-80, dez. 2017.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira HISTÓRIA PÚBLICA: a comunicação e a educação histórica. **Revista Observatório**, vol. 3, nº. 2. p. 47-65, jul/dez. 2017.

SANTHIAGO, Ricardo. A História Pública é a institucionalização de um espírito que muitos historiadores têm tido, por milhares de anos: Uma entrevista com David King Dunaway sobre História Oral, História Pública e o passado nas mídias. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 203-222, Ano 03. set. 2016.

SANTIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA; Juniele Rabêlo de, SANTIAGO; Ricardo (orgs.) **História no Brasil**; sentidos itinerários. São Paulo: Letra e Voz. p. 23-36. 2016.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação da cibercultura**. Santo Tirso: WHITBOOKS, 2014.

SILVA, Fabiana Bruce; Sobre as Perguntas que podemos fazer aos arquivos visuais: Por uma história Pública, comunicação e

Ensino. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 2, p. 219-240, abr./jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995. p. 190-207.

SOARES, Fagno da Silva A história pública no Brasil entre práticas e reflexões: a oficina historiográfica de Ricardo Santhiago, entre a história oral e a história pública. **Revista Observatório** vol. 3, nº. 5. p. 569-585, ago. 2017.

VICENTE, Kyldes Batista, SOUSA, Fábio d'Abadia de. Precisa-se de professores para a terra de ninguém. **Revista Observatório** vol. 3, nº. 5. p. 450-471, ago. 2017.

APRENDER EM ASFALTO, FLOR E COM ESTRELAS

LEARN ON ASPHALT, FLOWER, AND WITH STARS

Leonardo Rangel dos Reis

IFBA
leonardorangereis@gmail.com

APRENDER EM
ASFALTO, FLOR E
COM ESTRELAS

Resumo: O presente trabalho parte de uma pesquisa pós-doutoral, e tenta compreender a vida que se desdobra em/no movimento com caminhar. Podemos dizer que há duas grandes perspectivas de estruturação dos processos formativos em Educação. (i) Funcionalista-cognitivista, referenciada nos processos de desenvolvimento, com foco especial na cognição e nos fenômenos associados à representação e transmissão de conteúdos. (ii) De caráter fenomenológico, toma como foco a experiência e seus processos mais realçados, possui grande acento nos fenômenos corporais. Pesquisar/estudar a vida que se desdobra no/ao/com caminhar, e a produção de saberes que floresce nesse processo é tentar aprender simultaneamente os fenômenos de retenção/repouso e movimento/devir.

Palavras-chave: Aprendizagem. Caminhadas. Currículos.

Abstract: The present work is part of a post-doctoral research, and tries to understand the life that unfolds in / within the movement with walking. We can say that there are two great perspectives for structuring the training processes in Education. (i) Functionalist-cognitivist, referenced in development processes, with a special focus on cognition and phenomena associated with the representation and transmission of content. (ii) The ones with a phenomenological character, which focus on experience and its most enhanced processes, and have a strong emphasis on bodily phenomena. To research/study the life that unfolds in/when/with walking, and the production of knowledge that flourishes in this process is to try to learn simultaneously the phenomena of retention/rest and movement/becoming.

Keywords: Learning. Walking. Curriculum.

INTRODUÇÃO

As considerações que aqui faço partem de uma pesquisa desenvolvida no pós-doutorado em Educação – ProPEd/UERJ, e buscam retomar e desenvolver argumentos presentes em minhas pesquisas sobre os processos de subjetivações contemporâneos. Estudei a relação entre educação e alimentação e percebi que a lógica culturalista — tão imperiosa nos dias de hoje — não era suficiente para dar conta do fenômeno do alimento. A alimentação não se deixava reduzir à cultura, pois, nela, permanecia o que chamei de “resto de natureza”. Para compreender essa “resistência” à cultura, adotei uma perspectiva ecológica e refiz caminhos já percorridos para buscar novas possibilidades. Caminhos que levaram, também, a outras compreensões sobre os sentidos da educação. Foi possível perceber, por exemplo, que a pedagogia, herdeira da tradição humanista, ainda se encontra quase que exclusivamente ligada a ela. Porém, “compreendendo esse processo de redução, os estudos do cotidiano vão buscar recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas para redefinir o próprio cotidiano” (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 85).

Essas percepções levaram-me a uma relação entre educação e ecologia. Relação que exige um olhar crítico sobre o que chamei de “mundo reduzido ao raio antropocêntrico”. A educação em sua versão modernizadora, herdeira incondicional do humanismo, jogou fora os movimentos do “Mundo” (SERRES, 2009)¹. E, hoje, uma das tarefas mais prementes é justamente recuperá-los e/ou reinventá-los, dizendo-os na singularidade despreziosa dos acontecimentos, pois se dermos vazão ou atenção aos aspectos singulares e qualitativos das nossas práticas cotidianas, “vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição” (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 85-86).

¹ O conhecimento não diz respeito apenas ao aprender a abstrair. Ele não é um movimento de capturar os conteúdos a partir dos quais nos apropriamos das palavras e das coisas, no intuito de transformá-las em novas informações. Se assim fosse, o conhecimento tenderia a transformar as dinâmicas próprias do mundo vivido em mera captação de informação. É por isso que Serres (2017) pôde dizer que perdemos o mundo. O perigo está na predominância desenfreada desse processo, e não na captação da informação em si.

Esse tipo de pesquisa mobiliza outros *'fazeressesaberes'*. Estes estão envolvidos em des-caminhos que põem à prova a posição do próprio sujeito, ou do que se considera próprio ao sujeito, ou, para dizer com Foucault (1984, p. 13):

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Essas pedagogias dos des-caminhos ou das aventuras, em que não há estabilização do contentamento, nem preponderância dos julgamentos, porque a busca não é pela estabilização da interioridade, mas pelas peripécias propiciadas pelos movimentos que ocorrem na instabilidade do aberto; parecem insinuar e mobilizar a experiência. Não se trata mais apenas do discurso, porque o modo de dizer encontra-se sempre ameaçado pelas instabilidades, por conta da exigência colocada pela experiência. É todo um regime do dizer que se coloca em perigo, em risco. “Mais uma vez, podemos ver a experiência associada ao risco, inclinando-se para o ‘drama’, para a crise, e não para um aprendizado cognitivo e monótono!” (TURNER, 2015, p. 21). Não há impossibilidade do falar, porém o mesmo encontra-se na vizinhança perturbadora da incerteza, da indeterminação, exposto ao perigo. Desse modo, o improviso ou o ensaio são mais característicos dessa exibição.

PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO

Podemos dizer, grosso modo, que há duas grandes possibilidades, duas grandes perspectivas de estruturação dos processos formativos e curriculares em Educação. (i) Funcionalista-cognitivista, referenciada nos processos de desenvolvimento, com foco especial na cognição e nos fenômenos

associados à representação e transmissão de conteúdos. (ii) De caráter fenomenológico, toma como foco a experiência e seus processos mais realçados. Possui grande acento nos fenômenos corporais, pois visa desconstruir a limitada dicotomia “cartesiana” entre corpo e mente. Se para a primeira faz sentido pensar em uma mente distinta do corpo, a segunda procura modelos explicativos mais integrais em que os processos ditos “mentais” são compreendidos de modo mais dinâmicos e realçados, em contextos em que os sentidos estão sempre abertos e referidos a um mundo que se encontra em perpétuo movimento.

Foi diante dessas duas perspectivas que Tim Ingold (2015) resolveu chamar a primeira abordagem: funcionalista-cognitivista, de educação pelo dédalo; e, a segunda: fenomenológica: de educação pelo labirinto. Mas, por quê? Qual a diferença entre dédalo e labirinto? Para o autor, o dédalo imprime uma série de restrições ao movimento, porque impõe uma série de escolhas, cada uma delas com movimentos já preestabelecidos, cuja ênfase recai muito mais sobre as intenções e vontades, sobre as itinerâncias ou movimentos a serem percorridos, do que no próprio processo itinerante (INGOLD, 2015). Para ilustrar seu exemplo, ele se vale muito do caminhar. O caminhante que se acostuma com o ambiente do dédalo, bastante presente nas cidades, só consegue caminhar guiado de intenções e planos sobre o caminho certo a ser seguido. O foco não recai sobre o caminhar em si, nem nas possibilidades de encontro que se desdobram a partir da caminhada, pois a atenção gira em torno das representações² e intenções que estão

² Há uma extensa biografia filosófica acerca da possibilidade, ou não, de os humanos terem acesso à experiência imediata. Mas, aqui, não vamos entrar nesses aspectos. Basta mencionar que a tradição formalista e abstracionista que costumamos atribuir ao movimento cartesiano, acabou valorizando uma postura de abstração diante do conhecimento, como se este só dependesse da mente. A partir daí “a conclusão de Descartes de que ele era uma coisa pensante foi produto dessa questão, e essa questão foi um produto de práticas específicas – as da reflexão desincorporada, sem atenção” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003, p. 44). Por isso, do ponto de vista do desenvolvimento de uma reflexão encarnada, atenta, incorporada, “a questão mente-corpo não deve ser ‘Qual a relação ontológica entre corpo e mente, independente da experiência da pessoa?’ Mas, ao contrário, ‘Quais são as relações entre mente

conectadas com o plano previamente traçado. Essa forma de caminhar nos leva para dentro. “Para a maioria de nós, urbanitas disciplinados pela educação, as ruas não são um labirinto. Nós andamos por elas não pelo que revelam ao longo do caminho, mas porque elas nos permitem transitar de um ponto a outro” (INGOLD, 2015, p. 24). Estamos no mundo como vontade e representação, em que a educação se encontra encarregada de ajudar a transmiti-lo e assegurá-lo.

É por isso que podemos dizer que esse tipo de educação, a partir do momento em que se fixa nos mecanismos de transmissão e re-apresentação do que já existe, se acomoda com a lógica da reprodução. Aqui, representar é se pôr a serviço da reprodução. É endereçar a herança que recebemos em códigos e regras predefinidos e preestabelecidos, com pouca margem para mudanças ou transgressões. Estamos diante de um tipo de educação apaziguadora, na qual as paisagens subjetivas têm de ser constituídas através de balizas e marcadores fixos e engessados. O importante é assegurar que as gerações mais novas tornam-se semelhantes através do que lhes é herdado. A navegação mobilizada por esse tipo de educação é ancorada em códigos e símbolos cognitivistas, em que o foco incide no mental. Nessa perspectiva, ainda fez sentido a distinção entre corpo e mente.

É por isso que esse tipo de educação não consegue lidar bem com o movimento ecológico, porque aqui não há possibilidade de um expressar das coisas, pois somente o ser do humano pode expressar-se. Uma fala que se desenrola, de preferência, a partir de uma mente “bem desenvolvida”. A qualidade requerida está indissociavelmente atrelada ao “desenvolvimento mental”. Apenas há algumas décadas, é que essa perspectiva cognitivista conseguiu operar uma espécie de descentramento antropológico. Isso ocorreu com Maturana e Varela (2005), porque, para eles, os processos de estruturação da mente estão presentes em todos os seres vivos. Visto que

e corpo na experiência efetiva (*o aspecto da atenção*), e como essas relações se desenvolvem, que formas elas podem assumir (*o aspecto da abertura*)” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003, p. 44, *grifo nosso*). A atenção é excelente indicativo do estado de presença.

a própria vida passa a ser concebida como um processo de conhecimento, contínuo e cíclico. Desse modo, onde há vida, há aprendizagem. Contudo, esse tipo de educação continua herdeira do que convencionou-se chamar cisão cartesiana, pois é lastreada pelo princípio da interioridade. É uma maneira de caminhar que nos leva para dentro (INGOLD, 2015). Ela mobiliza um tipo de educação que deriva do verbo em latim *educare*, que significa “criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta” (INGOLD, 2015, p. 23).

Para Freire (1987), essa imagem do mundo como conteúdo processado para pessoas ilustradas é limitada e faz parte dos mecanismos de poder. Afinal,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 33).

Ainda segundo Freire, a narração que denomina de ‘educação bancária’, movimento meramente conteudista, em que a educação é realizada a partir de relações verticalizadas, não deve ser a finalidade da educação, afinal ninguém pode ser considerado um mero processador de informações, como se a vida pudesse ser reduzida a um modelo maquínico de estímulos e respostas. Porém, o ponto em que alguns autores contemporâneos (INGOLD, 2015; DELEUZE, 2006; MASSCHELEIN, 2008) diferem do autor assinalado é que antes de apelar à ‘consciência’ e acabar caindo nas aporias do cognitivismo, eles preferem trabalhar com a noção de experiência ou modos de vida.

Desse modo, a educação também começa a ser relacionada, cada vez mais, com o tornar-se presente (FOUCAULT, 1984; MASSCHELEIN, 2008; INGOLD, 2015; 2017). Consiste no auxílio, na ajuda, dos outros e do “si mesmo” para que possam tornar-se presentes e preparados para os encontros que acontecem em redes que constituem o mundo. Isso exige exposição³. A exposição dos encontros solicita à presença o abrir-se ao mundo. A partir da exposição, a presença é instada na abertura que se faz mundo. Para Ingold (2017, p. 31), a implicação desse argumento é radical, porque, nos diz que a educação trata de um saber “cuidar do mundo em que vivemos, e de seus múltiplos habitantes humanos e não humanos, então não é tanto sobre compreendê-los, mas restaurá-los à presença, para então atender e responder ao que eles têm a dizer”.

Esse outro tipo de educação remete a outro modo de caminhar, porque há outra forma de caminhar que nos leva para fora, hoje, pouco valorizada na educação. Esta forma, também é uma variante etimológica que relaciona o “termo a *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes” (INGOLD, 2015, p. 23). Esse tipo de educação ainda é pouco usual, porque não oferece aos estudantes pontos de partida ou posições, mas os remove e os põe em exposição (INGOLD, 2015, p. 23). O tipo de atenção exigida por essa prática se submete às coisas, ao invés de tentar silenciá-las.

³ Segundo Biesta (2013), para ultrapassar a fria socialização da comunidade meramente racional, e sua consequente voz imparcial, é preciso assumir a atitude responsável com o estranho, com aquele que foi colocado na condição de outro, posto à margem. Essa postura ética de se deslocar para o outro exige exposição, porque implica na saída da ‘zona de conforto’ e num lançamento, afinal “quando quero falar na comunidade daqueles que não têm nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz” (BIESTA, 2013, p. 92), sobretudo, pelo fato do que está em jogo não ser “tanto o conteúdo do que dizemos, mas o que é feito. E o que é feito, o que precisa ser feito, e o que só eu posso fazer, é responder ao estranho” (BIESTA, 2013, p. 92). Aliás, isso é considerado a premissa da ética, ou seja, a coerência que advém das buscas e tentativas em relacionar responsabilmente os discursos às práticas.

Busca percebê-las em seu aparecer, através do aguçar das forças imaginativas e criativas, desdobrando-se no plano da vida imanente (INGOLD, 2015). Trata-se das constituições de agenciamentos que promovam novas formas de criações, de encontros, sobretudo porque estamos nos movendo em solo da experimentação, no qual os movimentos de criação tornam-se radicais. Pode-se pensar em novas cosmopolíticas, novas terras, novas paragens, em movimentos que ocasionem, criem e potencializem a dimensão afirmativa da vida. E, nesse movimento, afirmam-se justamente a Terra, a vida, os fluxos, os seres etc., que assumem, segundo Deleuze, em interseção com Nietzsche, formas desconhecidas “por nós, que só habitamos a superfície desolada da Terra e só vivemos estados vizinhos de zero. O que o niilismo condena e se esforça por negar [...] é de preferência o múltiplo, é de preferência o devir” (DELEUZE, 2016, p. 31-32).

Para Masschelein, (2008, p. 37), é preciso que haja a valorização da educação da atenção, porque é importante estar atento às visibilidades que compõem movimentos, os ‘*verouirsentirpensar*’ da presença. Daí a importância que ele atribui ao caminhar, pois se trata da condição necessária a realização da experiência, uma vez que assinala o *ex-por-se*, ou “colocar essa posição em jogo, significa *ex-posição*, estar *fora-de-posição*”. Afinal, há mobilização e “deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Então, temos que o corpo não somente ‘fala’. Ele também vê e é visto. Consiste em visibilidade que se põe em movimento, e, além disso, fala. Aliás, dificilmente a linguagem de sinais pode ser reduzida aos códigos característicos da fala, tidos como imateriais, sobretudo porque sua expressividade não pode prescindir da visibilidade. Portanto, também já temos que o corpo se expressa através de visibilidade que comporta gestos, paisagens, falas etc. Parece que na educação (MASSCHELEIN, 2008, p. 42),

não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.

Os encontros dos corpos mobilizam *‘fazeressaberes’*, através da multiplicidade dos diversos modos de *‘sentirfazerpensar’*, das repetições das caminhadas, que não se deixam enquadrar nos códigos da escrita, nem em nenhuma outra semiótica dominante. O corpo em movimento é corpo encarnado e vivo, por isso nômade. É busca pelo conhecimento e por se fazer ciência, em condições cotidianas, sem elisões. Esse *‘dentrofora’*⁴, forja da apropriação daquilo que nunca se deixa ser-apropriado, mas que consiste em movimentos de busca dos sentidos. Corpo como borda, limite. Tránsito de toda possibilidade dos sentidos. As semiotizações (império dos sentidos que reinam quase absolutos) que tentamos impor aos corpos, mais cedo ou mais tarde, hão de se acertar com a própria condição de transbordamento. O corpo como fora e como possibilidade mesma do sentido. Como afirma Nancy (2000): este estrangeiro, porque se apresenta como um aqui mais longínquo do que aquele mais extremo lá. A partir desse corpo-abertura, podemos conceber a criação e o encontro, fundamento da interação.

⁴ Os *‘dentroforas’* dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de *‘ensinosaprendizagens’*, transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciado a complexidade e pluralidade de modos de *‘sentirfazerpensar’*.

Como Ingold (2015) assinala acima, esse tipo de educação é pouco comum, porque não oferece posições, mas as remove e põe o sujeito em exposição. Há certo perigo na exposição. Porém, só quem é capaz de fazê-la torna-se capaz de experimentar. Falando com Larrosa (2002, p. 25),

do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Assim, temos variadas disposições associadas a conjuntos de habilidades, sendo valorizadas pelos diferentes tipos de educação. A educação funcionalista-cognitivista, ao valorizar os aspectos mentais, foca no desenvolvimento do discurso, no registro mental. Já a educação de cunho fenomenológico, ao valorizar o corpo e as coisas, foca na experiência, no processo. É importante ressaltar que os dois movimentos são importantes, então, não se trata da mera escolha entre ambos. O que não é interessante é o quase exclusivismo que a perspectiva funcionalista-cognitivista ainda tem nas ciências da educação e nos currículos das escolas e universidades.

ABERTURAS DOS/COM COTIDIANOS

Na materialidade e nas práticas do cotidiano citadino, os praticantes vão desdobrando, reinventando e ressignificando ‘*fazeressaberes*’, e mesmo diante de obstáculos, conseguem brincar, transgredir, suplantar, afinal “o usuário sempre consegue criar para si algum lugar de aconchego, itinerários

para o seu uso ou seu prazer, que são as marcas que ele soube, por si mesmo, impor ao espaço urbano” (CERTEAU e GIARD, 2011, p. 42).

As perspectivas *nosdoscom* cotidianos nos coloca diante de novas espacialidades e temporalidades e, ao fazê-lo, pode nos conectar a outras ontologias e a novas configurações políticas, em que os regimes de signos a-significantes nos conectam e nos ligam a novos domínios de coisas e de signos. De tal modo, podemos sair dos impasses de uma análise puramente racional e de um mundo comandado pelos imperativos do cognitivismo.

E, falando em devir e movimento e nos estratos significantes, podemos intuir que a utilização da linguagem em outros registros passa, necessariamente, pela coragem de transformar a nossa própria linguagem em uma espécie de literatura menor, ou em dialeto, justamente como forma de valorização do que é considerado miúdo, porque no processo de instauração das línguas oficiais, essas literaturas e dialetos, foram pulverizados, desvalorizados pelos jogos de poderes dos chamados Estados Nacionais, por isso, o que importa é, muito mais, o que encontramos em Kafka:

o que interessa a Kafka é uma pura matéria sonora intensa, sempre em conexão com sua própria abolição, som musical desterritorializado, grito que escapa à significação, à composição, ao canto, à palavra, sonoridade em ruptura para se desgarrar de uma corrente ainda demasiadamente significante (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p. 14).

Os sons e gritos evocados nos inspiram a pensar em saberes que se dão a partir dos movimentos e da circulação. Ou, nas palavras de Lyotard (2015, p. 46): trata-se, de algum modo, de mostrar que “o tempo, o espaço, o mundo, não podemos pensá-los ou agi-los na totalidade, nem defini-los; são redes planas e instáveis de linhas”. O que podemos fazer é nos insinuamos por dentro, ajudando “as linhas a se encontrarem, isso pode produzir acontecimento, intensidade e levar um nome” (LYOTARD, 2015, p. 46).

Não será forçoso dizer que o saber que expõe e faz crescer é um saber semelhante a todos os saberes que são criados nos mais distintos e diversos ambientes, afinal, trata-se sempre da criação, circulação, crescimento, envelhecimento e transformação, ou seja, de processos vitais. Tudo isso dando-se em movimentos ininterruptos, em fluxos e linhas variáveis, em vórtices que não conduzem a um centro e, se o fazem, é para desfazê-lo e espedaçá-lo em mil outros vórtices a-centrados. Sobre o saber, os poderes derivados, o fazer crescer e circular, podemos dizer que: “o histórico-mundial é o objeto querido das paranoias de poder, o sentido é uma flor inesperada, um suplemento de tensão que brota num encontro, inapreensível para os hermenêuticos e outros semióticos” (LYOTARD, 2015, p. 46).

A flor, bem como a erva daninha, pode ser considerada inapreensível, porque estamos acostumados com uma epistemologia desencarnada que, ao dissecar seu objeto, acaba matando-o e transformando-o em algo fossilizado. Temos de nos abrir a tipos de saberes que consigam apreender a beleza desses acontecimentos que ficam em surdina, borbulham nas margens, que “abre sem barulho, é um acento, um tom, um modo estranho da voz, uma voz que não é a minha, nem a das coisas, um ‘figural’” (LYOTARD, 2015, p. 46).

Mas, afinal, o que os saberes fazem crescer? Na questão já encontramos parte da resposta: os saberes se envolvem com os processos vitais. Aqui, tanto a flor quanto os saberes nos convidam a pensar e praticar possibilidades de vida ou as condições de sua rarefação. Eles fazem crescer e circular a vida enquanto potência e capacidade daquilo que irrompe nos lugares mais improváveis, nos tempos mais insólitos. Para Ingold: “[...] coisas materiais, assim como pessoas, são processos, e sua agência real está justamente no fato de que” não se pode capturá-las ou contê-las, pois “é no contrário da captura e da contenção — na descarga e vazamento — que descobrimos a vida das coisas”. O que Deleuze e Guattari chamam de matéria-fluxo — consequência da matéria sempre em movimento, em devir:

eu chamaria de material. No mesmo sentido, retomo essa asserção na forma de uma regra simples: seguir os materiais. Quero sugerir que o ASO [Ambiente Sem Objetos] não é um mundo material, mas um mundo de materiais, de matéria em fluxo. Seguir esses materiais é entrar num mundo, por assim dizer, em fervura constante. No lugar de compará-lo a um grande museu ou loja de departamentos, nos quais os objetos encontram-se dispostos de acordo com seus atributos ou origem, seria melhor imaginar o mundo como uma grande cozinha, bem abastecida com ingredientes de todo tipo (INGOLD, 2012, p. 35).

Em vez de envolvermos o humanismo em processos de pureza, seria melhor abri-lo ao mundo da vida. Uma crítica ao antropocentrismo torna-se fundamental, mas essa empresa não resulta no enfraquecimento da potência do ser do humano, ao contrário, consiste em movimento pragmático que busca mostrar como este sempre fora dependente de agenciamentos múltiplos, afinal trata-se de evidenciar as conexões e emaranhamentos que sempre existiram, mas que foram encobertos pela arrogância da atitude antropocêntrica. Como Latour (1994), podemos dizer que se trata de tradução ou de rede, posto que estamos lidando com fenômenos sutis, porque encobertos pelo mundo dos interesses demasiadamente humanos. As noções de rede, conexões, emaranhados e agenciamentos nos ajudam a repensar o mundo, pois são “mais flexíveis que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas” (LATOURE, 1994, p. 9).

Ingold (2015), no lugar de rede, prefere utilizar a noção de malha. Para ele, a malha capta melhor o emaranhado constitutivo da vida do que a rede. Porque as linhas da vida que formam um organismo vivo assemelham-se mais a um feixe de linhas, assim: “estas linhas não conectam pontos, mas passam para sempre no meio e entre. Considerando a maneira como essa ideia foi retomada na chamada Teoria do Ator-rede, particularmente associada à obra de Bruno Latour,

volto à importância de se distinguir a rede como um conjunto de pontos interconectados da malha como entrelaçamento de linhas” (INGOLD, 2015, p. 112). O autor continua o argumento, dissertando sobre a importância das linhas, inspirado na filosofia de Deleuze. Ele nos diz que cada “uma dessas linhas descreve um fluxo de substância material em um espaço que é topologicamente fluido” (INGOLD, 2015b, p. 112-113). Por isso ele pôde chegar à conclusão do organismo aberto, em um ambiente sempre vazado, em que o mundo se encontra, ou devém, sempre nesses “nós” emaranhados. Portanto, o organismo vivo, seja ele humano, animal ou vegetal, deve ser compreendido “não como uma entidade limitada rodeada por um ambiente, mas como um emaranhado ilimitado de linhas em um espaço fluido” (INGOLD, 2015, p. 113). Desse modo, os organismos vivos são caracterizados através de acoplamentos de percepção e ação, que surgem dentro dos processos de desenvolvimento ontogenético, sem nenhuma separação entre natureza e cultura, ou, entre história e evolução.

Estamos diante de um mundo composto de conexões, associações (para falar com Latour) e de linhas (para falar com Deleuze e Guattari), criado através das mais variadas matizes de “possessões”, em que as coisas encarnam diversos tipos de devires, sempre em contato com as “forças do fora”, ou seja, é como se “as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria: a *enkrateia*, a relação consigo como domínio” (DELEUZE, 2006, p. 107).

Seguindo essas oscilações, podemos entender o ambiente como local de interface entre terra e céu, em que há constante permeabilidade e conectividade. O que chamamos de “chão não é uma superfície coerente, mas uma zona na qual o ar e a umidade do céu se combinam com substâncias cuja fonte está na terra, na formação contínua das coisas vivas” (INGOLD, 2012, p. 31-32). Podemos compreender a própria história como uma das linhas. Ela refere-se à linha do fazer crescer que

ajuda a florescer o mundo, porque aqui os seres humanos, com sua atividade produtiva, não transformam o mundo; mas, em vez disso, “desempenham um papel, ao lado de seres de outro tipo, na transformação do mundo por eles mesmos. É a este processo de autotransformação que me refiro com o conceito de crescimento” (INGOLD, 2012, p. 31-32). A história pode ser entendida como um fazer crescer, pragmático e não antropocêntrico, porque ela passa a significar o processo no qual seres humanos de cada geração, através de suas atividades vitais, fornecem os contextos de desenvolvimento nos quais seus sucessores chegam à maturidade. A história passa a ser vista como parte do processo mais amplo de evolução, que se desenvolve ao longo de todo mundo orgânico (INGOLD, 1995). Há todo um ambiente de colaboração e partilha em que o humano só floresce enredado em emaranhados diversos:

Se os homens, de um lado, e as plantas e animais, de outro, podem ser considerados alternativamente como componentes dos meios ambientes uns dos outros, não podemos pensar nos primeiros habitando um mundo social que lhes é próprio, situado acima do mundo da natureza que contém as vidas de todos os outros seres vivos. Tanto os homens quanto os animais e as plantas, dos quais aqueles dependem para sua subsistência, devem antes ser considerados como companheiros, participantes do mesmo mundo. E as formas que todas essas criaturas assumem não são dadas a princípio, nem impostas de cima: elas aparecem nos contextos relacionais da sua participação mútua (INGOLD, 1995, p 31-32).

Nesse contexto de participação, de mútua partilha, nos aproximamos do chão posto pela noção de espécies companheiras de Donna Haraway (2011), porque para ela o sofrimento causado aos animais em laboratórios (cobaias) não precisa nos imobilizar e enterrar as pesquisas científicas, mas nos coloca irremediavelmente numa ética de partilha do sofrimento alheio, que não se apresenta tão alheia assim, afinal, há toda uma lógica da composição e agenciamento

entre os cientistas e os animais que estes “manipulam”. Nada mais perverso e perigoso do que simplesmente declarar que determinado animal não importa, porque está comprometido com o progresso das ciências, ou seja, consiste em “efeito colateral necessário”, mas, em vez disso, é perceber que o próprio “importar está sempre dentro de conexões que exigem e possibilitam resposta, não classificação ou cálculo nus e crus. A resposta, é claro, cresce com a capacidade de responder, ou seja, responsabilidade” (HARAWAY, 2011, p. 30). Isso cria uma disposição de coparticipação e responsabilidade pela partilha do sofrimento daqueles que são postos nessa condição. Assim, o cientista encontra-se diante de dever ético e dos cuidados, porque está na “obrigação prática e moral de mitigar o sofrimento entre os mortais — e não apenas humanos mortais — sempre que possível e compartilhar as condições de trabalho, inclusive o sofrimento, dos atores mais vulneráveis do laboratório” (HARAWAY, 2011, p. 29). Essas ciências, no plural, estão irremediavelmente envolvidas em práticas de cuidado e na modéstia de quem sabe que suas práticas são sempre passíveis de serem revistas.

ADÁGIO PARA NÃO CONCLUIR

Ela brotou tímida. Não se acreditava. Tudo parecia conspirar contra sua potência de mover-se. Pensara que seu destino era enredar-se, brevemente, por entre as paredes do grão, impossibilitada de germinar. Se tivesse que se definir, diria que não era nem morte nem vida. Pura latência de um nascer-morrer? Talvez sem morte, nem vida.

Era noite, ou melhor, baixa madrugada. O tempo estava úmido, lua minguante, o céu escuro contrastando as estrelas. Uma dessas noites mágicas e misteriosas, em que olhamos para o firmamento e não conseguimos deixar de contemplar a imensidão do universo. As estrelas brilham e vazam... Talvez mais correto: vazam na medida em que brilham, e conseguem refletir qualquer coisa no caminho, como no varal da memória. Elas vazam de modo semelhante ao alvejante que, em contato com a água e o vento, remove toda e qualquer rasura das fibras. Vazam também por conseguir matutar por sobre a manta úmida do asfalto.

O céu e as estrelas se entregavam em espetáculo, mas atentos a uma cena única, um monólogo, na coxia do teatro, em surdina. Cena sem o mesmo brilho e majestade de um dançante e musical céu de estrelas. Na verdade, para olhos cegos e ouvidos surdos, uma cena meio opaca (potência de cor e brilho), silenciosa (potência de som) e estática (potência de movimento). Para os ouvidos, narizes e olhos educados do céu e das estrelas, era colorida, perfumada e tinha o som da dissonância em ritmos próprios ao que é da natureza do terroso.

O antiespetáculo? Semente sob o peso do asfalto, de repente flâmula. Brotou com o tempo exato que lhe restava, sem medida exata. Parte de suas energias erguiam-se para o alto, em louvor aos encantos do vento, enquanto a outra, movimentava-se em direção aos mistérios da terra. Não era fissura, porque nunca houve unidade.

A flor surgiu aplaudida pelo céu e pelas estrelas, também em movimento perpendicular, pois é recorte que

intercepta céu e terra; ar e água; e, pela sua cor, também fulgura o fogo. Já se antevê o que a vida pulula e o que ela soçobra.

Coisinha tão miúda, na fissura do asfalto, é relação entre céu e terra. Um quase nada, ainda sem nome próprio, que possui o brilho vazado das estrelas e reflete o paradoxo da condição humana. ‘*Ensinaraprender*’ porque se trata de aprendizado da mais alta reluzência. A humanidade precisa ser descoberta no fruto inumano, que sempre devém. O humano floresce flor quando muitas forças, como as do ar, fundamento de toda vida, entram em contato com a quentura das narinas, rolam abaixo e sobem, modificadas. Esse ar-força é gentilmente purificado pela florzinha na fissura do asfalto. A flor e o ar, dinâmicos, propõem outras genealogias, outros graus de parentesco. Somos primos, filhos, irmãos... da flor e do ar.

Os movimentos e ritmos da vida dançam em dinamismos, que traçam linhas de fuga. E pode-se entender: “os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 19). E a flor nos exige devires-vegetais. O monólogo na coxia do teatro, na fissura do asfalto, deu-se em devir-coisinha-flor, verdadeiro acontecimento, aplaudido, porque força e movimento transformadores. Esses devires pedem outros caminhos e fissuras de conhecimento. Reter, apropriar-se e dominar não são verbos a ser conjugados na busca do aprender. Os adágios do ar em movimento precisam tocar nossos ouvidos, para sermos-aprendermos com as itinerâncias dos que vazam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, vol. 1: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**, vol. 2: morar, cozinhar. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, Gilles. Meio de 68 não ocorreu. In: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FOUCAUT, Michel. **História da sexualidade**, 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARAWAY, Donna. A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 35, p. 27-64, jan./jun. 2011.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Acesso em: jan. de 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>>. Acesso em 04 abr. 2017.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. Sobre a distinção entre evolução e história. **Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. N.º. 1 (2. sem. 95). Niterói: EdUFF, 1995.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em 20 jan. 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LYOTARD, Jean-François. O tempo que não passa. **Cadernos de Subjetividade**. Ano 12, n 17. São Paulo: PUC, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Acesso em: fev de 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 2005.

NANCY, Jean-Luc. **Corpus**. Lisboa: Editora Vega, 2000.

SERRES, Michel. **Tempo de crise**: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

RANGEL, Leonardo. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba, CRV, 2018.

TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humano do brincar. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS DIGITAIS

FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES COM
AS TECNOLOGIAS
MÓVEIS DIGITAIS

Simone Lucena¹
Sandra Virginia Correia de Andrade Santos²
Gersivalda Mendonça da Mota³

-
- ¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Email: slucen@yahoo.com.br.
- ² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora das redes estadual e municipal de Tobias Barreto-SE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Email: sanlitera@yahoo.com.br.
- ³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (SE). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Email: historiagerssyn@gmail.com.

Educ. foco,
Juiz de Fora,
v. 25, n. 2, p. 315-338,
jan/abr 2020

Resumo: No século XXI, novas interfaces de comunicação conectadas à internet possibilitaram, além do acesso à informação, a troca de mensagens por meio de textos, imagens, geolocalizações, contatos, vídeos, áudios, aproximando cada vez mais os praticantes culturais geograficamente distantes. Com a Web 2.0, surgem os softwares sociais, ampliando as interações entre as pessoas e possibilitando a criação de grupos que trabalham de forma colaborativa e que potencializam processos de *aprendizagem* *sino* por meio dos aplicativos instalados nos *smartphones*. Neste texto, buscamos discutir, além das transformações oriundas da vivência com as tecnologias digitais móveis, algumas possibilidades para a formação continuada de professores com os softwares sociais. Estes softwares possibilitam outras formas de aprendizagem denominadas de *App-learning*.

Palavras-chave: *App-learning*. Ambiências formativas. Mobilidade. Software Social.

Abstract: In the 21st century, new communication interfaces connected to the internet have enabled, in addition to access to information, the exchange of messages through texts, images, geolocations, contacts, videos, audios, bringing geographically distant cultural practitioners closer together. With Web 2.0, social software emerges, expanding interactions between people and enabling the creation of groups that work collaboratively and that enhance learning processes through applications installed on smartphones. In this text, we seek to discuss, in addition to the changes arising from the experience with mobile digital technologies, some possibilities for the continuing education of teachers with social software. These softwares enable other forms of learning called App-learning.

Keywords: App-learning. Formative environments. Mobility. Social Software.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes acontecimentos do século XX foi o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) conectadas à internet, pois essas tecnologias propiciaram (e propiciam) novas formas de interação entre os indivíduos, não existindo, a priori, nenhum impedimento espacial e/ou temporal. Assim, as distâncias físicas, anteriormente vistas enquanto empecilho para a realização e manutenção das relações humanas, deixaram de representar uma problemática para a comunicação, uma vez que as TIC oportunizam interações virtualmente possíveis.

Para que essa comunicação síncrona e/ou assíncrona ocorresse foram desenvolvidos softwares que possibilitaram a interatividade entre pessoas e grupos, criando o que Rheingold (1993) chamou de “comunidades virtuais”. Santaella (2017) ressalta que as raízes atuais de conversação e colaboração em rede já estavam presentes nos chats e nas trocas de mensagens entre multiusuários desde a criação da web 1.0. Porém, é com a Web 2.0 que as possibilidades de interatividade são ampliadas, pois os interatores (MACHADO, 1997), sujeitos que atuam como atores e autores na internet, passaram a ter a oportunidade de criar, colaborar, compartilhar e interagir na/em rede.

Com a Web 2.0 surgem os Softwares Sociais, os quais potencializam a interlocução entre pessoas por meio dos blogs, wikis e redes sociais. Para Santos (2014), a Web 2.0 é o resultado da interação das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, não sendo apenas uma questão de evolução da tecnologia digital. De acordo com esta autora, também não é somente uma questão sobre como os negócios estão mudando, baseados na produção colaborativa de conteúdos, a qual está impactando a economia e o funcionamento das empresas de diferentes setores. Na verdade, com as possibilidades que vão além de compartilhamento, criação, recreação, troca e interação, a Web 2.0 apresenta linguagem acessível a todos os públicos, de modo que qualquer pessoa possa, de forma prática, ter acesso a ela sem a necessidade de possuir muitas habilidades e conhecimentos técnicos. É certo que a Web 2.0 ampliou as possibilidades interativas entre as pessoas, porém a

comunicação nas redes sociais somente cresceu exponencialmente a partir do desenvolvimento e popularização dos dispositivos móveis conectados à internet através de redes wi-fi e conexões 3G, 4G. Estes dispositivos em rede potencializam a comunicação de qualquer lugar e a qualquer hora de forma instantânea bastando apenas que estejamos on-line.

Se o século XX foi marcado pelas TIC em rede, o século XXI é o século das tecnologias móveis que estão cada vez mais sofisticadas pela convergência de mídias e pelos aplicativos que disponibilizam para que as pessoas possam desenvolver múltiplas tarefas e práticas socioculturais. Assim, por conta da mobilidade e da conexão, “as tecnologias móveis propiciam mudanças nas relações entre pessoas, espaços e possibilitam também novas formas de narrar as experiências, sociais, culturais, políticas, etc.” (PAZ; JUNQUEIRA, 2016, p. 52).

As tecnologias digitais móveis em rede trazem novas potencialidades para as pessoas se relacionarem com o outro e com o mundo da vida. Isso porque as interfaces utilizadas nas tecnologias móveis possibilitam as pessoas se aproximarem, curtirem e compartilharem informações, saberes, conhecimentos e produções. Percebemos assim que cada vez mais os indivíduos têm estado mais conectados ampliando suas possibilidades de comunicação, de aprendizagem e de produção.

As interfaces comunicacionais potencializadas pelas tecnologias móveis interligam pessoas, dados e instituições por meio de diferentes aplicativos ou simplesmente apps, do termo em inglês *applications*. Alguns apps possibilitam interações sociais, criação de comunidades virtuais, grupos ou redes sociais com objetivos comuns. Por meio dessas interfaces, podemos acompanhar notícias, mobilizar pessoas, organizar movimentos ou simplesmente discutir assuntos e temas diversos utilizando, por exemplo, a multimodalidade dos vídeos, áudios e mensagens de texto, em uma dinâmica que tem possibilitado outras formas de aprender, chamada por Santaella (2016) de *app-learning*. Essa realidade contemporânea tem inspirado importantes reflexões sobre

a formação de professores, haja vista a possibilidade de ressignificar o conceito de “dar aula” e, portanto, enredar novas situações de ensino e de aprendizagem. Diante disso, neste artigo, buscamos discutir, além das transformações oriundas da vivência com as tecnologias digitais móveis, algumas possibilidades para a formação continuada de professores com os softwares sociais.

O APP-LEARNING E AS NOVAS FORMAS DE APRENDER

Com as transformações das tecnologias digitais da informação e comunicação, surgem inúmeros dispositivos que permitem a utilização de espaços multidimensionais, os quais proporcionam novas práticas sociais, já que “o dispositivo móvel quando se conecta no espaço virtual híbrido entre o ciberespaço e a cidade emergem novas possibilidades de usos e práticas sociais” (SANTOS; MADDALENA; ROSSINI, 2016, p. 93). Nesse universo, evidenciam-se formas de aprender (e de ensinar) que cada vez mais se distanciam dos modelos convencionais de educação, aqueles que centralizam suas práticas na postura individualizada e unidirecional do professor. Segundo Santaella (2013), os espaços multidimensionais são multifacetados e dão acesso ao ciberespaço no qual se permite adentrar sem limitação de hora nem lugar, ampliando-se as possibilidades de construção do conhecimento. Nesse contexto, os dispositivos móveis, conectados à internet, dinamizam o acesso à informação e desencadeiam uma imersão capaz de interconectar pessoas num processo de aprendizagem ubíqua, alterando, por exemplo, os modos de pensar e de agir.

Os serviços oferecidos por meio das tecnologias móveis tornaram-se importantes não apenas para receber ou enviar conteúdos em áudio e vídeo, mas também para a comunicação, interação social e acesso à informação antes restrita aos livros escolares. (MELO; FELIPE, 2016, p. 44)

Santaella (2013), nesse contexto, traz à discussão o trajeto percorrido pelas tecnologias digitais, as quais apresentam cinco gerações: A tecnologia do reprodutível, recorrentes às tecnologias de massa não interativas, como a televisão; Tecnologia da Difusão, em que rádio e TV dividem o mesmo espaço; Tecnologia do Disponível, considerada a geração intermediária; Tecnologia do Acesso, tendo o computador como uma evolução multifacetada, envolvendo projetos, memórias, linguagens, circuitos lógicos, etc. ; e, por fim, a Tecnologia da Conexão Contínua que, na contemporaneidade, tem afetado profundamente tanto as práticas do ensinar quanto o do aprender, mediadas por dispositivos móveis, tendo construído uma aprendizagem ubíqua devido aos espaços multirreferenciais e aos processos espontâneos, contínuos e colaborativos, oportunizados pelos dispositivos móveis.

Os celulares, aparelhos inicialmente criados para realização de ligação telefônica móvel, passaram por inúmeras transformações e, atualmente, tanto se popularizaram quanto reduziram de peso e tamanho, além de ampliarem suas funcionalidades, convergindo em um único dispositivo multifunções como fotográfica, rádio, calculadora, filmadora, dentre outros.

Por meio desses dispositivos móveis, vários aplicativos são disponibilizados com uma amplitude de possibilidades, funcionalidades, percepções, enfim, situações híbridas e consubstanciadas ao mesmo tempo. Além disso:

Com a presença intensa das tecnologias móveis em nossas vidas, os aplicativos se tornaram populares e ajudam milhares de pessoas que estão conectadas a organizar o seu dia a dia. Já não podemos viver sem uma quantidade, cada vez maior, deles. Vivemos a cultura digital por meio dessas inovações tecnológicas (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016, p. 20).

As redes sociais ganharam maior alcance entre as pessoas a partir do desenvolvimento dos aplicativos para dispositivos móveis. Isso porque os fatos e acontecimentos passaram a ser produzidos e publicados no momento em que acontecem. As narrativas podem ser relatadas e publicadas no mesmo instante. Assim o tempo de pensar, criar e publicar foram redimensionados. A mobilidade trouxe para as redes sociais a instantaneidade. Quanto mais a publicação é espontânea e instantânea, mais curtida, comentada e compartilhada ela é. Este espaço fluido e dinâmico potencializa que os conteúdos sejam compartilhados, discutidos e colaborados proporcionando assim para a educação outras formas de aprender, reaprender, criar, compreender, construir e promover significados não uniformes, pois:

[...] pressupõe um ambiente de aprendizagem aberto em que o aluno se envolve a “fazer coisas e a refletir sobre o que faz”, sendo-lhe dada a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar o seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando, assim, o pensamento crítico (ALCÂNTARA; MARQUES; VALASKI; 2004, p. 3).

Desta forma, as redes sociais como o Facebook, Snapchat, Instagram, LinkedIn, WhatsApp e Youtube proporcionam aos interatores comportamentos autônomos e proativos, funcionando, inclusive, como um percurso atraente para os que já estão inseridos e os que iniciam esse processo de aprendizagens múltiplas, já que “Navegar por essas informações é uma aventura deliciosamente hipnotizante, pelo menos para aqueles que têm avidez de conhecer por rotas de escolha própria (SANTAELLA, 2007, p. 180). Essa transformação do sujeito, ao fazer uso das tecnologias disponíveis, é um dos principais pontos a se considerar para o universo educacional, uma vez que a dinâmica existente nas redes sociais pode trazer contribuições importantes para as práticas pedagógicas, tendo em vista as interfaces disponibilizadas.

Nessa perspectiva, Lévy (1999) discute a mutação contemporânea que envolve a relação com o saber, apresentando três constatações: a velocidade e renovação do saber; a natureza do trabalho no que tange à transmissão dos saberes e à produção do conhecimento, e a amplitude e modificação das diferentes funções cognitivas humanas, tais como, memória, imaginação, percepção e raciocínio, ou seja, novos acessos à informação geram novos estilos de raciocínio e conhecimento. Para Santaella (2003, p. 18), “o que mais impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os consequentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais que elas provocam”.

Mas não só as redes sociais geram essas novas relações de aprendizagem. Com o desenvolvimento e a ampliação dos softwares sociais, com a criação dos apps abrem-se novos espaços de comunicação, nos quais surgem movimentos potencializadores de experimentos coletivos, comunicações ubíquas e reconfiguração dos sujeitos e de suas aprendizagens, pois “aí estão os aplicativos dos mais diferentes tipos e das mais diferentes finalidades à disposição de educadores e educandos na constituição potencialmente rica do que pode ser chamado de ‘app-learning’” (SANTAELLA, 2016, p. 10).

De acordo com Lucena, Pereira e Oliveira (2016), os aplicativos (apps) são programas desenvolvidos para serem instalados em celulares e demais dispositivos móveis disponibilizados gratuitamente ou não nas lojas online e, a partir deles, é possível adentrar num universo que promove inter-relações dinâmicas e múltiplas para diferentes usos, inclusive, em sala de aula. Assim, o *app-learning* surge em uma realidade que se busca integrar as tecnologias móveis ao processo de *aprendizagemensino*¹. Contudo torna-se importante considerar que

¹ Nas nossas publicações do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq) adotamos esta forma de grafia junta desses termos e de outros como *aprenderensinar*; *saberfazer*; *praticatióriapratica* por concordarmos com Alves (2008), que a partir da teoria dos cotidianos, entende que estes são categorias que foram separadas

[...] a educação na atualidade precisa considerar o momento histórico e social no qual os sujeitos vivem e convivem, bem como compreender as tecnologias que fazem uso nesse viver e conviver, como se apropriam delas e o que muda na forma como se relacionam com a informação, se comunicam, interagem, constroem conhecimento, enfim como aprendem. Analisando esse contexto, torna-se possível observar como as diferentes tecnologias digitais, associadas às redes de telecomunicação contribuem para o surgimento de novas formas de pensar, de se relacionar e, conseqüentemente, de estabelecer relações para conhecer o mundo. (LUCENA, SCHLEMMER e ARRUDA, 2018, p. 16)

É importante destacar que não se trata de colocar os dispositivos móveis enquanto a salvação para a educação, mas fazer uso de suas possibilidades interativas e colaborativas, as quais permitem aprendizagens múltiplas, a partir dos encaminhamentos direcionados pelos docentes, uma vez que estes têm papel fundamental para que haja uma imersão potencializadora de novos conhecimentos.

Uma situação de colaboração deve ser interativa, o que não se verifica somente pela frequência das interações, mas pela capacidade de influenciar cognitivamente os processos cognitivo dos pares. O trabalho colaborativo, realizar atividades juntos, requer uma comunicação síncrona, um espaço de negociação, para que os membros do grupo possam argumentar, discordar, sugerir e construir soluções compartilhadas (SILVA; BARBOSA; FILHO; 2015; p. 28).

Para tal, a formação continuada de professores é um dos caminhos para que essa dinâmica realmente se faça presente nos espaços escolares, já que se corre o risco de que a utilização dos aplicativos, por exemplo, esteja presente de forma estática e perpetuadora das práticas expositivas e sem interação com

pela modernidade, mas que são na verdade categorias imbricadas e que precisam permanecer juntas.

o outro, uma vez que simplesmente compartilhar conteúdos na rede não significa ressignificar as práticas educacionais, pois não se garante, portanto, a dinamicidade que adentra o universo dos aplicativos de *smartphones*, necessitando novos percursos educacionais especialmente adotando práticas interdisciplinares e interpessoais, uma vez que se aprende significativamente com o outro, experimentando, testando e inferindo conhecimentos múltiplos nessa relação.

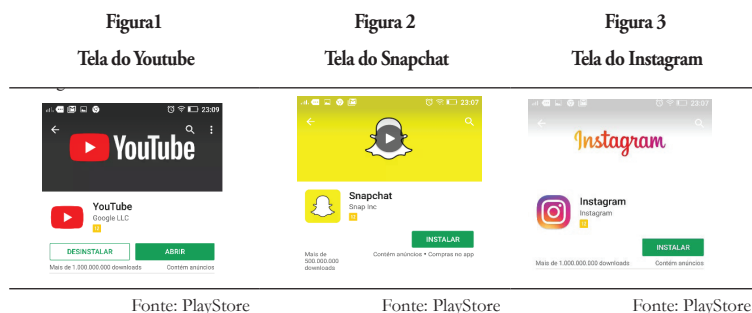
Para Santaella (2010), por meio dos aparelhos celulares é possível a movimentação adquirida para moldar a arquitetura líquida que nos leva de uma superfície a outra, de um site a outro, de um portal a outro, já que não existe outra maneira de habitar o ciberespaço a não ser sendo um incansável interator. Nesse sentido, redireciona-se a função do professor, o qual adquire contextos mediadores do conhecimento, o qual articula, direciona, auxilia, provoca novos conceitos, gera conflitos pertinentes, sugere novos pensamentos e ideias.

APPS E SOFTWARES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Conforme mencionado anteriormente, os dispositivos móveis estão cada vez mais presentes na relação com o outro, construindo vivências unívocas e constantes. Estar com um *smartphone* ou um tablet, por exemplo, à mão é ter a possibilidade de não só consumir informações, mas de se comunicar e interagir, seja através de textos, vídeos, áudios, animações, enfim, uma diversidade de linguagens cotidianas e facilmente acessadas.

Diante da infinidade de aplicativos produzidos para os dispositivos móveis, tem-se aqueles que foram criados para a realização de tarefas em conectividade com o outro, isto é, propõe-se uma movimentação não individualizada e solitária, mas coletiva. Por conta dessa possibilidade conjunta, alguns apps são considerados softwares sociais, criados e atualizados continuamente. A revolução trazida por esses softwares, portanto, coloca-os também enquanto

potencializadores de aprendizagens, adentrando, assim, no universo educacional. Por meio deles é possível promover atividades de discussão, produção e colaboração de conteúdos entre os envolvidos, constituindo assim processos formativos de novos saberes, onde são oportunizados aos envolvidos cada vez mais empoderamento. Nessa perspectiva, destacamos oito aplicativos considerados como softwares ociais, divididos em três grupos de acordo com suas funcionalidades.



Nesse primeiro grupo apresentado nas figuras acima, apontamos três apps que possibilitam a interação em redes sociais digitais, as quais possuem em comum a produção e o compartilhamento de vídeos. Embora cada um possua suas regras específicas, especialmente quanto ao armazenamento e ao tempo de disponibilidade para o acesso, a funcionalidade de produzir e compartilhar seus vídeos é inerente a todos. Além disso, tem-se a possibilidade também de tanto comentar (podendo contribuir para a criação de novos vídeos ou até mesmo a melhoria do que já fora publicado), como também compartilhar, encaminhando para que outras pessoas tenham acesso. Nessa relação, é possível compreender que conhecimentos são construídos tanto por quem produz como também por quem faz uso, na medida em que ao produzir ou utilizar-se de recursos audiovisuais há um contato direto com o conhecimento empírico, já que “A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo” (MORAN,

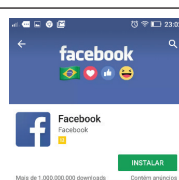
1995, p.29). Nesse mesmo caminho, encontram-se o Snapchat (Figura 2) e o Instagram (Figura 3), ambos com a possibilidade de produzir e compartilhar vídeos mais rápidos e dinâmicos, além de possibilitar também o compartilhamento de fotos e imagens, lembrando que, ao contrário do Youtube (Figura 1), sua disponibilidade para acesso não dura mais de 24 horas, o que não descaracteriza sua importância social, pelo contrário, demanda possibilidades de uso diferentes, atendendo também a interesses diferentes.

Figura 4
Tela do WhatsApp



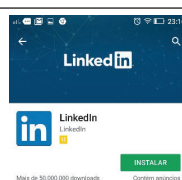
Fonte: PlayStore

Figura 5
Tela do Facebook



Fonte: PlayStore

Figura 6
Tela do LinkedIn



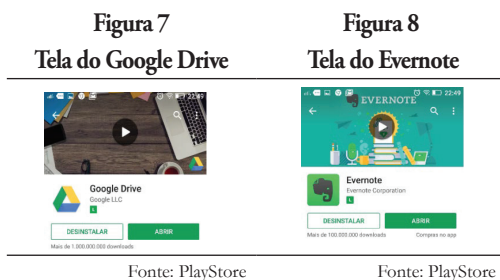
Fonte: PlayStore

Também na categoria das redes sociais digitais, o WhatsApp (Figura 4), o Facebook (Figura 5) e o LinkedIn (Figura 6) contam com os apps que aproximam tais redes aos seus interatores, pois com os dispositivos móveis nas mãos, o acesso torna-se ainda mais constante do que se dependesse do uso exclusivo a partir de um desktop ou notebook. Essas três redes digitais disponibilizam recursos muito parecidos como envio de mensagens, vídeos, áudios, links, animações, enfim, vários tipos de linguagem e comunicação. Porém, o que diferencia um do outro está nos interesses múltiplos de seus interatores.

O WhatsApp (Figura 4) é o que tem se apresentado com maior popularidade, devido ao fácil acesso e manuseio, tanto na comunicação individual, quanto na coletiva, pois há a possibilidade de compartilhar e receber textos, áudios, vídeos, gifs, etc, a qualquer momento. Apesar de WhatsApp não ser considerado um app exclusivamente de rede social, este aplicativo disponibiliza a criação de grupos, onde é possível manter um diálogo múltiplo, discussões e troca de saberes.

Por conta dessas funcionalidades, consideramos o WhatsApp como um app que possibilita a criação de redes.

O Facebook (Figura 5) e o LinkedIn (Figura 6) também contam com a diversidade de recursos, diferenciando-se apenas pelos objetivos dos seus interatores. O Facebook tornou-se a primeira rede mais popular no mundo no Brasil, principalmente após a disponibilização do seu app para dispositivos móveis. Atualmente milhares de pessoas no mundo realizam postagens cotidianas narrando em diferentes linguagens suas vidas, fatos e acontecimentos. A rede LinkedIn tem repercutido suas postagens mais em temas profissionais, reunindo especialistas de várias partes do Brasil e do mundo, estabelecendo interações entre pessoas com o mesmo interesse profissional.



Também adentram na categoria dos softwares sociais, o Google Drive (Figura 7) e o Evernote (Figura 8). Com o Google Drive, o interator pode armazenar materiais de diversas linguagens, além de produzir textos com as interfaces diversas (textos, planilhas, apresentações, formulários), os quais podem ser produzidos individualmente ou de forma conjunta com outros sujeitos, de modo síncrono ou assíncrono, basta escolher qual a melhor opção que atende a sua necessidade ou do grupo que utiliza o aplicativo.

O Evernote é um app que pode ser utilizado como bloco de notas ou diário de campo. Neste aplicativo o interator tem a possibilidade de organizar seus materiais de estudo ou trabalho, fazendo anotações que são armazenadas em pastas denominadas de cadernos, podendo ainda anexar

nas anotações textos, artigos, vídeos, imagens, áudios e lembretes. Atualmente este app tem sido bastante utilizado por pesquisadores de pós-graduação como diário de pesquisa, porém as suas funcionalidades podem ser aplicadas em qualquer nível educacional. Além disso, o Evernote possibilita que seus conteúdos sejam compartilhados com outros sujeitos permitindo assim o diálogo entre os interatores.

Percebemos, com este levantamento dos apps para a educação, que cada um deles possibilita outras formas de aprendizagem aos praticantes culturais (CERTEAU, 1998). Os softwares sociais, mesmo apresentando funções próprias, carregam em suas interfaces possibilidades múltiplas de utilização, atendendo às necessidades dos sujeitos, mas não se limitando aos mesmos encaminhamentos, pois “geralmente o que nos transforma é o que nos tira do lugar comum” (CAROLEI; ROMERO, 2016, p.75). Essa ideia torna-se importante especialmente ao adentrar no campo educacional, já que ao se fazer uso de tais dispositivos, consegue-se ampliar justamente essas possibilidades, na medida em que as atitudes pedagógicas transcendem as práticas meramente reprodutivas.

OS SOFTWARES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O cenário escolar contemporâneo convive cotidianamente com a presença dos *smartphones* e isso tem provocado inúmeras reflexões tanto relacionadas a sua utilização nas práticas de sala de aula quanto também à formação continuada de professores em relação a essas mesmas práticas. Como grande parte dos alunos fazem, por meio de seus *smartphones*, uso constante dos softwares sociais, seja para entretenimento, seja para realizar estudos, comentar ou compartilhar, por exemplo, os próprios professores já propõem em sala movimentos que envolvem o digital. Contudo, pedagogicamente, nota-se que essa movimentação ainda se mantém presa aos modelos

convencionais do ensino, já que o processo preserva a lógica da reprodução e não da criação, como a apresentação de definições e conteúdos, seguida de exemplos e de exercícios de fixação. Em contrapartida, o desejo de mudança, a vontade de fazer diferente, as inquietações tanto pedagógicas quanto existenciais já são uma realidade no cotidiano do professor, o que têm os motivados a buscarem processos formativos que os auxiliem na mobilização de novas práticas de sala de aula.

Essa realidade digital tem trazido para a formação continuada de professores importantes desafios tais como: promover a convergência de saberes; produzir em sala de aula movimentos potencializadores de experiências individuais e/ou coletivas que estimulem, provoquem, possibilitem aprendizagens interativas, colaborativas e autorais; compreender a própria dinâmica dos dispositivos e dos apps que operam em redes interativas. Para superar estes desafios é de suma importância viabilizar formações continuadas aos professores, para além de treinamentos e oficinas aligeiradas, que possibilitem ambiências formativas como espaços fecundos para reflexões críticas acerca das tecnologias móveis na educação.

Nessas ambiências formativas é importante que os professores compartilhem suas práticas, saberes, culturas e conheçam outros processos dinâmicos e flexíveis que possam ser desenvolvidos com as tecnologias, e o mais importante, é necessário que eles efetuem reflexões críticas sobre seu fazer pedagógico, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática de amanhã” (FREIRE, 1996, p.44). Nessa reflexão, são promovidas relações consigo e com o outro, ou seja, “relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo (TARDIF, 2010, p.15).

Inovar, para o dicionário Aurélio (HOLANDA, 2010), significa “realizar algo novo” ou ainda “fazer com que fique

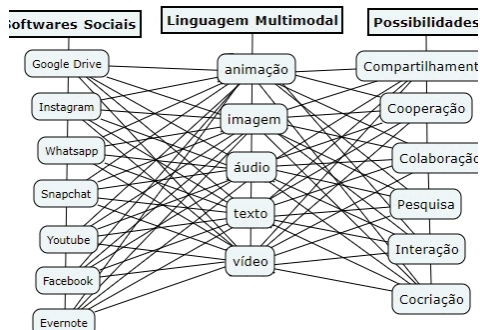
novo”. Partindo dessa definição e adentrando nos espaços educativos, tem-se na capacidade de inovar a possibilidade de transformação não só de algo já presente nas práticas de sala de aula (ou desconhecido) em uma novidade, mas também na resignificação daquilo que já se encontra consolidado. Para que isso seja possível na educação, no entanto, é necessário mudanças no pensar e no agir docente, atitudes que adotam principalmente a adoção de novos papéis e de novos caminhos.

As mudanças são profundas e englobam hábitos, posicionamentos, tratamentos diferenciados e novos papéis para professores e alunos. O foco se desloca para a interação, a comunicação, a aprendizagem, a colaboração entre todos os participantes do ato educativo. Isso tudo precisa ser aprendido e vivido de forma significativa e duradoura para que os professores se sintam seguros. (KENSKI, 2013, p.95)

A revolução tecnológica resignificou as nossas capacidades de consumir e produzir informações e de se comunicação. A partir do desenvolvimento das tecnologias digitais móveis, especificamente com os *smartphones* conectados à internet, bem como a utilização de aplicativos, o acesso a tudo e a todos se tornou cada vez mais uma realidade e isso tem se estendido aos espaços educativos, tornando possível, com o digital, desenvolver novos saberes docentes, já que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2010, p.19).

Para (re)conhecer essas possibilidades, trouxemos para a discussão alguns softwares sociais, os quais além de potencializarem interlocuções entre as pessoas, inspiram situações de aprendizagem híbridas, como podemos inferir a partir da figura a seguir:

Figura 9 – Softwares Sociais e suas conexões



Fonte: Elaborado as autoras

Ao observarmos a Figura 9, podemos compreender algumas das dinâmicas que envolvem e conectam os softwares sociais. Potencializadoras de movimentos plurais, tanto individuais quanto coletivos, essas dinâmicas provocam uma postura que estimula a relação com o outro, fomentam a produção e colocam o indivíduo em contato direto com aquilo que está vivenciando, engendrando o aprender enquanto um processo de descobertas que não se restringe ao espaço da sala de aula, uma vez que nas relações cotidianas as aprendizagens acontecem em *espaçostempos* plurais.

Um pensamento curricular envolvendo momentos de colaboração, interação, compartilhamento, bem como o encontro entre múltiplas linguagens promove a constituição de atos de currículos em diálogo com o contexto vivenciado, o que torna significativas as experiências. No mundo digital, a imagem, a palavra, o som, o movimento intercruzam-se e trazem para a vida contemporânea novas práticas ensinantes e aprendentes. Assim, a linguagem verbal passa a conviver com novos símbolos, promovendo uma ligação coesa e significativa que contribui para a mudança do pensamento. Como Vigotski (1997) já havia apontado, pensamento e linguagem estão internamente ligados, em um movimento recursivo em que a linguagem forma o pensamento ao tempo em que o pensamento forma a linguagem.

Entretanto, na travessia do cotidiano social para o cotidiano escolar, algumas práticas ainda não se resignificaram, haja vista não se apropriarem, por exemplo, das potencialidades dos softwares sociais, pois em grande parte são utilizados na perspectiva do consumo, do acessar algo pronto, imutável, no sentido apenas de um recurso que chega para a soma e não para a multiplicidade. Diante disso, um dos pontos a ser discutido é que é preciso estabelecer diálogos significativos entre as potencialidades digitais e os conteúdos curriculares, preservando e até ampliando as atividades assumidas no cotidiano, estabelecendo um movimento digital cultural, o que torna a formação continuada de professores um ponto chave para essa transformação, desde que não seja “reduzida ao dispositivo, ou confundida com a aplicação de artefatos; com performance eficiente; simplificada como um produto” (MACEDO, 2010, p. 29), ou seja, é preciso ir além da mera instrumentalização.

Nesse sentido, é necessário pensar em itinerâncias formativas em que sejam estabelecidos, dentre outras possibilidades, diálogo entre os conhecimentos curriculares e as potencialidades que emergem dos próprios dispositivos digitais, constituindo outros saberes, sendo essa uma realidade oriunda de um contexto social vivo e, portanto, em constante mudança.

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. [...] (TARDIF, 2010, p.15)

A formação continuada concebida enquanto um processo de reflexão do próprio professor sobre sua prática e, inclusive, sobre sua formação, estabelece possibilidades de reconstrução da sua identidade pessoal e profissional (SCHÖN, 1992). Ainda para o autor, a reflexão na ação ocorre simultaneamente com a prática, ou seja, ao mesmo tempo em que as ações acontecem

processos mentais são feitos, permitindo resolver conflitos, tomar decisões, propor soluções para as situações que surgem no percurso, pois “o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços específicos, mas também como acção vital de construção de si próprio” (MOITA, 2000, p. 114), uma construção em que interações são estabelecidas entre os sujeitos e as tecnologias digitais móveis, entre o saber técnico e o pedagógico, tornando possível transformar-se, embora continue sendo um dos pontos mais desafiantes (VALENTE, 1999, p.23). Esse movimento deve se pautar na ideia de que a aula e a formação são momentos que alicerçam e inspiram novas experiências de construção de saberes e de transformação da sua própria realidade.

Para Macedo (2010, p. 21), é importante compreender a formação enquanto um “fenômeno que se configura numa *experiência* profunda e ampliada do *Ser* humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações (MACEDO, 2010, p. 21). Sendo assim, na tessitura da escuta e da fala nas itinerâncias formativas, as experiências com as tecnologias móveis vivenciadas pelos demais professores os colocam como sujeitos atuantes e constituintes de saberes não só experienciais, mas também de saberes múltiplos. É no momento da fala e da escuta que repertórios são conhecidos, divididos, incorporados. E são esses repertórios, sejam práticos, sejam teóricos que contribuem significativamente para novas compreensões e, portanto, novas maneiras de fazer.

Assim, as experiências compartilhadas nos processos formativos nos colocam em um processo (auto)reflexivo capaz de transformar essas experiências em novos conhecimentos, contribuindo para a formação de todos que se encontram implicados no processo em que não se aprende apenas só, ou seja, apenas nas nossas reflexões internas, mas se aprende também com o outro, em um movimento complexo em que haja mudanças de concepções, de valores, ideias e atitudes, em um processo intenso de devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar, na educação, as potencialidades dos dispositivos móveis, discutimos a utilização de seus aplicativos e softwares sociais de maneira a contribuir significativamente para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para outras formas de aprendizagens. Na atual era da mobilidade, o que mais se vivencia é a interação entre os sujeitos conectados em rede, por meio de seus dispositivos móveis. Nesta interação são produzidas narrativas, conteúdos, noticiados fatos e acontecimentos de forma ubíqua e pervasiva.

Nesse contexto, experienciam-se por meio dos aplicativos de redes sociais, a produção, colaboração e compartilhamento de conteúdos multimodais publicados na/em rede pelos praticantes culturais (Certeau, 1998). É nessa dinâmica comunicacional que os sujeitos se transformam, mediando e sendo mediados num espaço em que se constroem conhecimentos das mais variadas áreas e interesses. Sendo assim, a partir das discussões aqui apresentadas, concebeu-se que através de softwares sociais constroem-se coletivamente saberes e vivenciam-se experiências múltiplas, as quais contribuem para novas formas aprendizagens.

Contudo, na educação esse movimento ainda precisa de encaminhamentos mais concretos e ampliados, sendo o mais urgente a formação continuada dos professores com os aplicativos, já que há uma tendência de, mesmo com as tecnológicas adentrando nos espaços educativos, os métodos educacionais continuam apresentando uma perspectiva positivista e expositiva, ou seja, de reprodução ao invés de descobertas, o que fatalmente não potencializará novas aprendizagens no atual contexto das tecnologias móveis e dos softwares sociais.

É nesse quesito que surge a necessidade de criação de ambiências formativas para os professores que possibilite prepara-los para a construção de espaços de aprendizagens com as tecnologias móveis e os softwares sociais nas suas

práticas de sala de aula. Além disso, ao compreendermos que somos seres sociais e históricos e, portanto, constituímos-nos ao longo de nossa itinerância, reconhecemos que a formação do professor é um contínuo, pois se inicia na formação inicial e prossegue ao longo de toda a sua trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

ALCANTARA, Paulo Roberto; MARQUES, Lilia Maria; VALASKI, Suzana. **Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189117821013.pdf>> Acesso em 13 jun 2017

CAROLEI, Paula; TORI, Romero. Aurasma: aumentando e gamificando a realidade. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Vol.1. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. Usos de aplicativos na educação. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Aurélio**. São Paulo: Positivo, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCENA, Simone; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral; OLIVEIRA, Arlene Araújo Domingues. Redes e fluxos na iniciação à docência. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

LUCENA, Simone; SCHLEMMER, Eliane; ARRUDA, Eucídio Pimenta. A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 11-24, dezembro, 2018

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinema & pós-cinema**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

MELO, Rafaela; FELIPE, Jane. (Geo)Violências – um aplicativo de geolocalização para discutir as violências de gênero. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. (p. 111-140).

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851> Acesso em 01 de jan de 2018.

PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo S. Ativismo e dispositivos móveis em rede: Narrativas sobre o cabelo crespo

no Youtube. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação.** Salvador: EDUFBA, 2016.

RHEINGOLD, Howard. **The virtual community: homesteading on the eletronic frontier.** Nova York: Harper Perennial, 1993.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultur.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagem líquida na era da mobilidade.** 1. ed. São Paulo: Paulos, 2007

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013

SANTAELLA, Lucia. App-Learning e a imaginação criativa a serviço da educação. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação.** Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTAELLA, Lucia. Política nas redes e nas ruas. In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ROZA, Erick (orgs.). **Net-ativismo: redes digitais e novas práticas de participação.** Campinas-SP: Papyrus, 2017.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa Formação na Cibercultura.** 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Santo Tirso, 2014.

SANTOS, Edméa; MADDALENA, Tania Lucia; ROSSINI, Tatiana Sttofella Sodré. Diário hipertextual *on-line* de pesquisa. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação.** Salvador: EDUFBA, 2016.

SILVA, Maria Auricélia da Silva; BARBOSA, Jaiane Ramos; FILHO, José Aires de Castro. Trabalho Colaborativo: Aprendendo e Ensinando com o Laptop. In: FILHO; José Aires de Castro Filho; SILVA; Maria Auricelia da; MAIA,

Dennys Leite. **Lições do Projeto um Computador por Aluno**: estudos e pesquisas no contexto da educação pública. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes**: Formação de Professores. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação**: uma questão técnica ou pedagógica? Revista Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 21-23, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PREVENÇÃO DO SUICÍDIO: TRILHANDO CAMINHOS PARA UM CURSO HÍBRIDO

*Dione Maria Menz*¹
(UFPR)

dionemenz@ufpr.br

*Gláucia Da Silva Brito*²
(UFPR)

glauucia@ufpr.br

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora do GEPPETE. E-mail: dionemenz@ufpr.br

² Pesquisadora em tecnologias na educação da Universidade Federal do Paraná e líder do grupo de pesquisa GEPPETE. E-mail glauucia@ufpr.br

RESUMO: O artigo discorre sobre a construção de um curso híbrido sobre prevenção do suicídio para professores de escolas públicas. A proposta envolveu a UFPR e a SEED resultando em uma formação de 60 horas para 200 docentes, na plataforma moodle, com 8 módulos, 3 encontros presenciais e produção de 80 propostas de intervenção. Os resultados exploram as possíveis estéticas para oferta de cursos híbridos sobre temas sensíveis e mediados pelas tecnologias de comunicação e informação, no caso desta pesquisa, a formação de professores para prevenção do suicídio.

Palavras-chave: Cursos Híbridos. Formação de Professores. Prevenção do Suicídio.

TEACHERS' TRAINING COURSE ON SUICIDE PREVENTION: POSSIBLE AESTHETIC APPROACHES

ABSTRACT: The article addresses the construction of a hybrid course on suicide prevention for state school teachers. The proposal involved the Federal University of Paraná (UFPR) and the State Secretary of Education, comprising a 60-hour training course for 200 teachers, moodle platform, 8 modules, 3 face-to-face meetings and production of 80 intervention proposals. The results explore the possible aesthetic approaches on sensitive themes, mediated by communication and information technologies, as it is the case of this research study, teachers' training on suicide prevention.

Palavras-chave: Hybrid Courses. Teachers' Training. Suicide Prevention.

1 INTRODUÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA PREVENÇÃO DO SUICÍDIO

Como tratar de temas sensíveis na escola? Os professores estão preparados para este desafio? O que fazer quando jogos como a “Baleia Azul” invadem o contexto educacional? Como formar docentes para esse enfrentamento? Essas questões impulsionaram a pesquisa de doutorado de que trata este artigo, tendo como objeto a prevenção do suicídio e o pressuposto que o fenômeno não se restringe ao campo da saúde, tradicionalmente afeito ao tema, mas que também passa a pautar os diferentes níveis e instituições vinculadas à educação.

Vale destacar que a preocupação com o aumento dos casos de suicídio no Brasil levou o Ministério da Saúde (MS) em 2006 a publicar a portaria nº 1.876 (BRASIL, 2006), instituindo as diretrizes nacionais para prevenção do suicídio, por considerar o fenômeno um grave problema de saúde pública que afeta a sociedade e deve ser prevenido. Esta preocupação é ampliada por se constatar o aumento na frequência desse comportamento entre jovens de 15 a 25 anos das diferentes camadas sociais, de ambos os sexos e escolaridades. Em consonância com estas preocupações, em 2019 aprovou-se a lei 13.819 (BRASIL, 2019) que além de tratar sobre a prevenção do suicídio, incluiu o tema da automutilação, imputando também às escolas a responsabilidade de notificar os casos. Posto isso, entende-se que a formação de professores para o tema é urgente e deve ser construída em parceria com os atores envolvidos.

Neste sentido, buscando responder a algumas inquietações sobre o suicídio e a convocação das escolas, por lei ou pela emergência do tema, para lidar com o crescente número de casos, construiu-se um curso para capacitação para professoras e professores com objetivo de preveni-lo. É neste contexto que a universidade pública, comprometida

com a formação continuada de docentes é convocada para o tema. Esta convocação vem acompanhada das questões acima elencadas, além de outras: como chegar as escolas antes dos casos? Como qualificar um quantitativo de docentes capaz de impactar os indicadores de saúde que mesmo em países ricos insistem em assombrar a juventude?

As problematizações acima sinalizaram que a formação continuada de professores encontra nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) um recurso precioso, visto sua capilaridade, agilidade e possibilidades de interação. Neste sentido, a escolha da educação híbrida para mediar essa qualificação fundamentou-se nas ideias de Brito e Purificação (2015), que apontam os processos de ensino e aprendizagem mediados por recursos tecnológicos como estratégicos para a democratização do conhecimento e formação continuada de professores. As autoras destacam que o uso das novas TDICs ampliam o acesso da comunidade escolar a todo tipo de informações, sejam elas de cunho científico ou não. Assim, mais que uma ferramenta para acessar conhecimento, essas tecnologias qualificam-se como um novo paradigma para os processos formativos de docentes, agora mediados por informações em tempo real e em rede.

Foi neste contexto que em 2018, respondendo a demanda trazida pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) em que escolas públicas vinham enfrentando situações de tentativas e consumação de suicídios, que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) construiu um curso de extensão com objetivo de capacitar professores para a identificação, acolhimento, manejo e acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de risco para o suicídio. Partiu-se da premissa que educadores encontram-se em posição de destaque para esse trabalho e possuem potencial para impactar os indicadores de saúde que colocam o suicídio como a 3ª causa de morte de adolescentes do sexo masculino (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017), e a quarta causa de morte entre indivíduos de 15 a 29 anos no período entre 2011 e 2016 (QUEIROZ, 2019).

Destaca-se que o desenho deste curso de extensão preocupou-se em tratar o tema como um fenômeno complexo e desafiador, escapando das explicações “psiquiatrizantes” e simplistas sobre o suicídio, incorporando autores que ampliam essa discussão para o campo da filosofia, da sociologia e da psicologia. Dentre os autores que sustentaram esse olhar, destacam-se Émile Durkheim, Albert Camus, Bauman, Lepovetsky e Byung Shu Han.

Vale registrar que na história das religiões diferentes autores, teólogos, livros ou crenças tratam sobre o fenômeno, dentre elas destaca-se na Bíblia, especificamente no Novo Testamento, o suicídio de Judas Iscariotes e os escritos de Santo Agostinho, ao pontuar que o suicídio é injustificável à igreja católica pois viola o 5º mandamento de Deus: “não matarás” (BERTOLOTE, 2012; BOTEGA, 2015). Para a compreensão sócio-histórica deste fenômeno destaca-se Albert Camus, prêmio Nobel de literatura em 1957 e que em 1941 escreveu o “O Mito de Sísifo”, nele, em seu primeiro parágrafo, aponta a importância do tema: “só existe um problema filosófico realmente sério: o suicídio. Julgar se a vida vale ou não a pena ser vivida é a questão fundamental da filosofia” (CAMUS, 2019, p. 19). Neste sentido, discorrer sobre o suicídio não é só uma questão de especialistas, os nominados “suicidólogos”, mas um tema a ser enfrentado por todos aqueles que encontram-se ao lado de pessoas fragilizadas e que face a dor da existência não encontram outra forma para encaminhá-la que não pela consumação do suicídio.

Além de Camus outro nome a ser lembrado é Émile Durkheim, que ao construir um método para as ciências humanas, em especial para a sociologia, desenvolveu detalhada pesquisa que culminou com a obra “O Suicídio”, publicada em 1897. Nela, o autor, aponta o suicídio como um “fato social”, que neste artigo é entendido como formas de sentir, pensar, agir, valores morais, crenças, normas e doutrinas. Ressalta-se que a obra de Durkheim orienta para a compreensão do fato social como um produto da vida em sociedade, da forma como nos

organizamos enquanto grupo e fortemente mediada por fatos sociais, argumentando que o suicídio não pode ser explicado sob a lógica da psiquiatrização dos fenômenos sociais ou como algo intrínseco ao indivíduo (DURKHEIN, 2013).

Percorrendo a arte e literatura encontram-se histórias permeadas por casos de suicídio que atravessaram diferentes épocas: *Romeo e Julieta* de Shakespeare (1595), os *Sofrimentos do Jovem Werther* de Goethe (1774) ou o *Apanhador no Campo dos Centeios* de Salinger (1951). Fatos que desbancam a especulações de que filmes, livros ou séries a exemplo de “*13 Reasons Why*”, que tratam sobre suicídio são exclusividade da contemporaneidade.

Autores da contemporaneidade como Bauman, Lepovetsky e Han, indicam pistas sobre o fenômeno, dentre eles, o primeiro aponta para a fragilidade das relações, dos valores e da organização social, implicando em um mundo líquido, na impossibilidade do perene, onde os encontros, e porque não dizer a vida, parecem fulgazes, desconectados e pouco acolhedores (BAUMAN, 2004).

Para Lepovetsky, vivemos tempos mediados pelo qualificativo do hiper, um mundo hiperconsumista, hipercapitalista, hipertecnológico e hiperindividualista. O autor apontando a “cultura mundo” como possibilidade, como mediadora, como saída para essa sociedade desorientada onde há tantos casos de violência contra si, tantas tentativas de suicídio, tantos comportamentos auto infligidos, tantas narrativas de dor (LEPOVETSKY, 2007).

Han contribui com reflexões a partir de seus livros sobre a sociedade do cansaço (2017a), da transparência (2017b), do exame digital (2018), argumentando que substituímos projetos de vida por “projéteis contra a vida” e em consequência nos tornamos algozes de nós mesmos na medida em que não há mais espaço para a contemplação, não há mais o tempo para si e a uniformização dos modos de ser e viver, aos poucos, anulam nossa compaixão, nos adoecem, nos leva ao desempenho desmedido e ao sofrimento mental:

A sociedade atual não é uma sociedade do “amor ao próximo”, na qual nos realizaríamos reciprocamente. Ela é, muito antes, uma sociedade do desempenho, que nos individualiza. O sujeito desempenho explora a si mesmo até ruir. E ele desenvolve uma autoagressividade que não raramente desemboca no suicídio. O Si como belo projeto se mostra como *projétil*, que ele, agora, aponta para si mesmo. (HAN, 2018).

Desvelar o fenômeno do suicídio no âmbito da escola, compreendê-lo na perspectiva da complexidade e incorporar os atores envolvidos na construção de uma proposta de formação de professores para o tema, constituíram-se os aspectos orientadores desta pesquisa, sua metodologia e estética, abaixo relatadas.

2 MÉTODO: O ITINERÁRIO DE UM CURSO ARTICULADO COM AS NECESSIDADES DOS PROFESSORES

O percurso metodológico orientador desta pesquisa fundamentou-se na pesquisa ação proposta por Thioulet em Gil (2008) e Richardson (2004). Este último, referindo-se a pesquisa ação, faz um trocadilho com as palavras: “tal qual o nome implica, a pesquisa ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa)” (RICHARDSON, 2004, p.175), reafirmando assim os dois aspectos fundamentais desta abordagem metodológica, a participação dos diferentes atores envolvidos no problema a ser estudado e as mudanças produzidas a partir das intervenções.

Richardson (2004), corroborando Thioulet, segue apontando que fazer pesquisa ação é implicar-se, é responder a determinado problema, grupo social ou organização que bate às portas do pesquisador, pois seu laboratório é o cotidiano, as situações que se apresentam ao dia-dia dessas pessoas, que mais que sujeitos de pesquisa, são ferramentas para a interpretação do fenômeno, são recurso para a sua resolução.

Desta forma, respondendo ao objetivo geral desta pesquisa: formar professoras e professores para a prevenção do suicídio, e aos seus objetivos específicos: (1) Identificar as demandas da comunidade escolar sobre o tema (2) Estruturar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para responder estas necessidades (3) Organizar encontros presenciais no decorrer no curso (4) Avaliar o processo de aprendizagem de temas sensíveis ofertados através de cursos híbridos mediadas pelas TIDCs, é que se percorreu os 4 passos propostos por Richardson (2004): diagnóstico, ação, avaliação e reflexão,

Para a construção do **diagnóstico** orientador da proposta deste curso, foram realizadas três ações: a) Reuniões com grupos de pais, estudantes, professores, equipe pedagógica e gestores da SEED; b) Parceria com equipe técnica da SEED; c) aplicação do formulário eletrônico para identificação das necessidades

A etapa seguinte, **ação**, ocorreu em sete momentos: a) análise dos formulários on-line; b) seleção dos materiais, conteúdos e estratégias; c) estabelecimento da proposta do curso; d) construção do jogo de tabuleiro “13 tempos para a prevenção do suicídio” ;e) desenvolvimento do AVA; f) Qualificação do tutores; g) Operacionalização do curso.

A **avaliação** deu-se mediada por três outras ações: a) reunião com tutores antes de cada encontro presencial; b) ajustes, no decorrer do curso, das estratégias de aprendizagem; c) aplicação de dois formulários online.

O último passo, **reflexão**, ocorreu em todo o percurso formativo, especialmente na apresentação do plano de intervenção.

Destaca-se que os passos, **diagnóstico e ação**, assumiram papel estruturante no desenho deste curso realizado na modalidade híbrida para 220 cursistas, carga horária de 60 horas, distribuídas em 8 módulos, com três encontros presenciais, no período de 10 semanas. A formação contou com 12 tutores cada qual acompanhou um grupo de 18 cursistas, aleatoriamente agrupados.

O curso foi construído a partir das necessidades levantadas nos sete encontros realizados com professores, estudantes, pais e equipe gestora da escola onde ocorreram dois casos de suicídio em estudantes do nono ano no período de três semanas, além da análise dos 113 questionários respondidos por professores e profissionais da rede socioassistencial. A categorização destas respostas indicaram oito eixos temáticos, que se configuraram nos seguintes módulos de aprendizagem: 1. Epidemiologia sobre suicídio; 2. Avaliação das situações de vulnerabilidades e riscos; 3. Mitos sobre o suicídio; 4. Abordagem e condução dos casos; 5. Clínica da cultura; 6. Uso das tecnologias como estratégias de cuidado; 7. Rede de cuidados; 8. Construção do projeto de intervenção. Para cada módulo reservou-se uma carga horária própria, considerando-se o grau de complexidade das leituras, filmes, atividades e tarefas.

A seleção dos cursistas deu-se por chamamento público organizado pela SEED, priorizando-se os municípios da região metropolitana e as escolas que vinham enfrentando situações de automutilação, tentativas e suicídios. As vagas, previstas inicialmente para 200 cursistas, foram ampliadas em 10% tendo em vista o preenchimento nas primeiras 24 horas, aspecto que reafirmou a importância desse tema no contexto escolar. O curso foi planejado para acontecer em oito semanas, porém ampliado em duas, tendo em vista a coincidência com o fim do semestre e a sobrecarga de trabalho dos professores neste período.

Antes de seu início, fez-se o nivelamento teórico dos tutores preparando-os para as discussões sobre o tema e condução dos cursistas. Essa etapa, além de desconstruir mitos e preconceitos sobre o suicídio, também acolheu tutores vulneráveis, pois identificou-se alguns com histórico de ideação suicida.

Concomitante a capacitação dos tutores estruturou-se o AVA na plataforma moodle, organizado na perspectiva de acolher os participantes que entrassem em sofrimento, fossem eles cursistas ou tutores e aos quais a equipe de suporte,

formada por dois psicólogos, disponibilizou seu contato de *whatsapp* e *e-mail*. Além desse cuidado, também havia no AVA os números dos telefones da rede de atenção psicossocial do município sede da proposta, do Centro de Valorização da Vida (CVV) e do serviço de atendimento médico de urgência (SAMU). Essas especificidades do AVA tinham como objetivo mitigar e monitorar as situações de risco, visto a possibilidade de que alguns curistas, por vivências pessoais, de família ou relativas ao cotidiano escolar, entrassem em sofrimento.

Cada módulo contou com materiais para leitura, atividade obrigatória, bibliografia completar e espaço para interação, como o fórum de discussão e as ferramentas para construção de trabalhos coletivos.

Os encontros presenciais foram organizados da seguinte forma: no primeiro fez-se apresentação da proposta e aproximação com o tema, onde o tutor acolheu o grupo, mediou o contato dos participantes, combinou a forma de interação e esclareceu-os sobre o formato do curso.

No segundo encontro aplicou-se um jogo de tabuleiro construído especialmente para esse tema, chamado: “13 tempos para a prevenção do suicídio”, envolvendo 4 casos fictícios de estudantes do ensino médio em situação de risco para suicídio no decorrer de 13 semanas, com objetivo de esclarecer (pré) conceitos e mitos, identificar vulnerabilidades, manejar os casos e relacioná-los com as situações vividas no cotidiano da escola.

No terceiro e último encontro presencial os curistas apresentaram uma proposta de prevenção do suicídio a ser desenvolvida na escola de origem, construída individualmente ou em grupo de até 4 participantes, respeitando-se a aproximação temáticas dos cursistas ou proximidade territorial das escolas.

3 RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS PROFESSORES

O curso iniciou com 220 inscritos e teve 51% de concluintes, considerados somente aqueles que no encontro final apresentaram as propostas de intervenção a serem desenvolvidas nas escolas. Desde seu início houve a preocupação de construí-lo a partir das necessidades dos professores e da avaliação do seu processo de aprendizagem, aqui entendido como a compreensão do fenômeno do suicídio e condução das situações que se apresentam ao cotidiano escolar. Neste sentido, fez-se um pré e um pós teste, com as mesmas questões, que trataram sobre a magnitude deste problema, seus mitos, e avaliação das situações de risco.

Ao final do curso os professores foram convidados a avaliá-lo, com objetivo de propor ajustes em sua forma e conteúdo para ofertas posteriores. Houve 85 respondentes, que correspondem a 75% dos concluintes. Essas respostas indicaram as seguintes análises:

- a) Sobre a aprendizagem mediada pelo AVA, 96% deles atribuíram nota acima de 7, ou seja, a quase totalidade dos cursistas considerou que a forma como a plataforma foi organizada capacitou-os para a prevenção do suicídio;
- b) Sobre as notas atribuídas ao curso, 71% deram nota máxima;
- c) Quanto aos conteúdos que mais contribuíram para sua aprendizagem sobre a prevenção do suicídio, 82% avaliaram o módulo “Mitos sobre o suicídio” como o que mais contribui, seguido do módulo “Avaliação das situações de vulnerabilidade e risco” com 77%, e os módulos “Dados epidemiológicos sobre o fenômeno do suicídio” e “Uso de tecnologias como ferramentas para a prevenção do suicídio” com 68,7% dos cursistas. Os módulos “Abordagem e condução dos casos” e “Rede de cuidados”, foram indicados por 67,5% dos cursistas, enquanto que “Construção de uma proposta de intervenção” e “Clínica da Cultura” foram os módulos que menos pontuaram na avaliação, com 63,9 e 54,2, respectivamente.

Além das questões referentes a aprendizagem e aos conteúdos que compuseram os eixos temáticos (módulos) indagou-se sobre o formato da proposta, perguntando se essa formação poderia ser realizada sem a mediação dos tutores. Como resposta 90% dos cursistas disseram que não, argumentando sobre a importância da tutoria para orientar as situações de risco vividas nas escolas, afirmando que o papel do tutor extrapola a orientação das atividades, constituindo-se como recurso para orientar e manejar as emergências vividas pelos professores.

Sobre a carga horária, 60 horas, a maioria dos respondentes avaliou que foi suficiente, porém indicou a necessidade de aumentar o número de encontros presenciais e ampliação das semanas, de forma que o curso fosse distribuído em um semestre, e assim tivessem mais tempo para aprofundamento das leituras e execução das atividades. Vale destacar que os fóruns de discussão foram as estratégias de aprendizagem melhor avaliadas pelos cursistas.

Quando perguntados sobre as estratégias de estudo, as respostas indicaram que os textos e vídeos constituíram-se como os materiais mais utilizados e que nas escolas onde outros professores também eram cursistas, ocorria a partilha da aprendizagem mediada por esses materiais, inclusive, alguns docentes relataram usá-los para discussões em sala com seus alunos.

Uma das questões tratou sobre os parâmetros que deveriam ser considerados para organização de cursos híbridos, enquanto estratégia de educação continuada de professores em temas sensíveis, como a prevenção do suicídio. Sobre esta pergunta vários aspectos foram apontados, constituindo-se quatro grupos de respostas.

- a) Destacaram a integração com a comunidade escolar, e importância de ouvir o professor e a equipe pedagógica na estruturação de cursos sensíveis, de forma que os mesmos resultassem em uma aplicação prática e respondessem ao cotidiano e cultura da escola, pontuaram ainda sobre a necessidade de educação continuada sobre estes temas;

- b) Reafirmaram a necessidade dos encontros presenciais como espaços para discussão de casos e apoio às emergências, solicitando inclusive a participação de especialista da área de saúde mental para esclarecê-los sobre a condução dos casos, reconhecendo que os momentos presenciais possibilitaram a troca de saberes entre os professores e a aproximação com as demais escolas e compartilhamento de realidades;
- c) Sobre o grupo de respostas que envolveu AVA/materiais/recursos aprendizagem, apontaram a importância de um AVA seguro e de fácil navegação, e que os módulos reservem tempo suficiente para realização das leituras e tarefas;
- d) A tutoria foi o último parâmetro apontado, nele os cursistas discorreram sobre a importância desta ação no desenvolvimento das tarefas e mediação das dificuldades, indicando a necessidade de que os tutores tenham preparo e conhecimento técnico sobre o tema e saibam lidar com o fenômeno.

Quando perguntados sobre os pontos positivos e negativos do curso, destacaram:

Pontos positivos: 1) materiais de apoio como vídeos, textos, artigos, livros; 2) metodologia, aqui entendida como os módulos e atividades de aprendizagem, havendo expressa referência e elogios ao jogo de tabuleiro (13 tempos) tendo em vista suas interfaces com os casos vividos na escola; 3) Tutoria e coordenação, onde destacaram a figura do mediador da aprendizagem e o apoio para as situações emergências e orientações sobre como lidar com estudantes que se automutilam ou com os casos onde identificam situações de vulnerabilidade; 4) Integração entre participantes nos encontros presenciais e no AVA.

Pontos negativos: 1) instabilidade da plataforma e a dificuldade para navegar; 2) Tempo insuficiente para aprofundarem as leituras e desenvolverem as atividades de cada módulo; 3) Tutores (alguns) com pouca interação ou feedback sobre as atividades postadas; 4) Poucos encontros presenciais, ou pouco aproveitamento destes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS ESTÉTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE TEMAS SENSÍVEIS

Reafirmando as ideias iniciais deste artigo, a estruturação deste curso o híbrido fundamentou-se no pressuposto de que responderia a um dos grandes desafios da educação continuada de professores para a prevenção do suicídio, a saber, acessar um maior número de docentes, de forma que o conhecimento sobre a temática se antecipasse à ocorrência dos casos de tentativas ou consumação do suicídio.

Essa aposta fundamentou-se no entendimento de que as TDICs são ferramentas estratégicas para disparar informações de forma assíncrona, desterritorializada, de grande alcance e amplitude, constituindo-se, como nas palavras de Pierre Lévy (1999, p. 14) “um dilúvio informacional”. Este “dilúvio informacional”, neste curso para professores, foi organizado em eixos temáticos, módulos e conteúdos especialmente selecionados, a partir da necessidade deste, e aqui traduzido como aprendizagens, de forma a fortalecê-los para situações vividas na escola.

A seleção dos matérias considerou as reflexões de Han (2018) em sua obra “No enxame: perspectivas do digital”, onde discorre sobre os riscos da síndrome da fadiga da informação, e a necessidade da seleção criteriosa do que se disporá ao outro. O autor argumenta que mais informações não levam necessariamente à capacidade de análise, aspecto fundamental para que se constitua o pensamento crítico:

o excesso de informação faz com que o pensamento defina. A faculdade analítica consiste em deixar de lado todo material perceptivo que não é essencial ao que está em questão. Ela é, em última análise, a capacidade de distinguir o essencial do não essencial. A enxurrada de informações a qual estamos hoje entregues prejudica, evidentemente, a capacidade de reduzir as coisas ao essencial. (HAN, 2018, p. 105).

Assim, o itinerário desta formação e seu processo de avaliação, por parte dos cursistas ao final do curso e pela equipe de coordenação em todo seu decorrer, apontaram as possibilidades desta proposta, reafirmando alguns percursos a indicando alguns ajustes. Dissipou as dúvidas da coordenação sobre os riscos e limites da educação híbrida para tratar de temas sensíveis, visto que desde sua construção temia-se que esse formato não desse conta dos aspectos subjetivos, mais especificamente, dos sofrimentos que os cursistas poderiam manifestar no decorrer dos módulos ativados por situações do cotidiano da escola, de sua vida familiar ou pessoal. Neste sentido, tutoria, seleção adequada de material e agilidade da equipe de coordenação para responder as demandas surgidas, foram aspectos fundamentais para o desfecho favorável.

Vale destacar que no primeiro encontro presencial, durante apresentação da proposta e do AVA, os cursistas foram informados sobre os canais de contato e recursos psicossociais que poderiam acessar caso identificassem situações de risco na escola ou se percebessem em sofrimento. Neste primeiro encontro os tutores identificaram algumas situações, e já iniciaram o encaminhamento dos casos à equipe de coordenação que fez o acompanhamento destes professores por *whatsapp* e quando necessário atendeu-os pessoalmente ou articulou seu encaminhamento para a rede de atenção psicossocial do município de moradia.

Todo esse cuidado estava fundamentado na literatura sobre suicídio, que é clara ao afirmar que um dos grandes fatores de risco para sua consumação, é o histórico de tentativas anteriores (OMS, 2000; BOTEAGA, 2015). Portanto, acolher cursistas que relatavam tentativas anteriores foi uma prioridade da equipe de coordenação, baseada na pesquisa multicêntrica conduzida no Brasil pela Unicamp em 2002, que concluiu que pessoas que haviam tentado suicídio e foram monitoradas por telefone por um período de 18 meses (tempo da pesquisa), tiveram 10 vezes menos risco de cometê-lo, quando comparadas àquelas que não receberam o contato telefônico (BOTEAGA, 2014).

Respondendo ao problema de pesquisa que originou esse artigo: Que estéticas de cursos, na modalidade híbrida, podem ser construídas para formação continuada de professores em temas sensíveis como a prevenção do suicídio?”, observaram-se sete categorias de análises, abaixo elencadas.

1. Tutor como mediador da aprendizagem e apoio às situações de risco vividas pelos ,professores e estudantes. Nesta categoria os cursistas destacaram a importância desta função em cursos híbridos sobre temas sensíveis, indicando que não se pode construir a formação continuada de professores em temas sensíveis como uma mera disponibilidade de materiais na plataforma. “A proposta da tutoria é extremamente relevante e deve ser considerada como auxílio na compreensão dos materiais e eventuais dúvidas na atuação com o tema.” (CURSISTA A, DADO COLHIDO NO DIA 6 DE DEZEMBRO DE 2018).

2. Capacitação dos tutores sobre o tema. Aqui agruparam-se as respostas que apontaram a necessidade de qualificar os tutores, reafirmando o cuidado da coordenação desta proposta em garantir um mediador qualificado, não só para o uso da ferramenta, mas preparado para identificar, acolher e orientar sobre as situações de risco no decorrer do curso.

Eu tenho um histórico com a situação do suicídio, nas abordagens mais sensíveis respirava fundo e prosseguia, os materiais são muito bem elaborados, os artigos de alto nível, os fóruns tranquilos de realizar e não tive maiores problemas nos materiais online, porém, particularmente, nos encontros presenciais achei bem pior, pois as pessoas abordam os temas de modo inconsequente, muitas vezes são verborrágicas e não pensam que os indivíduos que estão ao redor podem se sentir afetados de algum modo e os tutores, aparentemente não tem preparo para mediar um tema tão complexo. (CURSISTA B, DADO COLHIDO NO DIA 7 DE DEZEMBRO DE 2018).

3. Importância dos encontros presenciais para troca de saberes e parcerias. Nesta categoria, foram considerados os relatos que destacaram as possibilidades e aprendizagens decorrentes dos momentos presenciais, tendo em vista a ansiedade, preocupação e o desejo de trocar saberes, identificadas desde o edital de chamamento deste curso:

É necessário sempre manter uma base de apoio presencial, pois em situações que envolvem esse tema sempre acabam por "mexer" com sentimentos e feridas que ainda estão em processo de cicatrização! (CURSISTA C, DADO COLHIDO NO DIA 6 DE DEZEMBRO DE 2018).

Quando me inscrevi neste curso, além dos meus alunos, tenho um filho adolescente e precisava muito entendê-lo. Hoje está muito melhor nosso relacionamento. Eu o faria novamente e gostaria que tivesse mais aulas presenciais. (CURSISTA D, DADO COLHIDO NO DIA 06 DE DEZEMBRO DE 2018).

4. Uso de *games* para reconhecimento de estudantes em vulnerabilidade. A configuração desta categoria considerou relatos que evidenciaram as aprendizagens e reconhecimento por parte dos cursistas, dos casos vividos em sala de aula. Foi interessante observar o envolvimento dos professores com as histórias das personagens que compunham o jogo de tabuleiro e o incômodo ao reconhecerem nos 4 casos fictícios, os mesmos riscos vividos por seus alunos e, até mesmo, seus filhos. O jogo “13 tempos para a prevenção do suicídio”, também despertou-os para temas como: violência doméstica, rede de proteção e diferentes tipos de abusos, além de perceberem a potência do jogo para a qualificação de outros professores, como indicado nos relatos abaixo:

Adorei o Jogo (Me vi em diversas situações), a vida é um aprendizado e, percebi que posso fazer muito pelo outro. (CURSISTA E, DADO COLHIDO NO DIA 8 DE DEZEMBRO DE 2018).

No jogo identifiquei-me com aquele pai superexigente e passei a rever a forma como me relaciono com meu filho. (CURSISTA F, DADO COLHIDO NO DIA 7 DE DEZEMBRO DE 2018).

É necessário além da fundamentação teórica uma abordagem mais prática, e o jogo desenvolvido no segundo encontro presencial foi excelente. (CURSISTA G, DADO COLHIDO NO DIA 8 DE DEZEMBRO DE 2018).

Gostaria de fosse disponibilizado o jogo do encontro presencial pra trabalhar com os professores na Semana Pedagógica. (CURSISTA H, DADO COLHIDO NO DIA 4 DE DEZEMBRO DE 2018).

5. Capilaridade do conhecimento via tecnologias digitais de informação e comunicação. Esta categoria constitui-se a partir dos relatos sobre os processos de aprendizagem e partilha dos conteúdos dos módulos.

Gostei muito de alguns textos e como somos em poucos fazendo esse curso, imprimi os mais interessantes e deixei na sala dos professores para outros terem acesso a essas informações. (CURSISTA I, DADO COLHIDO NO DIA 7 DE DEZEMBRO DE 2018)

Penso também a necessidade de trazer material para se trabalhar com os alunos, o jogo que foi trabalhado no encontro presencial foi show. (CURSISTA J, DADO COLHIDO NO DIA 10 DE DEZEMBRO DE 2018).

6. Importância da inclusão de temas sensíveis na formação continuada. Os cursistas relataram a necessidade de aprofundar temáticas como a da prevenção do suicídio, citando inclusive a relevância de cursos de pós graduação com essa temática e o envolvimento da gestão estadual na sensibilização e preparo dos docentes para o enfrentamento do suicídio e casos de automutilação dos estudantes.

Os professores necessitam cada vez mais de apoio e formação continuada com temas que fazem parte do cotidiano escolar. Nossos estudantes muitas vezes demonstram comportamentos que são verdadeiros ‘pedidos’ de socorro. (CURSISTA K, DADO COLHIDO NO DIA 8 DE DEZEMBRO DE 2018).

7. Necessidade de acolher professores em sofrimento psíquico. Esta última categoria considerou os relatos dos tutores que ao longo do curso identificaram professores em situação de vulnerabilidade e os encaminhamentos que fizeram a equipe de coordenação e ao psicólogo que acompanhou todo o processo.

Em relação a sétima categoria, já havia essa preocupação desde o desenho inicial da formação e foi confirmada na capacitação dos tutores, pois não eram profissionais de saúde mental e nem sentiam-se confortáveis para conduzir seu grupo no AVA. Ainda na formação dos tutores que antecedeu o curso, muitos compartilharam suas histórias de família, inclusive suas próprias ideias. Além destas questões, no segundo encontro presencial, quando houve a aplicação do jogo de tabuleiro, muitos participantes compartilharam casos pessoais, e ao final do encontro pediram ajuda e encaminhamento para serviços de saúde mental.

Outro aspecto que reafirma a importância de acolher professores em sofrimento, foi a sugestão dos cursistas para que o jogo “13 tempos” fosse ampliado de quatro para cinco casos, e que esse quinto caso deveria retratar situações envolvendo docentes. Argumentaram que muitos professores estão afastados da sala de aula por sofrimento mental e em risco para suicídio.

Concluindo, a pesquisa que sustenta este artigo aponta as possíveis estéticas para construção de cursos de formação de professores mediados pela educação híbrida em temas sensíveis como a prevenção do suicídio, que para tratar desta temática é fundamental considerar a perspectiva da

complexidade, da delicadeza e da sensibilidade, o que implica necessariamente em abandonar a ideia da “receita de bolo” ou das estratégias que poderão ser replicadas independente do contexto. Ainda sobre esta estética, a construção de propostas para prevenção do suicídio em cursos híbridos, implica em considerarmos a cultura da escola, seu contexto e vozes, ou seja, em uma ação *a posteriori* (FREITAS, 1998), onde o professor não é mero expectador ou receptor, ele é antes de tudo o ator que indica o itinerário dessa formação, suas necessidades, fragilidades e potências.

Atentar para a escuta dos professores, respondendo as suas necessidades de formação continuada é um dos pilares do Grupo de Pesquisa do qual participam as autoras deste artigo, que o encerram registrando as pontuações de uma cursista, sobre esta formação sua adequação as necessidades da escola:

(A) primeira coisa é ouvir os professores (e) diretores para saber quais demandas a escola precisa. Depois oferecer cursos que atendam aos interesses dos professores, e que estes somem ao nosso conhecimento. (CURSISTA L, DADO COLHIDO NO DIA 3 DE DEZEMBRO DE 2018).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. B. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERTOLETE, J.M. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Unesp, 2012.

BOTEGA, N.J.B. Comportamento suicida: epidemiologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 231-236, 2014.

BOTEGA, N.J.B. **Crise suicida**: avaliação e manejo. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. Lei nº 13919. Estabelece a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 2019.

BRASIL. Portaria Ministério da Saúde, nº 1876. [Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Prevenção ao Suicídio]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 65, 2006.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CAMUS, A. **O mito de sísifo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2019.

DURKHEIM, E. **O suicídio**: estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2013

FREITAS, M. F. Q. **Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo**. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 1, p. 175-189, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAN, B.C. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, B.C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017b.

LEPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção**. Barueri, SP: Manole, 2007.

LEVY, P. **Cibercultura**. Sao Paulo: Editora 34, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**, v. 48, n. 30, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenção do suicídio**: manual para professores e educadores. Genebra: OMS, 2000.

QUEIROZ, C. Juventude extraviada. **Pesquisa Fapesp**, n. 280, p. 74-79, 2019.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação. In: Roberto Jarry Richardson. (Org.). **Pesquisa-Ação**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004, p. 175-192.

ESCOLA HACKER - AMBIÊNCIAS FORMATIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

HACKER SCHOOL - FORMATIVE ENVIRONMENTS TO
COMBAT VIOLENCE

Natália Lima Figueiroa¹
Regina Celia Dantas Araujo²
Salete de Fátima Noro Cordeiro³

-
- ¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFBA, Professora CEEP Isaiás Alves - SEC/BA, membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias- GEC-UFBA. E-mail: natfigueiroa@gmail.com.
- ² Professora CEEP Isaiás Alves - SEC/BA, membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias- GEC-UFBA. E-mail: reginaara@gmail.com
- ³ Professora do departamento II da Faced-UFBA, membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias- GEC-UFBA. E-mail: salete.noro@ufba.br. **Pesquisa financiada pelo CNPQ.**

Resumo: Este artigo descreve e analisa uma das ações desenvolvidas na pesquisa interinstitucional vinculada ao projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”. A problemática refere-se à violência presente dentro da escola, representada em suas diversas faces, e ambientes tanto físicos como virtuais. O objetivo principal é discutir a respeito dos desafios e enfrentamentos construídos pelos professores pesquisadores durante o percurso do projeto. A metodologia utilizada pautou-se na construção colaborativa entre pesquisadores da escola e da universidade. Como resultados temos o fortalecimento dos espaços híbridos, formando ambiências que colaboram para que os praticantes possam agir de maneira mais livre, criativa e autoral.

Palavras-chave: Ambiências formativas; escola hacker; violência na escola

Abstract: This article describes and analyzes one of the actions developed in the interinstitutional research linked to the project “School-World Connection: innovative spaces for citizen training”. The problem refers to the violence present within the school, represented in its diverse faces, and both physical and virtual environments. The main objective is to discuss the challenges and confrontations built by the research professors during the project's journey. The methodology used was based on the collaborative construction between researchers from the school and the university. As a result we have the strengthening of hybrid spaces, forming ambiences that collaborate so that practitioners can act in a more free, creative and authorial way.

Keywords: Formative environments; hacker school; school violence

A CONSTRUÇÃO DE AMBIÊNCIAS FORMATIVAS: PESQUISA, COLABORAÇÃO E PROTAGONISMOS NO ENFRENTAMENTO DA DESNATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Este artigo descreve e analisa uma das ações desenvolvidas na pesquisa interinstitucional relacionada ao projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã”, que envolve seis universidades, entre elas quatro universidades federais brasileiras, duas do exterior e duas escolas da rede pública no Brasil. A ideia motriz, que perpassa todas as linhas de investigação do referido projeto, é de que há um preocupante aumento da intolerância, de discursos de ódio e violência no mundo contemporâneo. Outra perspectiva que se agrega a essa é que uma vez dispendo do potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que temos atualmente, da oferta de conteúdos e conhecimentos disponíveis, de fácil alcance e recombinantes, o potencial de emancipação humana tornar-se-ia incomensurável. Perspectiva essa não realizada e que frustra grandemente as projeções de um futuro em que as TIC pudessem melhorar significativamente a qualidade de vida das populações. A conectividade que se amplia a cada dia, interliga pessoas de diferentes idades, e interesses, coloca em contato distintos contextos culturais causando um verdadeiro borramento de fronteiras, antes intransponíveis. Todas essas transformações que alteram nossa relação com o espaço e o tempo, parecem incapazes de propiciar o convívio respeitoso entre a diversidade de pessoas, seus pensamentos e escolhas. Essa interconexão, potencial para criação de redes e comunidades virtuais, que estaria atrelada ao que Lévy (1999) chamou de inteligência coletiva, tem se convertido em espaço propício para a difusão das mais variadas formas de violência, para as quais ainda estamos despreparados no tocante ao seu enfrentamento. Logo, o objetivo desse artigo é discutir sobre os principais desafios enfrentados por duas professoras pesquisadoras de uma escola pública de Salvador-BA, suas dúvidas e incertezas, os enfrentamentos e dispositivos

construídos colaborativamente nesse percurso ao tratarem do tema violência e Direitos Humanos. O que tentaremos destacar é como essas professoras pesquisadoras, alunos e universidade enquanto coletivo, reinventam as oportunidades dadas no cotidiano escolar, como hackeiam a escola em seu aspecto conservador, criando ambiências formativas, onde a liberdade de expressão e o cocriar passam a estar em evidência.

A problemática em destaque emerge do cotidiano de alunos(as) e professores(as) que deparam-se com questões da violência em suas diversas faces e ambientes, tanto físicos como virtuais, a exemplo das relações estabelecidas nas redes sociais, *cyberbullying*, preconceito e discriminação em relação a gênero, sexualidade, questões raciais, etc. A partir das vivências e relatos tanto de professores quanto de alunos, organizou-se uma metodologia participativa, no esforço de organizar um trabalho para enfrentar os desafios levantados. A proposta contou com encontros de planejamento com docentes da escola e da universidade, agendados previamente no intuito de conciliar datas e horários para que um maior número de professores(as) pudesse participar e se inteirar do projeto.

A metodologia utilizada foi pautada na busca de construir caminhos que proporcionassem a participação de todos os envolvidos, tornando cada praticante um potencial pesquisador, engajado com a construção da pesquisa como um todo, do pensar e do fazer. A ideia central foi de construir uma comunidade de aprendizagem, na qual todos são pesquisadores, buscando com isso uma espécie de construção coletiva de ações inovadoras na/com a escola, que se pautassem no cotidiano de alunos, professores e gestores. Tal proposta teve intenção de viabilizar espaços de cocriação, onde estivessem envolvidos não só os conteúdos dos professores já determinados na matriz curricular dos cursos oferecidos, mas também arte, cultura, técnica, criatividade e gambiarras. Foi a tentativa da criação de uma metodologia de "intervenção" no cotidiano escolar, a exemplo de uma obra de arte interminável, que se configura à medida que quem a contempla, não mais o espectador

passivo, mas ativo, participativo, que ajuda a construir a obra, “[...] que avança da contemplação e consumo das obras de arte para a participação e coautoria do público na consolidação de uma arte que se realiza em um processo de permanente devir e aproximação artista-público na vida cotidiana” (PRETTO et al., 2019, p.13). Através de suas ações, movimentos e escolhas, cada professor foi dando o ritmo a essa metodologia. O projeto, ao adentrar a escola, pretendeu não ser um corpo estranho ao currículo, mas integrando-se a ele, tentou criar um outro ecossistema no interior do ambiente escolar, que criasse ou expandisse fissuras, onde poderiam ser instaladas ambiências significativas que produzissem educações outras.

A experiência aqui compartilhada foi desenvolvida no Centro Estadual de Educação Profissional, Formação e Eventos Isaías Alves (CEEPIA), uma das escolas participantes do projeto. Trata-se de uma escola de ensino médio profissional da rede pública estadual localizada no bairro do Barbalho, em Salvador-BA. No momento da pesquisa atendia aproximadamente 1.400 estudantes nos seus três turnos de funcionamento. Está situada próxima ao Centro Histórico de Salvador, amplamente povoado por turistas, e ao bairro da Liberdade, localidade reconhecidamente importante para a organização de movimentos antirracistas em Salvador. É nesse espaço escolar, cortado por ambivalências desde sua localização espacial, que são oferecidos, a partir de 2010, cursos dentro da modalidade chamada educação profissional pelo Estado da Bahia. Em observância à crescente demanda de integrar o desenvolvimento local dentro dos chamados Territórios de Identidade baianos e promover a inclusão social, o Decreto Estadual Nº 11.355/2008 estabelece que algumas unidades escolares da Bahia tornar-se-iam Centros Territoriais e Estaduais de Educação Profissional. Assim, o CEEPIA encontra-se perpassado não apenas pelas discussões de base concernente ao ensino médio no Brasil, mas somam-se a essas demandas da educação nacional, problemas muito locais e específicos, como a discussão sobre as formas, conteúdos,

currículos e estruturas que dão base para o funcionamento da educação profissional no Estado da Bahia.

Foram realizadas, inicialmente, reuniões de trabalho e estudo com a escola, que resultaram no planejamento de oficinas, encontros, seminários e demais ações que atendessem a temas demandados pela comunidade escolar. Uma das primeiras atividades realizadas foi nomeada de “Garimpo de Projetos”. É desse primeiro momento de diálogo entre universidade e escola que nasceram as primeiras ideias para as experiências que aqui especificamente trataremos, vindas da parceria de duas professoras das disciplinas de Sociologia e História, as quais se propuseram a formar um grupo de trabalho, junto a professores e bolsistas da universidade, para tratar especificamente as questões de Direitos Humanos, alteridade e diferença. Os dispositivos utilizados para construção de dados desse artigo referem-se aos encontros que antecederam e os que se sucederam ao Clube de Leitura. Para realizar as análises foram utilizadas gravações em áudio e/ou vídeo, fotografias, *softwares* livres de edição, diários de campo e registros pessoais das pesquisadoras. Os nomes relacionados às citações e falas dos praticantes são fictícios para garantir seu anonimato. Trazemos brevemente para a discussão deste artigo, um olhar de como as práticas hackers estão presentes no cotidiano da escola pública, como colaboram para pensar a educação em Direitos Humanos, de maneira a subverter as práticas arraigadas no cotidiano escolar.

CULTURA DIGITAL E DIREITOS HUMANOS: HACKEAR E DESNATURALIZAR O PERCURSO DA VIOLÊNCIA.

A cultura digital é intensa e avassaladora. Modifica todos os âmbitos de nossa vida em sociedade qualificando, então, a cultura em seu conjunto. Tapias (2006) refere-se à cultura contemporânea como a cultura digital, pois, para ele, a tecnologia digital é o que mais caracteriza a sociedade atual, deixando claro que ela não aniquila a cultura anterior, mas tem o potencial de modificar tudo ao ponto de qualificar a

cultura contemporânea. Dessa forma, quando articulamos a escola e a educação com a cultura digital, entendemos que esta fundamenta-se na conexão, na propagação de conteúdos digitais produzidos e construídos pelos praticantes/interagentes a partir da vivência plena da cultura digital. Tal cultura não se limita exclusivamente ao uso de novos equipamentos ou produtos, mas implica em processos de vivências, experimentações e opções, que estão diretamente relacionadas com nossa atividade consciente, como por exemplo, “a necessidade de escolha, a incerteza, as sugestões, o risco e a tomada de decisão diante do excesso de informações, produtos e serviços [...]” (COSTA, 2008, p. 19).

A escola pública, no contexto contemporâneo, apresenta diversas demandas relativas à formação cidadã, muitas delas oriundas da complexidade em que se apresenta o mundo, em constantes e céleres transformações. Nesse texto, trazemos a inter-relação de duas delas: o advento das tecnologias digitais e a luta pelos Direitos Humanos. Podemos perceber que nas últimas décadas, com a chegada das tecnologias em seu formato digital, houve uma drástica e vertiginosa mudança nas maneiras de relacionar, conviver, interagir, comunicar, onde estão alteradas as maneiras de produção em diversos campos como da economia, trabalho e cultura.

Em meio a esse contexto, a escola continua a ser o espaço por excelência da formação das novas gerações e tem a responsabilidade na formação para o mundo do trabalho e para a vida. Tal responsabilidade atribuída à educação, eleva sua ação para muito além de uma instrumentalidade em relação a conteúdos e habilidades, mas colabora para acentuar seu papel na formação integral dos sujeitos, tornando-os capazes de pensar independente e criticamente, tendo condições de posicionarem-se diante de fatos e situações, habilitando-as, ainda, a participar ativamente da vida social. A escola responsável pela formação de crianças, jovens e adultos, que supera a dimensão técnica instrumental e utiliza-se das tecnologias a seu alcance para uma educação participativa,

crítica e criativa, chamamos de escola hacker. Escola que está embasada em perspectivas abertas e livres de construção do conhecimento, de autoria e protagonismo, onde a criticidade e criatividade fortalecem ações coletivas. Essa escola se inspira na “ética do trabalho dos hackers, que pressupõe [...] essencialmente colaboração, trabalho aberto, coletivo e colaborativo, centrado numa perspectiva aberta e democrática do conhecimento [...]” (LAPA; PRETTO, 2019, p.112-113). O que no momento contemporâneo passa a ser “[...] fundamental na formação crítica de sujeitos que são ativos, protagonistas, autores e produtores da sua vida na cultura digital.” (LAPA; PRETTO, 2019, p.100). Uma escola hacker é nos dizeres de Lapa e Pretto (2019):

Uma escola conectada com o mundo contemporâneo, que transborda seus muros, mas que não se dilui na web, que articula o local e o planetário, que tem o erro como elemento de aprendizado e a solidariedade e respeito aos direitos humanos como pilares que a sustentam de forma mais consistente. (LAPA; PRETTO, 2019, p.101-102).

A escola, nesse caso, tem o papel de estimular a consciência crítica, o espírito investigativo e a autonomia daqueles aos quais é responsável pela formação, pois as tecnologias não são neutras e apresentam-se junto às ambiguidades que conformam o mundo. Um exemplo são as redes e plataformas sociais que agregam milhares de interagentes e fazem circular um fluxo imenso de informações e conteúdos nos mais variados formatos. Essas plataformas e redes podem ser uma maneira de controle, opressão e dominação, já que podemos adjetivar a economia contemporânea como informacional (CASTELLS, 1999). Através dos dados e metadados, nossos perfis são modelados e nossa atenção passa a ser dirigida (SILVEIRA, 2017; PARRA et al., 2018). A chamada economia de plataforma é uma realidade, nossos direitos na rede começam a ser ameaçados e um deles é o da privacidade, o que atinge diretamente os Direitos Humanos. Entretanto,

é também por meio das redes que instituições e sujeitos podem “[...] se manifestar, compartilhar seus conhecimentos, sua capacidade de aprender e ensinar, ou seja, a dimensão da rede vai além da interconexão de computadores, possibilita a formação de espaços de comunicação, de articulação de ideias, de experiências, de sujeitos.” (BONILLA; FANTIN, 2015, p.100).

Percebemos que as redes são ambivalentes: podemos ter nas mãos um potencial de construção social engajada na promoção da sociabilidade e de uma melhor qualidade de vida, a exemplo de projetos colaborativos; como também destrutivos, quando colaboram para atos de vigilância, violência e violação dos Direitos Humanos. Nesse último caso, podemos citar como exemplo o *ciberbullying*; os desafios online que colocam em risco a vida, como o recente fenômeno “Baleia Azul”, em que interagentes são estimulados ao automutilamento e até ao suicídio; pedofilia; calúnia e difamação. O *ciberbullying*, por exemplo, é a modalidade virtual do *bullying*, que é identificado pelas intimidações repetitivas entre crianças e adolescentes, mas com características próprias, pois tem um efeito multiplicador e de grandes proporções quando acontece na web. Nessa modalidade de *bullying*, as ferramentas tecnológicas tais como celulares e câmeras fotográficas, e os ambientes como a internet e as redes sociais, servem para produzir, veicular e disseminar conteúdos de insulto, humilhação e violência psicológica. Todos os casos mencionados merecem atenção e devem ser encarados com seriedade, sendo preciso identificá-los e tratá-los no ambiente escolar. No campo dos crimes *online* podemos contar hoje com uma instituição chamada SaferNet. Ela é uma associação civil de direito privado, não governamental, sem fins lucrativos e não está atrelada a qualquer partido político, entidade religiosa ou vinculação racial. Além da SaferNet, podemos citar outras alternativas criadas nos ambientes de cultura digital, onde ganham destaque movimentos comprometidos com as demandas que envolvem a garantia dos Direitos Humanos. Podemos

observar a quantidade crescente de *apps* voltados para combater a violência contra a mulher, tais como: o Clique 180, criado para que a população busque informações e possa fazer denúncias dos casos de agressão presenciados. Dentro do mesmo escopo estão *apps* como Minha Voz, SOS Mulher (1), Lei Maria da Penha, Chega de Fiu-Fiu, Parto Humanizado, e tantos outros. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) também disponibilizou um *app* com o objetivo de compartilhar notícias atuais e artigos relacionados a questões de Direitos Humanos, chamado de UN Human Rights.

Tanto o *ciberbullying* como qualquer outra forma de violência ou discriminação que ocorram dentro da escola, devem ser pautados no sentido da busca de alternativas com toda a comunidade. Nesse sentido, a sensibilidade das professoras ao atentar para as dinâmicas relacionais dentro e fora da sala de aula, indicou que eram constantes os relatos do corpo docente de experiências relacionadas ao *bullying* e suas formas de expressão virtuais entre estudantes, inclusive os praticados contra professores. Além disso, situações de conflitos na comunidade escolar envolvendo lgbtfobia, racismo e sexismo entre estudantes, seus responsáveis, professores e funcionários eram, muitas vezes, tratados de forma pontual e careciam de uma discussão mais ampla e pública na escola. Além disso, foi observado pelas professoras que havia um certo desconhecimento sobre o próprio conceito de Direitos Humanos e seus processos genealógicos, inclusive entre os docentes da instituição. Assim, todas as iniciativas que aqui serão narradas partem da pesquisa ativa de soluções para os problemas observados, quais sejam, as microviolências observadas no cotidiano escolar e propagadas no ambiente virtual e a carência de formação e diálogo na Educação em e para os Direitos Humanos.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

A educação em Direitos Humanos nos ambientes formais de ensino, envolve a formação para a cidadania e está ancorada em documentos oficiais produzidos nacional e internacionalmente. Concordamos como Lapa e Rodrigues (2016, p.197), que a “[...] educação formal em Direitos Humanos, realizada obrigatoriamente na escola, não é suficiente para sozinha construir uma sociedade cidadã, mas seguramente é uma das condições necessárias para tanto.” Acreditamos nisso em função do potencial agregador da escola pública para conseguir integrar não apenas professores e alunos, mas também toda a comunidade da qual faz parte. Podemos citar como aporte ao discutirmos Direitos Humanos nesse artigo a Declaração Universal Direitos Humanos, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos produzido pelas Nações Unidas; no Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A primeira análise a ser feita dos Direitos Humanos é de sua existência como uma forma de luta pela dignidade humana e por consequência concebem-se os direitos.

Segundo Lapa e Rodrigues (2016):

É comum afirmarmos que os Direitos Humanos são inerentes a todos os seres humanos e que são universais. Essa afirmação está estruturada, pelo menos em parte, em uma falácia naturalista e essencialista. É importante que fique claro que os Direitos Humanos são históricos e não naturais; foram e são construídos e conquistados pelos seres humanos nas suas relações intersubjetivas e nas suas lutas contra a opressão, a exploração e a discriminação. E apenas podem ser vistos como universais no sentido de que entendemos, enquanto comunidade humana, que todos devem possuí-los, e não no sentido de que todos os possuem efetivamente. Também é necessário, nesse aspecto, entender que atribuir-lhes a universalidade não significa que o sentido a eles atribuído é o mesmo

em todo tempo e espaço; os direitos humanos estão sempre situados em um determinado espaço-tempo. (LAPA; RODRIGUES, 2016, p.197-198).

Baseado nos tratados internacionais, foi construído no Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Ele indica que educação em Direitos Humanos:

[...]requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (DNEDH, 2012).

A resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) deixa claro em seus parágrafos e artigos:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I-dignidade humana; II-igualdade de direitos; III-reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV-laicidade do Estado; V-democracia na educação; VI-transversalidade, vivência e globalidade; e VII-sustentabilidade socioambiental.

A partir das vivências no espaço escolar é possível identificar diversos desafios que circundam não apenas o cotidiano da escola, mas projetar a realidade da educação brasileira, entre eles as desigualdades históricas de nosso país, marcadas por todo tipo de exclusão econômica, cultural, política que são resultados de um modelo econômico neoliberal, que prioriza interesses de mercado em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos. Com desigualdades

tão profundas, marcadas principalmente pela concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos, fica difícil a garantia mínima dos Direitos Humanos como os postulados no Art. 25 da sua Declaração Universal:

Art. 25- Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

O artigo supracitado indica algumas condições mínimas para uma vida digna. No Brasil, segundo dados do IBGE (2018), as desigualdades continuam sendo profundas, pois apenas 10% da população detém metade da massa de rendimentos totais, e a região Nordeste, uma das mais carentes, apresenta os piores índices em termos de renda da população. Nesse sentido, os Direitos Humanos, aqueles relativos a todo e qualquer ser humano, ficam prejudicados e são minimamente alcançados por grande parte da população brasileira. O que pode ser verificado e ratificado através dos índices de IDH em cada região do país, no que trata à qualidade de vida, saúde, educação, moradia, lazer, meio ambiente, saneamento básico, segurança e ao trabalho por exemplo.

Diante de tal contexto, a escola apresenta-se como um espelho dessa realidade em toda a sua complexidade. Contudo, precisamos lembrar que a escola não é local apenas de reprodução, pois como espaço democrático é local de conflito e de construções coletivas. Tendo em vista a problemática de violência e quebra de direitos, ou mesmo sua incompreensão, essa pesquisa buscou acompanhar um coletivo de professores pesquisadores que desenvolvem um projeto ativo dentro de uma escola de ensino médio profissional, ouvindo jovens estudantes, suas angústias, suas percepções e vivências

cotidianas na busca de construir, de maneira colaborativa, proposições para a solução de muitas dessas questões. Através de oficinas e rodas de conversas tem origem o Clube de Leitura “Capítulo que Falta”, e com ele o protagonismo de um coletivo criativo que se reinventa no enfrentamento de diversos problemas.

SISTEMA HACKEADO: PROFESSORES E JOVENS PROTAGONISTAS NA CRIAÇÃO DE AMBIÊNCIAS FORMATIVAS PARA LUTA POR DIREITOS HUMANOS

Após a realização do “Garimpo de Projetos” e de um processo intenso de escuta sensível à comunidade escolar, verificaram-se vários problemas relacionados às microviolências *on line* e *offline* e a ausência de uma discussão mais ampla e aprofundada sobre marcadores sociais de diferença de maneira interdisciplinar. Assim surgiu a oficina “Direitos Humanos e Redes Sociais: você é o que você posta?”, cujo objetivo era promover uma formação básica em Direitos Humanos para professores e alunos. Essa experiência de oficina, a princípio com os líderes de turma e professores, serviu de base para a construção de outras estratégias pedagógicas na escola. Nessa formação sobre Direitos Humanos explorava-se a genealogia desse conceito e suas formas de expressão institucionais, bem como suas violações no mundo físico e virtual. O propósito último da oficina era então promover uma sensibilização no olhar dos professores e estudantes para o reconhecimento das violências e negação de Direitos, sobretudo no contexto das redes sociais. Foi organizada em três momentos: a) escuta (diagnóstico) sobre a concepção de Direitos Humanos de alunos e professores; b) construção genealógica do conceito de Direitos Humanos e exposição dos artigos da DUDH a partir da exposição oral dos professores envolvidos no processo; c) reconhecimento das violações dos Direitos Humanos dentro e fora do espaço virtual.

Este processo de pensar a violência e a violação de direitos pretendeu estimular os estudantes a pensar em seu

papel na propagação ou mitigação das microviolências que reverberavam na comunidade escolar *online* e *offline*, daí uma proposta dialógica, em que a escuta e compreensão dos estudantes foi fundamental. À medida que realizamos essas conversas, os estudantes demonstravam certa indisposição para tratar do assunto, já que muitas vezes, associavam a expressão “Direitos Humanos” à palavra impunidade, evidenciando a carga de preconceitos trazida pelos alunos, o que fez com que as professoras buscassem uma aproximação do conceito de Direitos Humanos e também de seu expoente legal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foram também apresentados filmes e vídeos sobre momentos históricos nos quais a ameaça, perseguição e genocídio a determinados grupos e sujeitos sociais, tornaram esses termos relevantes e necessários para a conjuntura atual. Tendo contrastado a percepção inicial dos estudantes com as categorias conceituais apresentadas, dava-se prosseguimento na oficina à leitura e discussão de alguns artigos do documento DUDH, o que proporcionou que mais informações sobre suas realidades fossem compartilhadas à medida que tentavam entender de que se tratava cada artigo da DUDH. Esse momento oportunizou falas importantes, em que os alunos produziram relações entre seus cotidianos e a negação dos direitos ali discutidos. Tomemos como exemplo o relato de duas estudantes de 18 anos e que cursavam o último ano da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Elas discutiam o artigo III da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que versa sobre o direito à vida, liberdade e segurança pessoal e contrastavam estas disposições com a realidade dos seus bairros e a violência policial. Narravam a insegurança que as acompanhavam nos momentos de lazer e no cotidiano. A sensação de insegurança das estudantes estava alicerçada pelas histórias de violência que cercavam seus parentes e conhecidos próximos como a contada por Carol. Para ilustrar como se sentia insegura a estudante contou que no seu bairro fizeram uma vala logo na entrada da rua para que

todos fossem obrigados a passar a pé, dificultando assim o acesso da polícia. Certa vez, a caminho de casa avistou um amigo, que passava voltando da escola. Carol então conta que testemunhou seu colega ser abordado pela polícia e revistado sendo obrigado a entregar a desbloquear seu celular e disponibilizar para os policiais, que passaram a investigar o aparelho. Após olharem as fotos do aparelho para certificarem-se de que o amigo de Carol constituía uma narrativa verossímil sobre sua identidade de estudante, os policiais ordenaram que o jovem deitasse dentro da vala e após isso policiais tiraram uma foto do mesmo como punição por nada fazer. (Diário de campo- Professora)

Esta história ao ser narrada, parecia ser naturalizada não só no cotidiano das alunas, mas também de seus colegas, que como ela habitavam regiões periféricas da cidade. Acreditamos que a educação em Direitos Humanos deve envolver a participação, criatividade, criticidade, transformando a escola em uma comunidade de aprendizagem, que sensibilize seus praticantes para a realidade vivenciada. Isso porque formar para Direitos Humanos na escola “[...] não é a reprodução/divulgação de conhecimentos, mas sim a formação de uma consciência e de um código moral [...] essencialmente formar cidadãos conscientes de seus direitos e com habilidades para defendê-los quando violados em si mesmo ou nos outros.” (LAPA; RODRIGUES, 2016, p.207). É nesse sentido, e como desdobramento das rodas de conversa que os professores criaram outra ambiência formativa, o projeto Clube de Leitura, hoje nomeado Clube de Leitura “Capítulo Que Falta”. Aqui queremos narrar a construção e o desenvolvimento do mesmo como exemplo de uma nova ambiência formativa, construída e forjada sob o esforço de um coletivo engajado e disposto a experimentar formas outras de aprendizados coletivos.

A adesão ao clube ocorreu de maneira voluntária e sua publicização dentro e fora do espaço da escola, incluindo os ambientes virtuais deu-se de forma colaborativa, com intenso apoio dos estudantes envolvidos no projeto. Nesse sentido,

todos da comunidade eram convidados a reunirem-se para as leituras, debates e momentos de socialização promovidos pelo clube. Na formação do grupo não houve uma hierarquização por série, apenas uma reunião por afinidade, levando-se em conta o interesse e engajamento com a literatura e as pautas sociais. As atividades desencadeadas tiveram por objetivo proporcionar que os envolvidos fossem protagonistas na construção de seu próprio conhecimento e, portanto, o interesse para compor o clube de maneira voluntária era uma condicionante.

No que se refere à logística de funcionamento do clube temos que a cada semana, alunos, professores e funcionários discutiam um texto literário e travavam discussões que reportavam à vida cotidiana e social do grupo. A proposta inicial era implementar uma discussão acerca de temas considerados relevantes pelo grupo, como racismo, feminismo e diversidade, pois, muito embora Salvador seja uma cidade negra, os episódios de racismo são frequentes e igualmente são os casos de feminicídio. No ano de sua fundação o clube deliberadamente escolheu dar preferência aos escritos de mulheres negras. Dessa forma, foram lidos no referido ano letivo e discutidos textos como *Navio Negreiro*, de Castro Alves; *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo; *Sejamos Todos Feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie; *Quem tem Medo do Feminismo Negro*, de Djamilia Ribeiro, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, dentre outros. Buscou-se, assim, promover uma prática viabilizadora da cidadania cultural, em que os estudantes se apropriassem das informações a que têm acesso por meio das várias disciplinas, mas que pudessem também discutir livremente temas transversais que lhes possibilitassem refletir sobre o mundo em que vivem, oportunizando a conscientização sobre equidade, respeito às diferenças e estratégias de enfrentamento à discriminação e outras formas de violência. Afinal, ser um cidadão ativo também diz respeito a “se preocupar em conhecer o tipo de mundo em que se vive, ter a sensação de que se é capaz de entender o que acontece ao seu redor” (D'AURIA-TARDELLI, 2017, p. 41)

Participar do Clube de Leitura é estar em um espaço em que o direito à voz e à manifestação das próprias ideias é um dos principais requisitos. É espaço de liberdade, onde não há pensamento errado, porém ideias a serem compartilhadas, em que a troca ajuda o processo de reflexão e amadurecimento de cada proposição, formando assim uma comunidade que está ali para trocar e nessa troca aprende, amadurece, exercita sua postura crítica, respeitosa e democrática. Além das leituras e discussões, o grupo também foi desafiado a criar ou recriar conteúdos em cima dos temas abordados, contando inclusive com a participação de um autor em uma das reuniões, que realizou a leitura de trechos de seu livro e explicou um pouco sobre o seu processo de criação. Dessa maneira, todos os participantes do Clube de Leitura “Capítulo Que Falta”, foram desafiados a criar poesias, cordéis, contos, fanzines, roteiros para vídeos, filmar e editar conteúdos, fizeram ilustrações envolvendo literatura e Direitos Humanos; e ainda produziram ideias para divulgação do clube no ambiente escolar, por meio da confecção de murais com frases dos autores lidos escritas em *post-it*. Também trabalharam com impressos na criação de livro com a técnica *pop-up*. A comunicação do grupo e divulgação dos trabalhos envolveu sua participação em algumas redes sociais e mensageiro instantâneo. Buscou-se, assim, estimular o protagonismo autoral através do estímulo à múltipla criação de conteúdos, onde tanto as tecnologias analógicas como as digitais estiveram presentes.

Toda essa produção envolveu a abertura de espaços dentro da escola para além da sala de aula, espaços que não dependem apenas dos professores, mas que podem ser autogerenciados por alunos, funcionários e membros da comunidade. E o espaço potencial para o que Pretto (2015, 2017, 2019,) tem defendido insistentemente em seus escritos, um pensamento divergente, que leve a educações, essas construídas em espaços educativos que são pautados pelo “enaltecimento das diferenças, com um foco maior no processo do que no produto, na criação e vivência de espaços de possibilidade

de uma formação democrática e cidadã, que contemplese a aproximação e o encontro com o outro.” (LAPA; PRETTO, 2019, p.106)

Tornam-se presentes os espaços híbridos ou “ambiências híbridas” nos quais estão presentes o analógico e o digital, a presença de um coletivo que forma uma comunidade de aprendizagem, na qual primam a liberdade, auto-organização e participação. Por serem espaço livres, são propícios à criatividade e autoria. “Essa noção visa possibilitar o/a aprendente a interagir, discutir com o coletivo, manipular e criar seus próprios conteúdos/artefatos, convidar o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a (co)autoria em rede.” (RIBEIRO et al., 2018, p. 5). Os ambientes de aprendizagem expandem-se, há uma interconexão de espaços, tempos, dispositivos e linguagens, potencializando a comunicação e produção de conteúdos. Surgem outras situações, experiências e ambiências formativas.

Entendo como ambiências formativas as situações de aprendizagem cocriadas nos espaços tempos híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais [...] Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação. (SANTOS, 2015, p.38).

Nessa perspectiva autoral, a autonomia permite aos professores a liberdade para incluir ao seu plano de trabalho atividades advindas de sua capacidade de criar e recriar práticas de desenvolvimento e aprendizagem. São professores hackers “[...]um hacker é antes de tudo alguém que ama o que faz e, em virtude disso, busca sempre explorar novas possibilidades e aprendizados no exercício do seu ofício em colaboração com seus pares.” (FRANÇA FILHO; AGUIAR, 2015, p. 87). Assim, vão formando-se novos olhares a partir da vivência de cada um, de seus posicionamentos e espaços que ocupam

na sociedade e na vida. São garotos e garotas, professores, funcionários, fortalecendo laços, inclusive entre a universidade e a escola pública, e promovendo uma maior motivação em trocar experiências, ensinar/aprender. A força e o poder do diálogo, o exercício da escuta, o respeito ao pensamento divergente, contribuem para tornar a escola um local não só de exercício de cidadania, mas também de formação de um senso de pertencimento e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência faz refletir sobre a necessidade de discutir sobre temas do cotidiano da escola, aqueles que afetam insidiosamente sobre sua comunidade. Aqui foi trazido para o debate a violência, e por consequência, a necessidade de debater sobre Direitos Humanos. Com a colaboração de professoras pesquisadoras engajadas, que já faziam parte da comunidade escolar, foi possível criar ambiências formativas que possibilitaram aos praticantes não apenas discutirem e extravasar suas vivências e perspectivas sobre o tema em destaque, mas elaborarem conteúdos nos formatos analógicos e digitais e compartilharem em rede. Um trabalho colaborativo, pautado na liberdade, criatividade e autoria que nos indica caminhos de construção de outras educações. O que percebemos na pesquisa é um fortalecimento dos espaços híbridos, onde analógico e digital, presencial e *online* estão imbricados, formando ambiências que colaboram para que os praticantes possam agir e de maneira mais livre, criativa e autoral. Nesse contexto híbrido as possibilidades de criação e cocriação são infinitas.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Mônica. Olhares sobre a prática pedagógica com o projeto UCA. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Mônica. **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: Edufba, 2015. P.99-145.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. In: Movimentos Colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, p.23-40, jul./dez.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Relatório. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2XjaYGh> Acesso em: 26 março 2020.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3c3PRM7> Acesso em: 26 março 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura - A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, vol. 1, 1999.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 3 a ed, 2008.

D'AURIA-TARDELLI, D. **Estudo sobre adolescência: vários contextos, vários olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

FRANÇA FILHO, Genauto C. ; AGUIAR, Vicente. Catedral, bazar e educação: uma análise do modelo aberto de aprendizagem dos hackers. In: Movimentos Colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, p.81-95, jul./dez. 2015.

IBGE. Agência de notícias. Disponível em: <https://bit.ly/2y6Zx9R> Acesso em: 22 mar. 2020.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Inovar com os Hackers na Educação. In: DIAS, Paulo et al. (coord). **Inovar para a qualidade na educação digital**. Portugal: Universidade Aberta, 2019. p.100-115.

LAPA, Fernanda Brandão; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação em direitos humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas** (UNIFAFIBE). Vol. 4, n. 2, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, (Coleção TRANS), 1999.

PARRA, Henrique Zoqui Martins; CRUZ, Leonardo; AMIEL, Tel; MACHADO, Jorge. Infraestruturas, Economia e Política Informacional: o Caso do Google Suite For Education. **Dossiê - Vigilância, controle e novas tecnologias**. Mediações, Londrina, v. 23 n. 1, p. 63-99, Jan./Jun. 2018.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: Edufba, 2017.

PRETTO, Nelson De Luca; et al. **Anais**. Quarto Encontro Latino Americano e Caribenho de Tecnologias Livres TECNOx. Porto Alegre, RS, Brasil: Editora UFRGS, 2019. p. 13-14.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; SANTOS, Rosemary dos. Ambiências híbridas-formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, UERJ, v.2, n.1, p. 1-13, Jan/Abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2XyCjo7> Acesso em: 24 mar. 2020.

SANTOS, Rosemary dos. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura**: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook. 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Tudo sobre tod@s**: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

TAPIAS, José Antonio Pérez. **Internautas e náufragos: a buscando sentido na cultura**

digital. Traduzido por: Maria Stela Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Edições

Loyola, 2003.

ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

espaços de aprendizagens
colaborativas¹

**FORMATIVE ITINERANCES OF TEACHERS IN CHILDHOOD
EDUCATION: COLLABORATIVE LEARNING SPACES**

Patricia de Oliveira Dias²
Marilene Batista da Cruz Nascimento³
Mário Jorge Oliveira Silva⁴

-
- ¹ Este estudo foi desenvolvido no trabalho de conclusão de curso da primeira autora.
 - ² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe e docente da educação básica da rede municipal de ensino de Itabaiana/Sergipe. Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). E-mail: diaspatricia12@hotmail.com.
 - ³ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestrado em educação pela Universidade Tiradentes, especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia. Docente da Universidade Federal de Sergipe, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS) e na graduação (DEDI/UFS). Tutora do PET Educação – Conexão de Saberes (DEDI/UFS/FNDE). Líder do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). E-mail: nascimentolene@yahoo.com.br.
 - ⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado em Gestão da Criatividade pela Faculdade São Luís de França e em Gestão Estratégica e Qualidade pela Universidade Tiradentes. Licenciado em Educação Física pela UFS. Atua como técnico da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). E-mail: mjosilva65@yahoo.com.br.

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções das professoras da educação infantil de uma rede municipal de ensino acerca de formação continuada, com vistas à identificação dos saberes construídos em suas itinerâncias. Trata-se de uma investigação teórico-empírica, de cunho qualitativo. Os sujeitos desta pesquisa foram 22 professoras que responderam a um questionário com questões objetivas e discursivas. Os dados coletados foram trabalhados à luz da análise textual discursiva (ATD), sendo realizada uma desconstrução do corpus, seguida da categorização e da construção do metatexto. Os resultados indicaram que os docentes pesquisados acreditam na formação continuada como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos construídos na graduação, sendo, ainda, um caminho para mudanças na práxis. Notou-se uma preocupação em apropriar-se de metodologias para promover aprendizagens relacionadas ao campo cognitivo, afetivo e social das crianças. Os espaços formativos vivenciados representam, então, saberes experienciais e de formação profissional dentro do cotidiano da escola, como também o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao saber, ao saber fazer e ao saber ser da profissão docente.

Palavras-chave: Itinerâncias formativas; Professoras. Educação infantil.

Abstract: This research aims to analyze the conceptions of teachers of early childhood education of a municipal education network about continuing education, with a view to identifying the knowledge built in their itineraries. It is a theoretical-empirical investigation, of a qualitative nature. The subjects of this research were 22 teachers who answered a questionnaire with objective and discursive questions. The collected data were worked on in the light of the discursive textual analysis (ATD), with a deconstruction of the corpus, followed by the categorization and construction of the metatext. The results indicated that the researched teachers believe in continuing education as a possibility of reframing the knowledge built during graduation, being, still, a way for changes in praxis. There was a concern to appropriate methodologies to promote learning related to children's cognitive, affective and social fields. The experienced training spaces represent, therefore, experiential knowledge and professional training within the school routine, as well as the development of competencies and skills inherent to knowledge, to know how to do and to know how to be in the teaching profession.

Keywords: Formative itineraries; Teachers. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

O tema de estudo desta pesquisa tem relação com as itinerâncias¹ formativas das professoras² na educação infantil da rede pública municipal de ensino, da cidade de Itabaiana/Sergipe, no período de 2018-2019, partindo da premissa de que as aprendizagens humanas são contínuas, sendo inerentes à docência a necessidade de ressignificação da *práxis*.

A atividade docente “[...] requer preparo [...] que não se esgota nos cursos de formação continuada³” (Pimenta, 2001, p. 105). Essa formação tem relação com a (re)construção de conhecimentos para além de aplicá-los na sala de aula, haja vista os(as) professores(as) terem a oportunidade de ter contato com os pares e, assim, aprender em colaboração⁴ acerca da identidade da docência, bem como conhecer práticas, metodologias e estratégias que podem potencializar o saber e o fazer da profissão.

Barroso (2006) afirma que os paradigmas de formação continuada devem ser orientados para além das mudanças de comportamento e de prática de ensino, exigindo um trabalho de reconhecimento do(a) professor(a). Durante os itinerários formativos, os educadores têm contato com novas formas de ensinar e aprender a apreender, transformando

¹ O termo itinerância, aqui, adotado compreende um processo formativo marcado por incursões. Sustenta-se a valorização das experiências de vida, as trajetórias e os caminhos percorridos pelos participantes que tecem as identidades da profissão docente. (Souza, 2006).

² Considerando que a maioria dos sujeitos desta pesquisa foi mulheres, adotou-se o termo professoras.

³ O termo formação continuada, neste estudo, compreende “[...] iniciativas [...] realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação. [...] Os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.” (Cunha; Isaia, 2006, p. 354).

⁴ “A aprendizagem colaborativa é um processo ativo que se dá pela construção colaborativa entre os pares; os papéis do grupo são definidos pelo próprio grupo; a autoridade é compartilhada; o professor é um [mediador], um parceiro da comunidade de aprendizagem; ocorre a centralização da responsabilidade da aprendizagem no aluno e existe a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega.” (Torres; Irala, 2005, p. 341).

suas itinerâncias. Para tanto, faz-se necessário que as ações desenvolvidas sejam socializadas entre os docentes com vistas à difundir diferentes aprendizagem de forma coletiva para que, juntos, busquem a melhoria da qualidade da educação.

Assim, os(as) docentes podem tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidade, desde que se tenha um ambiente democrático, participativo e aberto numa perspectiva dialética com a comunidade (Estrela, 2006). Esse aspecto tem relevância para a convivência entre os diversos atores dos espaços escolares e da comunidade, suscitando as seguintes questões de pesquisa: quais as concepções das professoras da educação infantil acerca de formação continuada? Que saberes foram (re)construídos nos itinerários formativos vivenciados por essas profissionais?

A partir desses questionamentos, tem-se como objetivo analisar as concepções das professoras da educação infantil de uma rede municipal de ensino acerca de formação continuada, com vistas à identificação dos saberes construídos em suas itinerâncias. De acordo com Zainko (2006), a formação continuada é uma busca permanente que pode despertar no(a) professor(a) a consciência de se manter reflexivo(a) para conduzir os processos de ensino com pertinência, pois a educação traz desafios que requer aprendizagens no contexto de práticas baseadas na ação-reflexão-ação.

Metodologicamente, trata-se de uma investigação teórico-empírica que tem por objetivo estudar as características de um determinado grupo, tendo o investigador contato direto com o tema. Quanto à natureza dos dados, tem-se um estudo qualitativo, partindo “[...] do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (Piana, 2009, p. 168).

O universo desta pesquisa contemplou 127 professores da educação infantil da rede pública municipal de ensino

de Itabaiana/Sergipe, tendo como população pesquisada 22 (18%). O critério para participação foi que a docente já tivesse vivenciado os itinerários formativos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana (Seduc-ITA) em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio do Programa de Educação Tutorial (PET), especificamente pelo Grupo PET Educação – Conexão de Saberes⁵, nos anos de 2018-2019. Dos sujeitos pesquisados, a predominância é de mulheres; do total (22), apenas um docente é homem. Quanto à faixa etária, os dados revelaram que a maioria apresenta idade entre 40 e 49 anos, sendo 09 (40,90%).

Aplicou-se um questionário, organizado em três etapas, contendo questões objetivas e discursivas. A primeira abordava o perfil dos professores, a segunda as questões da formação continuada e a terceira foi um espaço aberto para as docentes relatarem informações pertinentes acerca do itinerário formativo de acordo com a sua concepção.

A coleta de dados teve início a partir de uma visita à Seduc-ITA que culminou numa conversa com o responsável pelo setor pedagógico da educação infantil, o qual relatou que haveria uma formação sobre “Currículo e Prática Docente: olhares sobre a aprendizagem” com carga horária de oito horas na UFS, na semana pedagógica do município. Aproveitou-se,

⁵ O Programa de Educação Tutorial (PET) visa atender os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É formado por grupos tutoriais de aprendizagem e tem como objetivo principal promover formação de qualidade aos estudantes envolvidos, direta ou indiretamente, estimulando o desenvolvimento de valores que reforcem a consciência social e a melhoria dos cursos de graduação. O Grupo PET Educação – Conexão de Saberes faz parte do Departamento de Educação (DEDI), do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Esse grupo foi resultado de uma proposta apresentada pela Profa. Dra. Maria Batista Lima (DEDI/UFS) após a publicação do edital SESu/MEC n.º 09/2010 para concorrer as vagas destinadas ao Lote H com aprovação inicial na seleção interna da UFS e final na seleção externa do MEC. O PET Educação – Conexão de Saberes está, atualmente, sob a tutoria da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (DEDI/PPGED/UFS), desde 2018, e tem participação de 12 bolsistas e 05 voluntários. Disponível em: <http://peteduca.com.br/Home/SobreNos>.

então, para aplicar o questionário durante a realização dessa formação. Após essa fase, houve o processo de codificação dos sujeitos⁶.

Os dados coletados foram analisados à luz da análise textual discursiva (ATD) que perpassou pela unitarização/desconstrução do *corpus*. Logo, emergiu a categorização a partir das unidades de análise. Em seguida, elaborou-se o metatexto que corresponde a produção de conhecimento, de novos sentidos e significados, que ocorreram pelo processo auto-organizado de todas as fases (Moraes, 2003).

As categorias, aqui, discutidas (conhecimento e aprendizagem; saberes e práticas) constituem-se de um conjunto de argumentos interpretativos que permitem a compreensão do *corpus* em análise evidenciadas nas seções a seguir. Na primeira, aborda-se o contexto da formação continuada e as aprendizagens das professoras numa perspectiva de (auto) reflexão. A segunda retrata as relações entre os saberes e as práticas docentes voltados à (re)construção de processos na educação básica.

2 FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS: PERSPECTIVAS DE (AUTO)REFLEXÃO

Esta subseção apresenta as análises empíricas a partir das **categorias conhecimento e aprendizagem**, evidenciando as concepções, os sentidos e os significados dos itinerários formativos ofertados pela Seduc-ITA, considerando as múltiplas dimensões que revestem essa temática na educação infantil.

O participante PM45GE15 entende formação continuada como “[...] uma atualização e aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades dos educadores, assegurando um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos”. Já o sujeito

⁶ Exemplo da codificação **PM50GE05**; **P** para professora; **M** para mulher (**H** para homem); **50** para idade; **G** para graduado(a); **E** para especialista (lato sensu); **05** número de ordem do questionário respondido.

PM62GE13 defende a ideia de que é “[...] está atualizando-se sempre. Ou seja, os espaços formativos são compreendidos como possibilidades de ressignificação dos saberes docentes”. Para Imbernón (2011, p. 61), a formação continuada ou permanente tem a função de “[...] questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática, [seu] objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”.

Dessa forma, faz-se necessário que o educador participe das formações para apropriar-se de novos conhecimentos, pois ser professor(a) vai além da formação inicial, sendo necessária a ressignificação da prática em sala de aula. A formação continuada visa garantir ao educador o desenvolvimento profissional, sendo uma oportunidade para a apropriação de saberes necessários à *práxis*. A educação continuada perpassa pela “[...] ideia de um processo contínuo, que se desenvolve durante a vida e que supera dicotomias, unindo o saber e o não saber, como indicadores da necessidade de aperfeiçoamento constante” (Zainko, 2006, p. 204). Os sujeitos pesquisados entende formação continuada, como:

Aprendizagem contínua. (PM61G01).

Curso de capacitação para os professores reconstruírem seus conhecimentos. (PM42GE09).

É um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. (PM46GE14).

Novas perspectivas de saberes e ampliação da aprendizagem no ambiente escolar associada ao conhecimento de mundo. (PM42GE16).

Um processo de continuação e projeção de ensino. (PM62GE21).

Nota-se que a concepção dos pesquisados tem diferentes significados. Para algumas professoras, as formações contemplam momentos de (re)construção de saberes necessários à prática em sala de aula, como também é uma forma de apropriação de

conhecimentos específicos e de mundo, além de representar aprendizagens contínuas desenvolvidas ao longo da carreira. Ou seja, a participação nos itinerários promovem vivências e experiências relacionadas ao saber, saber fazer e saber ser. “O trabalho do professor consiste na construção de práticas [...] que conduzam os alunos à aprendizagem. Ninguém pensa no vazio. É a partir do conhecimento, da [...] compreensão, que se constrói a educação de uma pessoa” (Nóvoa, 2011, p. 48), tornando o(a) docente capaz de transformar suas aprendizagens de si e do outro.

Para o sujeito PM49GE10, os cursos “[promovem] encontros e trocas de conhecimentos⁷ entre os educadores”. Esses momentos permitem compartilhar ideias e informações, vivenciar experiências derivadas de diferentes lugares. Os itinerários foram uma oportunidade das professores identificarem os desafios e os dilemas da prática em sala de aula por meio da reflexão.

As experiências vivenciadas na formação revelam, ainda, um comprometimento dos docentes com a profissão, haja vista refletirem sobre o seu trabalho. Trata-se, então, de momentos para as educadoras relatarem suas vivências, como também ensinar e apreender com seus colegas de profissão. As formações favorecem o pensar do(a) educador(a), contribuindo para “[...] criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 16). Refletir acerca da prática, como também estudar e buscar métodos e metodologias de aprendizagens, corrobora para o desenvolvimento pessoal e profissional, visando encontrar meios à melhoria da aprendizagem dos(as) estudantes. Supõe-se, assim, que as experiências de uma formação continuada dão espaço para os docentes refletirem coletivamente sobre os problemas da sala de aula.

⁷ Neste estudo, defende-se a ideia de que o conhecimento deve ser (re)construído ou ressignificado, ou seja, não pode ser trocado, aprimorado, transmitido.

O pesquisado PH49GE03 entende que os itinerários formativos “[qualificam] mais os docentes e os [reúnem] em um momento de reflexão sobre os temas propostos”. Isso significa que “[o] trabalho do ensino prático é conseguido através de uma [...] combinação do aprendizado do estudante por fazer suas interações com os [docentes] e seus colegas e um processo mais difuso de aprendizagem de fundo.” (Schön, 2000, p. 40). Isso permite refletir sobre o trabalho docente e a interação com os colegas de profissão que garantem desenvolvimento ressignificado.

Defende-se, aqui, que os espaços de formação continuada favorecem à (re)construção de aprendizagens dos educadores com os colegas de profissão. Essa aprendizagem “[...] inclui relações entre as pessoas [...] mediadas pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta.” (Vygotski, 1991, p. 161). Juntos, esses profissionais, podem buscar conhecimentos e saberes necessários para a *práxis*.

A formação continuada permite “[...] aprimorar cada vez mais os nossos conhecimentos, [vivenciando] experiências” (PM49GE10). Há docentes que têm um longo caminho trilhado, tendo experiências significativas de sala de aula que, no coletivo, agregam valor à carreira de professor(a). O educador não só ensina como também aprende. Ou seja, “[ser] professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”. (Nóvoa, 2009, p. 12), ser professor significa estar em constante processo de aprendizagem, conhecendo e experimentando algo e, assim, reconstruindo sua prática a cada experiência vivida.

A formação torna-se um processo de aprendizagem e de ressignificação da *práxis*, em que se tem a oportunidade de expansão da visão de mundo. Logo, a formação não paralisa os(as) docentes, pelo contrário, coloca-os em aprendizagem contínua para a construção de novos saberes, que são (re)

construídos no fazer da sala de aula. Para o sujeito PM48GE08, a formação, “[melhora] nossas práticas em sala de aula”, já o sujeito PM64GE22 afirma que essas formações dão a oportunidade para se “[...] desenvolver práticas e aplicá-las [...]”. Nessa visão, a “[...] formação continuada precisa edificar novas motivações ao processo de aprendizagem individual, outro caminho, mais ativo e prático no sentido de atuação pessoal” (Santos; Antunes, 2013, p. 304). Para o sujeito PM49GE10, esses momentos “[motivam] os educadores em suas práticas em sala de aula”, trata-se de um espaço para a exposição das necessidades e dos anseios da profissão, uma forma de, juntos, buscarem meios para superar as dificuldades experienciadas.

Parte-se do pressuposto de que é necessária a participação das professoras nos itinerários formativos para análise das práticas e apropriação de conhecimentos e saberes inerentes à profissão. Isso sinaliza a possibilidade de os docentes desenvolverem autoria e autonomia, bem como a resignificação da epistemologia da prática por meio de estudos e vivências significativas. Torna-se fundamental “[...] criar as condições para uma aprendizagem contínua, que possa reforçar a autonomia do docente para aprender permanentemente [...]” (Zainko, 2006, p. 195). É importante que os(as) docentes sejam estimulados(as) a pensar sobre diferentes formas de ensinar, buscando metodologias de aprendizagens.

Segundo as docentes que participaram desta pesquisa, os objetivos da formação continuada são inúmeros, dentre eles: “[aperfeiçoar] e qualificar o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos” (PM42GE09) e “[...] aprimorar o conhecimento [com] o intuito de [descobrir] novas técnicas de ensino e aprendizagem” (PM57GE12). Assim, trata-se de oportunizar a melhoria da qualidade da educação pública. Ser professor(a) é entender os sentidos dessa profissão. É na escola com os colegas mais experientes que se aprende, pois o registro das práticas, a reflexão e a avaliação sobre o trabalho fazem avançar na resignificação dos conhecimentos (Nóvoa, 2009). Para o sujeito PM61G01, as formações ofertadas pela Seduc-

ITA são “[...] excelentes para nossa interação social”. Parte-se, então, da ideia de que as aprendizagens estão voltadas à prática em sala de aula, permitindo a reflexão sobre o processo de ensinar, considerando a escola como espaço formador.

A escola pode incentivar os(as) educadores(as) a participarem da formação continuada em serviço⁸, haja vista envolver um conjunto de fatores que estão inseridos no cotidiano do trabalho pedagógico. “O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como, seu modo de agir de ser, recebe influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente” (Cunha, 1989, p. 24). Isso significa que o trabalho coletivo contribui para a interação entre professor(a)-escola e escola-professor(a), implicando na qualidade da educação pública ofertada no município.

De acordo com os sujeitos envolvidos neste estudo, a formação continuada é relevante para os profissionais da educação básica, aliás, “[...] é uma intervenção pedagógica para aprimorar nossos conhecimentos e nos deixar mais informados e esclarecidos diante das leis e normas que regem principalmente a educação infantil” (PM31G19), como também “[fornece] subsídios para que os professores da rede municipal possam melhorar cada vez mais a qualidade de ensino [dos] alunos” (PM42GE02).

Essa realidade revela a importância das secretarias de educação e das universidades buscarem parcerias para ofertar “[...] cursos, oficinas, seminários, projetos de ensino e pesquisa para os professores [os quais] acolhem as propostas, todos imbuídos das melhores intenções de salvar, melhorar,

⁸ Entende-se por formação continuada em serviço aquela “[...] que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. **Notas:** em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho”. (Cunha; Isaia, 2006, p. 354).

aperfeiçoar a educação de crianças e jovens” (Bittencourt, 2006, p. 67-68). A formação continuada é essencial para os(as) professores(as), sendo um direito de todo profissional da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 16, traz como um dos objetivos: “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 275). O ensino passa por constantes mudanças, sendo importante que os profissionais da educação participem ativamente dos itinerários formativos como sujeitos críticos e reflexivos.

O Plano Municipal de Educação (PME, 2015) de Itabaiana descreve, que “[a] educação infantil representa a meta de maior impacto da educação, porque exige maior investimento na infraestrutura das escolas para atendimento da educação infantil e na formação dos professores”. A educação infantil é a base do ensino, que precisa ser promovida com qualidade, uma vez que envolve o início da vida da criança na escola, devendo ter profissionais qualificados. O PME (2015, não paginado) tem como umas das metas e estratégias “[promover] formação inicial e continuada para educadores, garantindo progressivamente o atendimento por profissionais com formação superior, na melhoria da qualidade do processo educativo”.

Para o docente PM50GE05, as formações ofertadas pela Seduc-ITA têm como objetivo “[...] trazer algo que seja de qualidade para nós professores, [...] mostrando atividades para nossos alunos de maneira clara para a gente aplicar em sala de aula [...], é de grande importância para todos que vieram [...] e importante para nós professores”. Esses relatos evidenciam o valor dos itinerários para a docência dessa rede.

Defende-se, assim, que a formação continuada é uma possibilidade das professoras (re)construírem seus conhecimentos diante das diretrizes e leis que regem a

educação infantil, oportunizando a ressignificação da *práxis*. Cabe garantir aos profissionais da educação espaços formativos de apropriação de conhecimentos científicos e de mundo.

3 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: (RE) CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS

Esta seção apresenta os resultados empíricos a partir das categorias saberes e práticas como processos de (auto)reflexão das professoras da educação infantil, numa perspectiva de ressignificação da *práxis* em um cenário de formação continuada em serviço que fomente interação e mudanças. Os espaços formativos devem promover benefícios para as professoras participantes, tendo em vista o desafio de apropriação de saberes.

Ao serem questionados sobre a participação nos itinerários formativos, uma pesquisada retrata que as formações são uma forma de “[...] conhecer novas metodologias, aprimorar os conhecimentos e poder melhorar as [...] aulas” (PM49GE10). A busca pela ressignificação da prática docente não é algo novo para o ambiente escolar. “As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento” (Sacristán, 1999, p. 77). Os educadores podem (re)construir saberes e, para tanto, a oferta de formação pela Seduc-ITA tem trazido contribuições, a saber:

[para] a formação de nossos alunos, buscando informações para a nossa prática pedagógica. (PM48GE06).

[...] praticar, evoluir, aprender etc. (PM52GE11).

[ampliar] a visão de educador e educando.” (PM35G17).

[...] conhecer e adotar novas práticas metodológicas além do grande incentivo nas diferentes ações realizadas no cotidiano escolar. (PM24G18).

[...] o conhecimento de novos métodos de ensino, a socialização, a informação correta diante de atividades e a oferta de sugestões para serem trabalhadas. (PM31G19).

Diante disso, a formação continuada em serviço corroboram, tanto para a docência como para a aprendizagem cognitiva, afetiva e social das crianças atendidas nas creches e pré-escolas. Os espaços formativos da Seduc-ITA permitem a apropriação de conhecimentos e saberes inerentes à prática pedagógica por meio de um trabalho coletivo e humanizado. Acredita-se que a formação contínua em serviço, valoriza as vivências e experiências construídas ao longo da profissão pelas educadoras. Para o docente PM34GE04, as formações realizadas pela Seduc-ITA “[...] são proveitosas para nosso conhecimento e desempenho em sala de aula”, sendo pertinente considerar que o “[...] modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua” (Tardif, 2014, p. 287).

Faz-se necessário que essas formações sejam relacionadas à ressignificação dos saberes da prática docente. Nesse sentido, Zainko (2006) afirma que a formação continuada é uma ajuda aos professores para a revisão e transformação da *práxis*, percebendo-se como profissionais atuantes diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos. Para o participante PM62GE21, as formações “[...] são muito boas, tiram dúvidas e nos deixa [consciente] de como anda o ensino de modo geral. É muito bom e produtivo”.

Para o sujeito PM31G19, a sua participação “[...] é uma oportunidade muito grande que a secretaria nos oferece, além de que as oficinas são muito legais, envolventes e que nos deixa muito informado”. Os processos formativos revelam-se como uma oportunidade dos docentes refletirem sobre a organização do trabalho pedagógico como também acerca da educação. “[Na] formação permanente dos professores, o

momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2016, p. 40).

A ação-reflexão-ação sobre a própria prática pode representar a apropriação do “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional” (Cunha; Isaia, 2006, p. 355-356), nesse caso, o exercício da docência. Dentro dessa perspectiva, a prática de ensinar exige que o(a) educador(a) tenha base epistemológica para o desenvolvimento de sua *práxis*. As palavras,

[...] prática e *práxis* [podem] ser confundidas ou apresentadas como sinônimos, [mas] há entre elas diferenças conceituais. Se a prática é considerada o pressuposto da teoria, a *práxis* é vista como o produto da relação entre a prática e a teoria, e não há possibilidade de alcançá-la por meio da prática desconectada da teoria. (Géglio, 2006, p. 51).

Assim, o(a) educador(a) é responsável por sua prática, entendendo o papel que ela ocupa em sua carreira por meio do cotidiano da sala de aula. “O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal” (Sacristán, 1999, p. 73). Por outro lado, a *práxis* é compreendida “[...] como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas, construídas por diversos [atores] e [refletida] em usos de natureza prática, é mais adequada” (p. 79). A *práxis* é (re)construída a partir do cotidiano dos(as) professores(as) com sua prática diária sustentada da epistemologia de ser professor(a).

A formação continuada em serviço deve dar “[...] conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilita o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades considerada a *priori* como necessárias ao [...] desempenho docente” (PIMENTA, 2001, p. 55). Para o sujeito PM26G20, esse tipo de formação permite “[...] buscar

[...] inovações na forma de realizar o trabalho em sala de aula e mostrar que podemos ser melhor sempre. [...] é bastante positivo na vida do professor, pois ele tem a oportunidade de estar [aprender e construir] conhecimentos.”

Quando questionado sobre seu envolvimento nos itinerários formativos, o sujeito PM46GE13 relata que participa “[...] porque gosta de [estar] sempre aprendendo novas metodologias para melhorar [a] prática diária em sala de aula”. Dessa forma, “[...] abordar a relação entre teoria e prática implica discutir a própria natureza do conhecimento, isto é, de que forma ocorre o conhecimento, como o homem se apropria dele (saberes e informações) e o constrói” (Géglio, 2006, p. 42).

A relação teoria e prática são indissociáveis, sendo determinante que os(as) docentes tenham uma base científica (teoria). Cabe destacar, aqui, que o(a) docente pode “[...] produzir teoria, pois [tem] competência cognitiva para sistematizar [...] seu conhecimento, de modo a socializá-lo com os demais professores. [...] sua atividade diária de sala de aula é um elemento essencial” (Géglio, 2006, p. 54). Durante os itinerários formativos, as docentes não só aprendem, como também difundem as diferentes formas de seu trabalho para os pares.

Entende-se, assim, que “[...] a prática é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas por que sabe sobre os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias do curso” (Pimenta, 2001, p. 69). A *práxis* desenvolve-se a partir das subjetividades e das epistemologias que permitem o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa.

O conhecimento é (re)construído não apenas no ambiente escolar, mas em diferentes espaços e os saberes são coletivos, oriundos de fontes teóricas como também experimentais. “[...] O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais

(incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (Tardif, 2014, p. 33).

Os saberes profissionais são “[...] o conjunto de saberes [construídos] pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O(A) professor(a) e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (Tardif, 2014, p. 36). Para o docente PM48GE08, é “[...] muito importante as trocas de ideias entre o ministrante e os participantes, com essas formações, nós professores [nos apropriamos] de novos conhecimentos e novas práticas para serem aplicadas nas nossas salas de aula”.

A cada dia, o professor aprende algo novo, retratando que “[o] desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2014, p. 68). Para a docente PM46GE14, a participação na formação continuada da Seduc-ITA possibilitou apreender “[...] novas metodologias para melhorar minha prática diária em sala de aula, [bem como, a] construção de novos recursos [...]”.

Nesse sentido, o(a) professor(a) “[ao] longo de suas carreiras, [...] deve também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais” (Tardif, 2014, p. 38). E, por fim, ainda de acordo com o autor, há os saberes experienciais que se constroem no cotidiano para desenvolver novas práticas e estratégias na ação docente. Para o sujeito PM24G18, os itinerários de formação dão a oportunidade de se “[...] conhecer e adotar novas práticas metodológicas além do incentivo nas diferentes ações realizadas no cotidiano escolar”. É aprender no saber, no saber fazer e no saber ser docente.

Dentro do cenário dos diferentes saberes de Tardif (2014) tem-se a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a prática pedagógica, bem

como a apropriação de conhecimentos científicos voltados à linguagem e às ciências humanas e da natureza; à formação do professor e à reelaboração dos conhecimentos da sociedade ao longo da vida. Os conhecimentos curriculares referem-se aos programas de aprendizagem, como também à formação e ao desenvolvimento da prática docente.

Assim, ensinar vai além de conteúdos curriculares, faz-se necessário incluir os conhecimentos sociais e culturais nas aulas. “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, [como] também [...] estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Sacristán, 1999, p. 66). Conhecer e incluir a cultura dos(as) alunos(as) é uma maneira de instigá-los a argumentar, (re)pensar e socializar com os colegas da turma. Essa premissa sustenta-se na afirmação de que “[as] culturas devem aprender umas com as outras” (Morin, 2004, p. 102).

Então, mobilizar os conhecimentos que as docentes construíram a partir da sua prática em sala de aula torna-se determinante para a profissão e, “[para] tornar virtuoso esse círculo de conhecimento e aprendizagem que tangencia à prática do professor, uma boa iniciativa é a de estimular, nos cursos de formação continuada, a discussão e o trabalho [pedagógico]” (Géglio, 2006, p. 77).

Nessa configuração, as próprias professoras assumem a necessidade da formação permanente ao longo de sua carreira profissional. O ideal é que, na experiência educativa, as educadoras, juntas, convivam com os saberes existentes (Freire, 2016), sendo pertinente apropriar-se de conhecimentos que possam instigar os(as) alunos(as). “O relacionamento [docente/aluno(a)] é algo inerente ao trabalho de ensinar e aprender, cuja harmonia concorre para o bom desenvolvimento desse processo em sala de aula” (Géglio, 2006, p. 77).

Isso significa que o processo de aprendizagem envolver relações interpessoais (docente e estudante – estudante e docente), sendo o(a) educador(a) mediador(a) “[...] entre o conhecimento sistematizado, historicamente acumulado e os

saberes que os estudantes trazem de sua experiência de vida, ensinado e aprendendo. (Fernandes, 2012, p. 134). Percebe-se, assim, que participar de processos formativos permitem aos docentes desenvolverem “[...] outros conhecimentos e habilidades não apenas aqueles relativos ao ensino de sua disciplina” (Moriconi, 2017, p. 20). É notória a necessidade das professoras estarem dispostos a conhecer diversas formas de aprender e ensinar. A docente PM64GE22 afirma que as formações da Seduc-ITA têm corroborado como o desenvolvimento de valores, competências e habilidades no exercício da docência, bem como possibilita vivências voltadas à(ao)

[...] criatividade. (PM61G01).
[respeito], equidade, solidariedade, companheirismo diante dos seres humanos.[...] hoje como a tecnologia o racismo está em alta todos nós aprendemos a lidar melhor com os preconceitos do nosso país e até mesmos nossas casas. (PM34GE04).
[...] prática docente [ressignificada]. (PM28GE07).

As professoras percebem a importância de trabalhar não somente os conhecimentos curriculares⁹, mas os conhecimentos de mundo, os valores, o respeito, instigar os alunos a pensar e refletir sobre seus atos. Uma possibilidade para desenvolver esse trabalho é o diálogo e a comunicação na sala de aula, haja vista as relações interpessoais serem oportunidades de resolução de conflitos e potencialização das aprendizagens com sentido e significado dos estudantes. Para tanto, torna-se essencial que os professores ressignifiquem sua prática educativa¹⁰, pois a profissão exige um movimento dialético de aprendizagem contínua.

⁹ “Utilizar esta abordagem em sala de aula demanda articular continuamente os conceitos científicos a serem aprendidos pelo aluno à realidade em que esse aluno se insere, a partir dos seus conhecimentos prévios, em um processo intencionalmente planejado, levando em consideração o currículo”. (Szymanski; Méier, 2014, p. 65).

¹⁰ Prática educativa é “[...] um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência

A participação das professoras da rede municipal de ensino em itinerários formativos é relevante para a transformação da prática pedagógica, permitindo, inclusive, a apropriação de conhecimentos e saberes inerentes à profissão da docência. Esses processos formativos podem mobilizar diferentes ações no fazer e no ser professor. Além disso, a formação é uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades para saber lidar com os conflitos existentes na sala de aula, com as mudanças que ocorrem na sociedade e, por consequente, na educação.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa buscou analisar as concepções das professoras da educação infantil de uma rede pública municipal de ensino acerca de formação continuada, com vistas à identificação dos saberes construídos em suas itinerâncias. A relevância dessa investigação pautou-se na compreensão dos processos formativos como espaços de ressignificação.

As docentes pesquisadas acreditam em que os itinerários formativos em serviço ofertados pela Seduc-ITA em parceria com a UFS permitiram a (re)construção de conhecimentos da graduação, sendo, ainda, uma forma das educadoras ressignificarem sua *práxis*. Notou-se uma preocupação em apropriar-se de metodologias de aprendizagem que promovam conhecimentos relacionadas ao campo cognitivo, afetivo e social das crianças.

Esses espaços formativos representam diferentes possibilidades de apropriação de saberes curriculares, experiências e de formação profissional na ambiência da escola, como também promoção do desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao saber, ao saber fazer e ao saber ser da profissão docente. Isso significa que as formações tiveram relevâncias para se entender as distintas

fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos. [...]. (Freire, 2016, p. 142).

perspectivas dos saberes científicos e curriculares, como também das experiências vivenciadas na sala de aula.

A profissão docente traz diferentes desafios, sendo necessário que a gestão escolar envolva-se na formação dos profissionais da educação, transformando a escola em um ambiente formativo, um espaço de coletividade e fortalecimento da profissão e da identidade. A Seduc-ITA pode intensificar a coletividade entre gestores e educadores nas horas de estudo com momentos de formação, inclusive, atendendo as especificidade de cada instituição.

A profissão docente exige a produção e difusão de conhecimentos de forma contínua e a parceira da Seduc-ITA com a UFS pode contribuir com o processo de ação-reflexão-ação dos profissionais da educação envolvidos na educação infantil. Entretanto, não pode ser o único caminho para as construção das itinerâncias formativas das professoras da educação infantil. Formação continuada é um diferencial à prática docente e ressignificação dos saberes inerentes à docência.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117- 143.

BITTENCOURT, Agueda Bernandete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65- 94.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

CUNHA, M.; ISAIA, S. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep/Ries, 2006. p. 349-406.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação continua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43- 64.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Qualidade da educação superior e formação inicial de professores. In: CUNHA, Maria Isabel; BROILO, Cecilia Luiza. **Qualidade da educação superior: Grupos investigativos internacionais em diálogo**. v. 5. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 119- 145.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GÉGLIO, Paulo César. A percepção de professores sobre a influência dos cursos de formação continuada em relação a

sua prática. In: GÉGLIO, Paulo César (Org.). **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2006. P. 73- 87.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ITABAIANA. **Plano Municipal de Educação-Sergipe 2015/2025**. Secretaria Municipal de Educação, 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 2. Porto Alegre: 2003.

MORICONI, Gabriela Miranda. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhas: Melo, 2011.

PIANA, Maria Cristina. Pesquisa de campo. **SciELO books**. Editora UNESP. São Paulo: 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/piana-9788579830389-06%20(1).pdf. Acesso em: 11 fev. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António

(Org.). **Profissão de professor**. Portugal: Porto, 1999. p. 63-92.

SANTOS B. S.; ANTUNES D. D. Formação docente: processos motivacionais e subjetividade. In: BEZERRA A. A. C.; NASCIMENTO M. B. C. (Orgs.). **Educação e formação de professores: questões contemporâneas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 297- 330.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SZYMANSKI. M. L. S.; MÉIER. W. M. B. Concepções de ensino e de aprendizagem: superando a burocracia curricular. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v. 1 n. 2, 2014. p. 62-74.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. 2005. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica>. Acesso em: 22 nov. 2019.

VYGOTSKI, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187- 218.

TERRITÓRIOS DO SABER X TERRITÓRIOS DO VIVER: FORMAÇÃO DOCENTE EM HETERO-ESPAÇOS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

**KNOWLEDGE VERSUS LIFE EXPERIENCE TERRITORIES:
TEACHER'S TRAINING IN DIFFERENT CONTEXTS OF THE
INTERIOR OF THE AMAZON**

Leonardo Zenha Cordeiro

UFFPA
(leozenha@gmail.com)

Raquel da Silva Lopes

UFFPA

TERRITÓRIOS DO SABER
X TERRITÓRIOS DO
VIVER: FORMAÇÃO
DOCENTE EM HETERO-
ESPAÇOS NO INTERIOR
DA AMAZÔNIA

RESUMO: O trabalho traz a sistematização de uma experiência de formação continuada no interior da Amazônia brasileira, o Curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica: Inclusão para a Emancipação em Territórios Socioeducativos na Transamazônica-Xingu, do Campus de Altamira, da Universidade Federal do Pará, analisando as múltiplas possibilidades inventadas tendo como olhar os trabalhos de conclusão de Curso. O foco desse artigo é explorar a diversidade de dispositivos produzidos por diferentes sujeitos e seus territórios socioeducativos como documentários, Fanzines, oficinas e cartografias na perspectiva de compreender os caminhos para essa realização e os diversos tipos de TCCs. Os trabalhos são frutos da formação durante 18 meses com diferentes sujeitos oriundos de diferentes contextos, tais como ribeirinhos, camponeses, extrativistas, indígenas e urbanos, por meio de múltiplas formas de aprendizagem possibilitadas por diferentes metodologias, como a sala de aula invertida, a educação on-line, EaD e a pedagogia da alternância. As análises revelam que diante da abertura e do exercício de enxergar as múltiplas possibilidades aconteceu essa concretização desses dispositivos.

Palavras-chave: Inversão Pedagógica. Territórios Socioeducativos. Formação Docente

ABSTRACT: This research illustrates the systematization of a continuous education training experience in the interior of the Brazilian Amazon, which was conducted during the post-graduation program in Education through flipped classroom pedagogy entitled: Inclusion for Emancipation in Socio-Educational Territories in Transamazon-Xingu, at the Federal University of Pará- Altamira Campus, analyzing the multiple possibilities for the final course research. The focus of this article is to explore the diversity of devices produced by different people and their socio-educational territories in the form of documentary, fanzines, workshops and cartographies in order to understand the paths to developing different types of final course research project. The data is the result of 18 months training with different people from different contexts, such as riverside, peasants, extractivists, indigenous and urban people, through multiple forms of learning made possible by different methodologies, such as the flipped classroom, blended- learning, online education and alternation pedagogy. The analyzes reveal that in the midst of multiple possibilities, the efficiency of the devices was proven to work well in these contexts.

Keywords: Flipped Classroom. Socio-educational Territories. Teacher training

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho refletimos a respeito de uma experiência de formação docente envolvendo hetero-espacos e diversos recursos metodológicos na cocriação de uma nova ambiência formativa no interior da Amazônia brasileira, ligeiramente distinta daquela mais usual em uma universidade. Trata-se das vivências experimentadas no curso de pós-graduação *lato sensu* *ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO POR INVERSÃO PEDAGÓGICA: INCLUSÃO PARA A EMANCIPAÇÃO EM TERRITÓRIOS SOCIOEDUCATIVOS NA TRANSAMAZÔNICA-XINGU*, implementado pela Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira; a principal linha de argumentação, embora considere os processos formativos, tem como foco alguns dos resultados finais desta experiência, a saber os trabalhos de conclusão de curso em que houve ruptura com o modelo clássico previsto em tal situação, seja a monografia ou o artigo. Deste modo, são analisados os trabalhos finais apresentados em que consideramos que houve inovação de formato, extrapolando o plano do texto escrito e avançando para o que estamos considerando como “dispositivo” (categoria que será melhor tratada mais à frente), tal como: documentários, fanzine, cartografia e mostra fotográfica.

Antes de apresentarmos algumas características do curso aqui investigado, gostaríamos de tecer alguns breves comentários sobre sua origem e razão de ser. Parte da equipe envolvida na proposição do curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica já vinha de outras experiências em cursos de pós-graduação *lato sensu* ao final dos quais era clara a sensação de “déja-vu”: alunos cansados, orientadores também, trabalhos apenas repetindo, via de regra, as mesmas problemáticas, chegando às mesmas constatações, sem maiores ressonâncias político-existenciais para seus autores, tampouco para “os pesquisados”. Ao fazermos avaliações mais criteriosas e menos parciais de tais experiências, ficava claro que o conjunto

pouco animador desses resultados estava ligado a algo maior do que nossa suposta incapacidade de responder a demandas de formação continuada que nos chegam constantemente; tratava-se de um indicador de esgotamento do modelo institucional praticado e não apenas de ‘fracassos’ pontuais de uma ou de outra equipe de coordenação.

O modelo a que nos referimos acima pode ser caracterizado, em linhas bem gerais, como aquele a que Valente (2014) chama de “modelo industrial de educação”, que poderia ser descrito ainda que sumariamente como aquele que acontece em uma sala de aula, com um professor falando à frente de uma turma de 30, 40, 50 alunos, que ouvem, calados, anotam às vezes, um ou outro se arrisca a perguntar algo para dirimir uma ou outra dúvida pontual relativa ao conteúdo trabalhado, geralmente sobre conceitos não compreendidos de imediato; quando o professor é gentil, ouve, cede a palavra, tenta explicitar o conceito-objeto da interrupção e retoma o turno conversacional sem maiores alterações na lógica sociopedagógica que governa aquele ambiente.

É claro que estamos nos referindo a uma situação típico-ideal (WEBER, 1999), pois uma interação real envolve uma miríade de fatores não levados em conta nessa quase caricatura de sala de aula. Mas a usamos exatamente para chamar atenção para o que é dominante no modelo que sentíamos estar se esgotando quando avaliávamos nossos cursos de especialização. Some-se a esse quadro de desalento o fato de sabermos que aqueles que mais precisavam da famigerada formação continuada continuavam excluídos das oportunidades de acesso a tais cursos por conta de suas condições de vida e de trabalho: os professores da EJA, das escolas multisseriadas (indígenas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, entre outras localizadas em áreas remotas). Então, nosso desafio se desdobrava em dois: alterar o modelo de formação e alterar também as condições de oferta e, logo, de acesso a ela.

Ainda sem muita clareza sobre como seriam as coisas no plano operacional, delineamos três eixos que nos pareciam

centrais àquela altura: 1) em termos da sua matriz pedagógica, a nova proposta precisava exercitar a superação da lógica da razão instrumental (aprender primeiro para fazer depois) e seus principais corolários em termos de ensino e aprendizagem, tais como centralidade do processo no professor, currículo preestabelecido, avaliação padronizada e apenas de verificação, formação focada no indivíduo, entre outros; 2) em termos da metodologia a ser utilizada, precisava experimentar algo menos engessado, daí o interesse pela pedagogia da alternância e pelas abordagens de *e-learning* e seus diversos recursos; 3) no que dizia respeito aos trabalhos finais de curso, era preciso ampliar os formatos mais típicos e experimentar a ideia de produzir “coisas”, de criar dispositivos que pudessem impactar de forma mais positiva a vida tanto dos autores quanto “dos pesquisados”.

Tendo em vista estes parâmetros, e dialogando com um amplo espectro de atores sociais, começamos a delinear o que viria a ser o curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica, cujos principais aspectos, ou aqueles que interessam ao objetivo deste trabalho, são apresentados a seguir.

2. O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO POR INVERSÃO PEDAGÓGICA COMO EMERGÊNCIA DE UMA NOVA AMBIÊNCIA FORMATIVA

Como já anunciado, o Curso de Especialização aqui enfocado buscou possibilitar diferentes processos de formação continuada com trabalhadores em educação que, por diferentes motivos, não podiam frequentar a universidade nos períodos regulares de oferta de cursos. Seu objetivo fundamental, conforme consta no seu Projeto Pedagógico, foi “Criar novos referenciais de produção de conhecimento por meio da formação docente com diferentes sujeitos dos

territórios educativos da Transamazônica-Xingu, e utilizando metodologias inovadoras”. (UFPA, 2018, p. 06)

A radicalidade dessa proposição, assumida desde a formulação dos seus objetivos, devia-se, em grande medida, à necessidade de começarmos a romper com a ideia de apenas garantir acesso ao saber já constituído, mas, sobretudo, de também fomentarmos uma cultura de criação de novos saberes que pudessem fazer uma contraposição ao corpo já bastante instituído da pedagogia hegemônica que orienta o sistema escolar, seja na educação básica, seja na superior, e que se espria para a sociedade servindo como paradigma de educação.

O caráter inovador da proposta também está presente nos referenciais das tecnologias educacionais dentro do curso, não como ferramentas, mas como fator de criação e recriação dos processos formativos, como expressão do pensar e do fazer coletivo. Como diria Levy (1999), as tecnologias não podem ser enxergadas como uma metáfora de impacto bélico. As TIC's, e/ou a sociotécnica, são produtos/processos da “sociedade e de uma cultura” (LEVY 1999, p. 22). Outra referência, nessa mesma linha, é inspirada na perspectiva Hacker, defendida por N. Preto (2010) como algo que vai além da ação dos “informatos” ou daqueles que desenvolvem por exemplo códigos corporativos da internet e das redes para entrar em sistemas operacionais e subvertê-los; tal perspectiva engloba também aqueles que se dedicam, com intensidade incomum, a conhecer e modificar os aspectos, ou a “Hackear a educação”, sugerindo “a necessidade urgente de se desenvolver outras estratégias para se pensar a educação contemporaneamente.” (PRETTO 2010, p. 313). Nessa direção, outro ponto importante do qual partimos para as análises aqui apresentadas diz respeito a princípios são as que estavam contidos nos objetivos do Projeto de curso quanto à produção de materiais “[...] socialmente referenciados atendendo às necessidades dos trabalhadores docentes e dos discentes envolvidos nas escolas de aldeias indígenas, quilombos, reservas extrativistas e assentamentos de reforma agrária.” (UFPA, 2018, p. 06)

Outro diferencial importante está relacionado à questão dos sujeitos visados nessa proposta de formação continuada. Diferentemente do que se observa de ordinário na universidade, seja nos processos seletivos, seja na formação propriamente dita, é um enfoque no sujeito como indivíduo; no curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica foram priorizados os sujeitos coletivos em estreita relação com seus territórios de pertencimento. A palavra ‘território’, neste contexto, foi usada em sentido aproximado ao que lhe atribui R. Haesbaert (2004; 2006; 2014). Assim, para muito além de um espaço, o território é aqui concebido como aquela rede de relações onde “[...] brotam micropolíticas capazes de forjar resistências menores – mas não menos relevantes –, em que territórios alternativos tentam impor sua própria ordem [...]” (HAESBAERT, 2006, p. 14-15).

É, então, nessa concepção de territórios como “contra-espacos dentro de ordens sociais majoritárias” (HAESBAERT, 2006, p.15), plenos de contradições e, por isso mesmo, de possibilidades de transformações, ainda que na micro escala das relações cotidianas, que se estruturou a ideia de sujeitos coletivos ligados a territórios educativos – aqui compreendidos como conjuntos ou redes de relações em que existem processos educativos, onde sujeitos ensinam e aprendem, onde se configuram significados e modos específicos de ordenar, de criar e transformar o real. Assumimos, portanto, que em tais territórios se produz cultura e conhecimento, se produz educação e que os sujeitos aí educados são também produtores de saberes. A ambiência formativa vivenciada no Curso de Especialização em questão, permeada por diferentes atividades vividas tanto na sala de aula, quanto em outros espaços – incluindo os espaços virtuais – foi cenário de trocas entre esses diferentes saberes e aqueles produzidos na Universidade.

Este Curso foi proposto em maio de 2018; apreciado pelas instâncias devidas entre junho e julho e, finalmente, aprovado em agosto do mesmo ano. Suas atividades, incluindo o processo de mobilização e seleção de candidatos, tiveram início em setembro. Planejado para um período de dezoito

meses, contou com três encontros presenciais de uma semana cada um (que aconteceram nas dependências do Campus da UFPA em Altamira) e diversas atividades em ambientes virtuais de aprendizagem. O primeiro encontro presencial aconteceu em novembro de 2018; o segundo e o terceiro, em fevereiro e julho de 2019, respectivamente. Esses momentos presenciais (Tempos-Universidade) foram alternados com atividades nos territórios de origem dos estudantes (Tempos-Comunidade), incluindo as atividades em AVA's.

Foi nesse sentido que construímos uma metodologia tripartida de aprendizagem contextual em que associamos elementos da pedagogia da alternância (GIMONET 2007), da sala de aula invertida (VALENTE 2014) e do método da cartografia (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA 2009). No curso utilizamos o ambiente moodle da Universidade para realização de atividades e também o grupo de WhatsApp com professores e estudantes. Desse *blended* teórico-metodológico nos valem de ensinamentos e experiências já consolidados, assim como de orientações mais filosóficas que ajudam a buscar e manter coerência entre discurso e prática de pesquisa.

No que concerne à pedagogia da alternância, foi-nos bastante útil a premissa de que existem diferentes espaços-tempos de aprendizagem, sendo a sala de aula apenas um desses espaços, cuja relevância não pode ser sobreposta aos outros espaços numa relação vertical e hierárquica; ao contrário, as evidências mostram que é apenas pelo diálogo constante e crítico entre saberes escolares e saberes tradicionais que a aprendizagem se consolida de forma proveitosa e rentável para a vida dos estudantes, pois é pelo princípio da alternância, como prática sociopolítica capaz de articular tempos e espaços de aprendizagens, que a experiência escolar ganha significação contextual através de vivências pedagógicas concretas (RIBEIRO, 2010; GIMONET, 2007).

Da sala de aula invertida, valemo-nos sobremaneira do princípio da inversão propriamente dito, especialmente no que diz respeito à descentralização da figura do professor como senhor

absoluto do processo pedagógico e à consequente flexibilização nas formas de aprender daí decorrentes; pois, de acordo com essa abordagem, são os interesses dos estudantes, suas motivações e dúvidas, assim como suas condições concretas, que movem o processo educativo e, em última instância, garantem seu sucesso. Foi-nos particularmente proveitosa a lição sobre as diferentes formas de aprendizagem que podem existir em uma mesma turma, o que requer dos docentes atenção e sensibilidade para conduzir os processos de ensino na direção dessa diversidade cognitiva e para aproveitar os inúmeros dispositivos digitais e tecnológicos (VALENTE, 2014; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, MORAN 2015 e SANTOS 2014).

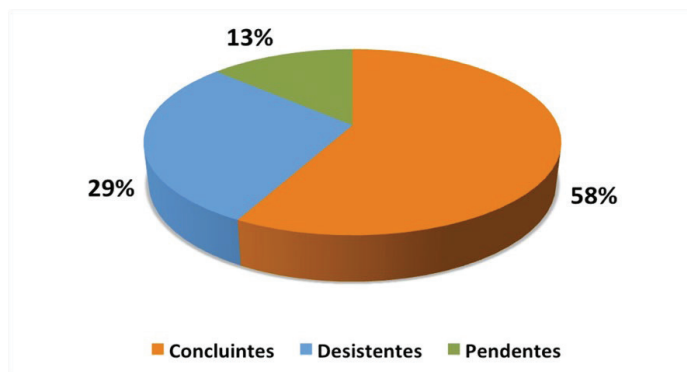
Quanto à cartografia, aproveitamos sobretudo a orientação sugerida por Alvarez e Passos (2009) que nos exortam a superar o paradigma da “pesquisa sobre” e a nos arriscar na possibilidade da “pesquisa com”. Nessa perspectiva, o estudo e a pesquisa deixam de ser um empreendimento de “descoberta” da realidade para serem uma aventura de reinvenção dela; somos, assim, desafiados a suspender juízos de valor a respeito do que quer que seja e convidados a empreender uma aventura de criação/recriação do mundo, em que nós mesmos nos transformamos continuamente na relação com o outro e o trabalho de pesquisa se transforma em um processo de inscrição subjetiva no real.

Relações dialéticas entre saber e conhecimento, interioridade e exterioridade, singularidade e totalidade. Partimos de uma intencionalidade pedagógica para produzir práticas que funcionem como dispositivos, para que a formação se realize orientada por determinados valores e perspectivas (MACEDO, 2000, p.109). nessa direção, o presente aborda os diferentes “dispositivos” finais construídos pelos estudantes do Curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica.

Dos quarenta e cinco estudantes selecionados e matriculados, no segundo semestre de 2018, vinte e seis efetivamente concluíram o Curso, isto é, integralizaram o conjunto de componentes curriculares e apresentaram o TCC,

o que equivale ao percentual de 58% mostrado no Gráfico 01 abaixo.

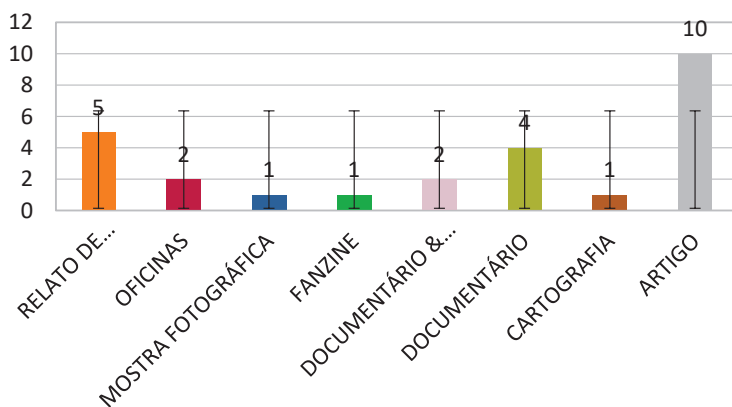
Gráfico 01: Participantes



Esses 58% correspondem a um total de 26 trabalhos apresentados/defendidos em sessão pública, mediante avaliação de banca examinadora. Desse conjunto de trabalhos finais, todos os autores trouxeram, seja como tema, como metodologia ou como resultado, a pretendida relação com seu território de pertencimento; porém, por questões de espaço e tempo, iremos analisar apenas aqueles trabalhos em que houve ruptura com os modelos mais prototípicos do ambiente acadêmico.

Ao nos debruçarmos sobre os trabalhos finais percebemos que o gênero “artigo” ainda se fez presente de forma predominante como formato de trabalho final (com dez ocorrências); seguido pelo “relato de experiência”, outro gênero esperado nesse contexto (com cinco ocorrências); o gênero “documentário” aparece em terceiro lugar (com quatro ocorrências); depois vêm as oficinas (duas); e, por último, com uma ocorrência cada um, estão o fanzine, a mostra fotográfica e a cartografia. Observemos o gráfico a seguir.

Gráfico 02: Trabalhos Finais Defendidos



Fonte: Autores (2020)

Observe que, embora tenhamos considerado a ocorrência de formato híbrido “artigo & documentário”, contabilizamos apenas uma vez em cada gênero (sem considerar mais dois artigos ou mais dois documentários). Gostaríamos de ressaltar o esforço duplicado dos autores que, nesse caso, acabaram produzindo dois trabalhos, igualmente importantes; porém, quando cotejados, texto escrito e documentário, o texto escrito fica menos expressivo, não traz os elementos mais complexos ou os traz de forma mais fria sobre essa realidade. Reconhecemos que são linguagens diferentes, pois o vídeo tem outra plástica, lida com elementos diferentes, mais vivos, que o texto por sua vez não tem como trazer, a exemplo da junção texto - imagem - áudio.

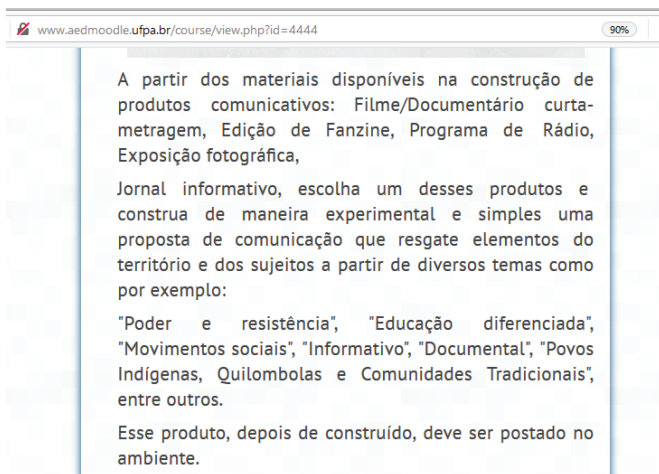
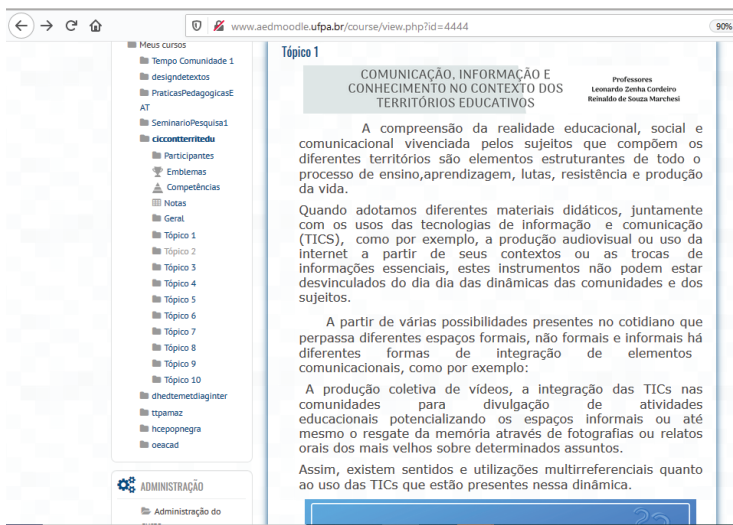
3. MÚLTIPLOS DISPOSITIVOS COMO POSSIBILIDADES INVENTIVAS

Dissemos anteriormente que faríamos o recorte analítico deste trabalho a partir dos trabalhos finais de curso em que houve, de alguma maneira, certa ruptura relativamente aos formatos ‘clássicos’ previstos nessa situação. Consideramos, entretanto, que não é possível tratar desses ‘produtos’ sem

conhecer minimamente os processos de sua gênese, ainda que não sejam estes o foco da discussão aqui proposta. Por isso, apresentaremos brevemente a seguir algumas notas sobre o percurso de formação que deu origem aos trabalhos que serão analisados na última seção deste texto.

A primeira observação a ser feita diz respeito ao fato de que a decisão sobre os formatos de trabalho final foi fruto de uma construção coletiva entre estudantes, possíveis orientadores e coordenação de curso. Como em toda decisão horizontal, não houve uniformidade, nem em termos da discussão teórico-metodológica propriamente dita, nem tampouco no que concerne a sua operacionalização; no entanto, consideramos necessário e de grande valor esse ganho de perspectiva alcançado com a instauração do debate e, mediante a manifestação de um conjunto de dúvidas e incertezas trazido pela ‘novidade’, construímos alguns parâmetros de ação por meio de atividades e de dispositivos disponibilizados no ambiente Moodle, conforme se pode observar pelas figuras a seguir.

Figuras 01 e 02: Atividade em AVA (Moodle/UFPA)

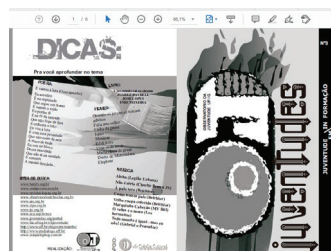
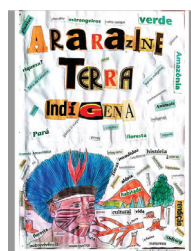


Fonte: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/course/view.php?id=4444>

Explorando diversas referências, esse exercício da prática pedagógica coletiva, envolvendo elementos híbridos, possibilitou a abertura para o saber emergido dessas relações teórico-práticas e dos referenciais oriundos de vivências dos territórios, onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu

processo de formação (SANTOS, 2015). Como nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LOPES, MOLINA, BIZERRIL 2016), que têm como referência de seus currículos as questões camponesas e suas lutas, aproveitamos bastante da contribuição da produção audiovisual para o processo formativo, não apenas dos estudantes, mas nosso também, visto que em toda relação educativa horizontal e democrática todos podem aprender. Assim, o que parecia um trabalho individual foi se configurando como ação conjunta em que diferentes sujeitos contribuíram de seus diferentes lugares de fala; todos essas proposições foram acompanhadas de atividades práticas apresentadas dentro do Moodle. As figuras 03, 04, 05 e 06 a seguir ajudam a visualizar parte dessas experiências.

Figuras 03, 04, 05 e 06: Dispositivos e orientações compartilhados em AVA (Moodle/UFPA)



Fonte: Autores (2020)

Esses materiais fizeram parte dos processos educativos nessa ambiência formativa híbrida que foi cocriada no Curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica, fazendo emergir potenciais de leitura/interpretação das realidades dos diversos sujeitos implicados nessa experiência e

de seus territórios socioeducativos. Como se pode ver, houve inúmeras ações de troca, compartilhamento e aprendizagem, de outro modo, improváveis.

Pensando nas possibilidades inventivas vamos nos ater aos trabalhos que consideramos terem trazido outras linguagens e ações que não foram habituais, lembrando que consideramos o artigo ou o relato de experiência igualmente relevantes, seja pelas temáticas, seja pelas questões verdadeiramente sensíveis e atuais que trouxeram. No entanto, vamos nos ater a outros dispositivos construídos com ou por meio de diferentes “mídias” (BELLONI, BÉVORT. 2009).

Algumas perguntas se colocam a essa investigação: por que optaram por outras formas de elaboração de trabalho? Como esses trabalhos diferentes foram construídos? Quais as contribuições do curso para propiciar essas outras formas de criar-fazer? Qual o papel da universidade nesse processo como agência de formação docente? O que essa experiência nos ensina em termos de viabilidade de processos e ambiências formativos híbridos no contexto da Amazônia, onde tecnologias básicas, como a escrita tradicional, como práticas de letramento (de ação-intervenção sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo) ainda são restritas a uma pequena parcela da população?

Diversos dispositivos presenciais e não presenciais podem ser colocados como rastros para a chegada a esses trabalhos finais que foram sendo discutidos em grupo desde o primeiro momento. Nesta seção vamos elencar esses diversos processos que podemos chamar como desencadeadores de rupturas e inovação, não ações isoladas e pontuais, mas coletivas e longitudinais, que se estenderam pelos 18 meses de curso

Entendemos a categoria “dispositivos” como Santos (2014) e Ardoino (2003) quando lançamos mão de várias estratégias materiais e intelectuais que são organizadas, potencializadas e emergidas dos e nos processos formativos. Essas inventividades constitutivas, entendidas como um saber-

fazer complexo, foram gestadas, trocadas, compartilhadas e retroalimentadas em diversos espaços-tempos, ou hetero-espacos, tais como debates, rodas de conversas, participação em fóruns de movimentos sociais, produções individuais e coletivas formais e informais, entre outros ambientes físicos e/ou virtuais. Foi nesse “caldo” que se forjaram as novas experiências vivenciadas, a exemplo das oficinas de audiovisual, dos debates mais abertos e da própria proposição de diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição do novo, do improvável.

4. OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES: ENTRE APROPRIAÇÃO, EXPANSÃO E COCRIAÇÃO

Nessa nova ambiência formativa foram produzidos trabalhos com práticas interativas que permitiram a cada um dos sujeitos pensar-fazer-repensar-refazer em estreita simbiose com seu território socioeducativo. Nessa interação construíram-se novas problemáticas e contribuições, formas novas de construir de conhecimento, de trocar informações.

Diferentemente de outros cursos de Especialização na área educacional, tradicionalmente centrados na transmissão de conteúdos, buscamos aqui desenvolver percursos formativos entre estudantes e professores com o grau de flexibilização necessário à articulação entre diferentes saberes, de modo a se concretizarem as trocas desejadas como eixo central de aprendizagens.

O percurso da formação, vista como processo sempre em devir, foi flexível e aberto; assim também tinha que ser o momento de fechamento, de conclusão das atividades. Por isso foram previstas diferentes possibilidades de formatos para elaboração e apresentação dos trabalhos finais de curso, desde as mais clássicas, como monografia ou artigo científico, passando pela ideia de “produtos” ou “coisas”, tais como mostras fotográficas, vídeos-documentários, até curadorias,

entre outros. As exigências formais/institucionais diziam respeito apenas à autoria e ao caráter inédito do trabalho.

Os processos de escolha do tema/objeto de estudo, da pesquisa e da construção dos “dispositivos” foram iniciados desde o primeiro encontro presencial, ainda em novembro de 2018, por meio de um conjunto de ações continuadas visando ao amadurecimento dos estudantes, a sua familiarização com possíveis orientadores e, sobretudo, seu crescimento como sujeitos de conhecimentos, vinculados afetiva e materialmente a seus territórios de pertencimento, uma vez que buscávamos concretizar a ideia central da cartografia proposta por Passos e Alvarez (2009) de “pesquisa com”, isto é, a pesquisa implicada na vida, sensível aos traços da realidade, “habitada”.

Como evidência desses itinerários híbridos, múltiplos e não lineares, apresentamos a seguir, ainda que brevemente, alguns dos trabalhos finais realizados pelos estudantes, sendo dois documentários, um fanzine e uma cartografia.

4.1 “DOROTHY STANG: EDUCAÇÃO DO CAMPO, LUTA E RESISTÊNCIA POPULAR” - DOCUMENTÁRIO

Este trabalho foi apresentado por Marksuel Medeiros, egresso do Curso de Etnodesenvolvimento, do Campus de Altamira, sob orientação do professor Reinaldo Marchesi; teve como objetivo principal pesquisar e tornar públicas as ações de Irmã Dorothy Stang no território da Transamazônica, no campo educacional, especificamente no município de Anapu – PA.

Importante perceber o esforço inventivo nesse caso de trazer para o trabalho um lado que não aparece nos documentários sobre a trajetória de Doroty Stang na Amazônia; na maioria dos trabalhos conhecidos sobre essa figura pública, sua imagem é associada à luta pela terra e à defesa do meio ambiente, deixando na invisibilidade sua forte atuação no área da educação. No documentário isso fica clara a triangulação da luta protagonizada pela personagem enfocada que, segundo depoimentos dos entrevistados, sempre insistiu na necessidade

estratégica de aliar a luta pela terra à proteção da floresta e à luta pela educação, como direitos elementares.

O documentário mostra, inclusive, que o fortalecimento de qualquer uma dessas frentes de luta é suporte e fator de propulsão às outras; isso é evidenciado pela trajetória de diversas lideranças populares que foram apoiadas em suas trajetórias educacionais e depois retornaram ao front para assumir a responsabilidade pela luta coletiva, restituindo de certa forma os investimentos feitos em suas vidas. Importante dizer que não vamos adentrar nesses trabalhos em suas especificidades técnicas, mas tão somente fazer o registro da inventividade do dispositivo e de suas implicações político-existenciais para os autores, em específico, aos sujeitos e seus territórios, que ao nosso ver tiveram destaque brilhante – não esse brilhantismo pela obra em si, mas pelo engajamento na construção compartilhada que traz esses sujeitos em simbiose com seus territórios, como a cidade de Anapu, no Pará e a importância de uma figura do porte de Dorothy Stang para a história da educação nesse lugar, assim como para o próprio processo educativo para as gerações atuais e futuras.



Este trabalho alerta para a necessidade de pensar educação como processo sociohistórico de modo que possamos cada vez mais agregar o conhecimento acadêmico ao conhecimento de mundo dos sujeitos desse processo, sobretudo desenvolver metodologias diferenciadas por meio das quais se possa compreender cada povo, território, dinamizando os mecanismos educacionais a partir da diversidade cultural e social das diversas populações aí existentes. Segundo o autor durante a defesa pública do trabalho, existe uma necessidade de as comunidades da cidade e do campo reconhecerem esse legado, muitas vezes ainda escondido ou conhecido apenas por alguns. Este documentário configura-se, por assim dizer, como a primeira iniciativa local, por um sujeito local, de usos imprevistos das tecnologias como “tática” nas lutas de resistência cotidiana que, “[...] apesar de minoritária e

anárquica, mas talvez por isso mesmo, seja embrião de uma nova forma de ordenação territorial que começa a ser gestada”. (HAESBAERT, 2006, p. 15).

4.2 A SITUAÇÃO DOS RIBEIRINHOS EXTRATIVISTAS QUE VIVENCIAM O PROCESSO DE DESINTRUSÃO DA TERRA INDÍGENA DO CACHOEIRA SECA (POVO ARARA), NA TERRA DO MEIO/PA – CARTOGRAFIA SOCIAL

Este trabalho foi apresentado por Claudiane Farias de Araújo, sob orientação do Professor Ronaldo Henrique Santana Ronaldo Henrique Santana; a autora é licenciada em Geografia, pela UFPA/Campus de Altamira, e tem experiência com ensino dessa disciplina junto a projetos educacionais voltados para povos e comunidades tradicionais. Quando envolvida no Curso de Especialização aqui abordado estava prestando serviços à FUNAI e afirmou ter escolhido essa temática muito em função das inquietudes trazidas por esses sujeitos quanto a sua condição de existência em um “não-lugar”, pois não são oficialmente considerados extrativistas por estarem fora da área legal da unidade de conservação (Reserva Extrativista Rio Iriri) e também não são indígenas, apesar de estarem fisicamente em uma área que pertence à TI Cachoeira Seca, do Povo Arara.

Segundo a autora, para a elaboração desse fascículo foram realizadas oficinas com os ribeirinhos moradores do rio Iriri que habitam as localidades Vila Porto Maribel, Porto Seguro e Soledade, que hoje estão dentro da Terra Indígena do Cachoeira Seca na Terra do Meio Sudoeste do Pará; estes sujeitos elaboraram mapas de suas localidades e levantaram a problemática do processo de desintrusão da T.I. Cachoeira Seca, referente à Homologação dessa área que compõe o processo de licenciamento da Hidrelétrica de Belo Monte, que tem gerado diversas problemáticas. As figuras 07 e 08 a seguir representam a visão destes moradores a respeito das localidades em que vivem.



Ainda segundo Araújo (2020), no nível operacional da metodologia utilizada, foi feito uso da cartografia social para melhor compreensão dos elementos da realidade observada; o desenvolvimento dela consistiu em acompanhar o cotidiano dessas localidades, dialogando com os moradores, idosos, crianças, jovens, adolescentes e adultos. Foram realizadas 29 entrevistas, mapeamento dos pontos das moradas, coleta de desenhos das áreas de uso realizado pelos núcleos familiares,

oficinas de cartografia social com estudantes da escola Beira Rio III, registros fotográficos e observação.

A relevância dessa escola teórico-metodológica justifica-se pelo fato de a cartografia social, em à cartografia tradicional, apresentar novos elementos de práticas cartográficas, possibilitando a emergência de um campo de possibilidades no qual o mapa é resultado de uma relação entre pesquisadores e agentes sociais, problematizando a prática cartográfica ortodoxa especialmente pelo envolvimento e participação dos agentes sociais no processo de feitura dos mapas. Para o interesse deste artigo, a discussão trazida pelo trabalho em foco importa sobretudo pelo esforço de trazer as vozes dos moradores das localidades mapeadas, num processo menos verticalizado de representação do espaço.

4.3 COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE: “NA ESCUTA, FLORESTA?” – FANZINE

Este trabalho, intitulado “FANZINE NA ESCUTA, FLORESTA?” (FREITAS 2020) tenta dar conta de uma demanda real vivida por moradores da Reserva Extrativista Rio Iriri; seu autor é licenciado em Educação do Campo/ Linguagens, e atuou como educador em um projeto educacional voltado a comunidades tradicionais. Ao lado da educação, a saúde pública é uma das questões mais delicadas nessa área, com destaque para a forte incidência de malária.



Essa proposta de trabalho faz referência aos povos das florestas da região da Terra do Meio, no sudoeste do Pará, na perspectiva comunicativa, criando novas possibilidades de

informação, compartilhamentos e novos olhares, perspectiva essa visada nos objetivos do curso de Especialização.

Nessas potências produzidas existem diversos elementos que emergem da cultura em uma perspectiva de “Nova produção e diálogo permanente com o instituído, produzindo-se, a partir daí, novos produtos, novas culturas e novos conhecimentos”. (PRETTO 2010 p.314). Diante da dificuldade de comunicação sentida junto a comunidades de ribeirinhos quanto à questão da prevenção da malária, Freitas (2020) propõe um diálogo tomando como referência o estilo de comunicação via rádio amador, de base oral, bastante popular nessas localidades, mixando elementos da linguagem escrita e imagética com informações referentes à educação em saúde, de cunho profilático que normalmente não são compreendidas pelas populações locais em função do uso de léxico e sintaxe alheios aos estilos de comunicação aí praticados. Some-se a isso uma extensão territorial muito grande que dificulta ainda mais a comunicação, o que justifica o zine como recurso barato para reprodução e de fácil circulação. Freitas ainda ressalta no trabalho que os

contextos de informações nos fornecem uma visão do que é o território e como ele foi socialmente constituído. O eixo aqui é o de propor, a partir de observações e vivências, um meio de comunicação por escrito, crítico, criativo e independente, que possa, inclusive, levar a muitos lugares, dentro mesmo das Resex e entre elas, notícias e elementos de cultura e de informações empíricas ou científicas. (FREITAS, 2020, p. 3)

Importante ressaltar a autoria nesse processo trazendo elementos que dialogam com os sujeitos e com suas formas de produzir a vida nesse espaço-tempo singular. Trabalhos como este trazem elementos desses contextos e são emergidos desses espaços e das experiências desses sujeitos explorando a comunicação pela palavra escrita reinventada no gênero zine num processo de criação de alternativas comunicativas. Este

formato de trabalho, em específico, é construído a partir desse olhar da pluralidade e das diversas possibilidades de construção, além da facilidade de sua circulação. O trabalho de Freitas teve como foco a questão dos problemas da região, como a falta de informação sobre a Malária. Registramos sua inventividade pela capacidade formativa e informativa, pela plasticidade de manuseio e facilidade de leitura, contendo 14 páginas com recortes, informações e uma página de perguntas e dúvidas.

4.4 DIVERSIDADE SEXUAL E RESISTÊNCIA NO BAR DO ÍNDIO PELO OLHAR FOTOGRÁFICO (SOARES 2020) – MOSTRA FOTOGRÁFICA

Com um olhar mais voltado para a cena urbana, este trabalho é um mergulho na noite de Altamira pelas lentes de uma pessoa homoafetiva, que segue as pegadas de um espaço de socialização que não é considerado ‘gay’, mas que vai se humanizando pela presença da comunidade sexo-diversa. Num movimento inicialmente espontâneo de resistência, a comunidade GLBT vai se fazendo acolher pela ocupação de espaços de lazer da cidade; essa mostra fotográfica teve como foco de pesquisa/invenção um bar da cidade de Altamira-PA e foi motivada, segundo seu autor, por um episódio de homofobia que levou a vários questionamentos sobre o lazer dessa comunidade no território “da noite”, as questões sobre homofobia, padrões de comportamento preestabelecidos, expressão da subjetividade nesses espaços, entre outros fatores. A realização de um ensaio fotográfico como dispositivo desse processo reúne informações sobre que espaço é esse e sobre quem são seus sujeitos frequentadores a partir de um diálogo fecundo e constitutivo, revelando formas de resistência que estão presentes tanto nas reflexões quanto nas fotos. Soares chama atenção para as trocas simbólicas, as questões de pertencimento e principalmente o poder das imagens que foram sendo emergidas na experiência e na vivência nesse território.

A fotografia e sua forma específica de potencializar os olhares comunicam, dialogam e trazem elementos muitas vezes escondidos que não podem ser percebidos apenas pelo texto escrito.

Um amor pra dividir um litrão no calçadão



Fotografia 03: Procura-se um amor para tomar um litrão no calçadão

Essa frase virou meme e viralizou nas redes sociais. Porém com o Edson e Dean isso já é uma realidade, os estudantes se conheceram no Bar do Índio e iniciaram uma história de amor pautada no respeito e na parceria. Bonito de ver o cuidado e o afeto. (SOARES 2020, p.10)

A cada beijo uma revolução



Fotografia 04: No intervalo dos registros de Edson e Dean, os rapazes foram ao banheiro, observei o cuidado, o zelo, e esse momento se transformou em uma das minhas fotos preferidas, era jogo do Flamengo, o bar estava lotado enquanto eles trocavam afetos na fila do banheiro. Lembrei de imediato a canção da Liniker “Ninguém vai poder nos dizer como amar”. (SOARES 2020 p.12)

Soares (2020) explora questões sobre espaços de lazer e homofobia, sobre a presença da diversidade na cidade, sobre a experiência do amor fora ‘do padrão’, isto é, fora da heteronormatividade que impõe cotidianamente seu véu sobre todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui trazida a lume, pelos trabalhos finais, foi uma tentativa de articular o espaço acadêmico com demandas de determinados sujeitos e seus territórios de pertencimento por meio um curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica.

Essa necessidade de invenção de uma nova ambiência formativa, que neste trabalho chamamos de hetero-espacos, foi pautada pela urgência de trazer para o interior da universidade a diversidade de sujeitos, de relações e de cenários educativos que existem na sociedade e que são também produtores de conhecimento; porque existe uma dissolução da diferença, um apagamento que planifica as abordagens, padroniza os sujeitos e, por isso, torna tudo raso, genérico e superficial. Assim, era preciso pensar inovações para além de métodos ou de disciplinas isoladas como mais um “conteúdo” a ser disponibilizado ou ministrado em uma palestra ou aula; por isso buscamos criar uma referência imbricada com os territórios-educativos e seus sujeitos na tentativa de fazer emergir outras possibilidades a serem cocriadas (SILVA 2005) e remixadas (LEMOS 2005) em processos que felizmente não vão caber em sua completude em nenhum curso, em nenhuma universidade.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Em J. G. Barbosa (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 24-41). São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

ARDOINO, J. *Para uma Pedagogia Socialista*. Brasília. Editora Plano, 2003.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

BELLONI, Maria Luiza.; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009. p. 1081-1102.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

FARIAS, C de A. A situação dos ribeirinhos extrativistas que vivenciam o processo de desintração da Terra Indígena do Cachoeira Seca (Povo Arara), na Terra do Meio/PA – Cartografia Social. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização Latu Sensu. Orientador Ronaldo Henrique Santana. Faculdade de Etnodiversidade. Universidade Federal do Pará 2020.

FREITAS, I. Fanzine na escuta, floresta? Trabalho de conclusão curso especialização lato sensu. Orientador Paulo Vieira. Faculdade de Etnodiversidade . Universidade Federal do Pará . 2020 .

GIMONET, J.C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEMOS, A. Ciber-cultura-remix. 2005. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>>. Acesso em 10 jan 2018.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. 2, p. 15-33, 2015.

MACEDO R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MEDEIROS, M. DOROTHY STANG: educação do campo, luta e resistência popular; Trabalho de Conclusão de Curso Especialização Lato Sensu. Orientador R Reinaldo Marchesi . Faculdade de Etnodiversidade. Universidade Federal do Pará 2020

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas : Papirus, 2000.

PASSOS E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRETTO, N. de L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Revista em Educação*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez. 2010.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação:** liberdade, autonomia e emancipação: princípios/ fins da formação humana. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, E. Pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014

SOARES, T.M.B. A resistência da comunidade sexo diversa no bar do índio pelo olhar fotográfico. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização Lato Sensu. Orientador Leonardo Zenha Cordeiro. Faculdade de Etnodiversidade. Universidade Federal do Pará 2020

SILVA, M. Docência Interativa presencial e online In: Valentini, Carla Beatris; Schelmmmer, Eliane. (Org.). Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, v.1, p.193-202

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, v. 4, p. 79-97, 2014

UFPA. Universidade Federal do Pará. *Projeto Pedagógico do curso de Pós-graduação Lato Sensu Inversão pedagógica como estratégia de formação docente com sujeitos de territórios educativos da Transamazônica-Xingu*. Altamira, 2018.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.

MÍDIAS GEOLOCALIZADAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS PERSPECTIVAS

**GEOLOCALIZED MEDIA AND HUMAN RIGHTS EDUCATION:
PERSPECTIVES**

Kelly Russo
(PPGEC- FEF/ UERJ)
kelyrussobr@gmail.com

Julia Salles
Université du Québec à Montréal (UQAM)
juliassalles@yahoo.com.br

MÍDIAS
GEOLOCALIZADAS
E EDUCAÇÃO
EM DIREITOS
HUMANOS: ALGUMAS
PERSPECTIVAS

Resumo: Partimos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e de um projeto de mídia geolocalizada (#SP64) para propor algumas reflexões sobre potencialidades das novas tecnologias digitais, em especial a geolocalização, no desenvolvimento de propostas educativas na perspectiva de defesa dos direitos humanos. Analisamos o contexto chamado de "virada da mobilidade" (Sheller e Urry, 2006; Cresswell, 2006), a noção de espaço híbrido (Souza e Silva, 2006) e apoiamo-nos na diferença entre as práticas estratégicas e táticas (Certeau, (2005 [1990]) para sugerir como novos formatos de conteúdo podem criar experiências de ensino e de aprendizagem híbridas visando a (re)construção do espaço e da memória, na defesa da democracia.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Espaços híbridos; Mídias geolocalizadas.

Abstract: Building upon the National Human Rights Education Plan and a geolocalized media project (#SP64), we propose some reflections on the potential that new digital technologies, especially geolocation, offer to the development of educational approaches to defending human rights. We analyzed the "mobility turn" (Sheller and Urry, 2006; Cresswell, 2006), the notion of hybrid space (Souza and Silva, 2006) and we rely on the difference between strategic and tactical practices (Certeau, (2005 [1990])) to suggest how new content formats can create hybrid teaching and learning experiences aimed at the (re) construction of space and memory, in the defense of democracy.

Keywords: Human Rights Education; Hybrid spaces; Geolocated media.

1. INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1980, identificamos uma caminhada histórica do compromisso do Estado brasileiro com a concretização dos direitos humanos. Foram muitos os acordos internacionais¹ e Leis nacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro nas últimas três décadas, representando um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais. Hoje, vemos estupefatas, as tentativas de desconstrução desse significativo conjunto normativo e das políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos, entre elas o abandono das orientações presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2007).

Entre 2003 e 2007, coube a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH²) e ao Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, a execução, coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas para a construção e definição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Para isso contou com a participação de especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos

¹ Documentos tais como: a Convenção de Genebra; a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados; o Pacto dos Direitos Civis e Políticos; o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção dos Direitos da Criança; a Declaração e Programa de Ação de Viena; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco92; Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+10; entre outras (PNEDH, 2007, p.57).

² A SEDH foi extinta em 2016 (Lei nº 13.266, de 05.04.2016) para criar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

internacionais que formaram parte do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), diretamente responsável pela elaboração do documento.

O PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação referentes a diferentes eixos de atuação e em grande parte deles, vemos orientações relacionadas a necessidade de integração entre a educação em direitos humanos, mídia e a produção de materiais multimídia. Neste artigo, procuramos retomar o PNEDH para refletir sobre as possibilidades de se articular o debate entre educação em direitos humanos e as novas tecnologias digitais, em especial a tecnologia de geolocalização. Nossa questão é: como as mídias geolocalizadas e os novos formatos de conteúdo podem criar experiências de ensino e de aprendizagem híbrida (*blended learning*), tendo especial foco na maneira como estas tecnologias criam condições para experiências ligadas à memória e à (re)construção do espaço, a partir de uma perspectiva de defesa dos direitos humanos.

Com o desenvolvimento tecnológico, a sociedade atua em rede e novos processos de aprendizado têm sido criados. Gohn (2014) ressalta a importância dos espaços de educação não formal e, baseada em Fredric Litto (2011), lembra que o processo de aprendizagem pode ocorrer em diferentes situações cotidianas, desde que envolva quatro elementos fundamentais: 1. aquele que deseja aprender (aprendiz, participante etc.); 2. o conhecimento em si (ideias, conceitos etc.); 3. quem organiza o conhecimento para a aprendizagem (professor(a), mobilizador(a) etc.); e 4. o contexto ou a situação na qual a aprendizagem ocorrerá. Neste sentido, partimos de um projeto específico (#SP64) para refletir sobre a potencialidade da tecnologia de geolocalização em criar situações de aprendizagem, onde o contexto tem papel fundamental: o espaço é o cenário, o território de circulação e de re(construção) de memórias, valores e de modos de percepção do mundo, e assim, favorecer uma experiência educativa na perspectiva da educação em direitos humanos.

Organizamos o texto em quatro partes. Na primeira, retomamos algumas propostas de ações do PNEHDH (2007) vinculadas a relação com mídias. Na segunda, apresentamos o projeto #SP64³ como possibilidade de interação entre conteúdo audiovisual, público e espaço, com ênfase na experiência específica de geolocalização, memória e direitos humanos. Na terceira, propomos algumas reflexões para o campo da educação a partir do contexto chamado de "virada da mobilidade" (em inglês, '*mobility turn*'; Sheller e Urry, 2006; Cresswell, 2006), da noção de espaço híbrido (combinação do espaço físico urbano com o espaço informacional digital; Souza e Silva, 2006) e apoiamos-nos na diferença entre as práticas do espaço estratégicas e táticas, desenvolvidas por Michel de Certeau (2005 [1990]). Na última parte do artigo, procuramos refletir sobre algumas perspectivas, ainda com caráter provisório e inicial, sobre as potencialidades da educação em direitos humanos nas novas interfaces proporcionadas pelo desenvolvimento das mídias.

Acreditamos que na situação atual do país, de fortalecimento de discursos de ódio, de afirmação de múltiplas formas de violência, de naturalização da desigualdade social e das discriminações, é quando mais precisamos reafirmar a necessidade e a urgência da educação em direitos humanos. Esperamos que nosso artigo contribua para estimular o debate sobre novos meios e recursos para a reconstrução de uma cultura de direitos humanos em nosso país.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E TECNOLOGIA DE GEOLOCALIZAÇÃO

Segundo diferentes autores, a proposta de educação em direitos humanos se originou na América Latina no contexto de superação dos regimes ditatoriais. Seu principal propósito foi a de contribuir para a reconstrução dos processos de (re)democratização dessas sociedades, como também o de estimular o desenvolvimento de ações educativas mais

³ Disponível em: <http://sp64.org/>

sistemáticas e continuadas voltadas à garantia de direitos na região (CANDAU, 2000; MONTEIRO, 2005⁴; CANDAU e SACAVINO, 2009).

No Brasil, o PNEDH define educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando diferentes dimensões, a saber:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (PNEDH, 2007, p. 25).

O PNEDH é organizado em cinco eixos principais⁵ e em cada um, propõe reflexões sobre concepções e princípios, e sugere algumas ações programáticas para o desenvolvimento da perspectiva da educação em direitos humanos. O documento apresenta preocupação sobre a articulação entre educação em

⁴ MONTEIRO, Aida. A educação em direitos humanos no Brasil. Conferência apresentada na III Jornada Escola e Violência sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Duque de Caxias, 2005. Citado em CANDAU (2012).

⁵ São estes os eixos principais presentes no documento: I. Educação Básica, II. Educação Superior, III. Educação Não-Formal, IV. Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, V. Educação e Mídia.

direitos humanos, mídia e a produção de materiais multimídia em todos os seus eixos. No eixo da “Educação Básica”, por exemplo, propõe que a perspectiva da educação em direitos humanos seja multidimensional, sistemático e transdisciplinar, afetando não só o currículo, mas as diversas dimensões educativas, inclusive na criação de materiais voltados também para a formação dos profissionais de educação, assim como nas relações da escola com a comunidade.

No capítulo sobre “Educação Superior”, destaca a importância de iniciativas que estimulem “a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e a organização de acervos históricos e centros de referências” (PNEDH, 2007, p. 41). No eixo da “Educação Não-Formal”, estimula “o tratamento dos temas de educação em direitos humanos nas produções artísticas, publicitárias e culturais: artes plásticas e cênicas, música, multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa, com temas locais, regionais e nacionais” (Idem, 2007, p. 46).

No eixo específico intitulado “Educação e Mídia”, o PNEDH define os meios de comunicação como “um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes” (PNEDH, 2007, p. 53). Portanto, espaço fundamental para exercer “um papel na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes” (Idem, 2007, p. 53).

O documento também ressalta a importância das parcerias entre organizações da sociedade civil, empresas da área de mídia, profissionais de comunicação, entidades sindicais e populares para a produção e divulgação de programas, campanhas, materiais e projetos de comunicação na área de direitos humanos. Ainda no eixo de “Educação e

Mídia”, o PNEDH destaca as ações voltadas para incentivar “professores, estudantes de comunicação social e especialistas em mídia a desenvolver pesquisas na área de direitos humanos no Brasil” (Idem, 2007, p. 56), assim como propõe a inserção da “história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos”, além do “incentivo à produção de filmes e material audiovisual sobre a temática dos direitos humanos” (Ibidem, 2007, p. 56).

A partir dos princípios e das ações programáticas presentes no PNEDH, propomos agora, algumas aproximações sobre práticas educativas voltadas para o fortalecimento da educação em direitos humanos, e o uso das mídias de geolocalização. Esta tecnologia ainda é algo pouco estudada no campo educativo, porém, é considerada uma das tecnologias emergentes que têm maior potencial para impactar o ensino nos próximos anos (NMC, 2012). Apesar das limitações e das profundas desigualdades existentes nas redes educativas no Brasil, estudos sobre as perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e médio brasileiro sugerem que nos próximos anos, os aplicativos móveis e a tecnologia de geolocalização e os conteúdos flexíveis irão fazer parte de forma bastante significativa das salas de aulas do país (NMC, 2012).

Desse modo, como pensar o uso da tecnologia da geolocalização no fortalecimento da educação em direitos humanos? Seria possível articular conteúdos digitais que valorizem referências geográficas, mas também dados históricos e a preocupação por direitos humanos? As parcerias entre organizações da sociedade civil, empresas da área de mídia, profissionais de comunicação e universidades podem gerar projetos que articulem mídia de geolocalização e a área de educação em direitos humanos? Como veremos no exemplo a seguir, a tecnologia de geolocalização pode possibilitar atividades imersivas incluindo processos de aprendizagens fora da sala de aula, voltados para a reconstrução da memória coletiva e da temática da violência de regimes autoritários e o valor da democracia.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS: O PROJETO #SP64

O projeto #SP64 (2016) é um aplicativo gratuito para telefone celular que, através da tecnologia da geolocalização, disponibiliza conteúdo digital sobre os eventos históricos e culturais na cidade de São Paulo⁶. O conteúdo do aplicativo foi produzido a partir do vasto material encontrado no portal Memórias da Ditadura, fruto de uma parceria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e Instituto Vladimir Herzog.

O aplicativo, que recebeu apoio do Programa de ação cultural (PROAC) do governo do Estado de São Paulo, foi co-realizado pelo Memorial da Resistência de São Paulo, “instituição dedicada à preservação de referências das memórias da resistência e da repressão políticas do Brasil republicano (1889 à atualidade)”⁷ e Peripécia Filmes, produtora audiovisual especializada em divulgação científica, com interesse pela utilização de novas mídias digitais neste campo. O #SP64 funciona do seguinte modo: o utilizador recebe avisos pelo telefone celular quando passa pela primeira vez em uma localidade na cidade de São Paulo onde tenha ocorrido um evento importante ligado ao período da ditadura militar. O utilizador poderá consultar então o conteúdo (fotos, imagens de arquivo, vídeos etc.) disponibilizado pelo aplicativo sobre o evento. Ao passar pelo Largo General Osório, por exemplo, o utilizador recebe uma mensagem indicando que ali se encontrava o DEOPS-SP (Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo, hoje, Memorial da Resistência de São Paulo), e poderá então consultar o conteúdo criado a respeito.

⁶ O aplicativo #SP64 pode ser instalado independentemente do local onde se encontra o participante. No entanto, por ser um aplicativo geolocalizado, parte dos recursos serão disponíveis apenas na cidade de São Paulo.

⁷ <http://memorialdaresistencia.org.br/memorial/default.aspx?mn=4&c=83&cs=0#>

O projeto #SP64 busca colaborar com o resgate da memória do período ditatorial mais recente da história brasileira (1964-1985), principalmente entre o público jovem. Com o passar dos anos, acentua-se a tendência ao esquecimento e à relativização da situação de opressão daquela época, principalmente entre os que não viveram o período da ditadura militar no Brasil. O aplicativo de geolocalização contribui para trazer para o presente e situar espacialmente a memória desta parte da história indicando ao participante eventos como "Neste local, Carlos Marighella foi assassinado pelo DOPS", "Aqui, Henning Boilesen foi assassinado por militantes do MRT (Movimento Revolucionário Tiradentes) e da ALN (Ação Libertadora Nacional)", "Aqui era um centro de tortura da OBAN (Operação Bandeirante)" e oferecendo conteúdo digital sobre tais eventos, o aplicativo permite que o usuário tenha acesso a diferentes fontes de informações (vídeos, fotos, depoimentos, notícias etc.) voltadas para a reconfiguração desses locais em espaços de memória na compreensão dos regimes autoritários e antidemocráticos.

O aplicativo beneficiou-se do extenso trabalho de pesquisa realizado pela equipe do portal Memórias da Ditadura, ao mesmo tempo que contribui para a divulgação deste importante conteúdo e busca manter viva a memória sobre o autoritarismo vivenciado durante a ditadura militar. Além da contribuição do ponto de vista histórico, #SP64 alimenta um campo em plena expansão: a utilização inovadora de novas tecnologias de comunicação no contexto da educação em direitos humanos. O projeto #SP64 também possibilita reconstruir, através da utilização das novas tecnologias de acesso móvel à internet, a relação do paulistano e dos visitantes com a história da cidade, trazendo-a para mais perto de si, localizando a história no espaço e resgatando sua memória. O aplicativo pode ser visto como uma ferramenta que permite transformar a relação entre o utilizador do aplicativo e sua cidade através da conscientização da dimensão histórica do espaço, potencializando as possibilidades de formação em educação em direitos humanos.

MÍDIAS GEOLOCALIZADAS NO CONTEXTO DA VIRADA DA MOBILIDADE

O desenvolvimento recente (principalmente desde 2008) de tecnologias móveis de comunicação conectadas à internet (smartphones, GPS, tablets) favoreceu a emergência de novas práticas artísticas, narrativas e educativas, principalmente através da utilização de mídias geolocalizadas (FRITH, 2012; Nova, 2009). Este tipo de criação propõe ao participante um modo de interatividade que leva em consideração parâmetros do espaço físico no qual se situa a obra, geralmente graças ao uso do GPS (SOUZA E SILVA e FRITH, 2010). A experiência deste modo de interatividade convida o participante a agir no espaço e não apenas numa interface digital (PAN, 2004). Para fazer a experiência da obra, o participante deve andar, mover-se, pedalar, ou exercer outros tipos de ação em movimento, sempre acompanhado de uma interface. Como destacou Pengkai Pan, "O paradigma da interação humano-computador baseada em dispositivos móveis é muito diferente da interação baseada em *desktop*. A diferença fundamental é que o corpo do espectador se torna um "mouse" para navegar no espaço."⁸ (PAN, 2004, p. 29, tradução das autoras).

A relação com o espaço, integrada ao dispositivo pelos movimentos do participante, constitui assim uma dimensão importante das experiências geolocalizadas. Importante então, ressaltar que o contexto espacial no qual acontece a experiência do dispositivo ganha grande relevância, o que restringe muitas vezes o dispositivo a um lugar específico. Constata-se então, que os projetos que utilizam mídias geolocalizadas oferecem mobilidade à interface e ao participante, além de inscrever a experiência do dispositivo em um espaço físico específico. Contudo, para continuar esta reflexão sobre as potencialidades das mídias geolocalizadas para a educação em direitos humanos, abordaremos nesta seção o processo de construção do espaço

⁸ "The paradigm of computer-human interaction through mobile channels is quite different from desktop-based computer-human interaction. The fundamental difference is that the audience's body becomes a "mouse point" to navigate through space."

a partir da experiência de narrativas geolocalizadas: como a mobilidade age na relação entre o espectador e o espaço? De que forma a mobilidade coloca em relação o espaço físico e o espaço virtual?

A emergência das mídias geolocalizadas se insere em um contexto mais amplo, definido por diversos autores como a “virada da mobilidade” (SHELLER e URRY, 2006; CRESSWELL, 2006; STRAW, 2010; ADEY, 2006). O crescimento (em termos de intensidade e de velocidade) da circulação da população mundial, da informação e de bens de consumo e de comunicação suscitou o interesse de teorias contemporâneas de diversas áreas (como a geografia, a sociologia e os estudos culturais). As diferentes mobilidades tornaram-se objeto de pesquisas transdisciplinares que abordam temas variados com as leis de migração, as redes de transporte e as mídias móveis de comunicação. Para Sheller e Urry, trata-se de um novo paradigma, “*the new mobilities paradigm*”, que questiona as noções habituais de movimento e de espaço e propõe novas ferramentas conceituais e metodológicas para estudar o grande fluxo material e informacional da atualidade.

Dois movimentos teóricos são centrais na mudança de entendimento dos conceitos de espaço e movimento: as passagens do “movimento à mobilidade” e do “lugar ao espaço”. A mobilidade passa a ser compreendida como movimento inserido no contexto de relações socioculturais⁹ (CRESSWELL, 2006). Para Michel de Certeau, a mobilidade exerce um papel muito importante na construção do espaço: «O *espaço* existe a partir do momento que se considera vetores de direção, valores de velocidade e a variável do tempo. O espaço é um cruzamento de elementos móveis. Ele é animado pelo conjunto dos movimentos que nele acontecem.»¹⁰(CERTEAU, 2005[1990], p. 173, *itálico original*). No entanto, o lugar

⁹ “[...] movement [...] is rarely just about getting from A to B. The line that connects them, despite its apparent immateriality, is both meaningful and laden with power.”

¹⁰ “Il y a *espace* dès qu'on prend en considération des vecteurs de direction, des quantités de vitesse et la variable de temps. L'espace est

é «uma configuração instantânea de posições» (p. 173). Em outras palavras, o lugar é a distribuição momentânea dos objetos, um recorte imóvel e estável. No momento em que o lugar é vivenciado, ou praticado pelo movimento dos usuários, ele se inscreve em um contexto histórico, e este movimento o transforma em espaço, um espaço móvel. Nesta perspectiva, os dispositivos geolocalizados podem contribuir para uma construção do espaço que inclua dimensões da memória e dos direitos humanos.

Desse modo, nas práticas educativas, as mídias geolocalizadas podem possibilitar a integração do movimento ao dispositivo. Em um dispositivo proposto pedagogicamente, o movimento torna-se mobilidade e participa desta forma da transformação do lugar em espaço social. Como afirmou Will Straw, « (...) a virada da circulação vem da compreensão das mídias como formas móveis de circulação em um espaço social"¹¹(STRAW, 2010, p. 23, tradução das autoras). As mídias geolocalizadas tornaram possível novas formas de apropriação de lugares (principalmente urbanos) e participam da construção do espaço onde o participante em mobilidade realiza a experiência do dispositivo. Em outras palavras, a mobilidade dos aplicativos geolocalizados permitem ao participante (re)construir o espaço através de sua experiência do dispositivo.

O ESPAÇO MÓVEL: AS PRÁTICAS ESTRATÉGICAS E TÁTICAS DO ESPAÇO

A virada da mobilidade redefiniu as noções de espaço e de mobilidade, associando-as. Michel de Certeau opõe o espaço (móvel) ao lugar (configuração estável), e segundo ele é a prática dos consumidores (ou participantes) que transforma o lugar em espaço: “Em suma, o lugar é um espaço praticado. Assim, a rua definida geometricamente pelo urbanismo

un croisement de mobiles. Il est en quelque sorte animé par l'ensemble des mouvements qui s'y déploient"

¹¹ "[...] the turn to circulation comes with an understanding of media as mobile forms of circulating within social space."

é transformada em espaço pelos pedestres” (CERTEAU, 2005[1990], p. 173). Desta forma, é preciso considerar o espaço como uma construção a partir das diversas práticas de um lugar. Certeau distingue em seguida as práticas estratégicas e táticas do espaço. As práticas estratégicas implicam um uso racional, previsível e de acordo com as determinações do lugar, enquanto as práticas táticas dos consumidores são criativas e escapam ao determinismo do lugar, inventando maneiras novas e imprevisíveis de praticar o espaço: “Eles [os consumidores] traçam ‘trajetos indeterminados’, aparentemente insensatos pois não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde eles se deslocam. São frases imprevisíveis em um lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas” (CERTEAU, 2005[1990], p.57).

O uso tático do espaço, como definido por Certeau, pode ser parte integrante de práticas educativas. Principalmente quando temos como foco o desenvolvimento de processos de aprendizagem em educação em direitos humanos: ressaltar a importância histórico social da relação ao espaço (principalmente através do caminhar). O uso tático do espaço - em uma perspectiva de defesa dos direitos humanos, por exemplo - possibilita uma experiência diferenciada no espaço, pois, “muitas vezes a caminhada age de forma a deslocar a realidade mais rotineira para zonas de incerteza e de estranhamento que a fazem renascer e que nos coloca face a uma outra cidade, um outro cenário, como se existissem incrustados nas ruas e passagens que acreditávamos conhecer” (DAVILA, 2007, p.160). Nota-se que aqui procuramos realizar aproximações entre as reflexões existentes na interface entre mídia e artes (CHATONSKY, 2004; DAVILA, 2007; FISHER, 2009), com o campo da educação, sobretudo no uso de dispositivos móveis que transformam a relação do participante ao espaço em uma perspectiva de reconstrução da memória histórica. Ao integrarmos as mídias geolocalizadas à discussão sobre educação em direitos humanos, constatamos que essas oferecem o potencial para uma transformação das práticas táticas e estratégicas do espaço.

No caso do aplicativo #SP64, espera-se que a relação do participante com os lugares da memória da Ditadura seja alterada. O aplicativo propõe ao participante um engajamento com o espaço de ordem tática, na medida em que o dispositivo convida a estabelecer uma relação com o ambiente enriquecida pelo conteúdo audiovisual ao qual ele terá acesso. Ao fazer a experiência do conteúdo audiovisual, o participante reativa a memória daquele lugar, e transforma assim sua prática habitual do espaço. A experiência da geolocalização traz a possibilidade ao participante de reconstruir as imagens e práticas desse lugar a partir de uma perspectiva inspirada na defesa dos direitos humanos.

ESPAÇO HÍBRIDO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Souza e Silva (2006), o espaço híbrido é a combinação do espaço físico com o espaço digital que se tornou possível graças ao desenvolvimento das tecnologias móveis de comunicação, à mobilidade crescente dos utilizadores e à construção social das redes digitais de informação. O acesso à internet em telefones móveis, tablets e outros tipos de aparelhos sem fio inseriu o mundo virtual nos deslocamentos cotidianos de seus utilizadores. A partir de então, não é mais necessário estar acomodado na frente de um computador para poder consultar os e-mails, navegar nas redes sociais, enfim, para estar presente no espaço digital. A transformação dos telefones celulares em computadores ultra portáteis permitiu a criação de um espaço informacional digital (virtual) ligado ao espaço físico. O desenvolvimento das ferramentas e redes geolocalizadas (como Foursquare, Swarm, Yelp etc.) demonstra que a mobilidade das mídias de comunicação associou ainda mais os espaços físico e virtual, criando assim um espaço híbrido, ou o conjunto destes dois espaços, o físico e o digital. Tânia Lucia Maddalena e Edméa Santos (2019) também destacam o papel das mídias digitais móveis na reconstrução do espaço e mencionam os conceitos formulados por diversos autores para abordar a integração do espaços físicos

e digitais: “Novos espaços surgem dessas práticas, chamados de “espaços híbridos”, “espaços intersticiais” (SANTAELLA, 2010, 2013), “territórios informacionais” (LEMOS, 2008).” (MADDALENA e SANTOS, 2019, p. 312). Acreditamos que o aplicativo #SP64 possa ilustrar a construção do espaço híbrido em um dispositivo de geolocalização ao articular memória, história e educação em direitos humanos.

Trata-se de um aplicativo que permite que o participante receba notificações ao passar por lugares marcados por eventos históricos ligados à ditadura civil-militar brasileira para em seguida propor ao participante conteúdo digital sobre tais eventos. Através do uso da tecnologia de geolocalização, faz a experiência de um mundo híbrido de personagens, objetos e mídias virtuais e interativas, situados no espaço físico. O aplicativo coloca o participante no espaço híbrido através da associação do espaço virtual e do espaço físico, possibilitada pela mobilidade. Ao criar este espaço híbrido integrando um vasto conteúdo digital com os espaços frequentados pelo participante em suas atividades cotidianas, #SP64 traz para o aqui e agora as memórias das graves violações aos direitos humanos ocorridas durante a ditadura civil-militar brasileira. Desta forma, #SP64 se alinha com as principais orientações do PNEDH na medida em que busca divulgar e contextualizar conhecimento histórico sobre direitos humanos, contribuir para a construção de consciência cidadã a partir de memórias e defender a cultura dos direitos humanos. É interessante notar que o projeto articula diferentes eixos do PNEDH, pois beneficia de pesquisas e acervos históricos para “a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil”(PNEDH, 2007, p. 41) (eixo “Educação Superior”), estimula a educação em direitos humanos com produção multimídia (eixo “Educação Não-Formal”), e utiliza mídia digital para a reconstrução do espaço a partir de memórias como forma de contribuir à divulgação de conhecimento e educação crítica em direitos humanos (eixo “Educação e Mídia”).

Para vivenciar essa experiência é necessário então estar fisicamente na cidade de São Paulo, ou seja, estar presente neste espaço para poder ter acesso ao conteúdo digital disponibilizado pelo aplicativo. Este fato coloca em evidência uma das primeiras características da construção do espaço através do uso das mídias geolocalizadas: a forte ligação da interface digital ao espaço físico. Também é interessante notar que muitas vezes se assume que a relação entre o espaço físico e o virtual seja de exclusão, como se a participação no espaço virtual implicasse uma presença menos atenta no espaço físico, e vice-versa. No entanto, o que se observa com o conceito de espaço híbrido é exatamente o contrário: o espaço digital e o virtual estão ligados e se combinam na construção de um espaço ainda mais complexo. Com aplicativo, por exemplo, a cidade torna-se um espaço formativo onde acontece em um vai e vem entre o espaço material e o espaço virtual que relaciona esta experiência a um lugar físico específico.

Estas observações convergem com as conclusões de Maddalena e Santos que, também partindo do trabalho de Michel de Certeau sobre as práticas do espaço, notam: “Assim, nas cidades contemporâneas presenciamos cada vez mais práticas e expressões que manifestam essas apropriações e usos de mídias locativas que muitas vezes fornecem informação sobre um determinado espaço, ressignificando-o.” (MADDALENA e SANTOS, 2019, p. 313). O aplicativo #SP64 proporciona duas mudanças importantes na relação de seu usuário com o espaço, possibilitadas pelo uso de tecnologias móveis de comunicação, e sublinhadas por de Souza e Silva (2006): (1) a indefinição das fronteiras entre os espaços físico e virtual através de uma interface de conexão; (2) a reconfiguração do espaço urbano. A primeira destas mudanças se opera na construção do espaço híbrido, realizada pelo espectador no dispositivo móvel. A segunda, a reconfiguração do espaço urbano, produz-se nas práticas táticas do lugar, propostas ao espectador pelos dispositivos móveis.

Ao fazer referência ao espaço urbano, referimo-nos ao espaço da cidade real, física e material, geograficamente localizada, na escala de um bairro de uma grande cidade. É o espaço no qual vivemos, que contamos ou que caminhamos. Muros, ruas, encontros... O espaço digital seria o espaço da cidade virtual, digital e imaterial, composto por um banco de imagens e de sons. É o espaço da memória que consultamos, que evocamos e com o qual interagimos. Dados digitais, metadados, indexação... O encontro? É o momento onde a experiência vivida, o percurso na cidade, recupera as imagens e gera a relação com uma nova perspectiva da cidade a partir da perspectiva dos direitos humanos...

REFLEXÕES FINAIS

No contexto de crescimento acentuado da utilização de mídias móveis de comunicação (celulares, tablets, GPS) e de necessidade de reconstrução de valores relacionados à defesa dos direitos humanos, este artigo procurou observar as potencialidades existentes com os impactos da mobilidade sobre a construção do espaço físico através de práticas educativas geolocalizadas.

Partindo do exemplo do #SP64, constatou-se que os projetos geolocalizados se caracterizam pela mobilidade da interface e do participante, e pela ligação da experiência a um espaço físico particular. Estes aspectos permitem elaborar, em um primeiro momento, reflexões sobre o papel da mobilidade na construção do espaço e, em seguida, a relação entre os espaços físico e digital no contexto das práticas educativas geolocalizadas, para, em seguida, pensarmos em conteúdos e propostas educativas voltadas para a educação em direitos humanos.

A virada da mobilidade e o trabalho de Michel de Certeau oferecem indicações relevantes sobre as relações entre mobilidade e espaço. Ora, as práticas táticas e estratégicas de um lugar o inserem em um contexto sociocultural, transformando assim lugar em espaço. Este espaço tem a particularidade de ser móvel,

pois se inscreve em um contexto em constante movimento. As mídias geolocalizadas utilizadas nas práticas artísticas e narrativas, podem também, no campo da educação, propor ao participante novas formas de interagir com o espaço por meio da memória histórico-social e da mobilidade. Estes dispositivos incitam o participante a adotar uma nova prática táctica do espaço, a recriar sua relação com os lugares que o cercam. Por outro lado, o conceito de espaço híbrido permite visualizar outros aspectos da relação entre os espaços físico e digital. Com a mobilidade das mídias de comunicação, o espaço virtual se enraíza cada vez mais no mundo físico, eles se confundem em um espaço híbrido, próprio àqueles que estão equipados de aparelhos eletrônicos móveis como celulares ou tablets.

Na sociedade contemporânea, multiplicam-se as fontes de conteúdo e os dispositivos que permitem a construção de conhecimento de diferentes formas, cada vez mais dinâmicas e multimidiáticas. Contudo, essas transformações não se dão em um espaço neutro. Ao contrário, reforçamos aqui a preocupação expressa no PNEDH de que todo esse processo se dá em um espaço político, de disputas entre diferentes perspectivas, valores, crenças e atitudes. Desse modo, a velocidade de difusão de mensagens que estimulam a polarização da sociedade, o fortalecimento de discursos de ódio e de legitimação de violência tornam ainda mais necessária a tarefa de identificação dos diferentes projetos político-ideológicos que estão presentes no debate sobre o uso de novas tecnologias e educação.

Estamos de acordo com Candau (2012) que é no contexto adverso aos direitos humanos quando

crece a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (idem, 2012, p. 717).

Sendo assim, no atual momento do país, faz-se ainda mais necessário unir esforços com o intuito de reconstrução da sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Que os estudos de mídia-educação contribuam ainda mais no enfrentamento desse desafio.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ADEY, Peter. If Mobility is Everything Then it is Nothing: Towards a Relation Politics of (im)mobilities. **Mobilities**, Londres, vol. 1, Numéro 1, p. 75-94, março, 2006.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, Susana. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias força e perspectivas de futuro. In: MAGDENZO, Abraham. (Org.). **Pensamiento y ideas-fuerza Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, p. 68-83, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CHATONSKY, Grégory. Le centre d'indétermination : une esthétique de l'interactivité. **Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques**. Montreal, n. 3, p. 79-96, abril, 2004.

CRESSWELL, Tim. **On the Move: Mobility in the Western World**. New York: Routledge, 2006.

DAVILA, Thierry. **Marcher, créer**. Paris: Du regard Eds., 2007.

CERTEAU, Michel de. **L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire**. Paris: Gallimard, 2005 [1990].

FRITH, Jordan. Splintered Space: Hybrid Spaces and Differential Mobility. **Mobilities**. Londres, Vol. 7, Número 1, p. 131-149, 2012.

GOHN, Maria Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**. Braga, II^a Série, Número 1, p. 35-50. 2014.

LATIL, Didier. Etude Cisco 2013-2018: les français hyper-connectés. **Ariase**. Publicado na Internet em 12 de junho de 2014, acessado em 29 de março 2020, disponível em: <http://www.ariase.com/fr/news/cisco-etude-internet-objets-connectes-article-3333.html>.

MADDALENA, Tania; SANTOS, Edméa. Digital Storytelling na formação de professores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 305-328, 2019.

MASSEY, Doreen. **For Space**. Londres: Sage Publications, 2005.

NMC, New Media Consortium. **Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional por NMC Horizon Project**. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012.

NOVA, Nicolas. **Les médias géolocalisés**. Limoges: FYP Éditions, Collection INNOVATION, 2009.

PAN, Pengkai. **Mobile Cinema**. Tese de Doutorado em Mídia, Artes e Ciências, defendida no Programa em Mídia, Artes e Ciências, Instituto de Tecnologia de Massachusetts, 2004. Disponível em:

<http://alumni.media.mit.edu/~ppk/Publications/Pengkai%20Pan%20Thesis.pdf>

CISCO, Relatório. **The Cisco Visual Networking Index (VNI) Global Mobile Data Traffic Forecast, The Mobile Network in 2013**, publicado em 5 de fevereiro de 2014, http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/white_paper_c11-520862.pdf

SHELLER, Mimi; URRY, John. The New Mobilities Paradigm. **Environment and Planning**, Londres, Vol. 38, Número 2, p. 207-226, 2006.

SOUZA E SILVA, Adriana. From cyber to hybrid: mobile technologies as interfaces of hybrid spaces. **Space & Culture**, Vol. 9, Número 3, pp. 261-278, 2006.

SOUZA E SILVA, Adriana; FRITH, Jordan. Locative Mobile Social Networks: Mapping Communication and Location in Urban Spaces. **Mobilities**, Londres, Vol. 5, Número 4, pp. 485-505, 2010.

STRAW, Will. **The Circulatory Turn. The Wireless Spectrum: The Politics, Practices and Poetics of Mobile Media**. Toronto: University Press of Toronto, p. 17-28, 2010.

DE TUTOR A PROFESSOR MEDIADOR A DISTÂNCIA: AS IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EAD

Durcelina E.P.Arruda

Doutora em Educação
Programa de Pós-graduação em Educação Promestre UFMG (durcelina@gmail.com)

Erika Abreu Pereira

Mestre em Educação Promestre UFMG
(erikajanaina@gmail.com)

DE TUTOR A
PROFESSOR MEDIADOR
A DISTÂNCIA: AS
IMPLICAÇÕES NA
ATUAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EAD

Resumo: Este estudo propõe a reflexão sobre as transformações na configuração do trabalho docente por meio da EaD. Discutimos a iniciativa Bolsa-Formação do programa Pronatec que instituiu o professor mediador a distância em uma função semelhante a do tutor. Os dados revelam que mudou a nomenclatura, mas as atividades desempenhadas pelos profissionais são as mesmas da tutoria. Outros fatores se destacaram tais como aumento no valor da bolsa, aumento no número de alunos e local de realização trabalho. Embora a iniciativa Bolsa-Formação apresente maior valorização financeira, os profissionais permanecem na condição de bolsistas. Esses fatores denotam as diversas formas nas quais a docência vem se estabelecendo na EaD da rede pública brasileira.

Palavras-chave: Docência. Tutor a Distância. Professor Mediador a Distância.

FROM TUTOR TO DISTANCE MEDIATOR TEACHER: THE IMPLICATIONS FOR THE WORK OF DISTANCE EDUCATION PROFESSIONALS

Abstract: This study proposes a reflection on the changes in the configuration of teaching work through Distance Education. We discussed the initiative Bolsa-Formação of Pronatec which included the distance mediator teacher in a function similar to that occupied by the distance tutor. The data revealed that the nomenclature has changed, but the activities performed by the professionals are the same as tutoring. Another factors stood out such as increase in the value of the scholarship, increase in the number of students and place of work. Although the Bolsa-Formação initiative presents greater financial value, professionals remain in the condition of scholarship holders. These factors reveal the different ways in which teaching work has been established in Distance Education in the Brazilian public network.

Keywords: Teaching. Tutor. Distance Mediator Teacher.

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que articulou a análise dos dados por triangulação. Os sujeitos da investigação foram dois gestores e vinte e dois professores mediadores a distância do Pronatec Bolsa-Formação do CEAD/IFNMG, distribuídos nos cursos do Profucionários, MedioTec e Rede e-Tec. O procedimento de triangulação envolveu a análise de documentos institucionais e legislação que norteia a figura do tutor e do professor mediador, questionário *on-line* e entrevista semiestruturada envolvendo cinco professores mediadores e dois gestores.

Refletimos sobre as mudanças na atuação dos profissionais que exerceram a função de professor mediador a distância conforme a adesão da instituição a iniciativa Bolsa-Formação do programa Pronatec. A discussão dos dados é pautada em quatro aspectos estruturantes: atribuições dos profissionais, carga horária de trabalho, número de alunos atendidos e valor da bolsa. Todos esses aspectos delinearam um novo formato na atuação dos profissionais que exerceram a mediação pedagógica nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A abordagem da iniciativa Bolsa-Formação é relevante no tocante a este estudo, pois é a partir dessa adesão que as instituições ofertantes, como é o caso da Rede Federal, passam a gerir os recursos destinados à manutenção dos cursos, incluindo o custeio dos profissionais para atuar no sistema de bolsas. A nova forma de financiamento que veio impactar na gestão dos profissionais da EaD, incluindo o “tutor”.

Nesse contexto, torna-se necessário investigar como instituições se organizam em torno da oferta dos cursos na modalidade a distância, bem como as formas nas quais a docência vem se estabelecendo nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem por meio dos programas na rede pública brasileira.

1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TUTORIA NOS PROGRAMAS DE EaD- AFINAL, QUEM É PROFESSOR MEDIADOR A DISTÂNCIA?

Para compreensão da figura do professor mediador a distância nos cursos do Pronatec, torna-se necessário refletir sobre a tutoria em EaD no âmbito da rede pública. A tutoria é um tema complexo, que deve ser contextualizado sob a ótica de cada instituição, pois cada contexto de atuação implica concepções que podem se diferenciar. Conforme Mill (2012), “A tutoria constitui um dos termos mais controversos da modalidade de EaD, tanto em sua terminologia (abarcando concepções diversificadas), quanto em suas funções e competências (que são variadas e contraditórias, dependendo da proposta pedagógica do curso e da concepção de tutoria adotada).” (Mill, 2012, p. 320).

Um fator de grande relevância a consolidação da tutoria no cenário brasileiro foi a implementação da UAB¹. Seguindo a mesma logística da UAB de articulação em rede entre instituições e polos de apoio, em 2007, o governo federal cria o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil, com o objetivo de contribuir para a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino técnico de nível médio a distância, visando à inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2007). Em 2011, essa iniciativa é incorporada ao Pronatec, que veio abranger todos os cursos e programas nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, presencial e a distância, e de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011 p. 1).

Assim como na UAB, os programas de EaD subsidiados pelo Pronatec trazem a figura do tutor como profissional que acompanha o aluno em sua trajetória acadêmica. As diretrizes nacionais diferenciam as atividades desempenhadas pelo corpo docente e pelo tutor, tal documento não inclui os tutores

¹ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, tendo como finalidade a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País.

na categoria docente. Os docentes são responsáveis pela elaboração do material de estudo das disciplinas ofertadas, e os tutores são os profissionais que acompanham o processo pedagógico, oferecendo o suporte necessário aos docentes e alunos (BRASIL, 2016, p. 4).

A categorização do tutor em atividades desvinculadas da docência obscurece a função pedagógica dos tutores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, uma vez que a prática diária de mediação do ensino e aprendizagem evidencia que o tutor é também um professor na EaD.

Desse modo, verifica-se uma dicotomia entre os documentos legais que regem a EaD no Brasil e as evidências na atuação do tutor nos contextos da EaD. As considerações de alguns estudiosos como Mill (2010; 2012; 2018), Neves (2011), Alonso (2013), assim como outros estudiosos reforçam a tutoria como atividade docente.

Trata-se de um assunto complexo que necessita ser discutido, pois a Educação a Distância, dentro de sua complexidade, traz consigo uma nova configuração de profissional docente, onde o professor deixa de ser uma entidade individual para ser uma entidade coletiva (BELLONI, 2015).

As atribuições dos tutores evidenciam a participação ativa na prática pedagógica, pois eles acompanham e auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. A mediação pedagógica se estabelece de diversas formas, através do contato permanente com os alunos, no acompanhamento das atividades dos AVAs, mediação nos fóruns de discussão, na avaliação das atividades desenvolvidas, dentre outras atribuições. Percebe-se que não se trata de uma atividade neutra, pois, ao desenvolvê-las, o tutor interage com os alunos, desempenhando, assim, o seu papel docente.

As atividades exercidas pelo tutor na EaD, seja pelo ensino superior ou pela ETP, dizem respeito à profissionalidade desses profissionais que vai se construindo nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Entretanto, um dos grandes percalços tutoria na EaD está vinculado à sua profissionalização como docente.

A expansão da EaD na rede privada veio precarizar o trabalho docente, no diz respeito à consolidação do trabalho do tutor como mão de obra barata. No âmbito da rede pública, a banalização do trabalho docente é uma das consequências da fragilização da EaD que se estabelece por meio de programas. A remuneração dos profissionais através de bolsa permeia os grandes programas nacionais de oferta de cursos na modalidade a distância, tais como a Universidade Aberta do Brasil e Rede e-Tec e outros programas vinculados à da rede pública. Dentre os profissionais que exercem a docência, o tutor possui a menor remuneração, não alcançando a um salário mínimo.

No que concerne este estudo, a adesão à iniciativa Bolsa-Formação foi um dos grandes fatores que contribuíram para a nova configuração na concessão de bolsa aos profissionais vinculados à Educação Profissional e Tecnológica. A partir da Portaria Ministerial/MEC, Portaria nº 1.152, de 22 de dezembro de 2015, a Rede e-Tec Brasil passa a ofertar cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, mediante processo de pactuação com os parceiros ofertantes.

Nesse contexto, por meio da transferência de recursos, os profissionais que atuam na tutoria passam a ser geridos por um novo sistema de bolsas, diferente do sistema de transferência direta repassado pelo FNDE². A adesão à iniciativa Bolsa-Formação do Pronatec não somente trouxe outra denominação à função do tutor, como estabeleceu novos moldes para remuneração e cumprimento da carga horário de trabalho diretamente na instituição.

No bojo deste estudo, algumas constatações sobre as mudanças e permanências em relação ao trabalho realizado pelo professor mediador a distância foram percebidas através da triangulação dos dados, tais evidências permitiram traçar considerações, como abordaremos a seguir:

² Conforme a portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016 que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas da UAB o valor da bolsa paga ao tutor que corresponde a 765,00, este valor é repassado pela CAPES.

I.1 AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS

Em investigação realizada nos editais de seleção da instituição investigada constatou-se que as atribuições do tutor e do professor mediador a distância são idênticas, ou seja, o professor mediador a distância cumpre com as mesmas atribuições do tutor a distância nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Essa afirmação é corroborada pela gestão dos cursos, “...porque eles mandaram um planejamento para ser executado com o manual e o manual previa essa nomenclatura diferente, mas com relação à atribuição não houve mudança.” (GT2).

O manual citado pela gestão corresponde as diretrizes que a instituição deve seguir, conforme a legislação nacional³. A fala do GT2 confirma a permanência das atribuições do tutor pelo professor mediador. Embora com denominação diferente, dados da investigação revelam que o professor mediador desempenha as mesmas atribuições do tutor, como reitera o PMD2:

As atribuições eram quase as mesmas, o que acontecia eram os fóruns para gente responder, os memoriais para corrigir, as planilhas. Só que essa versão veio muito mais organizada, porque já era praticamente a terceira oferta. Na primeira oferta foi muito dificultoso, na segunda foi menos e na terceira foi muito melhor, porque a coordenação já sabia, já ia trabalhando essas questões, brechas, gargalos, foi bem assim equilibrado, bem organizado (PMD2)

A fala do sujeito da investigação confirma as atribuições destacadas nos editais e questionário de pesquisa, embora possuam uma denominação diferente do tutor. O professor mediador a distância, assim como o tutor, exerce atividade docentes de acompanhamento ao aluno, especialmente nos fóruns de interação, bem como na correção de atividades.

³ Tais diretrizes podem ser encontradas no Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil e do Profissionais e Manual de gestão da Bolsa Formação.

De posse das atribuições do professor mediador a distância, procuramos comparar os editais de processo seletivo simplificado de bolsista para formação de cadastro de reserva para o encargo de tutor e de professor mediador a distância, observamos que as atribuições são equivalentes, como demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 – Atribuições do tutor e do professor mediador nos editais do IFNMG

TUTOR A DISTÂNCIA	PROFESSOR MEDIADOR A DISTÂNCIA
EDITAL Nº 148, DE 20 DE ABRIL DE 2016	EDITAL Nº 465/2016, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2016
Seleção simplificada de tutor a distância para atuação em cursos na modalidade de Educação a Distância	Processo seletivo simplificado de bolsista para formação de cadastro de reserva para o encargo de professor mediador a distância
<ul style="list-style-type: none"> - acompanhar os alunos em todas as disciplinas do período; - orientar o aluno para estudo a distância, buscando mostrar a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem; - registrar o progresso, as dificuldades e os resultados obtidos pelos alunos sob sua responsabilidade no portfólio, dentro do prazo estabelecido pela Coordenação de Tutoria; - discutir, por meio de orientação do professor-formador de cada disciplina, sobre os conteúdos de cada área do conhecimento; - acompanhar a avaliação da aprendizagem dos alunos e outros procedimentos; - acompanhar o Plano de Estudo Individualizado junto ao acadêmico, dando-lhe todo o suporte necessário à superação de suas dificuldades; - propor formas auxiliares de estudo; - orientar os alunos sobre a importância da pesquisa científica; - incentivar debates e produções individuais e coletivas; - auxiliar o professor-formador na promoção de videoconferências, colóquios, palestras, seminários, mesas redondas, painéis, aulas inovadoras; - cumprir com pontualidade os horários de atendimento de acordo com o cronograma definido pela Coordenação do Curso; - consolidar os dados da Avaliação On-line; - pesquisar e disponibilizar objetos de aprendizagem na plataforma; e - ir, se necessário, ao polo presencial para realizar reuniões sob sugestões e orientações do professor-formador. 	<ul style="list-style-type: none"> a) acompanhar os alunos em todas as disciplinas do período; b) orientar o aluno para estudo a distância, buscando mostrar a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem; c) registrar o progresso, as dificuldades e os resultados obtidos pelos alunos sob sua responsabilidade no portfólio, dentro do prazo estabelecido pela Coordenação de Tutoria; d) discutir, por meio de orientação do professor-formador de cada disciplina, sobre os conteúdos de cada área do conhecimento; e) acompanhar a avaliação da aprendizagem dos alunos e outros procedimentos; f) acompanhar o Plano de Estudo Individualizado junto ao acadêmico, dando-lhe todo o suporte necessário à superação de suas dificuldades; g) propor formas auxiliares de estudo; h) orientar os alunos sobre a importância da pesquisa científica; i) incentivar debates e produções individuais e coletivas; j) auxiliar o professor formador na promoção de videoconferências, colóquios, palestras, seminários, mesas redondas, painéis, aulas inovadoras; k) cumprir com pontualidade os horários de atendimento de acordo com o cronograma definido pela Coordenação do Curso; l) consolidar os dados da Avaliação On-line; m) pesquisar e disponibilizar objetos de aprendizagem na plataforma; n) ir, se necessário, ao polo presencial para realizar reuniões sob sugestões e orientações do professor-formador; o) alimentar o sistema de gestão do Pronatec com os dados de frequência e desempenho acadêmico dos estudantes (grifo nosso).

Comparando os dois editais verificamos que apenas uma atribuição diferencia o trabalho do professor mediador a distância do trabalho do tutor: “alimentar o sistema de gestão do Pronatec com os dados de frequência e desempenho acadêmico dos estudantes.” Isso se justifica porque a remuneração e carga horária do professor mediador está atrelada ao número de alunos atendidos.

A proximidade estabelecida com o aluno, por meio da mediação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, revela que os professores mediadores, assim como o tutor, exercem atividades docentes. O acompanhamento aos discentes é a característica que prevalece no trabalho desenvolvido pelos profissionais. Conforme as atribuições destacadas, verificamos que se trata de um trabalho coletivo, pois prevê a atuação junto ao professor da disciplina.

Nesse contexto, observamos que o professor mediador no âmbito do Pronatec-Bolsa-Formação não participa da elaboração e concepção das disciplinas, em contrapartida, assim como os tutores, realiza a mediação pedagógica junto aos alunos nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem em todas as disciplinas.

1.2 CARGA HORÁRIA A SER CUMPRIDA NA INSTITUIÇÃO

No âmbito das mudanças na atuação dos profissionais, a partir dos processos de seleção pautados na iniciativa Bolsa-Formação, levamos em consideração a questão do tempo destinado às atividades de mediação a distância. Conforme o edital nº 139, de 18 de abril de 2018, o “candidato selecionado deverá cumprir sua carga horária semanal no laboratório de informática do CEAD/IFNMG em TURNO a ser definido pela sua Coordenação” (IFNMG, 2018, s/p).

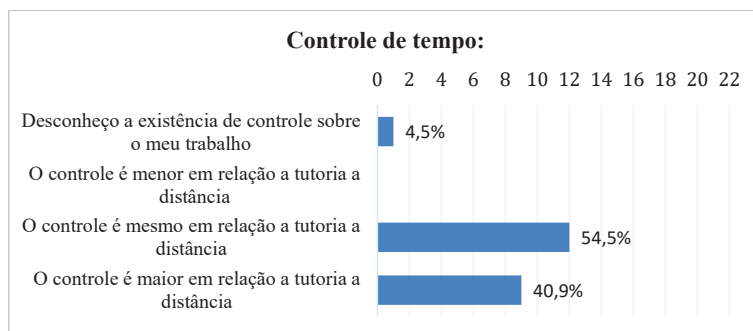
As atividades de mediação a distância, nesse contexto, devem acontecer em tempo e espaço definidos. Esse fator as diferencia das atividades do tutor a distância, que divide a docência *on-line* no espaço doméstico, como afirma Mill, ao se referir ao docente virtual:

Na perspectiva do próprio trabalhador, a docência virtual também se apresenta como desafiadora, especialmente em função do uso das TDIC e do redimensionamento dos espaços e tempos de trabalho. Alguns estudos indicam dificuldades postas aos docentes, tais como o desafio da organização dos próprios tempos e lugares de trabalho, que exige maior disciplina para respeito aos espaço-tempos de trabalho *versus* espaço-tempos privados, da família, de lazer, de descanso, etc (MILL, 2018, p. 555).

As questões referentes à divisão do tempo destinado à docência com o espaço domiciliar têm sido apontadas por Mill (2008, 2012) como um fator que requer atenção, em especial, a situação específica do tutor virtual que, dentre os demais profissionais, é aquele que realiza o trabalho virtualmente.

Ao serem questionados sobre as formas de controle do tempo de trabalho, grande parte dos professores mediadores a distância considera que as formas de controle são as mesmas em relação à tutoria a distância, embora as horas referentes ao teletrabalho devam ser cumpridas na instituição, em turno a ser definido pela coordenação, conforme os editais de seleção.

Gráfico 1 - Comparação entre controle de tempo do tutor e do professor mediador a distância



Fonte: Informações da pesquisa, 2019.

Mediante essas informações, consideramos que 54,5% dos professores mediadores acreditam que o controle de tempo é o mesmo da tutoria, e 40,9% consideram que o controle de tempo é maior. É sabido que o próprio ambiente virtual registra o tempo de acesso e a participação dos docentes e alunos. No caso deste estudo, podemos considerar que, assim como os tutores, os professores mediadores a distância passam pelas mesmas formas de controle do tempo de trabalho.

Na composição do questionário, deixamos uma questão aberta para que os professores mediadores descrevessem a forma predominante de controle de tempo. A seguir, apresentamos as respostas dos professores mediadores a distância:

PMD3-Indicadores do Sistema e os prazos.

PMD4-O tempo de trabalho é favorável e o mesmo do Tutor. Podemos fazer o nosso horário e ao mesmo tempo estamos sempre à disposição dos alunos.

PMD5-Percebi que os coordenadores de curso foram mais exigentes após assumirmos o cargo de professor mediador. Penso que considerando um valor maior da bolsa atribuída ao cargo ser maior que o do tutor eles acreditavam que poderiam cobrar mais destes profissionais.

PMD6-Maior disponibilidade de tempo para os cursistas e a equipe em geral.

PMD9-A meu ver o controle de tempo exigem horários mais fixos para melhor aprendizado do aluno.

PMD11-Registro de horas em meio eletrônico.

PMD13-Registro de ponto.

PMD14-É necessário cumprir os horários definidos no contrato de prestação de serviço, mesmo nos dias em que são definidos trabalhos em casa.

PMD15-Controlo meu tempo de acordo com exigência para a função/cargo.

PMD19-Escolha do turno a trabalhar.

PMD18-Otimizando o tempo na resolução de atividades atribuídas a meu cargo.

PMD20-Eu prefiro me ater às demandas. Demanda existente, demanda cumprida!

PMD22-Cumprimento de carga horária presencial no polo EAD.

Por meio dos registros dos professores mediadores, é possível identificar que as considerações dos PMD11, PMD13, PMD14, PMD19, PMD22 revelam outras estratégias de controle do tempo de trabalho do professor mediador, além do registro nos ambientes virtuais, tais como o ponto eletrônico, horários definidos de trabalho. A comparação feita pelo PMD5 revela que houve maior cobrança devido ao fato de o valor da bolsa ser maior. Embora o papel assumido pelo professor mediador se assemelhe ao da tutoria, o valor da bolsa se diferencia, assim como o tempo e espaço de realização do trabalho. Esse aspecto é reiterado na entrevista:

Eu não sei se era conforme o edital que constava basicamente esse formato de cumprir a carga horária, mas o tutor a distância havia uma flexibilidade de horário e o professor mediador era bem formatado ali, não havia tanta. Tanto que as pessoas até questionavam muito a questão por exemplo das 20 horas semanais dentro daquele horário que já havia formalizado com o coordenador. E se você tivesse, por exemplo, um atestado médico você não poderia cumprir em casa ou em outro momento, teria que ser naquele horário ali formalizar. Então o que eu vi é bem diferente é que não tinha essa flexibilização (PMD5).

A falta de flexibilização em relação ao cumprimento da carga horária, no que diz respeito ao teletrabalho, foi percebida também pela gestão dos cursos, o que demandou novas formas de organização do espaço físico para atender o fluxo de profissionais na instituição.

Quando você tinha a possibilidade anterior, tinha uma flexibilidade maior, como você não tinha claro na legislação o cumprimento da carga horária na instituição, então você tinha uma parte presencial e uma parte a distância. Foi um formato inclusive que a instituição encontrou para que desse conta de atender essa demanda, porque você tinha muitos cursos funcionando ao mesmo tempo, um laboratório só e você não tinha espaço para todo mundo, não tinha local para todo mundo, entendeu? Então eu acho que foi um formato que quando entrou para gente fazer essa gestão, essa organização deu um pouco de trabalho para gente pensar como organizar, porque você teria que ter todo mundo trabalhando em três turnos ininterruptos ali, com um laboratório, com uma quantidade limitada e pequena de máquinas para poder atender todo mundo (GT1).

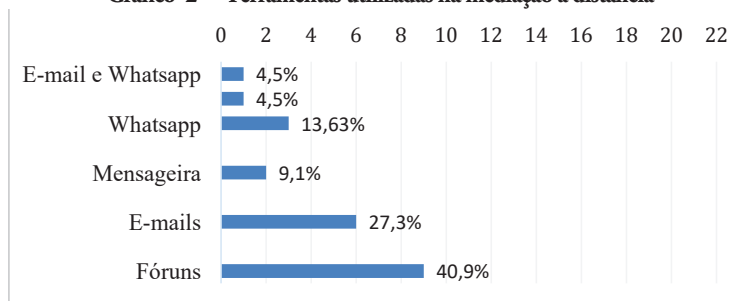
A fala do GT1 demonstra que a legislação do Pronatec Bolsa-formação trouxe suas especificidades, fato que influenciou a reorganização dos tempos e espaço para atender todos os profissionais envolvidos. A oferta de muitos cursos ao mesmo tempo, conseqüentemente, gerou um maior número de profissionais, o que demandou disponibilidade de máquinas e turnos de trabalho por parte da instituição.

O cumprimento dos horários em local estabelecido sugere maior estrutura física da instituição e redução do trabalho no espaço domiciliar. Entretanto, 86,4% dos PMDs acreditam que a mudança contribuiu parcialmente para o seu controle de tempo e espaço, pois, além da carga horária a ser cumprida na instituição, os professores mediadores afirmaram que realizam atividades em casa, tais como responder aos alunos e coordenadores fora do seu horário de trabalho. Outros

13, 06% consideram que as horas cumpridas na instituição contribuíram para o seu controle de tempo e espaço, pois o PMD realiza o trabalho apenas no CEAD/IFNMG.

Tardif (2014), ao se referir à docência presencial, considera que a noção de “carga de trabalho é complexa, porque remete a diversos fenômenos dos quais vários não são quantificáveis.” (TARDIF, 2014, p. 113). Esse mesmo conceito pode ser aplicado à EaD, uma vez que o trabalho do professor mediador não se limita à plataforma virtual da instituição. Os professores mediadores dispõem de outras ferramentas para mediação pedagógica, como ilustra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Ferramentas utilizadas na mediação a distância



Fonte: Informações da pesquisa, 2019

O fórum de discussão constitui a ferramenta de mediação mais utilizada pelo professor mediador (40,9%), seguida pela mensageira (9,1%), tais ferramentas compõem os recursos presentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para a mediação a distância⁴.

Dentre as demais ferramentas mencionadas pelos professores mediadores, destacamos o e-mail (27,3%), *whatsApp* (13, 63%), além do uso de chamadas pelo telefone. As atividades desenvolvidas mediante essas ferramentas tecnológicas não são registradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, ou seja, além da presença no AVA, os professores utilizam outros recursos para estreitar a comunicação e

⁴ Nesta investigação, referimo-nos especificamente à plataforma *moodle*, ambiente virtual utilizado pela instituição investigada.

mediação pedagógica. Tais fatores, aparentemente sutis, podem gerar sobrecarga de trabalho:

Há mudanças nas práticas pedagógicas quando são instaurados processos mais intensos de uso das TICs e quando são conformadas propostas em que a mediação, a interação e a interatividade ocorrem; são apontadas algumas pistas da sobrecarga de trabalho gerada pela incorporação destas tecnologias; e, mais amiúde, há a necessidade de que o sobretrabalho, incluindo o do tutor, seja de fato entendido como resultado de novas experimentações (ALONSO; SILVA 2013, p. 564).

Estudos específicos acerca do uso intenso das tecnologias pelos docentes que atuam nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem ainda têm sido pouco explorados no cenário brasileiro. O fato é que tanto o tutor, como o professor mediador, atuam diretamente nesses ambientes e nem sempre as ferramentas utilizadas na mediação a distância se resumem às ferramentas pertencentes ao AVA.

1.3 O NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS

Outro fator que destacamos é o número de alunos atendidos, tendo como base a experiência como tutor. Uma das características perceptível foi o trabalho desenvolvido em mais de um polo. “Cada professor mediador a distância é responsável por dois polos, duas turmas, também com formação específica na área. Então ele sempre vai atender um quantitativo de 100 alunos” (GT2).

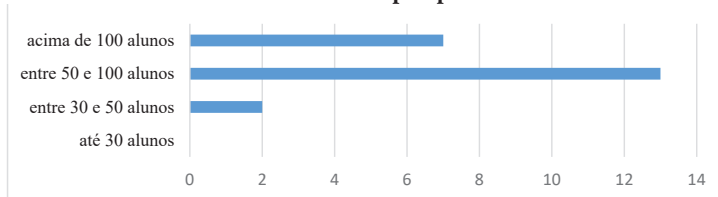
O trabalho desenvolvido em mais de uma turma automaticamente eleva o número de alunos atendidos e de demandas. Em investigação realizada por Neves (2011, p. 60), foi verificado que na rede privada o tutor chega a atender acima de 200 alunos por semestre. A observação realizada pela autora é que na docência virtual essa situação se dá de forma mais visível em comparação com a docência presencial, pois realizar registros e retorno no acompanhamento de

todas as atividades acadêmicas requer um trabalho exaustivo. Em sua investigação, foram observados aspectos propícios à intensificação do trabalho e dificuldade de associar número de alunos à carga horária de contrato.

Já na esfera pública, os tutores geralmente atuam em turmas que são distribuídas por polos. Trata-se do número de alunos com base na proposta de cada curso, esse número pode aumentar dependendo da quantidade de polos de atuação do tutor.

Um fator relevante na comparação entre o número de turmas atendidas pelo tutor e pelo professor mediador a distância é que nas ofertas anteriores os profissionais tutores costumavam acompanhar uma única turma, já na oferta da iniciativa Bolsa-Formação, os profissionais passaram a acompanhar dois polos, como foi afirmado pela gestão. Esse dado corrobora os dados do questionário, como ilustra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Número de alunos atendidos pelo professor mediador a distância



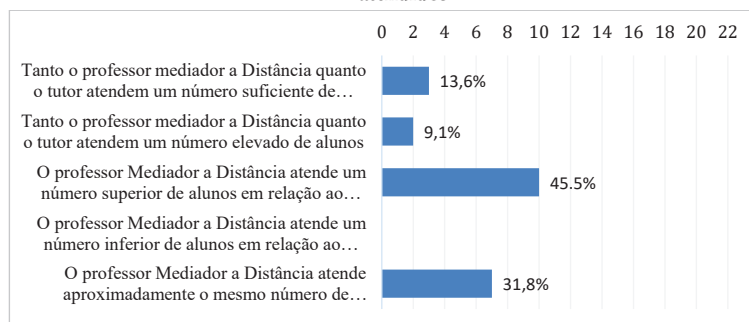
Fonte: Informações da pesquisa, 2019.

Conforme os dados obtidos através do questionário, 59,1% dos professores afirmam acompanhar entre 50 e 100 alunos, 31,8% consideram que acompanham acima de 100 alunos, e 9,1%, entre 30 e 50 alunos. Esses dados confirmam a fala do gestor (GT2), uma vez que a maioria dos profissionais disseram acompanhar entre 50 e 100 alunos. Entretanto, há de se considerar que esses números são relativos e podem variar de um curso para outro. O limite de alunos que integram uma turma no Profucionários é de 25 alunos, já na Rede e-Tec ou MedioTec, o número mínimo é de 40 alunos por turma.

Considerando que os sujeitos da pesquisa integram os diversos cursos ofertados pelo Pronatec Bolsa-Formação (Profissionais, Rede e-Tec e MedioTec), verificamos que o número de alunos atendidos sofre variações, uma vez que os sujeitos da investigação atuam em cursos diferenciados.

Comparando com o número de alunos que os profissionais costumemente atendiam na função de tutor, grande parte dos investigados considera que esse número de alunos aumentou, como podemos observar através do Gráfico 4.

Gráfico 4 – Percepção dos professores mediadores acerca do número de alunos atendidos



Fonte: Informações da pesquisa, 2019

Os dados revelam que 45,5% consideram que o professor mediador a distância atende um número superior de alunos em relação ao tutor a distância, 31,8% acreditam que o professor mediador a distância atende, aproximadamente, o mesmo número de alunos em relação ao tutor a distância. Por sua vez, 9,1% acham que tanto o professor mediador a distância quanto o tutor atendem um número suficiente de alunos.

O número de alunos atendidos é um aspecto importante a ser verificado na docência a distância, uma vez que o número elevado de alunos pode dificultar o processo de interação, o acompanhamento individual, e pode, ainda, ser um fator propício à intensificação do trabalho.

1.4 O VALOR DA BOLSA

Outro dado importante, no que concerne às mudanças entre o encargo de tutor para professor mediador a distância é a bolsa recebida pelos profissionais. Diversos estudos na área da docência na EaD que destacam a tutoria como objeto de investigação consideram a falta de ordenamento jurídico em relação à docência na EaD, esse assunto é recorrente nos estudos de Mill (2008; 2012; 2016;).

O trabalho docente na EaD vem se consolidando na rede pública brasileira sem o devido reconhecimento trabalhista. Grandes programas, como UAB e Rede e-Tec Brasil, delimitam os docentes como bolsistas. As buscas ao longo desta investigação nos conduziram a um novo formato de bolsa que se estabelece através da iniciativa Bolsa-Formação do Pronatec.

De posse das informações que a análise dos documentos oficiais ofereceu foi possível identificar a remuneração por hora-aula (BRASIL,2016,p.39). Procuramos verificar os valores reais, uma vez que o recebimento por hora-aula não deixa claro a quantia que o professor mediador recebe ao mês.

Nós recebíamos R\$ 25 por hora. Só que nós não recebíamos sábado, domingo e nem feriado. Se houvesse um feriado de quinta, sexta, sábado e domingo aqueles R\$ 400 a gente deixava de ganhar (PMD1).

R\$ 25,00 por hora aula, então nós trabalhávamos 20 horas por semana, 80 horas por mês, dava em torno de R\$ 2.200,00 (PMD4).

Variava muito quanto ao mês, por exemplo, se fosse um mês de 22 dias nós ganhávamos R\$ 2.000 e pouquinho, porque descontava o INSS e recebíamos R\$ 1.900 e pouco. E variava muito quanto ao mês trabalhado, a gente recebia conforme o dia trabalhado (PMD5).

Os valores da bolsa oscilam, pois estão vinculados aos dias trabalhados, um professor mediador a distância recebia aproximadamente dois mil reais, equivalentes a vinte dias

trabalhados. Mediante a fala da PMD1, podemos inferir que o dia de trabalho corresponde a R\$ 100,00 (cem reais).

A fala dos professores deixa evidente outros aspectos, pois, além dos dias de exercício na instituição, existem descontos de impostos. Tal constatação, citada pelo PMD5, é verificada no edital nº 465/2016-IFNMG. “Sobre o valor da bolsa dos profissionais que não pertencem ao quadro de servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica haverá descontos de impostos (INSS, ISS, Imposto de Renda ou outros encargos legais).” (IFNMG, 2016, s/p).

Além de outras legislações, o edital é pautado na Lei nº 12.816/2013, que altera a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação estudante. A referida legislação estabelece que:

Art. 6º-B. O valor da bolsa-formação concedida na forma do art. 6º-A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013, s/p).

Nesse contexto, o valor repassado às instituições está atrelado ao número de estudantes matriculados. O monitoramento da matrícula e frequência é realizado pelo Ministério da Educação. Tais fatores influenciam os valores da bolsa recebida pelos professores mediadores, pois são vinculados ao número de alunos atendidos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Carga horária semanal Rede e-Tec e Profissionais

Encargo	Carga horária máxima semanal	Valor da bolsa
Professor Mediador a Distância	15 horas/semanais (até 20 alunos)	R\$ 25,00(vinte e cinco reais por hora)
	20 horas/semanais (acima de 20 alunos)	

Fonte: Edital IFNMG nº 465/2016, de 25 de novembro de 2016.

O Quadro 2 ilustra os valores da bolsa, conforme o número de alunos atendidos pelo professor mediador a distância. Podemos verificar que o número inferior a 20 alunos está atrelado às 15 horas semanais a serem cumpridas na instituição, enquanto o número superior a 20 alunos implica 20 horas de exercício por semana e, conseqüentemente, o valor superior da bolsa. Observa-se que o quadro de carga horária semanal não deixa evidente o limite máximo de alunos a ser atendido pelo professor mediador a distância.

Os dados referentes à carga horária são importantes, entretanto, não podem ser tomados como referência para todos os cursos ofertados pelo Pronatec através da Bolsa-Formação. A fala do PMD1 aponta para a redução do valor da bolsa nos cursos do MedioTec: “Mas já avisaram que o Pronatec com a carga horária de R\$ 25,00 por hora não existe mais, não vai ter mais. Então vai ter essa do MedioTec de R\$18,00, é uma pena, né?”

A observação do PMD1 é confirmada pelo sujeito da investigação pertencente ao curso MedioTec: “Então, quando era tutor eu recebi uma bolsa mensal num valor fixo de R\$ 765,00 e como professor mediador a distância eu passei a receber um valor por hora-aula de R\$ 18,00, isso aqui de uma média mais ou menos de R\$ 1200,00 por mês” (PMD3).

O Pronatec é composto por diversos cursos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Embora a bolsa recebida pelos profissionais seja superior à bolsa paga pela UAB (765,00 reais), os valores oscilam de um curso para outro entre R\$ 18,00 e R\$ 25,00 por hora-aula.

Em consulta ao edital nº 209, de 23 de junho de 2017, do MedioTec, que foi publicado um ano após o primeiro edital de cursos custeados pela iniciativa Bolsa-Formação na instituição, percebe-se que os valores não são mais informados como nos editais anteriores.

Quadro 3– Carga horária semanal MedioTec

Encargo	Carga horária máxima semanal	Valor da bolsa
Professor mediador a distância	15 horas/semanais (até 20 alunos)	A ser definido de acordo com o número de alunos matriculados
	20 horas/semanais (acima de 20 alunos)	

Fonte: Edital IFNMG nº 209, de 23 de junho de 2017.

O Quadro 3, referente ao edital de seleção de professores mediadores para o MedioTec, não deixa evidente o valor da bolsa a ser recebida pelos professores mediadores, mas destaca que o valor é vinculado ao número de alunos matriculados, assim como determina a Lei nº 12.816/2013.

Comparando os dois editais junto aos dados da entrevista, podemos inferir que não se trata de um valor fixo, uma vez que cada programa pertencente ao Pronatec possui as suas especificidades, como é perceptível no caso do MedioTec. Tal fator implica análise minuciosa no contexto de cada curso.

Um fator que consideramos importante nesta discussão é que os profissionais custeados pela iniciativa Bolsa-Formação se encaixam na condição de prestadores de serviços. Conforme edital nº 139, de 18 de abril de 2018, “os profissionais que não pertencem ao quadro de servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica serão remunerados por meio da modalidade “prestação de serviços de pessoas físicas” (IFNMG, 2018,s/p).

O pagamento de bolsas pela prestação de serviços se difere do que é feito nas demais bolsas vinculadas aos programas em EaD, como é o caso da UAB, porque é condicionado aos dias trabalhados. Trata-se de uma nova conjuntura que vem se estabelecendo nos cursos do Pronatec que necessita ser investigada.

Longe de esgotar os estudos acerca do novo formato de bolsas que vem se estabelecendo, procuramos investigar se o aumento do valor da bolsa dos professores mediadores contribuiu para a valorização dos profissionais da EaD (Quadro 4):

Quadro 4 – Percepção dos professores mediadores a distância acerca do aumento do valor da bolsa

Professor mediador	Percepção
PMD1	Contribuiu. O aumento é melhor, mas não chega ser o aceitável, tendo em vista a remuneração do professor. Todos queriam sair da tutoria para ingressar no Pronatec. Em vista de uma bolsa de R\$ 765,00, a melhora foi bastante.
PMD2	Contribuiu. Gerou uma concorrência maior. Valor mais atrativo e bem-vindo.
PMD3	A bolsa agregava e ajudava com a despesa. Satisfatório em relação a bolsa de R\$ 765,00, que há mais de seis anos não tem reajuste. A bolsa de R\$ 765,00 é uma ajuda de custo, muitas pessoas (graduados, pós-graduados, mestres e doutores) se submetem a ganhar um salário tão baixo, nem é um salário.
PMD4	É um valor que é justo. A bolsa de R\$ 765,00 nunca sofreu um aumento, então assim é uma coisa fora da realidade.
PMD5	Financeiramente houve uma melhora no valor, mas de qualquer forma é um valor que acaba ficando defasado. Acontece os atrasos, que acaba comprometendo o imposto de renda. Paga imposto de renda.

Fonte: Informações da pesquisa, 2019.

Conforme respostas dos sujeitos da investigação, foi possível verificar a percepção positiva em relação ao valor da bolsa, especialmente quando é comparada à bolsa de R\$ 765,00, como foi mencionado pelos PMDs 1, 3, e 4. Entretanto, questões como a falta de aumento durante o tempo de vigência dos cursos, cobrança de impostos pelos valores

pagos, bem como a alta competitividade parecem ser aspectos levados em consideração pelos professores mediadores.

Ressalva-se que, embora a iniciativa Bolsa-Formação do programa Pronatec apresente maior valorização financeira dos profissionais envolvidos, esse fator não satisfaz as condições desejáveis, uma vez que a prestação de serviços está ligada à flexibilização dos contratos de trabalho. O Código Civil, em seu artigo 594, define a prestação de serviços como: “Toda a espécie de serviço ou trabalho lícito, material ou imaterial, pode ser contratada mediante retribuição”. Trata-se de uma atividade legal, na qual o professor recebe pelo serviço prestado, entretanto, ele não recebe os demais direitos conquistados pela categoria.

Além das nuances que permeiam os valores da bolsa, destacamos a própria condição de bolsistas a que os profissionais são submetidos. A consolidação da EaD na rede pública brasileira através de programas tende a tornar o trabalho docente precarizado, uma vez que a condição de bolsista impede o profissional de usufruir dos direitos trabalhistas conquistados pelos professores no decorrer dos anos.

Arruda (2016, p.115) aponta que a fragilidade do Sistema UAB reside no financiamento condicionado a dotações orçamentárias anuais que cria um sistema de pagamento dos profissionais envolvidos por meio de “bolsas de estudo e pesquisa”, tal financiamento fragiliza as relações de trabalho.

Embora com características e valores diferentes, consideramos que a bolsa do programa Pronatec apresenta suas fragilidades, assim como a da UAB, especialmente pelas relações de trabalho que são estabelecidas. Questionados sobre a condição de bolsistas na EaD, observa-se que o vínculo empregatício é mencionado pelos sujeitos da investigação.

Eu nunca reclamei não, mas eu creio que se tivesse, por exemplo, um contrato, um vínculo, por exemplo, do professor. Um vínculo empregatício do professor com a instituição seria mais bacana. Seria bem bacana, porque a bolsa ela é... Eu não

vou entrar no mérito de não valorizar, porque se está te pagando, está te fazendo bem, mas eu falo de uma condição, uma segurança a mais. Uma carteira assinada, um contrato assinado, que te dê essa valorização, esse respaldo, porque também essa bolsa tinha INSS descontado, então nós estávamos contribuindo também, então eu acho que faltou só essa proximidade, esse vínculo empregatício (PMD4).

Esse fator é corroborado por outro professor mediador a distância:

O contrato nosso poderia ser um contrato normal, como um contrato na prefeitura na área de educação, do estado, que você tem direito ao décimo terceiro, às férias. Porque você não tem direito a nada, nem o dia que é feriado você não ganha. Ou seja, se tem um feriado durante a semana você deixa de ganhar, isso é horrível. Isso ali mostra que você é apenas um prestador de serviço mesmo, você vem fazer serviço e vai embora. Falta de valorização do professor (PMD1).

A fala dos professores mediadores denota o desejo de um contrato formal que celebre o vínculo empregatício, contemplando os direitos conquistados pelos trabalhadores, tais como décimo terceiro salário e férias. Tal vínculo é percebido como segurança pelos profissionais, uma vez que o recebimento de bolsa não corresponde ao vínculo trabalhista.

Convém ressaltar que o pagamento de bolsas aos docentes da EaD está longe de ser uma ação isolada da instituição investigada. Trata-se de uma conjuntura nacional que se manifesta na oferta de cursos técnicos na modalidade a distância em toda rede pública de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da EaD no cenário brasileiro, como modalidade de ensino, tem ocasionado a configuração de novos papéis que precisam ser investigados, tanto no campo da apropriação das TDIC, mediação pedagógica, quanto no que diz respeito às relações de trabalho docente.

A adesão da instituição à iniciativa Bolsa-Formação do Pronatec trouxe novas formas de financiamento aos cursos técnicos na modalidade a distância, influenciando na atuação dos profissionais, devido às especificidades do programa. Neste âmbito, foi possível comparar as atribuições, carga horária, valor da bolsa e número de alunos atendidos, a fim de identificar as alterações ocorridas no trabalho dos profissionais que antes eram tutores a distância e passaram a exercer o cargo de professores mediadores a distância.

Embora o valor da bolsa recebida pelo professor mediador seja superior ao valor da bolsa costumeiramente recebida pelo tutor na rede pública brasileira, outros fatores foram agregados ao novo encargo, como o aumento no número de alunos atendidos, trabalho desenvolvido além do AVA, maior controle de tempo. Esses e demais fatores, alguns aparentemente sutis, revelam as fragilidades existentes na docência nos programas de EaD desenvolvidos na esfera pública brasileira, especialmente no que diz respeito a falta de respaldo trabalhista, pois a condição de bolsista não contribui para que os profissionais usufruam das conquistas da categoria docente ao longo dos anos.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica os programas governamentais são criados para atender as demandas de inserção de mão de obra ao mercado de trabalho, torna-se necessário esclarecer o papel docente, especialmente do tutor, que vem se estabelecendo no interior dos programas.

Independentemente da nomenclatura, seja tutor ou professor mediador a distância, e tantas outras denominações que são atribuídas aos profissionais que exercem a docência

na EaD, o que nos chama a atenção é o *status* docente desses profissionais, como são legitimados perante a legislação brasileira e como se dá a construção diária do seu fazer pedagógico nos ambientes virtuais.

Nesse contexto, consideramos que o papel ocupado tanto pelo tutor como pelo professor mediador a distância está atrelado às condições nas quais a EaD se estabelece. Embora o cenário atual nos revele o desmantelamento de alguns programas na esfera pública, convém refletir sobre os novos papéis docentes que vão se estabelecendo na contemporaneidade. Pensar nas condições ideais de trabalho do docente implica compreender a EaD em meio às TDICs e, ainda, assumir o enfretamento em relação à forma pela qual a docência vem se configurando.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia. **Trabalho docente, educação a distância e as TICs: entre a excitação e o sobre trabalho.** Linhas Críticas, vol. 19, n.40, p. 561-578, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193529988005>>. Acesso em: 06 ago.2019

ARRUDA, Eucídio. Pimenta. **Políticas públicas em EaD no Brasil: Marcas de técnica e lacunas educacionais.** In: NEVES, I. S. V.; CASTRO, W. C. L. (org.) EaD: diálogos, compartimentos, práticas e saberes. Barbacena: EdUEMG, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL, **Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro 2007.** Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94217/decreto-6301-07>. Acesso em 08 mar. 2020.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/>> Acesso em: 07 dez.2019.

BRASIL. Resolução nº 18, de 16 de junho de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action>> Acesso em: 09 mai.2016.

BRASIL, lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm> Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL, lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013. Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/-2014/2013/Lei/L12816.htm>> Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 1152, de 22 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=314236_Pronatec> Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>> Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil e do Profissionais. Versão Preliminar 1.2 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016.

Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/24-11-2017-Portaria-183-de-Bolsas-UAB.pdf>>
Acesso em: 15 mar. de 2020.

IFNMG. Edital nº 148, de 20 de abril de 2016.

Disponível em: <http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/6s7TZYVDYR.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

IFNMG. Edital nº 465/2016, de 25 de novembro de 2016. Disponível em: <http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/0bFM1P9IXr.pdf>. Acesso em: 03 ago.2019.

IFNMG. Edital nº 139, de 18 de abril de 2018.

Disponível em: <http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/6s7TZYVDYR.pdf>. Acesso em: 03 nov.de 2019.

IFNMG. Edital nº 209, de 23 de junho de 2017.

Disponível em: < http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/qsIkuxhFc0.pdf>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica.** Campinas (SP): Papirus, 2012.

MILL, Daniel. **Tutoria na Educação a Distância.** In: MILL, D. Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Campinas: Papirus, 2018.

NEVES, Inajara Viana de Salles. **Condições de trabalho do docente na rede privada na educação a distância em nível superior.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Política, Trabalho e Formação Humana (NETE) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.