Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Rosana Sales de Jesus

Conversas docentes no *WhatsApp*: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos

Duque de Caxias
2019

Rosana Sales de Jesus

Conversas docentes no *WhatsApp*: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Rosemary dos Santos

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

J58 Jesus, Rosana Sales de
Tese Conversas docentes no *WhatsApp*: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos / Rosana Sales de Jesus - 2019.
152f.

Orientadora: Rosemary dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Rede sociais on line – Professores - Teses. 2. Cibercultura – Teses. I. Santos, Rosemary dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 007:37

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Rosana Sales de Jesus

Conversas docentes no *WhatsApp*: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em 19 de março de 2019.

Banca Examinadora:

_____
Prof.ª Dra. Rosemary dos Santos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

_____
Prof.ª Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

_____
Prof.ª Dra.Edméa Oliveira dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

_____
Prof. Dr. Mariano Gomes Pimentel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2019

DEDICATÓRIA

Ela acreditava em anjo e, porque acreditava, eles existiam

Clarice Lispector, 1977

Dedico este trabalho a minha mãe, irmã e filha,

meus anjos nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Eu sou a menina das letras, dos poemas, das mal traçadas linhas e textos certeiros e, como tal, não poderia deixar de trazer nestes "agradecimentos" um pouquinho dos textos/versos musicais que me inspiram, explicam, encantam, refletem e me acompanham nesta vida.

A minha Mãe Guiomar, meu pai Maurilio, irmã Rosani, filha Juliana e prima Eliane, "de tudo, ao meu amor serei atento"; e como não ser, se tenho em vocês o meu porto seguro, o apoio necessário para insistir, continuar e acreditar que realizar os nossos sonhos é possível.

Aos meus amados amigos e companheiros de vida, Valéria e Antônio Pequeno, Nilson, Gabriel, Margarete, Josete, Bete, Monica e Jacks, vocês são a definição de que "a amizade, nem mesmo a força do tempo irá destruir", porque amigo nos alimenta, nos dá aconchego e nos ajuda a perceber que a vida é uma caminhada que fazemos junto com quem amamos.

A Rosemary dos Santos, minha orientadora, tão generosa, intensa, implicada, dedicada, apaixonada pelo que faz, "é tão bom ter alguém por perto/pra você se sentir completo/ter a mão que te leva pro futuro/vislumbrando horizontes seguros...", que me fez aceitar o desafio do mestrado, ressignificou, ampliou o meu olhar sobre formação docente e me levou muito além do que eu supunha imaginar.

A Edméa Santos, Luciana Velloso e Mariano Pimentel, minha banca mais do que luxuosa, sábia, respeitosa, um exemplo a seguir, "por onde for, quero ser seu par" e levarei comigo todos os sentidos e ensinamentos que essa experiência tão marcante trouxe para a minha vida.

A Mirian Amaral, "você caiu do céu, um anjo lindo que apareceu", e fez companhia as minhas descobertas, dilemas, angústias e vitórias, tecendo comigo caminhos, alinhavando saídas e vislumbrando saberes que fui tecendo em minha itinerância formativa.

Aos EduCiberes, Cleide, Leila, Lili, Mauricio, Yasmin, Carol, Samanta e Helena, com vocês "o meu mundo fica mais completo", atravessamos dias ensolarados, nublados e de tempestades, fomos desafiados a navegar juntos por mares nunca dantes navegados, levantamos a âncora, içamos a vela, prosseguimos, sobrevivemos e somos vitoriosos!

Aos companheiros do GPDOC, "vieste me dando alento, me olhando por dentro", com tanto afeto, respeito, sensibilidade e trocas que potencializaram a minha, a nossa docência cotidiana. Vocês foram- e são - a ponta do iceberg para um mundo de descobertas.

Aos professores Ivan Amaro, Amélia Ribeiro, Gil Barão, Letícia Luna, Kelly Russo e Mário Brum da UERJ/FEBF, "eu apenas queria dizer/ A todo mundo que me gosta/ Que, hoje, eu me gosto muito mais/ Porque me entendo muito mais também", que me ajudaram a pensar a Periferia com um olhar mais plural, e Nilda Alves e Conceição Soares, do Proped/UERJ, que com suas aulas Freireanas contribuiram para a tessitura desta pesquisa.

A meus amigos Guilherme, Cristiano, Carol, Agnes, Fernanda, Rosana, Pillar, Soraia, Lidiane, Flavia, Sidnei, Leonardo, secretário do mestrado e turma 2017, "o mundo gira e passa aqui", na FEBF, meus parceiros amados! Como foi bom encontrá-los e poder contar com vocês nesta caminhada!

Aos meus amigos da escola, campo desta pesquisa, "passarinhos soltos a voar dispostos, a achar um ninho, nem que seja no peito um do outro", e que nas conversas plenas de afetos, dúvidas, certezas, incertezas e reminiscências, tanto me ensinaram/ ensinam. Tenho muito orgulho de tê-los como coautores desta pesquisa com os cotidianos da escola.

Ao meu "Só nós", Edelzia, Giselle e Flavinha, "não tem que fazer nada basta ser o que se é" e está perfeito desse jeitinho que dá tão certo, pois tudo o que vocês fazem é imerso em muito profissionalismo e cercado de amor e afeto.

A Ira, Iraneide, amiga de profissão, de confissões, de revisão, de sonhos de escritas, "você pode fazer o que quiser", eu não canso de dizer e reconhecer que merecemos ter suas histórias eternizadas, lidas, relidas e contempladas para que outras Iras sejam semeadas.

A Ivone, Jacira, Karla, Neusinha, Monica, Mariane, Teresinha, Teresa, Ana Paula, Jucélia, Beth, Nelmar, Isaura, Aderita, Esperança, Eduardo, Nelma, Cristiane e demais queridos desta imensa Rede Municipal do Rio de Janeiro "quando a gente ama, brilha mais que o sol, é muita luz, é emoção, é amor", nem o tempo nem a distância será capaz de apagar o que passamos.

A meus alunos-amigos-parceiros de sonhos, esperança, admiração, afeto, e conversas nas aulas e no ciberespaço, especialmente, Iara, Josiane, Giselle, Michel, Juliana, Miguel, "por você, eu iria a pé do Rio a Salvador" e faria essa escolha por muitas vezes com a certeza de que assim sou mais feliz.

A Giselle Fraga e Tânia Maddalena, que generosamente redigiram os meus *abstract* e *resumen* e a Lúcia Andrade, bibliotecária da FEBF, pelas dicas preciosas, pois com vocês "o errado se acerta, o quebrado conserta e assim, tudo muda(...) pra somar".

E a Ele, "Luz que me ilumina o caminho/E que me ajuda a seguir"... Sempre!

Obrigada!

Todos juntos começaram
novo mundo a criar: ponto aberto, canutilho,
ponto de haste e de areia, ponto cheio e
de cadeia, crivo, marca e ponto russo,
ponto Paris, ponto-atrás, e nem lembro
quantos mais...tudo o que é ponto existente
e outro mais que se invente

Ana Maria Machado, 2006

RESUMO

JESUS, Rosana Sales. **Conversas docentes no *WhatsApp***: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

Esta dissertação tem como objetivo compreender como conversas realizadas no *WhatsApp* podem contribuir para o processo formativo de um grupo de professores da educação básica na contemporaneidade. O cenário da pesquisa é uma escola pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, como dispositivos, bricolamos conversas presenciais e no *WhatsApp*, interações nas redes sociais entre o grupo de professores da unidade escolar e diário on-line. A metodologia inscreveu-se no movimento da perspectiva epistemológica da multirreferencialidade com os cotidianos, que propõe um olhar plural sobre a realidade complexa que se configura por meio de objetos *práticoteóricos*, uma vez que percebe o homem em suas interações sociais, em suas artes do fazer. A possibilidade de entender como essas práticas docentes acontecem cotidianamente através do uso das mídias digitais, em que os grupos interagem, problematizam e acionam dispositivos, permite-nos observar que as conversas entre os professores devem ser colocadas no centro do trabalho de investigação de nossas pesquisas e mostrar como cada um (re)inventa diariamente suas formas de atuar e de expressar suas diferentes perspectivas sobre a docência, sobre o pensar com/na escola e o contexto sociotécnico em que estão inseridos. Para isso, partimos de algumas questões norteadoras, como (i) de que modo, a partir dessas conversas, aprendizagens multirreferenciais e autorias docentes se materializam nesse ambiente; e (ii) quais sentidos e significações são produzidos nas periferias e que reverberam nas práticas pedagógicas a partir da dinâmica da cibercultura. Mediante análise das conversas entre os 18 praticantes culturais e com base na transversalização da empiria, teoria e autoria desta pesquisadora, emergiram as seguintes noções subsunçoras: experiências formativas docentes nas conversas com professores (auto, hetero e ecoformação); *WhatsApp* como dispositivo de aprendizagens multirreferenciais e autorais no contexto da cibercultura; mergulho na periferia — as práticas reescrevendo a história da escola e as nossas histórias. Depreendemos, que as conversas constituem um rico referencial para pensarmos sobre a prática docente, o papel da escola, os atos de currículo, os processos e experiências formativas coletivamente partilhadas e a complexidade de se educar nos dias atuais.

Palavras-chave: Cibercultura. Multirreferencialidade. Cotidianos. Noções subsunçoras. *WhatsApp*. Conversas. Periferias. Experiências formativas. Autoria.

ABSTRACT

JESUS, Rosana Sales. **Teaching conversations in WhatsApp**: a multireferential research with daily life**.** 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

This dissertation aims to understand how conversations carried out in WhatsApp can contribute to the formative process of a group of teachers of basic education in the contemporary world. The research takes a place in a public school in Rio de Janeiro and, as devices, cut face-to-face conversations and in WhatsApp, interactions in social networks between the group of teachers of the school unit and online diary. The methodology was inscribed in the movement of the epistemological perspective of the multireferentiality with the daily ones that proposes a plural view on the complex reality that is configured by means of practical objects, since it perceives the man in his social interactions, in his arts of the make. The possibility of understanding how these teaching practices happen daily through the use of digital media, in which the groups interact, problematize and activate devices, allows us to observe that the conversations between teachers should be placed at the center of the research work of our researches and to show how each one (re)invents daily his ways of acting and of expressing his different perspectives on teaching, thinking with the school and the sociotechnical context in which they are inserted. For this, we start with some guiding questions, such as (i) how, from these conversations, multireferential learning and teaching authorship materialize in this environment; and (ii) what meanings and meanings are produced in the peripheries and which reverberate in pedagogical practices from the dynamics of cyberculture. Through the analysis of the conversations between 18 people and based on the transversality of the theory and authorship of this researcher, the following subsumption notionsemerged: teacher training experiences in conversations with teachers (self, hetero and ecoformation); WhatsApp as a multireference and copyright learning device in the context of cyberculture; diving on the periphery - practices rewriting school history and our stories. We conclude that the conversations constitute a rich reference for thinking about the teaching practice, the role of the school, the acts of curriculum, the processes and formative experiences shared collectively and the complexity of education in the present day.

Keywords: Cyberculture. Multireferentiality. Routine. Subsumption notions. Subsubjective Notions. Whatsapp.Conversations. Peripheries. Formative experiences. Authorship.

RESUMEN

JESUS, Rosana Sales. **Conversaciones docentes en *WhatsApp***: una investigación multirreferencial con los cotidianos. 2019. 152 p. Tesis de Maestría en Educación, Cultura y Comunicación. Facultad de Educación de la Baixada Fluminense, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

Esta tesis de maestría tiene como objetivo principal comprender como las conversaciones realizadas en WhatsApp pueden contribuir para el proceso formativo de un grupo de profesores de educación primaria en la contemporaneidad. El escenario de la investigación es una escuela pública de la Red Municipal de Educación de Río de Janeiro y, como dispositivos, combinamos conversaciones presenciales y en *WhatsApp*, interacciones en las redes sociales entre el grupo de profesores de la unidad escolar y un diario en línea. La metodología se basó en en movimiento de la perspectiva epistemológica de la multirreferencialidad con los cotidianos, que propone una mirada plural sobre la realidad compleja que se configura, por medio de objetos prácticos-teóricos, una vez que entiende al hombre en sus interacciones sociales, en sus artes del hacer. La posibilidad de entender como esas prácticas docentes suceden cotidianamente a través del uso de los medios digitales, donde los grupos interactúan, problematizan y accionan dispositivos, nos permite observar que las conversaciones entre los profesores deben ser colocadas en el centro del trabajo de investigación de nuestras investigaciones y mostrar como cada uno (re)inventa diariamente sus formas de actuar y de expresar sus diferentes perspectivas sobre la docencia, sobre el pensar con/en la escuela y el contexto socio-técnico al que pertenecen. Por medio del análisis de las conversaciones entre los 18 practicantes culturales y con base en la transversalización de la práctica, teoría y autoría de esta investigadora, surgieron las siguientes nociones subyacentes: experiencias formativas docentes en las conversaciones con profesores (auto, hetero y eco-formación); *WhatsApp* como un dispositivo de aprendizajes multirreferenciales y autorales en el contexto de la cibercultura: sumergido en la periferia – las prácticas de reescritura de la historia de la escuela y nuestras propias historias. Concluimos que las conversaciones constituyen un rico referencial para pensar sobre la práctica docente, el papel de la escuela, los actos de currículo, los procesos y experiencias formativas colectivamente compartidas y la complejidad de educarse en la actualidad.

Palabras clave: Cibercultura. Multirreferencialidad. Cotidianos. Nociones subyacentes. *WhatsApp*. Conversaciones. Periferias. Experiencias formativas. Autoría.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A autoria dos professores do EDAI/UERJ: grupo Twitter	19
Figura 2	EDAI 2010/UERJ	20
Figura 3	Página Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura - GPDOC/UERJ	21
Figura 4	EduCiber: Grupo de pesquisa Educação e Cibercultura	25
Figura 5	Os profissionais da escola	26
Figura 6	Área de localização da Escola	45
Figura 7	Outros grupos da escola	49
Figura 8	Praticante Karla.....	52
Figura 9	Praticante Douglas.....	53
Figura 10	Praticante Edelzia.....	53
Figura 11	Praticante Giannis.....	54
Figura 12	Praticante Flavia.....	54
Figura 13	Eu: praticante pesquisadora Rosana.....	55
Figura 14	Praticante Giselle.....	55
Figura 15	Praticante Valessa.....	56
Figura 16	Praticante Renato.....	56
Figura 17	Praticante Jaqueline.....	57
Figura 18	Os praticantes da pesquisa	58
Figura 19	Conversa usos do celular.....	60
Figura 20	Diário online "Conversas no *WhatsApp*"	64
Figura 21	Diário de pesquisa "Conversas no *WhatsApp*"	66
Figura 22	Melquíades	74
Figura 23	Os usos cotidianos do *smartphone*	75
Figura 24	Cenas da crise migratória	76
Figura 25	Grupo *Family*	79
Figura 26	Localização por mapa impresso, Argentina	80
Figura 27	Localização por GPS, via *smartphone*	81
Figura 28	Os quatro tipos de leitores.....	85
Figura 29	Fundamentos da interatividade	115
Figura 30	Atividades desenvolvidas na Sala de Leitura.....	126
Figura 31	A mascote Jaca homenageia os profissionais da escola	127
Figura 32	Noções subsunçoras: palavras estruturantes	134

SUMÁRIO

A ITINERÂNCIA FORMATIVA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA PARA ALÉM DO BASTIDOR.....14

Das intenções da pesquisa: um bordado em tessitura 27

1 **PESQUISA MULTIRREFERENCIAL COM OS COTIDIANOS: UMA VIAGEM PLENA DE REARRANJOS-DESARRANJADOS 32**

1.1 **Narrar a ciência bricolando narrativas de si, da escola e suas múltiplas referências 34**

1.2 **Os dispositivos acionados no campo, com o campo e com os sujeitos 44**

1.2.1 O campo da pesquisa e os praticantes da pesquisa.....44

1.2.2 Os dispositivos acionados no campo.....62

1.3 **A conversa como um gênero discursivo na pesquisa multirreferencial com os cotidiano.....67**

1.4 **A emergência das noções subsunçoras 71**

2 **CIBERCULTURA: ALINHAVANDO IDEIAS 73**

2.1 **Desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber 77**

2.2 **Cibercultura, multirreferencialidade e cotidianos: uma bricolagem contemporânea 83**

3 **(RE)PENSANDO A ESCOLA NA CONFLUÊNCIA DE CONVERSAS NO WHATSAPP .89**

4 **BUSCANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA PRÁTICA COLETIVA DAS CONVERSAS DOCENTES NO WHATSAPP 101**

4.1 **Experiências formativas docentes nas conversas com professores: auto, hetero e ecoformação 102**

4.2 **As tecnologias digitais como dispositivos de aprendizagens multirreferenciais e autorais no contexto da cibercultura 110**

4.3 **Mergulho na periferia: as práticas reescrevendo a história das escolas e as nossas histórias 118**

5 ENTRETECENDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA FUTURAS CONVERSAS ..132

5.1 **Proposição 1: A experiência formadora e transformadora como potencializadora de diferentes *saberesfazeres* nos cotidianos voltados para a melhoria do processo educativo **134

5.2 **Proposição 2: As conversas docentes no *WhatsApp* forjando aprendizagens multirreferenciais e autorias docentes para educar em nosso tempo 134**

5.3 **Proposição 3: As práticas reescrevendo a história das escolas e as nossas histórias como *espaçostempos* de criação, possibilitando a elaboração de táticas e astúcias pelos profissionais da educação, alunos e responsáveis 135**

UMA PORTA QUE SE ABRE A ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 136

REFERÊNCIAS.....141

ANEXO – Termo de consentimento livre e desimpedido.....152

A ITINERÂNCIA FORMATIVA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA PARA ALÉM DO BASTIDOR

Começou a bordar com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante.

Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para coisa alguma.

Olha as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha. Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite se fizesse a brotação.

Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste.

O sol brilhava no bordado da menina. Era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa.

Foi no dia da árvore. A árvore estava pronta, parecia não faltar nada. Bordou uma fruta roxa, brilhante, como ela nunca tinha visto. E outra, e outra, até a árvore ficar carregada, até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada.

A menina não soube como aconteceu. Quando viu, já estava a cavalo do galho mais alto da árvore, catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria da boca.

Na certa tinha sido pela linha, pensou na hora de voltar para casa. Olhou. A última fruta não estava pronta, tocou no ponto que acabava em fio. E lá estava ela, de volta na sua casa.

Agora que já tinha o caminho, todo dia a menina descia para o bordado. Escolhia primeiro aquilo que gostaria de ver, uma borboleta, um louva-deus. Bordava com cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama.

> O bordado já estava quase pronto. Pouco pano se via entre os fios coloridos. Breve, estaria terminado.
>
> *COLASANTI, 2015*

Ao iniciar a escrita deste texto, assim como a menina de *Além do bastidor*, eu não sabia o que bordar. Sim, bordar; pois as palavras são fios que tecemos para expressar o que sentimos, pensamos e nos constitui. Em princípio, acredito, encontramos dificuldades, um medo de conhecer o desconhecido. Entretanto, penso que a curiosidade move a nossa existência; e, a partir da vontade de ver "além do bastidor", de braços dados com a menina do texto, é que começo a bordar a minha itinerância formativa de professora-pesquisadora, "com linhas verdes", lendo de trás para frente (SKLIAR, 2014), avançando em minhas reflexões, inquieta que sou no tempo em que as coisas acontecem: o hoje. Para isso, retorno ao passado para trazer uma época muito significativa em minha vida: a entrada para o ensino superior.

A leitura foi companheira constante na minha caminhada leitora. Quantos *Para Gostar de Ler* estão no meio dessas lembranças! E a *Coleção Vagalume*? Diversos mundos eu conheci! E, por gostar tanto desses mundos, que estavam magicamente representados nos livros, resolvi tentar o vestibular para o curso de Letras. Nos livros, eu encontrava o meu refúgio e viajava nas histórias. Como a personagem do texto de Colasanti (2015), todas as manhãs eu "olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste" (p. 16), e me deslocava para outros lugares.

Em 1985, já de posse de tantas histórias, fui aprovada para o curso de Letras (Português-Literaturas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No início, confesso, não fiquei muito satisfeita, pois havia sonhado estudar em um grande prédio de concreto que ficava no bairro do Maracanã: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lembro-me de que esse fato causou-me uma grande decepção, pois a Ilha do Fundão era muito distante e, já naquela época, circulavam histórias sobre os perigos que existiam naquele *campus*.

De novo, lá fui eu desbravar o que, para mim, seriam novas e imensas terras, de onde eu achava que sairia como escritora. Como a escola para mim sempre foi um ambiente mágico, na UFRJ não seria diferente. Assim como a menina que bordava com a linha verde, quando me dei conta já estava em cima do galho mais alto da árvore, catando as frutas e lambendo o caldo que me escorria da boca (COLASANTI, 2015). Encantada com aquele

lugar tão lindo, deliciava-me com as novas leituras, agora, mais elaboradas e "acadêmicas", aproveitando para navegar por outras línguas e histórias.

Daquela época, a professora Cinda Gonda[1] deu-me o prazer de conhecer a história de meus antepassados e descobrir, pelas palavras de Camões[2] e Pessoa[3], o mar de Portugal. Naveguei por esse mar, pelas leituras, mas não desci a âncora, pois o desconhecido me encantava. No entanto, percebi que estudar a língua não é pré-requisito para contar e escrever histórias. Por essência, o ser humano nasce de uma história, seja ela de amor, de luta, de generosidade ou até de um ato de violência; e somos tecelões e personagens de várias narrativas.

Durante o curso, feito argila, fui tomando a forma de professora pelas mãos de outros professores, e alguns tiveram papel fundamental para que eu não perdesse o prazer de ler e conhecer a história de outros povos. Nesse período, alguns dilemas começaram a surgir em minha caminhada formativa: o conhecimento se encerra no interior da escola ou nas páginas de um livro? De onde vêm e o que podemos fazer com os saberes que trazemos? E, como a menina do bastidor, eu também "bordava com cuidado" em busca de respostas.

Concomitantemente, ao passar para a UFRJ, fui aprovada em concurso público para o magistério da Prefeitura do Rio de Janeiro, e, para ficar perto da universidade, escolhi trabalhar na Escola Teotônio Vilela, no Complexo da Maré[4], uma região que, já naquela época, sofria com a falta de saneamento básico e problemas de violência. Carente de tudo, a escola era, para muitas daquelas crianças, o único lugar de carinho, tranquilidade, alegria e alimentação. Ali, naquela região tão vulnerável, comecei a olhar o que se passava através dos olhos do outro, a desenvolver uma escuta mais sensível aos problemas do nosso dia a dia e a ter um cuidado maior com a minha prática docente.

---

[1]Cinda Gonda, atualmente é Professora Adjunto IV do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ. Disponível em: https://www.facebook.com/cinda.gonda?pnref=friends.search. Acesso em: 14 jan. 2018.

[2]Luís Vaz de Camões (1524/1525-1580) foi um poeta português. Autor da epopeia *Os Lusíadas*, uma das obras mais importantes da literatura portuguesa e que celebra os feitos marítimos e guerreiros de Portugal. É o maior representante do Classicismo português. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luis_camoes/. Acesso em: 20 mai. 2018.

[3]Fernando Pessoa (1888-1935) foi um dos mais importantes poetas da língua portuguesa e figura central do Modernismo português. Tendo sido 'plural' como se definiu, criou personalidades próprias para os vários poetas que conviveram nele. Cada um tem sua biografia e traços diferentes de personalidade. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_pessoa/. Acesso em: 20 mai. 2018.

[4]O Complexo da Maré, ou simplesmente Maré, possui um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro, consequência dos baixos indicadores de desenvolvimento social que caracterizam a região, onde está localizado o Conjunto Habitacional Esperança, erguido em1982 pelo Projeto Rio, do Governo Federal. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%A9_(bairro)#1982:_Vila_do_Jo%C3%A3o. Acesso em: 23 fev. 2018.

"Agora que já tinha o caminho, todo dia a menina descia para o bordado" (COLASANTI, 2015, p. 16) e, assim como a personagem de *Além do bastidor*, eu[5], professora Rosana, renascia a cada ano, em cada turma, sempre buscando melhorar a prática, observando os pares, fazendo cursos que eram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e possibilitando que o espaço escola fosse um lugar lúdico, de diálogo e aprendizagem. Entendo que no ambiente escolar não há espaço para o silêncio: a língua é a principal ferramenta de trabalho de um professor. Por isso, a contação de histórias, o diálogo, as conversas estão presentes em cada momento de *aprendizagemensino* das minhas aulas.

Com a conclusão do curso Superior, em 1990, e outra aprovação em concurso para ser professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, fui trabalhar em escolas diametralmente opostas e, por isso, em 1994, pedi transferência para a Zona Oeste e fui trabalhar em Senador Camará, uma região muito carente e violenta, que foi fundamental na construção da minha itinerância docente, na medida em que ali permaneci por 18 anos e desempenhei inúmeras funções de uma escola de educação básica.

Durante esse tempo, procurei ter um olhar amplificado sobre as demandas de uma escola e do processo de trabalho, observando as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, devido à falta de interesse dos alunos, aos problemas de relacionamento, à evasão, ao não uso do laboratório de informática, entre outros; quadro que exigia mudanças urgentes.

Nessa perspectiva, alguns professores começaram a desenvolver projetos apoiados no uso de vídeos. Muito pelo esforço pessoal deles, que traziam de casa televisão e videocassete, foram organizadas sessões de cinema na escola, o que mudou a rotina e a dinâmica escolar. Nessa mesma época, a MultiRio[6], pioneira na produção de conteúdo audiovisual para professores e alunos do Município do Rio de Janeiro, passou a oferecer produtos como vídeos e livros que tratavam do uso dos computadores com finalidade pedagógica.

Nas unidades escolares, os computadores eram, em sua maioria, para uso administrativo e os poucos destinados ao uso pedagógico ficavam guardados nos armários ou

[5] Como sou pesquisadora e ao mesmo tempo praticante da pesquisa, usarei ao longo desta dissertação a 1ª pessoa do discurso, sempre que eu estiver participando das conversas.

[6] Criada em 18 de outubro de 1993, a MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios – , vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, vem referendando sua atuação na convergência cidade-educação. Por meio da sua plataforma digital, disponibiliza mais de 7.000 títulos. São vídeos, *podcasts*, matérias jornalísticas, publicações, animações, livros infantis com realidade aumentada, jogos digitais interativos, séries com conversão para 3D, vídeos em realidade virtual e simulações holográficas, entre outros. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio. Acesso em 10 de fev. 2018.

passavam a maior parte do tempo desligados, pois a conexão com a internet ainda era muito precária. Mesmo assim, entre 1999 e 2001, a SME começou a desenvolver cursos de informática educativa, cujo objetivo era puramente instrucional, já que uma grande parcela de professores não possuía computador em casa e/ou não sabia mexer na máquina. Naquela época, as aulas para nós, docentes, eram o meio para desmitificar o uso do computador e comunicar o endereço de alguns sites educativos; o que, para a SME, já configurava o atendimento às especificidades de se utilizar o computador para fins pedagógicos.

Em 2005, chegaram às escolas públicas os computadores para uso dos alunos, e, na escola na qual eu trabalhava, eles ficaram guardados, por não terem um espaço apropriado. Eu percebia que muitas escolas particulares já desenvolviam projetos com o uso da informática e, enquanto isso, as escolas do município do Rio de Janeiro ainda não tinham nem laboratório plenamente em funcionamento. Aos pouquinhos, uma sala para os computadores foi organizada, mas, em contrapartida, as máquinas ficaram anos esperando a instalação. De um dia para o outro, isso aconteceu, mas o local continuou fechado, intocável, cheio de regras, apesar da bonita placa na porta para quem quisesse ver: Laboratório de Informática. Essa situação causava-me muita angústia.

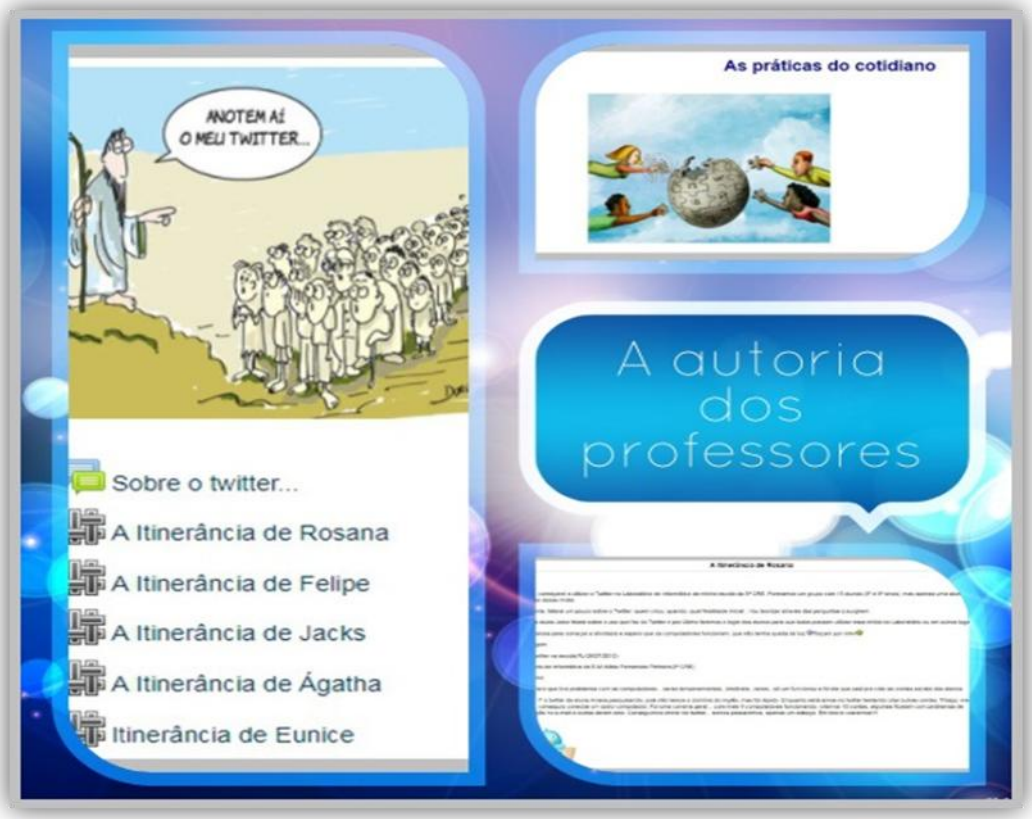
Em face dessa situação e para compreender como poderíamos colocar em uso o laboratório de informática de minha escola, em 2010, fui fazer o curso de especialização em Educação com Aplicação da Informática (EDAI), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, realizei o sonho de estudar na UERJ, acrescentando uma nova página a minha itinerância formativa. Percebi que o "bordado já estava quase pronto. Pouco pano se via entre os fios coloridos". Mas ainda não seria o fim, pois com o EDAI eu tive a oportunidade de vivenciar coletivamente outros espaços formativos, tecer novas tramas, compreender os etnométodos[7] dos professores-cursistas, que trouxeram experiências diversas e novas formas de *aprenderensinar* na cibercultura.

Na pós-graduação, o meu grupo de trabalho desenvolveu uma série de atividades e a minha foi elaborar uma oficina de *Twitter*. No ambiente virtual online (AVA) do curso, eu registrava as atividades desenvolvidas com os meus alunos na Unidade Escolar em que trabalhava. Na realização da atividade, não havia para nós, ainda, um rigor acadêmico. As orientações metodológicas ou teóricas eram utilizadas de forma intuitiva. Não percebíamos naquela época que, inconscientemente, fazíamos e criávamos conhecimentos no cotidiano. Na

[7]"Etnométodos são modos de fazer, são os milhares de detalhes de nossa vida cotidiana que conhecemos tão bem, que nos permitem realizar nossas interações com os outros, desde uma simples saudação até discussões elaboradas sobre todos os assuntos e opiniões" (COULON, 2017, p. 221).

Figura 1, temos imagens da página do EDAI, no AVA da disciplina *Mídias digitais e redes sociais na/da internet: a autoria dos professores.*

Figura 1 - A autoria dos professores do EDAI/UERJ: grupo *Twitter*



Fonte: Página do EDAI 2010[8].

No EDAI 2010, vivenciei a experiência de ser membro de um grupo. Para Coulon (2017, p. 1244), "ser um *membro* é conhecer detalhadamente todas as sutilezas das relações sociais, é compartilhar as evidências do mundo em que se vive, é dominar e compartilhar de maneira ativa a linguagem natural e comum do grupo em que se vive". Desse modo, muito mais que realizar as tarefas propostas por um professor, ser membro de um grupo é compartilhar as próprias compreensões para que os outros integrantes possam compreender os nossos 'modos de fazer'. A Figura 2, a seguir, mostra algumas passagens do meu processo formativo como membro do EDAI 2010.

[8] Página do EDAI 2010. Disponível em: http://docenciaonline.pro.br/ moodle/course/view.php?id=39. Acesso em: 28 jan. 2019.

Figura 2 - EDAI 2010/UERJ

Fonte: Acervo da autora, 2010-2011.

Ao término do curso, continuei a acompanhar a distância as informações sobre o grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), coordenado pelas professoras Edméa Santos[9] e Rosemary dos Santos[10]. Nos encontros, os pesquisadores, numa relação dialógica e colaborativa, têm a oportunidade de comunicar seus processos formativos e seus dilemas de pesquisa com os demais integrantes do grupo. É uma ambiência onde os alunos são estimulados a apresentar as pesquisas, "compartilhando a sua autoria com outros membros e, juntos, todos elaboram a construção de uma realidade social, através de modos de agir" (SANTOS, R. 2011, p.108).

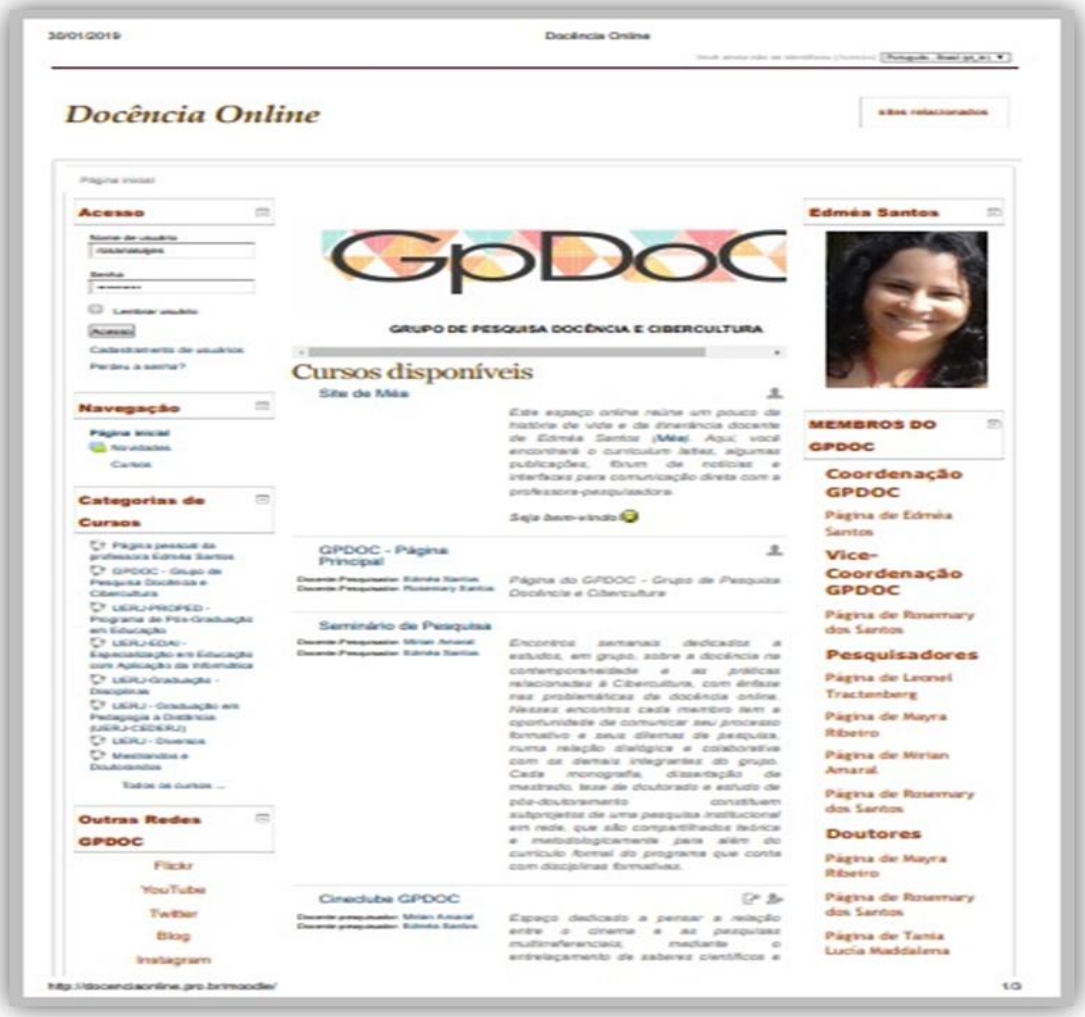
As reuniões do GPDOC são momentos de formação em que os pesquisadores trazem à tona os processos de investigação em contexto de cibercultura, criando dispositivos e

[9] Professora Edméa Santos, líder do GPDOC. Currículo Lattes. Disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702974D8. Acessado em 01 fev. 2019.

[10] Professora Rosemary dos Santos, vice-líder do grupo GPDOC e líder do grupo EduCiber. Currículo Lattes. Disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4234712U5. Acessado em: 01 fev. 2019.

desenvolvendo metodologias a partir dos usos de dispositivos que acionam para mapear os *saberesfazeres* docentes dos praticantes culturais, para compreender como as interfaces digitais contribuem para a gestão e a tessitura do conhecimento em rede. A página Docência *Online* é a ambiência formativa do grupo onde estão os projetos e estudos desenvolvidos sobre a docência na contemporaneidade e as práticas e processos da cibercultura, como apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Página Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura - GPDOC/UERJ



Fonte: Docência online. Disponível em: http://docenciaonline.pro.br/moodle/**.** Acesso em: 14 jan. 2019.

Para ir ao encontro do conhecimento e de práticas pedagógicas com o uso do digital em rede, fui ao I Encontro Internacional Docência e Cibercultura (I e-DoC)[11], evento

[11] Página GPDOC: Disponível em: http://e-docenciaecibercultura2015.blogspot.com/. Acesso em 13 jan. 2018.

organizado pelo GPDOC. Nele participei de oficinas e mesas-redondas sobre Cibercultura e pesquisa-formação. Assisti à defesa de tese de Mayra Ribeiro[12], intitulada *A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo*, e fui construindo em mim a intenção de avançar um pouco mais nessas leituras. No fim daquele ano, aposentei-me em uma das matrículas do magistério e passei a trabalhar em outra escola, com uma carga horária menor, fato que foi determinante para concretizar o sonho de entrar no Mestrado.

No ano seguinte, cheguei a uma nova escola[13], o que trazia um ar de novidade, mas também de inquietação e fraturas, pois ela havia passado por um processo de eleição de diretores, em que a gestora anterior não pôde concorrer por não ter sido considerada apta pela banca avaliadora da 3ª Coordenadoria Regional de Educação (3ª CRE). Com isso, houve um processo de vacância publicado em Diário Oficial. A direção atual candidatou-se à vaga juntamente com outra chapa, passou pela avaliação da banca na CRE e foi considerada apta a exercer o mandato por três anos. Nessas circunstâncias, a direção precisava afinar discursos, alinhar práticas, trazer de volta a autoestima de uma comunidade escolar estigmatizada no bairro, pelo baixo desempenho dos alunos, constantes brigas e má conservação do prédio.

Os professores mais antigos demonstravam um comportamento mais arredio, preocupados com as possíveis mudanças a serem implementadas pela nova direção. Os novos professores, apreensivos, indagavam-se: Qual plano de ação seria desenvolvido por essa nova gestão? Quem são esses alunos e professores? A nova gestão estaria aberta às invenções cotidianas, lançando mão em suas práticas educativas do uso do digital em rede?

O primeiro ano de gestão foi para arrumar a casa: a escola passou por reformas e todas as salas de aula receberam aparelhos de ar-condicionado. Além disso, a sala de leitura, que ficava fechada, recebeu três professoras para dinamizar o espaço e atender aos alunos e profissionais da escola. Por eu ter ficado muitos anos como professora regente de Sala de Leitura, habito imediatamente o espaço com as minhas turmas, estimulo o empréstimo de livros para estimular a leitura e desenvolvo projetos com as diferentes linguagens.

A SME faz parcerias com várias instituições, que se traduzem em projetos que visam melhorar a aprendizagem dos alunos. Um deles é o projeto Comunidade de Aprendizagem[14],

---

[12] Professora Mayra Ribeiro. Currículo Lattes: Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708860U8. Acesso em: 04 fev. 2019.

[13] Tratarei mais densamente sobre a escola, campo desta pesquisa, no subcapítulo 1.2.

[14] É um projeto baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito voltadas para a transformação educacional e social, que começa na escola, mas integra tudo o que está ao seu redor. Tem como objetivo atingir uma educação de êxito para todas as crianças e jovens, e consiga ao mesmo tempo eficiência, equidade e coesão social. Disponível em: http://www.comunidadedeaprendizagem.com/. Acesso em: 26 fev. 2018.

do Instituto Natura e a escola foi selecionada para participar. Nele desenvolvi com os alunos as *Tertúlias dialógicas*[15], nas quais nos reuníamos para ler trechos de um livro clássico da literatura, previamente selecionado, e dialogávamos sobre ele. O sucesso dessa atividade foi o pontapé inicial para a ampliação de projetos com o uso da sala de leitura e do computador em sala de aula. Paralelamente, outras ações aconteciam na escola, e o ambiente assumia novas características: a escola começou a fazer parte das redes sociais, criando uma página no *Facebook*, e os professores passaram a se comunicar via *smartphone*.

Todo esse movimento de contato com diversas formas de tecer conhecimento levaram-me a participar, em 2016, da seleção para o curso de mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ, *campus* da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), que se apresenta como referência nas questões relativas às periferias. Para minha surpresa, fui aprovada logo na primeira tentativa. A chegada ao *campus* da Baixada Fluminense foi de vital importância para ampliar meu olhar sobre as temáticas presentes no cotidiano de uma escola da periferia, até então banalizadas por mim e, quiçá, pelos meus colegas de trabalho, o que me fez pensar em como poderia trazer essa discussão para o meu grupo de trabalho e, consequentemente, para a minha pesquisa.

Durante o ano de 2017, os encontros de orientação e estudo aconteciam, em sua maioria, no GPDOC/Maracanã, mediados pela minha orientadora Rosemary dos Santos, dando continuidade aos estudos sobre os dispositivos de pesquisa. Em 2018, foi criado o EduCiber/FEBF, Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura, coordenado pelas professoras Rosemary dos Santos e Luciana Velloso[16], que investiga como a Educação, a Cultura e a Comunicação podem potencializar práticas docentes em redes educativas no contexto formal/informal da universidade e da escola básica, contribuindo para a formação de professores na atual fase da cibercultura[17]. Esse grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/FEBF), que tem investido na formação de novos quadros intelectuais engajados no enfrentamento das questões educacionais e culturais em periferias urbanas[18].

Nesse contexto, pela primeira vez, pude elaborar e submeter artigos científicos a eventos de pesquisa acadêmica, além de vivenciar, de forma intensa, a produção do seminário

[15] A Tertúlia Literária é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal.

[16] Professora Luciana Velloso, líder do grupo EduCiber. Currículo Lattes: Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4734973Y7. Acesso em 04 fev. 2019.

[17] EduCiber: Disponível em: https://educiberuerj.blogspot.com/.Acesso em: 29 jan 2019.

[18] FEBF/UERJ: Disponível em: http://www.ppgecc.uerj.br/sobreppgecc.html. Acesso em: 29 jan 2019.

discente da Faculdade. Para mim, a maior aprendizagem de organizar um evento acadêmico foi a oportunidade de vivenciar e elaborar um encontro como *As vozes das periferias e a Universidade Pública como Resistência*[19]. Apesar de todo o desgaste, das noites insones, trabalhar com as imprevisibilidades de se criar um evento prenhe de significados e sentidos, trouxe momentos de muita reflexão, seriedade para tentar resolver os problemas com o que tínhamos, ou seja, muito pouco.

O sentido de fazer parte de uma turma que veio deixar o seu nome dentro de uma instituição como a UERJ tornou-se muito forte. O processo todo foi muito formativo e só tenho a agradecer a oportunidade de vivenciá-lo em um momento tão crucial para o meio acadêmico e, especialmente, para a UERJ. Como estava nos materiais que o GT de Infraestrutura idealizou: #UerjResiste e agora, mais do que nunca, #Uerj(re)existe.

Com o EduCiber, meu atual grupo de pesquisa, compreendo a dimensão exata de ser membro, na medida em que aprofundo os meus conhecimentos sobre o fazer pedagógico, os processos formativos e como educar na cibercultura. Com ele, compartilho minhas angústias, sonhos, vitórias, autorias; formo e me formo no contexto da pesquisa. É o EduCiber, representado na Figura 4, que vem completar e dar mais sentido e significado às leituras feitas no GPDOC. Na bricolagem dos dois, percebo-me como uma "praticante cultural[20] que interage com os demais, a partir de redes de significação estabelecidas nos processos interativos dos quais faço parte" (SANTOS, E.; SANTOS, R., 2011, p. 109).

[19] Seminário As Vozes das periferias e a universidade pública como resistência. Disponível em: https://10seminarioppgecc.wixsite.com/2018. Acesso em jan. 2019.

[20] Praticante (s) cultural (ais), ou somente praticante (s), é (são) o (s) indivíduo (s) que realiza (m) uma prática com determinado grupo, envolvendo-se com certo sentimento de identidade coletiva ao se relacionar (em) com os outros, por meio de um padrão de sociabilidade que os une (SANTOS, 2014).

Figura 4 - EduCiber: Grupo de pesquisa Educação e Cibercultura

Fonte: Acervo da autora, 2018.

Naquele mesmo ano, a diretora da escola, Karla, decidiu criar um grupo no *WhatsApp*, pois as mensagens coladas no caderno da sala dos professores não davam conta do volume de informações que chegava da SME, das CREs, das escolas da rede e até de responsáveis. Muitos comunicados vinham em forma de e-mail ou de outros grupos de *WhatsApp* e, como a escola tinha uma quantidade expressiva de docentes, distribuídos em três turnos, havia sempre falha e ruídos na comunicação.

Se, inicialmente, o objetivo do grupo foi ser um ambiente de comunicação entre direção e professores, essa finalidade foi logo ressignificada pelos docentes: as conversas aligeiradas que aconteciam durante o horário escolar estenderam-se para o grupo do *WhatsApp* da escola. Em pouco tempo de comunicados sobre dias de avaliações, entrega de apostilas, informativos sobre reuniões, o grupo foi imerso em comentários sobre os *fazeressaberes* cotidianos da comunidade escolar. Na Figura 5, apresentamos os profissionais que trabalharam na escola em 2017.

Figura 5 - Os profissionais da escola

Fonte: Acervo da autora, 2018.

Penso que o meu encontro com os professores, praticantes culturais desta pesquisa, não aconteceu por acaso. Trabalhamos todos na mesma escola por um determinado tempo de nossas vidas. Em nossas conversas, relatamos dilemas, realizações, angústias, alegrias, sonhos, o cotidiano em que estamos imersos. Ao puxar os fios que se entrelaçam nos *espaçostempos* de minha memória, e atualizar histórias de vida, personagens e experiências, para melhor compreensão dos aspectos significativos que me identificam, e de alguma, ou muitas formas, relacionam-se a esta pesquisa, constato que a concepção e materialização deste estudo só foram possíveis porque estivemos juntos, como parceiros na tessitura de narrar a vida, discutindo, nessa ambiência, temas diversos, como formação, currículos, estigma, violência e, em especial, educação.

Desse modo, no capítulo a seguir, formulamos o problema de pesquisa disparador deste estudo, no contexto de produção do conhecimento em educação, assim como objetivo

geral, as questões que o nortearam, como ele foi estruturado, trazendo à discussão elementos atuais e relevantes a sua compreensão.

Das intenções da pesquisa: um bordado em tessitura

Em tempos de mobilidade e ubiquidade, somos inspirados a estar em rede, de forma ativa, refletindo sobre temas emergentes, tecendo considerações diversas, avaliando, rotulando, narrando acontecimentos e experiências. Com um *smartphone*[21] nas mãos, além de falar, podemos trocar mensagens, arquivos, vídeos, viajar para outros lugares, fotografar e editar imagens, participar das redes sociais, enfim, compartilhar informações, produzir conteúdo, interagir, cocriar, disparar as nossas produções e criações cotidianas (SANTOS, R.; CARVALHO, F.S.P, 2014).

Os aplicativos ou *App* (abreviatura do termo *application*, em inglês) vieram para facilitar a vida das pessoas. Hoje, entre outras coisas, podemos pedir uma refeição pelo *Ifood*, baixar um jogo pelo *Google play games*, realizar transações bancárias, comunicarmo-nos por aplicativos de redes sociais que permitem o compartilhamento de mensagens, vídeos e imagens sem os custos que as operadoras de celular cobram por esses serviços. Desse modo, não nos limitamos ao consumo, mas produzimos e compartilhamos conhecimentos. Essa nova sociedade informacional é uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999), dado que as funções e os processos dominantes se organizam, cada vez mais, em torno de redes, por meio da internet e as redes sem fio.

Segundo Recuero (2009, p. 24), "uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (WASSERMAN e FAUST, 1994; DEGENNE e FORSE, 1999)". Podemos verificar, cotidianamente, nas ruas, nos restaurantes, nos ônibus e nas salas de aula a comunicação nas redes sociais, como o *Facebook*, o *Instagran e* o *WhatsApp*, dispositivo[22] desta pesquisa.

O *WhatsApp*, criado em 2014, ganhou projeção por ser um aplicativo de mensagem multiplataforma com opções de: (a) envio e recebimento de mensagens instantâneas; (b) criação de grupos para compartilhamento de arquivos; (c) acessado por qualquer computador, desde que o usuário possua uma conta ativa no aplicativo em seu celular. No entanto, o ponto

[21] Tratarei mais densamente sobre os usos do *smartphone* no capítulo 2.

[22] Dispositivo é um termo cunhado por Ardoíno (2003) para designar a organização de um conjunto de meios materiais e/ou intelectuais; uma estratégia utilizada com o propósito de melhor conhecer o objeto.

marcante desse dispositivo reside no fato de possibilitar o envio de textos, escritos ou com *emojis*[23], além de gravações de áudio e vídeo.

No contexto educativo, o uso do *WhatsApp* tem se intensificado como complemento ao trabalho desenvolvido por professores. No entanto, na formação continuada deles, o emprego ainda é bem incipiente, devendo ser repensado, para atender às exigências da sociedade contemporânea, pois a maioria dos modelos educacionais, "submetidos à lei da inércia, que é marca registrada da maioria das instituições de ensino, ainda permanece inamovível e presa à lógica de Gutenberg", como enfatiza Santaella (2013, p. 296).

Reconhecer o *WhatsApp* como um dispositivo de conversas cotidianas e como espaço de aprendizagens diversas é fundamental para a compreensão do caráter multirreferencial de nossa pesquisa. Ao fazermos opção por esta epistemologia, intencionamos compreender os fenômenos humanos sob pontos de vista diversos, e que não se reduzem uns aos outros. A escolha desse ambiente de aprendizagem nos remete ao pensamento de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), quando enfatizam a necessidade de que dispositivos de pesquisa devam ser construídos de forma dinâmica, em constante movimento; "uma espécie de método aberto, que nos coloca em ato" (p. 110).

Com efeito, para pensarmos as práticas que emergem nessa ambiência, é preciso ouvir o que os praticantes da pesquisa têm a dizer. Trabalhar nessa direção é exercitar o sentido de alteridade, estar aberto ao outro e a sua fala; mediante uma escuta sensível (BARBIER, 2002). Nesse sentido, optamos por trazer as conversas tecidas pelos professores, pois, como afirmam Santos, R., Carvalho e Madallena (2017, p. 202), "conversar é um jogo de idas e de vindas entre negociações e buscas por significados e sentidos. Sendo, portanto, um jogo de tensões e problematizações, do qual emergem dados genuínos, complexos e ricos para a pesquisa acadêmica".

Nesse cenário, professores e alunos necessitam vivenciar uma escola do seu tempo, realizando reflexões sobre o cotidiano, imaginando e criando novas alternativas que promovam o uso dos aplicativos para potencializar a sua formação e autoria "na produção de narrativas de ciberespaço" (COUTO; PORTO; SANTOS, E., 2016, p. 12). Sendo assim, eu, professora-pesquisadora, como artesã, valho-me do dispositivo *WhatsApp* para potencializar, promover, obter e cocriar narrativas e imagens nos cotidianos das pesquisas, puxando os fios que se entrelaçam nessas conversas, na tentativa de responder à seguinte questão: C*onversas*

[23] *Emojis* é um conjunto de figuras que ilustram alguns tipos básicos de emoções humanas. Às vezes, os *emojis* enviados a alguém são substituídos por quadradinhos brancos; o que significa que o aparelho ou programa que se está usando não foi atualizado para suportar aquele caractere.

docentes realizadas no WhatsApp podem contribuir para o processo formativo de professores da educação básica?

No pressuposto de que essas conversas são fundamentais para o entendimento do modo de vida de um grupo, de uma cultura, e se constituem como elementos substanciais para criação de "atos de currículos" [24], objetivamos nesta pesquisa *compreender como conversas realizadas no WhatsApp podem contribuir para o processo formativo de um grupo de professores da educação básica.*

Tendo em vista o objetivo principal deste estudo, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

i. De que modo, a partir dessas conversas, aprendizagens multirreferenciais e autorias docentes se materializam nesse ambiente?

ii. Que sentidos e significações são produzidos nas periferias que reverberam nas práticas pedagógicas a partir da dinâmica cibercultural?

Para o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho está organizado da seguinte forma: Inicialmente, em **A ITINERÂNCIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA PARA *ALÉM DO BASTIDOR***, dialogamos com o texto *Além do bastidor*, da escritora Marina Colasanti, tecendo a nossa caminhada formativa como professora-pesquisadora. Um caminhar que compreende muitas leituras, (re) encontros de pessoas e descoberta de espaços formativos que potencializaram o processo de ensino-aprendizagem. Dilemas, questionamentos, táticas e astúcias forjaram e foram forjados até a escrita deste texto.

Em **DAS INTENÇÕES DA PESQUISA: UM BORDADO EM TESSITURA**, apresentamos o problema objeto de nosso estudo no contexto de produção do conhecimento em educação, o objetivo geral, além das questões de estudo, trazendo à discussão elementos atuais e relevantes a sua compreensão.

No Capítulo 1, **PESQUISA MULTIRREFERENCIALCOM OS COTIDIANOS: UMA VIAGEM PLENA DE REARRANJOS-DESARRANJADOS**, apresentamos a abordagem metodológica e é composto pelos seguintes subcapítulos: 1.1 Narrar a ciência bricolando narrativas de si, da escola e suas múltiplas referências; e 1.2 Os dispositivos acionados no campo, com o campo e com os sujeitos*;* 1.2.1 O campo e os praticantes da pesquisa; 1.2.2 Os dispositivos acionados no campo; 1.3 A conversa como um gênero

[24]São currículos em prática que vão se transformando à medida que se aproximam teoria e prática pedagógicas, moderno e pós-moderno, local e global, ordem e caos, ciberespaço e cidade (AMARAL, 2014, p. 30).

discursivo na pesquisa com os cotidianos; e 1.4. A emergência das noções subsunçoras. Neles, assumimos a abordagem multirreferencial com os cotidianos como metodologia de pesquisa, uma epistemologia participativa, implicada e vivenciada no diálogo *práticateoriaprática*.

Trazemos a ideia de acontecimento como um "jogo-jogante", "vida-vivente" (MACEDO, 2012), passível de ser observado e, com o qual se pode aprender; mas jamais ser produzido, de forma induzida, pois requer olhar atento, para aprendermos *sobre* e *com* os sentidos e significados dos acontecimentos cotidianos. Apresentamos os dispositivos acionados no campo e com o campo e selecionamos nossos praticantes culturais, coautores deste estudo, enfatizando o papel da ética e da mediação partilhada na pesquisa com os cotidianos. Finalmente, discorremos sobre o papel das conversas como um gênero discursivo, uma prática geradora de sentidos e significação, muito utilizada em pesquisas dessa natureza e apresentamos informações sobre o processo de identificação das noções subsunçoras.

O Capítulo 2, intitulado **CIBERCULTURA: ALINHAVANDO IDEIAS**, está estruturado em dois subcapítulos, 2.1 Processos de desterritorialização e a emergência de novos territórios comunicacionais; 2.2 Cibercultura, multirreferencialidade e cotidianos: uma bricolagem contemporânea traz como marco inicial das discussões um trecho do livro *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, para apresentar e atualizar o conceito de cibercultura, incorporando fenômenos contemporâneos, como a mobilidade e a ubiquidade, em conectividade. Em sua imbricação com os princípios da multirreferencialidade e com a abordagem da pesquisa com os cotidianos, ressaltamos a importância dos currículos *pensadospraticados* gerados na relação dialógica com os praticantes no *WhatsApp*.

Já no Capítulo 3, **(RE) PENSANDO A ESCOLA NA CONFLUÊNCIA DE CONVERSAS NO *WHATSAPP***, procuramos refletir sobre a escola e como seu entorno, marcado por processos excludentes, interfere no fazer pedagógico, a partir das conversas que emergiram no *WhatsApp*, dispositivo potencializador de atos de currículo, experiências formativas e de relações intersubjetivas, de cocriação, de múltiplas linguagens e de autorias diversas.

No Capítulo 4, **BUSCANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA PRÁTICA COLETIVA DAS CONVERSAS DOCENTES NO *WHATSAPP***, no qual apresentamos, mediante análise das conversas dos praticantes culturais com base na transversalização da empiria, da teoria e da autoria desta pesquisadora, as seguintes noções subsunçoras: 4.1 Experiências formativas docentes nas conversas com professores: auto, hetero e ecoformação; 4.2 *WhatsApp* como dispositivo de aprendizagens multirreferenciais e autorais no contexto da

cibercultura; e 4.3 Mergulho na periferia: as práticas reescrevendo a história da escola e as nossas histórias.

O Capítulo 5, **ENTRETECENDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA FUTURAS CONVERSAS**, apresentamos algumas proposições para que, em futuras conversas, possamos continuar a tecer novos olhares, saberes e experiências formativas, assim subdivididas: 5.1 Proposição 1: A experiência formadora e transformadora como potencializadora de diferentes *saberesfazeres* nos cotidianos voltados para a melhoria do processo educativo; 5.2 Proposição 2: As conversas docentes no *WhatsApp* forjando aprendizagens multirreferenciais e autorias docentes para educar em nosso tempo; e 5.3 Proposição 3: As práticas reescrevendo a história das escolas e as nossas histórias como *espaçostempos* de criação, possibilitando a elaboração de táticas pelos profissionais da educação, alunos e responsáveis.

Por fim, trazemos **UMA PORTA QUE SE ABRE A ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**, em que compreendemos que não há um fim para a pesquisa. Entendemos que ela é como uma obra aberta a vários sentidos e significados, assim como as conversas que acompanhamos ao longo deste estudo. Esperamos que este estudo seja uma fonte formativa e um convite para relembrar histórias das escolas, das conversas nas salas dos professores, nos corredores, nos grupos de *WhatsApp*, potencializando conhecimento e autoria aos praticantes culturais.

1 PESQUISA MULTIRREFERENCIAL COM OS COTIDIANOS: UMA VIAGEM PLENA DE REARRANJOS-DESARRANJADOS

> Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada. O que te direi? Te direi os instantes. Exorbito-me e só então é que existo e de um modo febril.
>
> Que febre: conseguirei um dia parar de viver? Ai de mim, que tanto morro. Sigo o tortuoso caminho das raízes rebentando a terra, tenho por dom a paixão, na queimada de tronco seco contorço-me às labaredas.
>
> A duração de minha existência dou uma significação oculta que me ultrapassa. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios. Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem aquém e além de minha história humana.
> Transfiguro a realidade e então outra realidade, sonhadora e sonâmbula, me cria. E eu inteira rolo e à medida que rolo no chão vou me acrescentando em folhas, eu, obra anônima de uma realidade anônima só justificável enquanto dura a minha vida. E depois?
>
> Depois tudo o que vivi será de um pobre supérfluo. Mas por enquanto estou no meio do que grita e pulula. E é sutil como a realidade mais intangível. Por enquanto o tempo é quanto dura um pensamento.
>
> *Lispector, 1998*

Ao dialogar com o texto *Realidade transfigurada*, de Clarice Lispector, penso na complexidade presente em algumas de suas obras e nos desafios que o ato de pesquisar nos impõe. Sobre o ato de criar, Clarice revela: “Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem aquém e além de minha história humana. Transfiguro a realidade e então outra realidade, sonhadora e sonâmbula, me cria”

(LISPECTOR, 1998, p. 22). Diante desse texto alguns dirão: Como é difícil entendê-la! Outros, porém, poderão achar sua escrita extremamente clara, direta e objetiva.

Com efeito, a autora inventava para viver. Escrevia para sentir-se viva. Seu texto não obedece à lógica da linearidade e da casualidade; a ação abre espaço ao pensamento crítico sobre o ato de criar. Ao lê-lo, fazemos uma analogia com o texto inacabado, inconcluso, que busca reinventar-se em novas formas de escrita e usos das palavras, transfigurando-se, aproximando-se do sagrado, ultrapassando o tempo e tornando-se eterno. Suas palavras são sugestivas, alusivas e impregnadas de sentidos múltiplos que comportam emoção, crítica, sentidos, possibilitando leituras plurais de suas obras, diferentes tentativas de compreensão.

O ato de escrever é, portanto, um ato de criação, que não se prende a limites. Da mesma forma, entendemos o fazer científico: não é um fim em si mesmo, com concepções pautadas numa lógica positivista; uma "ciência dura", que traz um legado inquestionável, mas que não é única, pois há saberes outros que poderão ser a ponta de *iceberg* para um mundo de descobertas. Em busca dessa verdade inventada, experimentamos novas maneiras de agir, bricolando "aqui e lá, eventualmente procurando obter pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta" (BARBOSA, 1998, p. 203), para explicar o que já existe.

Optamos por fazer nossa pesquisa com um rigor outro, visando à construção de um conhecimento acadêmico-científico, como sendo outro lugar para essa pesquisa — um lugar de acolhimento de múltiplos saberes e práticas (MACEDO, 2010). Nessa perspectiva, ao bricolarmos cibercultura, multirreferencialidade e cotidianos, problematizamos os postulados da ciência moderna que, em nome de uma suposta objetivação da realidade, valoriza tão somente o que é quantificável, visível, classificável, e, assim como nos ensina Santos, B. (1989, p. 26), rompe com a hierarquia entre saberes científicos e saberes comuns, estimulando o diálogo entre eles.

> O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites de nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido.

Para Ardoino (1998), a multirreferencialidade propõe um olhar plural na/sobre a realidade complexa que se configura por objetos *práticoteóricos*, uma vez que percebe o homem em suas interações sociais, em suas artes do fazer. Sem desprezar os saberes das

diferentes áreas do conhecimento, ao se articular com o contraditório, com a ambivalência e com as faltas e incompletudes, procura explicar as práticas sociais cotidianas.

Sob esse olhar, a pesquisa com as práticas formativas dos docentes no contexto da cibercultura não se resume a uma leitura linear e homogênea da realidade, que nega toda a possibilidade de criação, de inventividade. A perspectiva epistemológica multirreferencial introduz a razão em função do imprevisto, do acontecimento, do inusitado. Por outro lado, na abordagem dos cotidianos, a crítica à racionalidade atravessa os limites do já instituído e se expressa nas operações, nos usos individuais e nas trajetórias dos praticantes, e não se atém a dados estatísticos, pois, segundo Certeau (1994, p. 45), a estatística "[...] consegue captar o material dessas práticas, e não a sua forma; ela baliza os elementos utilizados, e não o 'fraseado' devido à bricolagem, a inventividade 'artesanal', a discursividade que combinam esses elementos, todos recebidos, e de cor 'indefinida'". Nesse sentido, reforça o autor, a sondagem estatística só põe em evidência o que é homogêneo, reproduzindo o sistema a que pertence.

O cenário cultural contemporâneo, no qual os praticantes culturais interagem com as tecnologias digitais, de diferentes maneiras, convida-nos, pois, a olhar os modos de fazer deles, as táticas que utilizam na arte de formar o outro e se formar nesse contexto; o que demanda entender os jogos de interesses que, na perspectiva multirreferencial, influenciam a atuação dos sujeitos nos cotidianos escolares, ora como agentes, atores, ou autores.

Para melhor compreensão das características centrais da opção teórico-epistemológica desta pesquisa, apresentamos, a seguir, como inspiração para atuarmos como professores pesquisadores na cibercultura, os subcapítulos: narrar a ciência bricolando narrativas de si, da escola e suas múltiplas referências; os dispositivos acionados no campo, com o campo e com os sujeitos; a conversa como um gênero discursivo na pesquisa com os cotidianos; e a emergência das noções subsunçoras.

1.1 **Narrar a ciência bricolando narrativas de si, da escola e suas múltiplas referências**

Pra começo de conversa... no Dia dos Professores:

> ***Eu:*** *Bom dia, queridxs! Feliz dia do Professor!*
>
> ***Iracema:*** *Parabéns, pra nós! Um brinde! E que continuemos fortes nessa bela profissão, mas que a cada dia tem sido mais difícil exercê-la.*
>
> ***Daniele****: Parabéns para todos nós. Que continuemos fortes e resilientes. Nosso trabalho é árduo, mas muito gratificante. Parafraseando Paulo Freire, "A*

> *educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo." É nisso que eu acredito. Parabéns, professores.*
>
> ***Douglas:** Parabéns a todos os professores. Fica aqui um texto, escrito especialmente para nós, da Prefeitura do RJ, escrito na coluna do EXTRA[25], pela Amiga Monica Raouf El Bayeh. Reflitam e se emocionem.*
>
> *"Mesmo sendo espancados, arrastados, assediados, humilhados, descapitalizados, vocês estão vivos". Lutando. Pau de dar em doido. Inteiros, a duras penas. Sem deixar de insistir.*
>
> *Num momento de tanto sofrimento, vocês são a lembrança de toda infância. De juventudes inteiras. De cada vida. A vida toda. Vocês fazem a diferença. E são a esperança de um futuro melhor. A nossa única e melhor saída.*
>
> *Professores são seres resistentes. Governantes passam. Vocês, não. Nunca passarão. Estarão para sempre tatuados em cada alma que conquistaram. Em cada pequena matéria ensinada. Em cada abraço na hora do aperto. Em cada piada que fez gargalhar.*
>
> *Em cada sonho realizado. Em cada voo ousado. Ali teve um professor. Professores removem antolhos. Ampliam nossa visão. Fazem acreditar. Dão esperanças. Essa é a mágica que encanta os bons. E assusta os maus.*
>
> *Que Deus lhes proteja sempre dos maus. E lhes fortaleça, por nós. Para que vocês continuem a ser exemplo. Modelo. Amaro. E recheio de tantas almas.*
> *De todos nós para todos vocês, parabéns. Obrigada por tudo".*

Quantos sentidos estão expressos nessas declarações? Empatia, alegria, resiliência, gratidão, crenças, admiração, reconhecimento, certezas, incertezas, faltas; enfim, são diversos sentimentos que se escondem por detrás dessas falas autorizadas, nas quais os praticantes escolhem e gerenciam o que irão comunicar, a partir de suas intencionalidades e necessidades, intervindo e articulando sobre o que consideram importante ou não. Na escola, campo desta pesquisa, s*aberesfazeres* tecidos revelam uma gama de sujeitos que habitam os cotidianos escolares, oferecendo-nos pistas, caminhos sobre o que está sendo *feitopensandofalado* nessas ambiências (ALVES, N., 2008, p. 310).

Dada a sua complexidade, a escola se apresenta como uma caixinha de surpresas; uma caixa preta a ser explorada, lida, relida e desvelada. Mas, como fazê-lo se, geralmente, ela se circunscreve a um modelo, um padrão com formas bem definidas? Há que se mergulhar no desconhecido, contemplar a diversidade, o inesperado, trazer as vozes dos praticantes culturais, colocando-nos em seu lugar, de forma compreensiva, para descobrir o subentendido, nexos não explicitados, silêncios e silenciamentos, como assegura Machado da Silva (2010).

Sob essa ótica e a exemplo de Lispector, pensar a pesquisa ressignifica minha prática como professora da educação básica, forjada numa lógica disciplinar, cartesiana e

[25] Íntegra do texto disponível em: https://extra.globo.com/mulher/um-dedo-de-prosa/eu-queria-dar-parabens-mas-so-consigo-dizer-sinto-muito-21948517.html. Acesso em: 17 fev 2019.

fragmentada, desenvolvida no curso de formação de professores e na Universidade, em que, para cada disciplina, há uma divisão de tempo e conteúdos que obedecem a uma sequência instituída por órgãos oficiais, prescritiva, distanciando-se, assim, da realidade dos alunos.

Aproximo-me, então, "das pedras", da complexidade que é ser docente nos dias atuais, aberta à escuta do outro, que se apoia na empatia, e que compreende ou se identifica com suas opiniões, reafirmando a oportunidade de me surpreender pelo desconhecido (BARBIER, 2002) e me formar por meio da autonarrativa e das narrativas dos outros, particularmente, nos *espaçostempos* de aprendizagem possibilitados pela cibercultura.

Concordamos, ainda, com Ardoino (1998, p. 14) quando afirma que "a oportunidade de uma viagem pode sempre tornar-se ocasião de um rearranjo-desarranjado", pois realinhar percursos deve ser prática fundante na itinerância formativa docente, ainda que ressignificar práticas cristalizadas de um currículo prescritivo se torne, por vezes, motivo de conflitos, inquietações, avanços e retrocessos. São esses movimentos instituintes que possibilitam um "rearranjo-desarranjado", a quebra de paradigmas, outras maneiras de fazer possibilitadas na realização deste estudo.

Desse modo, fundamentados no paradigma da complexidade, que propõe a religação dos saberes e a superação da fragmentação e da divisão em partes (MORIN, 2006), buscamos bricolar os fundamentos teóricos da abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2012) com a abordagem da pesquisa com os cotidianos (CERTEAU, 1994; ALVES, N., 2008), nos quais a escrita livre, a implicação do pesquisador e a conversa são as três mais importantes formas de se fazer pesquisa.

Sob essa perspectiva, a opção pela abordagem epistemológica multirreferencial com os cotidianos, permite-nos conversar com os professores e não sobre eles, olhar as faltas, ausências, silêncios e silenciamentos, dialogar com as certezas e incertezas, compreendendo, de modo plural, os processos formativos em que estamos inseridos. Mas, em que consiste a conversa, senão em fragmentos de pensamentos, sentimentos, ideias, impressões, dúvidas, memórias inconclusas? Assim, assumi-la como metodologia é considerar que se pode aprender no processo, com os milhares de fragmentos que nos constituem e atravessam nossas práticas, pois não há um ponto de partida predeterminado, nem um ponto de chegada. Ela flui, segue sem direção, muda de rumo e retoma os pontos frágeis de outros lugares, cruzando experiências e saberes diversos. Podem ser puxadas, proteladas e desfeitas; podem formar lindos mosaicos, assim como esgarçar as tramas e nem sempre se encerram, pois seguimos uns nos outros, continuando mentalmente, por algum tempo, a conversa "inacabada".

Sendo assim, a mediação das conversas que se desenvolvem no aplicativo ganha dimensão, e o pesquisador implicado assume o seu papel de mediador desse processo, estimulando o debate, a crítica, a partilha e a colaboração interativa entre os sujeitos, com flexibilidade e senso de oportunidade, explorando as questões que emergem dessas interações.

Como ressalta Bruno (2011), essas "mediações partilhadas" não resultam da permissividade, da inclusão do outro, visto que todos estão inseridos nesse processo, cujo movimento produz devires, olhares, percepções, abrindo espaço para a produção do conhecimento. Nesse sentido, pesquisador e pesquisados situam-se "entre" - interagindo, propondo, fazendo considerações, construindo e aprendendo juntos. “Todos são líderes em potencial, protagonistas das cenas e do cenário de aprendizagem ― que é dinâmico, fluido, líquido e fundamentalmente plástico; todos podem ser mediadores, assumir seus lugares (ou não lugares) e *se autorizarem* nessa rede de aprendizagem” (AMARAL, 2014, p. 76).

Com efeito, são os dados que emergem das conversas docentes partilhadas no cotidiano escolar que nos movem a quebrar a hegemonia de fazer a investigação a partir de uma abordagem metodológica prescritiva, dura, controlável, ancorada em perguntas e respostas "frias" sobre os fazeres docentes nos *espaçostempos* da escola. Nesse sentido, nos perguntamos: Mas, afinal, o que são os cotidianos? Em que consiste pesquisar com os cotidianos? Como categorizar ou conceituar aquilo que se sucede ou se pratica diariamente? Poderíamos registrar os *fazeressaberes* e a diversidade de acontecimentos dos cotidianos escolares recortados em relatos frios, estéreis, circunscritos aos textos científicos?

Para além de um lugar de reprodução e consumo, os cotidianos são *espaçostempos* privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção (ALVES, N., 2008, p. 51). Limitar seu estudo a um modo hegemônico de fazer ciência opõe-se à própria percepção do que seja o cotidiano: um organismo "efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível", como afirma Ferraço (2007, p. 77). Por isso, buscamos uma metodologia que considerasse a complexidade da pesquisa nos cotidianos, que trouxesse a centralidade das autorias dos sujeitos, procurando compreender suas ações, sentimentos, dilemas, faltas, diálogos. Inspirados em Alves, N. (2008) e nos movimentos da pesquisa com os cotidianos por ela propostos, procuramos fugir dos engessamentos, tão comuns nas pesquisas da chamada modernidade, particularmente nas pesquisas científicas.

Sob essa ótica, empreendemos uma pesquisa em ato, para investigar as maneiras de fazer dos praticantes. Isso exigiu, num primeiro movimento, vivenciar o "sentimento do mundo"; ou seja, um mergulhar nos cotidianos, na busca de referências de sons e imagens,

variedades de gostos e odores e o contato direto com pessoas e objetos. O entendimento dessa realidade requer ir muito além do que é instituído, ou do que os olhos alcançam, incluindo sentimentos, sentidos e atitudes de compartilhamento, de cooperação, de colaboração, entre outros.

Nesse contexto e em contato com os dados, empreendemos nosso segundo movimento — o de "virar de ponta cabeça", escolhendo entre as muitas teorias à disposição, podendo usá-las concomitantemente, confrontando-as, inter-relacionando-as, questionando-as, pois o que trazemos como conhecimento "não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido" (ALVES, N., 2008, p. 17).

Sendo assim, coloco-me como aprendiz da formação, e dispo-me de saberes consagrados pela academia, considerando percursos já realizados e outros que se fazem no coletivo das redes, saberes e fazeres estabelecidos, sem que tenha total clareza do quanto formei ou me formaram. Para isso, aproximo-me do terceiro movimento descrito pela autora e, ao contrário do pensamento ocidental dominante, "bebo em todas as fontes", consciente de que o cotidiano é tecido por caminhos que se entrecruzam, interdependem-se e se inter-relacionam, busco a multiplicidade, o olhar plural; o que implica ir para além das fontes de conhecimento tradicionalmente aceitas, interessando-se por aquilo que é contado (relatos) pela memória, pelo documento, pela fotografia, assumindo o diferente e o heterogêneo.

Ao trazer as conversas do grupo do *WhatsApp*s pululam dúvidas, germinam questões que se constroem no decorrer da investigação e uma delas é como traduzir em palavras o que os praticantes colocam, de forma tão generosa, sem deixar de lado os sentidos expressos nessas conversas, sem usá-las friamente, como dados prontos a serem analisados, separados e categorizados de acordo com o modo hegemônico de se fazer ciência.

No quarto movimento da pesquisa "narrar a vida e literaturizar a ciência", busco uma nova maneira de escrever, que seja clara, objetiva e inteligível, expressa em múltiplas linguagens, inclusive a dos sentidos, preocupando-me com o encadeamento lógico das ideias, mas não com a linearidade da exposição. “[...] ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar" (ALVES, N., 2008, p. 33). Trago uma escrita cuidadosa, tecida por muitas vozes e fruto de múltiplos *saberesfazeres* cotidianos.

Por último, dialogo com o movimento da pesquisa, "*ecce homo/ ecce femina"*, que compreende e abarca o elemento que dá corpo ao dispositivo: os praticantes em ato. É o movimento que traz para o centro da pesquisa as vozes dos praticantes culturais,

reconhecendo que eles são coautores dos discursos produzidos em nossas pesquisas, dado que os cotidianos escolares trazem as marcas de nossas histórias de vida e de formação.

Desse modo, estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossos "lugares", seja como estudantes que fomos ou como professores que somos. “Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos 'lugares' (LEFEBVRE, 1991), 'entre-lugares' (BHABHA, 1998), 'não lugares' (AUGÉ, 1994), de onde, de fato, penso que nunca saímos”, afirma Ferraço (2007, p.80).

Como pesquisadores implicados e também praticantes culturais, mergulhados em nosso objeto de estudo, na pesquisa com os cotidianos e na escrita desta dissertação, ora utilizamos o pronome pessoal "eu", ora o pronome "nós". Como ressalta Ferraço (2007), somos pesquisadores de nós mesmos, de nosso próprio tema de investigação. Ainda que pretendamos explicar os "outros", estamos nos explicando. Na crença de que explicamos os outros, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações; somos *caçacaçador*. E com essas explicações, aproximamo-nos das explicações dos outros. Assim,

> Eu penso o cotidiano enquanto me penso... – Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano... – Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano... – Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros... – Mas, eu também sou esses outros... – Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão… – Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje... – Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão... (FERRAÇO, 2007, p. 81)

Para Santos, R. (2015, p. 32) “as narrativas dos praticantes culturais constituem recursos férteis de análise e fontes de densa interpretação”, na pesquisa multirreferencial com os cotidianos. Pesquisamos com, em parceria, no entrelaçar dos fios tecidos por nós e com os outros. Inventamos e recriamos caminhos tecidos no coletivo, mergulhando nas conversas docentes como um potente convite para a pesquisa científica, buscando compreender de forma plural as "maneiras de fazer" desses praticantes.

Nesse cenário, como produzir uma pesquisa em que os praticantes tenham suas vozes respeitadas? Ribes; Gomes; Silva, C. (2018, p. 766) asseveram que "a construção teórica de uma pesquisa é, em si, um agir ético”. E o que representa agir de forma ética, num *espaçotempo* entendido como um processo relacional, dialógico e reflexivo, que envolve negociações de sentidos, reflexão crítica sobre determinados posicionamentos, bem como os possíveis efeitos produzidos a partir de nossos questionamentos e relatórios?

Nosso entendimento é que o agir ético nas pesquisas com os cotidianos deva se sustentar em três pilares: o primeiro, no reconhecimento de que tema e o problema objeto da

investigação façam sentido tanto para o pesquisador como para os pesquisados, a fim de que emerjam processos dialógicos e colaborativos. De acordo com Spink (2007, p. 7), pesquisar no cotidiano significa que:

> seremos partícipes dessas ações que se desenrolam em espaços de convivência mais ou menos públicos; fazemos parte de fluxo de ações, somos parte dessa comunidade e compartimos de normas e expectativas que nos permitem pressupor uma compreensão compartilhada dessas interações.

Nesse sentido, nossa inserção no grupo do *WhatsApp*, como pesquisadores-implicados e praticantes, levou-nos a forjar nossa ética numa relação de reciprocidade, na garantia de transparência na tradução das conversas, no estímulo à autoria e participação e no compromisso de dar visibilidade aos praticantes na defesa de suas ideias, práticas e narrativas.

Outra dimensão ética a ser considerada, diz respeito ao modo como pesquisamos nos contextos investigados. A maneira como buscamos respostas às nossas indagações implica reconhecer os praticantes como colaboradores e coautores de nosso estudo; o que contribui para o empoderamento e a emancipação de todos os envolvidos nesse processo. Sendo assim, o agir ético que nos orienta busca estabelecer a horizontalidade das relações, valorizando tanto os saberes locais como os saberes científicos.

Santos, B. (2010), ao brindar-nos com a noção de "ecologia dos saberes", alerta-nos que é preciso reconhecer a diversidade epistemológica do mundo, traduzida numa multiplicidade de concepções de ser e estar no pluriverso[26], e que abrange diversos modos de existência; incluindo as sobrevivências. O autor ressalta que a linha visível que separa a ciência de seus "outros" modernos tem seu ponto de sustentação na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia, e, de outro, conhecimentos vistos como incompreensíveis e não mensuráveis por não obedecerem aos critérios científicos de verdade, nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

> A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seu impactos noutras práticas sociais (SANTOS, B. 2006, p. 154).

Não há dúvidas de que a reflexividade assume grande importância nesse processo, na medida em que nos possibilita não apenas analisar e questionar os pressupostos teóricos que

[26]Pluriverso: Existência, admitida pela Nasa, de outros planetas habitáveis, pelo fato de terem condições de existência semelhantes às nossas, habitantes da Terra.

nos orientam, mas, ainda, o entendimento do papel que ocupamos, nesses espaços, como pesquisadores, no qual é preciso estar atento às relações de poder que se estabelecem entre pesquisador/pesquisado (SPINK, M.; SPINK, P., 2017).

Em muitos momentos, ora como praticante da pesquisa ora como professora pesquisadora e, muitas vezes, como *praticanteprofessorapesquisadora*, refletimos sobre situações que aconteciam na escola e que eram retratadas no grupo do *WhatsApp*. Pensávamos sobre a complexidade e as implicações de trazer determinadas conversas para a pesquisa. Por isso, a possibilidade de trabalhar com o anonimato neste estudo foi uma sugestão dada, mas logo descartada pelos praticantes convidados, fato que nos levou a acreditar que a forma transparente como conduzimos a pesquisa resultou em uma relação de colaboração, confiabilidade, respeito e credibilidade.

O terceiro pilar de sustentação de nosso agir ético se relacionou ao modo como preservamos as pessoas e seus interesses, ao mesmo tempo em que garantimos a publicação dos resultados apresentados no estudo e o *feedback* sobre os achados da pesquisa. Desde o início, assumimos que um dos objetivos consistia na escrita e publicação dos resultados obtidos no diálogo com os praticantes, respeitando os interesses de cada um.

Ressaltamos que decisões quanto ao que iria constar na pesquisa eram orientadas por princípios éticos e por uma constante reflexão acerca dos possíveis efeitos de sua publicação, haja vista que as questões que se apresentam não se restringiam apenas à coleta de assinaturas e à apresentação de termos de consentimentos livres e esclarecidos. A divulgação desses resultados também produzia efeitos, dado que colocavam em circulação repertórios e noções que não eram neutros e traziam consequências que, muitas vezes, exigiam que os modos de escrita fossem negociados de forma a proteger as pessoas envolvidas e garantir a preservação de nosso argumento principal. "Neste caso, há uma transmigração da noção de rigor para outras/novas perspectivas, outras/novas luzes, compreendendo que os resultados de uma pesquisa depende diretamente do sentido de rigor que ela acolhe e cultiva"(MACEDO, 2009, p. 78).

Com efeito, a exemplo da própria vida, pesquisar nos cotidianos demanda assumir posicionamentos ético-políticos todo o tempo, de forma multirreferencial e crítica, "em favor de uma *ciência outra*, de um jeito epistemológico outro de construção do rigor do saber acadêmico e científico" (MACEDO, 2009, p. 79). Desse modo, entendemos que, para a multirreferencialidade, “a referência está no pesquisador, no objeto, no grupo, na escola, no campo de futebol, nas ciências da educação; enfim, na sociedade" (BARBOSA, 1998, p. 96).

Aprendemos com Ardoino(1998) que sempre haverá outro olhar ou outros olhares e sentidos que nos ajudam a perceber e compreender o mundo.

Como pesquisadores conscientes de que “a formação se dá em conjunto, em dispersão, semelhante ao jogo da rede que se lança ao mar, sem certeza do que virá, mas com a convicção de que o ato é potência mobilizadora ao alcance de algo que se espera, se deseja" (RANGEL, 2018, p. 12), apresentamos, a seguir, uma conversa que teve início com o convite feito por mim para que os professores visitassem o *site* de uma instituição da Prefeitura do Rio de Janeiro, no qual estão disponibilizados conteúdos para o trabalho nas escolas.

.

> ***Eu****: Boa noite, queridos! Entrei no site da Multirio e descobri q na página principal há o projeto "Não deixe o mosquito pegar você de surpresa" com vídeos, áudios, jogos e textos da coletânea Detona Aedes. Acho q vou escrever o roteiro de uma peça.*
>
> ***Claudia:*** *#peçacomaRosana #euapoio.*
> *Eu vou ensinar a fazer o repelente com álcool, óleo de amêndoas e cravo! Depois vamos distribuir a receita e amostra grátis (1502)*
>
> ***Giselle:*** *Outra dica: comer inhame! Ele deixa um cheiro na pele que repele o mosquito! E para as crianças, podemos fazer Danoninho de inhame. É uma delícia! E dá para congelar pra fazer sorvete.*
>
> ***Eu****: Danoninho de inhame? Quero todas as receitas!*

Como podemos observar, dos saberes formais, instituídos, emergiram novos conhecimentos, alguns inspirados nos saberes comuns. Para a multirreferencialidade, o que interessa é a relação do pesquisador com o campo e com os praticantes; ou seja, os sentidos que são produzidos nesse encontro, nessa implicação. Na articulação entre saberes científicos e cotidianos, torna-se necessário refletir sobre como agir e criar coletivamente a prática pedagógica, que não se dissocia da pesquisa acadêmica (SANTOS, E.; SANTOS, R., 2017).

Refletir sobre as nossas práticas cotidianas em coordenação com as narrativas de outros sujeitos, compreender o outro e a si mesmo no processo de pesquisa não se reduz ao ato de coletar, selecionar e categorizar os dados que emergem das narrativas tecidas em um aplicativo de conversa entre docentes. Eles se constituem no devir da pesquisa, a partir do interesse dos sujeitos e do pesquisador, buscando estabelecer um ambiente de negociações e acordos para o desenvolvimento do estudo (FERREIRA; BRITO, 2015).

Corroboramos o pensamento de Santos, E. (2007, p. 13-14), quando afirma que:

> Pesquisador não é aquele que constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo

> de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente.

O uso do *WhatsApp* como dispositivo de pesquisa possibilita pensar sobre a diversidade de histórias que emergem das conversas e o quanto elas se constituem como modos de viver. Nessa perspectiva, concordamos com Santos, R. (2015, p. 28), para quem "um dispositivo de pesquisa e formação nada mais é do que uma política de sentidos à disposição das proposições da pesquisa, das vivências, representações, imaginários, histórias e cotidianos inter-relacionados e contextualizados socialmente" e, nesse sentido, compreendemos que as conversas coletivas propiciam o pensar sobre a escola, o local onde está inserida, como é vista pelo olhar dos outros — os de fora, e como é vivida pelas pessoas que habitam o espaço escolar — os de dentro.

Essas negociações de sentido nos levam a afirmar que as conversas cotidianas também se constituem elementos potentes para pensarmos os *saberesfazeres* docentes nos mais diversos ambientes formativos. Com efeito, desenvolver uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos não é tarefa das mais fáceis, pois envolve vulnerabilidades e riscos. Como enfatiza Macedo (2000, p. 69), “nessas redes que se formam é necessário conviver com o desejo, a curiosidade, a criatividade humana; com suas utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e os imprevistos”, traçando/trançando os relatos que nos chegam, e neles inserindo sempre o nosso estilo próprio de contar histórias, tão importante para quem vivencia o cotidiano do *aprenderensinar*, como ressalta Alves, N. (2008).

É observando as conversas que podemos ter acesso aos fenômenos e inferir sobre eles. Para isso, há que se implicar como Clarice Lispector, que inteira rola e, à medida que rola no chão, vai acrescentando-se em folhas, a observar, observando-se e sendo observada, porque a realidade social é construída pelos praticantes em interação, no coletivo, não sendo, portanto, um dado preexistente. É nesse conversar com o outro, decompondo e esmiuçando o objeto na tentativa de desvelar seus sentidos e significados, bem como organizando-se para narrar suas experiências formativas, como acentua Silva, A. (2018), é que o pesquisador desvela o que é relevante. Sob essa perspectiva, nas próximas seções, apresentamos os dispositivos acionados no campo e com o campo, e selecionamos nossos praticantes culturais, coautores deste estudo, enfatizando o papel da ética e da mediação partilhada na pesquisa com os cotidianos.

1.2 **Os dispositivos acionados no campo, com o campo e com os sujeitos**

1.2.1 O campo da pesquisa e os praticantes da pesquisa

Não dá para negar a existência das práticas instituídas, modos tradicionais de se fazer pesquisa. Entretanto, como já vimos, sempre podemos romper com a ideia de um modo único de se fazer pesquisa acadêmica.

> [...] nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man'sland entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. (MORIN, 2003. p.43).

As faltas, os dilemas, os conflitos, situações que perpassam os fazeres cotidianos da escola existem; e um saber disciplinar não dá conta de entendê-las. Apesar disso, seguimos as orientações curriculares que igualam toda a rede, e que não observa as especificidades do local em que a escola está inserida, como podemos ver no município do Rio de Janeiro, cuja organização escolar segue a Resolução SME nº 1427, de 24/10/2016, que determina o horário de funcionamento das escolas, a organização das turmas e a matriz curricular.

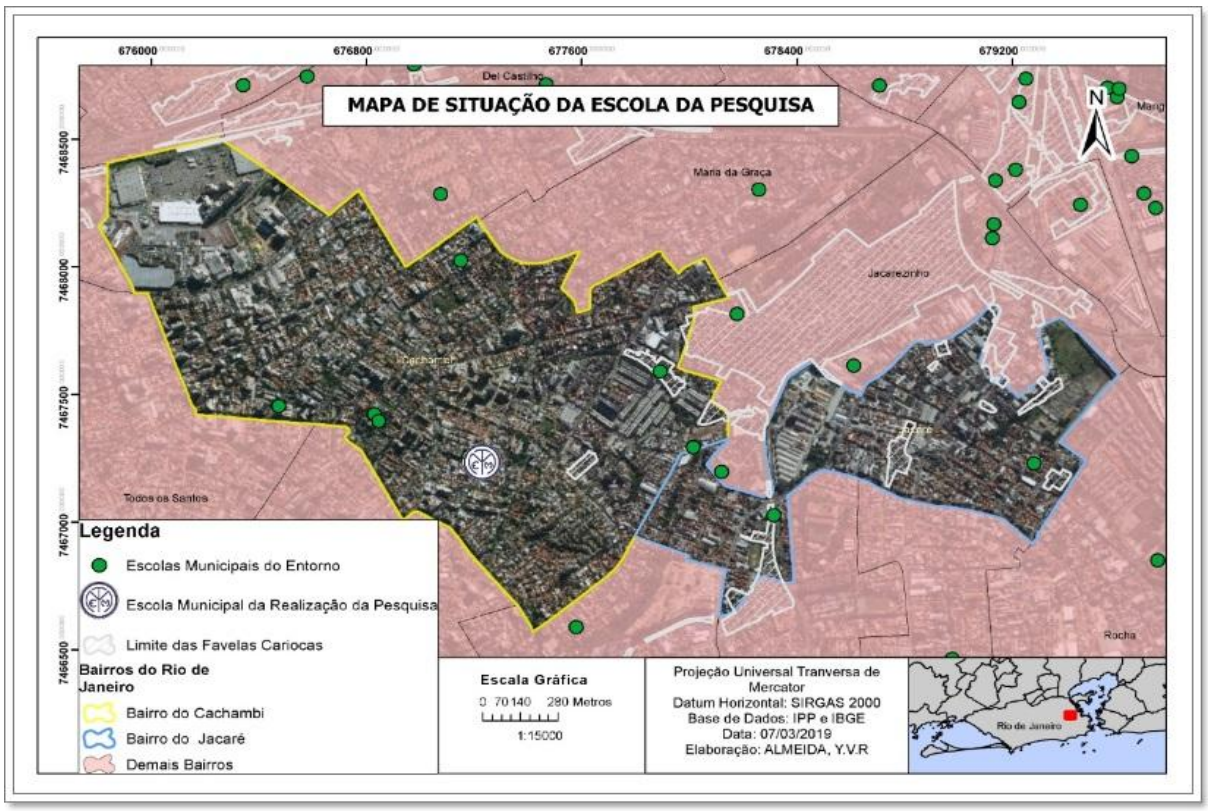
É nesse contexto que encontramos o nosso campo de pesquisa: uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, fundada em 1966. A escola atende o Ensino Fundamental (EF) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona em três turnos, divididos em diurno para o EF e noturno para o EJA, com início das atividades às 7h 30 min e encerramento às 22 h. A unidade recebe no EF alunos do 5º ano de escolaridade até o 9º ano e também, nessa organização, estão as turmas de projeto, alunos em defasagem de idade e ano de escolaridade.

Localizada no bairro do Cachambi (Figura 6), tem como bairros vizinhos o Engenho de Dentro, Engenho Novo, Maria da Graça, Jacaré, Jacarezinho e Manguinhos. Em sua maioria, a escola recebe alunos oriundos do Jacaré, bairro oficial da região do Grande Méier, que muitos acreditam ser uma favela, pois existe uma favela com o mesmo nome. Até o século passado, era um bairro com indústrias de calçados, bolsas, farmacêuticas, de vidros, roupas, metalúrgicas, de café, entre outras.

Com a crise econômica das últimas décadas do século XX e aumento da violência, encontramos um grande número de galpões, prédios fechados e um esvaziamento das indústrias, que faliram, foram fechadas ou tiveram suas unidades transferidas para outras

regiões. Visualizando o mapa abaixo, podemos observar os bairros limítrofes à escola e compreender o porquê dela ser a escolha primeira dos alunos oriundos do bairro do Jacaré.

Figura 6 - Área de localização da Escola



Fonte: Imagem criada pela mestranda Yasmin Almeida, grupo EduCiber, 2019.

Com relação ao trabalho desenvolvido na escola, se por um lado era rico, pela oportunidade de conhecer as experiências da população local, por outro, era, e continua a ser, desafiador pela complexidade que é sermos atravessados por histórias de vida trazidas pelos alunos oriundos de uma comunidade carente, marcada por tráfico de drogas, pelo desemprego, pelo mercado informal e pelas questões voltadas para a juventude, conteúdos e valores que emergem sem retoques, deixando expostas as questões culturais, os riscos ao meio ambiente e à saúde da população, a falta de políticas públicas de revitalização local, que interferem de forma significativa nesse cotidiano.

Nessas condições, as pessoas sobrevivem e resistem, desafiando poderes instituídos, produzindo cultura e espaços de sociabilidade[27], que constituem referências nos processos de

[27] Sociabilidade: Uma forma lúdica de associação na qual os indivíduos, devido aos seus múltiplos interesses (sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou

construção identitária e de tomada de posição frente ao social, a partir de um campo simbólico que é compartilhado com seus pares, e que os tornam "visíveis". Nesse contexto, também se insere nossa escola, um campo diferenciado de sociabilidade que propicia uma ampliação das possibilidades de produção simbólica para suas experiências cotidianas. Nesses *espaçostempos* nos quais a vida flui de forma dinâmica, compreender esses processos demanda o exercício da reflexão, a curiosidade, o questionamento constante, devido à tensão entre saberes já sistematizados e os "dados" vivos da realidade (MACEDO, 2000).

Diante desse cenário, a direção da escola procurou organizar a unidade escolar, buscando melhorar o espaço físico, regularizar questões administrativas e conversar com os professores sobre projetos que possibilitassem o acesso e permanência do aluno na escola. A equipe já se mostrava aberta ao novo, procurando alternativas para construir coletivamente a identidade da escola, aproximando-se dos funcionários, alunos e responsáveis.

Em 2016, devido à necessidade de ter apenas um canal de conversa e troca de informações, a diretora resolveu criar um grupo no *WhastApp*, pois a maioria dos professores tinha o aplicativo instalado no celular. Apenas ela administrava, adicionava e retirava as pessoas do grupo, que era composto por professores e três funcionários administrativos, que lidavam diretamente com questões pedagógicas: matrículas de alunos, documentação, controle de disciplinas, etc. Para o contato com os outros segmentos como alunos e responsáveis, ela disponibilizava, quando solicitado, o número do *Smartphone* para contato via ligação ou aplicativo, deixando claro que podia ser encontrada a qualquer *tempoespaço*.

Usar o aplicativo como canal de comunicação para otimizar as informações entre direção e comunidade escolar era a ideia original, mas, com o tempo, esse objetivo foi sendo ressignificado. Em alguns momentos, os docentes fotografavam as atividades desenvolvidas em sala de aula e compartilhavam os registros diretamente no *WhatsApp* com o objetivo de divulgar o trabalho no grupo (a princípio, sem intenção de que elas saíssem do aplicativo). Em outros momentos, as imagens eram disponibilizadas no aplicativo de conversa, para que, posteriormente, fossem transportadas para a página da escola na rede social *Facebook*.

O trabalho de publicizar as ações desenvolvidas na escola ficou sob responsabilidade de uma professora que se ofereceu para realizar a tarefa, elaborando também um texto, que contextualizava a história das fotos, caso o profissional disponibilizasse apenas a imagem. Assim, quase em tempo real, registros das aulas foram compartilhados no *WhatsApp* e os

---

determinados) desenvolvem uma espécie de unidade comum, produzindo novas formas de ser e estar com o outro, ou seja, de interações. Elaboram, desse modo, outras possibilidades de ser e estar no social, ampliando sua socialização, ou seja, construindo diferentes tomadas de posição na sociedade (SIMMEL, 2006).

professores sinalizavam que mereciam um *post* na rede social *Facebook*. Em outros momentos, a professora responsável sentia-se à vontade para divulgar as imagens sem que houvesse sinalização dos responsáveis pelas atividades.

Pouco a pouco, observamos que os docentes iam acionando dispositivos para narrar o que acontecia no espaço escolar. Além da página no *Facebook* e do grupo no *WhatsApp*, a escola abriu um canal no *YouTube*, no qual disponibiliza os vídeos dos eventos que aconteciam. No âmbito da dinâmica desenvolvida pelos professores, os dispositivos ajudavam a construir a identidade da escola. Uma escola que, como muitas outras unidades de ensino do município, sofria e sofre ainda com a percepção negativa que surge do olhar do outro sobre as escolas públicas de periferia.

O movimento de publicar o que cada um produz, cotidianamente, no ambiente escolar, encontra outras vozes, reverbera pelos corredores e ganha as redes. O uso dos dispositivos aproxima pessoas, motiva o grupo, e com isso rompe a relação *espaçotempo*. Para Santos, E. (2014, p. 73):

> os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites de tempo e do espaço geográfico. Para tanto, as novas tecnologias digitais e a cibercultura com sua diversidade de fenômenos poderão estruturar novas práticas de pesquisa-formação multirreferenciais.

Assim, na escola ou fora dela, começamos a ter acesso ao que se produzia, e que, anteriormente, se restringia ao espaço das salas de aula ou às exposições dos trabalhos nos murais da escola. Nas conversas, alguns professores narravam o vivido e motivavam seus pares a entrar nessa rede de produção coletiva, "ampliando os processos educativos para além dos encontros face a face" (SANTOS, E., 2014, p. 74). A escola entra nas redes tecidas em nós narrativos, que nos formam: nós da rede, nós em rede!

Em determinados momentos, especificamente nos períodos eleitorais, de organização de manifestações em prol dos direitos das categorias dos profissionais de educação ou de críticas sobre o papel e as ações dos órgãos públicos ligados às questões educativas, as conversas entre os professores ficavam mais acirradas e passionais As informações compartilhadas pela direção acabavam diluídas no meio dessas discussões. Nesse instante, alguns professores, para demarcar a insatisfação com os rumos das conversas, saiam do grupo. De pronto, a diretora relembrava de forma respeitosa a finalidade da existência do grupo, destacando a existência de outros grupos da escola que eram específicos para as conversas informais e lembrando a possibilidade da abertura de outros que atendessem às necessidades dos profissionais como podemos ver a seguir:

> ***Karla:*** *Gente, bom dia!*
> *Entendo todas as angústias aqui registradas. Não devemos nos omitir diante de tantos absurdos que temos visto ultimamente. Porém, o grupo foi criado por esta Direção com a finalidade de facilitar o nosso contato sobre assuntos relacionados à escola (administrativo e pedagógico) e se as pessoas começarem a sair o objetivo do grupo fica perdido...*
>
> ***Fátima****: Combinado, Karla (é q as vzs a gente nao guenta)!! Mas p meio do "desabafo" acabei sabendo da Rô de um material importante e pedagógico p minhas.aulas. Mas tvz vc tenha razão. Proponho a quem quiser /souber ....montar um outro grupo c teachers q assim o queiram p nossos desabafos pedagógicos e etc Acho q podemos falar a respeito na px reunião. E daí esse aqui ficaria só p assuntos administrativos e etc. Minha humilde opinião.*

Os gestores juntamente com os profissionais da escola têm se empenhado para que o ambiente escolar e, consequentemente, as relações interpessoais na escola aconteçam de forma dialogada e respeitosa. Os conflitos existem e nos ajudam na busca de práticas educativas mais humanas e significativas. Destacamos que todas as ações da direção são expostas diretamente no grupo. Assim como numa conversa presencial, não guardamos nada para depois: os estranhamentos, as palavras truncadas, as ambiguidades, situações que acontecem presencialmente, respingam no grupo e propiciam momentos em que pensamos juntos sobre as nossas práticas cotidianas.

É assim que surge, na época das eleições, um grupo dedicado às discussões de cunho político e que, por muitas vezes, vara a madrugada acompanhando e comentando os debates dos candidatos em tempo real. Num outro momento, abrem o grupo ‘só sexy’ para piadas, amenidades, e com o passar do tempo surgem outros grupos de acordo com a necessidade dos praticantes. Muitos desses grupos surgiram pela popularidade indiscutível propiciada pela facilidade de usos do aplicativo *WhatsApp* e pela potencialidade discursiva do momento sócio-histórico em que vivemos. Na Figura 7, apresentamos alguns grupos que surgiram na escola.

Figura **7** - Outros grupos da escola

Fonte: *WhatsApp* da autora.

A cada dia, a quantidade de produções imagéticas que circula no *WhatsApp* cresce, exponencialmente, possibilitando às pessoas criarem e compartilharem diferentes materiais. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre as potencialidades desse dispositivo, na re(configuração) das dinâmicas interacionais contemporâneas, que podem emergir da interface entre seu uso, por meio de dispositivos móveis, em consonância com recursos diversos como textos, sons, imagens, criação de grupos, entre outros, dado que, com o digital em rede, conceitos e definições acerca das conversações, precisam ser revistos, pois a maioria dos estudos sobre essa prática tinha como foco as interações do tipo face a face, ou por telefone.

Para Marcuschi (2006, p. 15), a conversação consiste em "uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum", objetivando, inicialmente verificar a organização estrutural da interação social. Posteriormente, a análise dos processos

cooperativos na atividade conversacional, se volta para os silêncios e lacunas, as falas simultâneas, as regras conversacionais, a coerência conversacional, a fim de explicitar as regras que dão sustentação ao funcionamento das trocas comunicativas em geral.

> A conversação é marcada pelas seguintes características constitutivas: a) interação entre pelo menos dois falantes; b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; c) presença de uma sequência de ações coordenadas; d) execução de uma identidade temporal; e) envolvimento em uma interação 'centrada' (MARCUSCHI, 2006, p. 15).

Nessa perspectiva, e em face dos potenciais comunicativos de aplicativos como *Facebook*, *Instagran*, *WhatsApp*, entre outros, tais discussões precisam ser amplificadas e aprofundadas, tendo em vista compreender como ocorrem as conversas nesses ambientes, bem como as rupturas e continuidades que acontecem nessas interações.

Recuero (2008) afirma que, nas redes, as conversas podem ser síncronas (ocorrem de forma semelhante àquela que se dá face a face, com uma identidade temporal próxima e compartilhada, num mesmo espaço, e nas quais os usuários podem ser identificados com facilidade, bem como os turnos e a centralidade da interação). Já nas conversações assíncronas, a identidade temporal é ampliada, podendo ocorrer em mais de um espaço, centradas em um mesmo tema. Essas conversações são apropriadas de diferentes maneiras pelos usuários, criando novas práticas e significados.

Em tempos de mobilidade ubíqua em conectividade, não faz sentido afirmar que as conversações possuem início, meio e fim, pois não há um fechamento nos turnos conversacionais em interações realizadas nessa ambiência. Apesar de o *WhatsApp* ter sido concebido como um ambiente de conversação instantânea, pode ser utilizado de forma assíncrona, oportunizando momentos de troca de informações, que se configuram em "laços relacionais" entre os praticantes e o pesquisador (RECUERO, 2009). Para a autora, o laço:

> É a afetiva conexão entre atores que estão envolvidos nas interações. Ele é resultado, deste modo, da sedimentação das relações estabelecidas entre agentes. Laços são formas mais institucionalizadas de conexão entre atores, constituídos no tempo e através da interação social. [...] O conceito de laço social, desenvolvido até agora, portanto, passa pela ideia de interação social. É um laço social constituído a partir dessas interações e das relações, sendo denominado laços relacionais (p. 38).

Trançados nas interações e relações com os praticantes, esses laços estabelecem outros tipos de laços, como é o caso do "*laço dialógico"*, que se conecta com as conversas mútuas entre os praticantes, mediadas pelos *WhatsApp*, "Isso porque, quando os grupos surgem com

base na interação dialógica, o sentimento de pertencimento do grupo surge como decorrente do elemento relacional da interação" (RECUERO, 2009, p. 40).

Para Melo Neto (1999), "um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos". A fala do escritor me leva a compreender que viver com os nossos pares, juntando as nossas vozes, pode trazer um amanhã diferente. Assim é este estudo: vamos tecendo coletivamente o passo a passo, agregando percepções, apreensões, descobertas, saberes e experiências com os praticantes desta pesquisa.

Tendo em vista o exposto, apresentamos a seguir os 18 praticantes desta pesquisa. São eles: eu (Rosana), Will, Valessa, Douglas, Edelzia, Giselle, Flavia, Danielle, Orlando, Karla, Renato, Gilmar, Jaqueline, Claudia, Fátima, MarthaGeo, Giannis e Iracema. Inspiramo-nos nas conversas tecidas por esses praticantes e nas possibilidades que construímos no movimento da pesquisa e na relação com o objeto e com o campo (SANTOS, R. 2015). Na relação com o outro, os praticantes apresentam-se, contando um pouco de suas personalidades, a relação com suas famílias, suas atuações na escola e o modo como cada um se relaciona com a tecnologia, as redes sociais; enfim, como se percebem na cibercultura.

Para Santos, R.(2015, p. 21), "ninguém é somente autor; somos, na maior parte dos casos, coautores, porque há autores que se relacionam conosco na ação formativa, ou seja, nós nos autorizamos a partir da relação, sob a influência dos outros", sob esse ponto de vista, retomo um fato que ocorreu e que se tornou objeto das conversas tecidas no grupo: um professor possuía um celular modelo antigo que apenas fazia ligações e enviava mensagens via SMS e, por isso, não conseguia ter acesso às conversas tecidas no grupo da escola. Depois de alguns meses, para participar das conversas, ele comprou um *smartphone* e foi adicionado ao grupo. Podemos pensar: E o que leva uma pessoa a comprar um *smartphone* para ter acesso a um grupo de conversa no *WhatsApp*?

Acreditamos que o que moveu o professor a comprar o *smartphone* foi o sentimento de pertencimento ao grupo, pois o desejo de estreitar o vínculo alinha-se, na contemporaneidade, à ideia de um sujeito coletivo, que colabora e compartilha saberes plurais, ideias e experiências, pela possibilidade de interagir nas redes com outros sujeitos.

Durante a realização desta pesquisa, observamos que alguns praticantes usavam o *WhatsApp* como fonte de informação, sem qualquer interação com os demais participantes. Uns teciam poucas considerações, usando o grupo para esclarecer dúvidas sobre o que foi postado. Para outros, o dispositivo constituía um recurso para divulgar as atividades desenvolvidas *dentrofora* do ambiente escolar, e para compartilhamento de imagens e vídeos.

Por último, tínhamos um grupo de professores bastante proativo, habitante das redes, e que estava em constante interação com os outros grupos, usando o *WhatsApp* como dispositivo de informação, observação, leitura, pesquisa, compartilhamento e publicização das produções desenvolvidas *dentrofor*a do espaço escolar, além de emitirem suas opiniões e dialogarem com os demais praticantes, num processo de troca e negociação de sentidos. Nesse contexto, eram porta-vozes dos dilemas, dificuldades e alegrias que vivenciávamos cotidianamente no espaço escolar.

Pensando na apresentação dos praticantes neste texto dissertativo, pedi a cada um que respondesse à seguinte pergunta: "Quem sou eu?" Os textos escritos por mim, Karla, Flavia, Douglas, Edelzia, Giselle, Giannis, Valessa, Renato e Jaqueline foram tecidos de forma tão generosa, que acabaram me surpreendendo por demonstrar o mergulho que fizemos em nossas próprias itinerâncias, narrando experiências de vida, de aprendizagem e de práticas profissionais (MACEDO, 2010), como podemos constatar a seguir:

Figura 8 - Praticante Karla

Fonte: *WhatsApp* da autora, 2017.

Figura 9 - Praticante Douglas

Fonte: *WhatsApp* da autora, 2017.

Figura 10 - Praticante Edelzia

Fonte*: WhatsApp* autora, 2017.

Figura 11 - Praticante Giannis

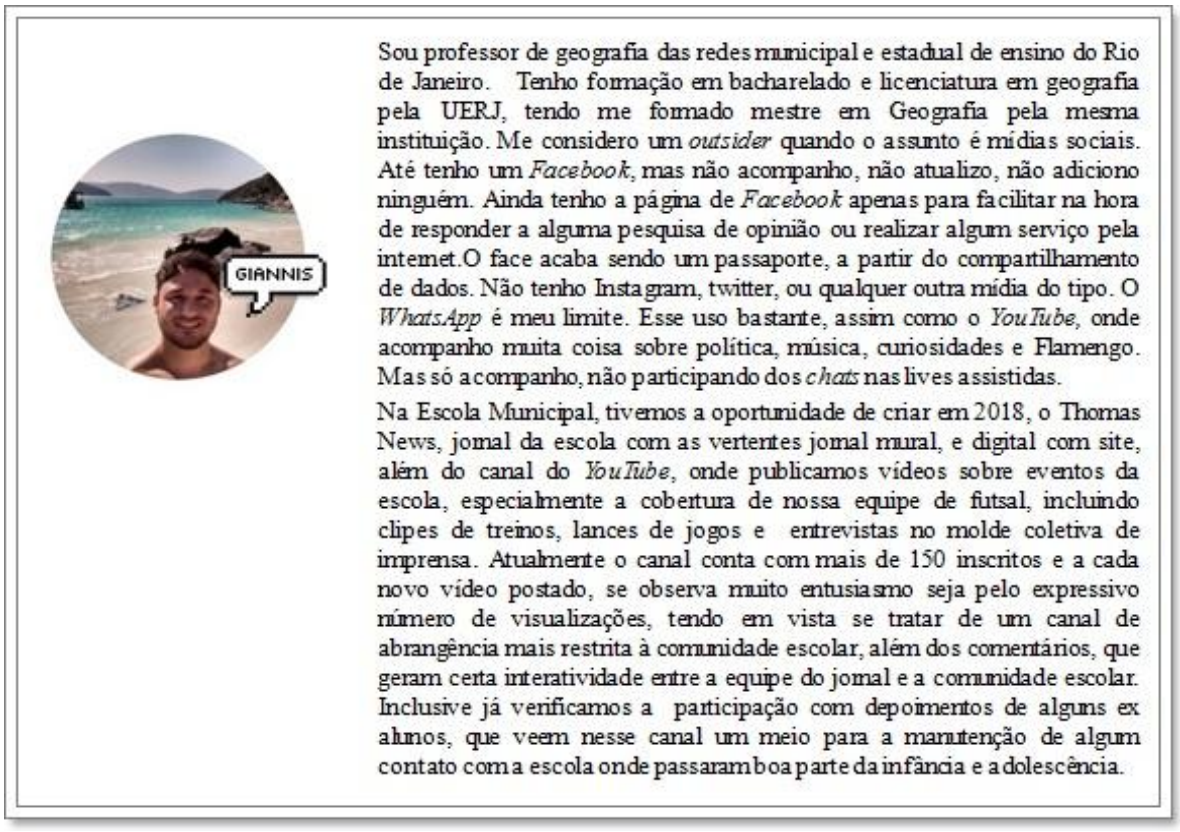
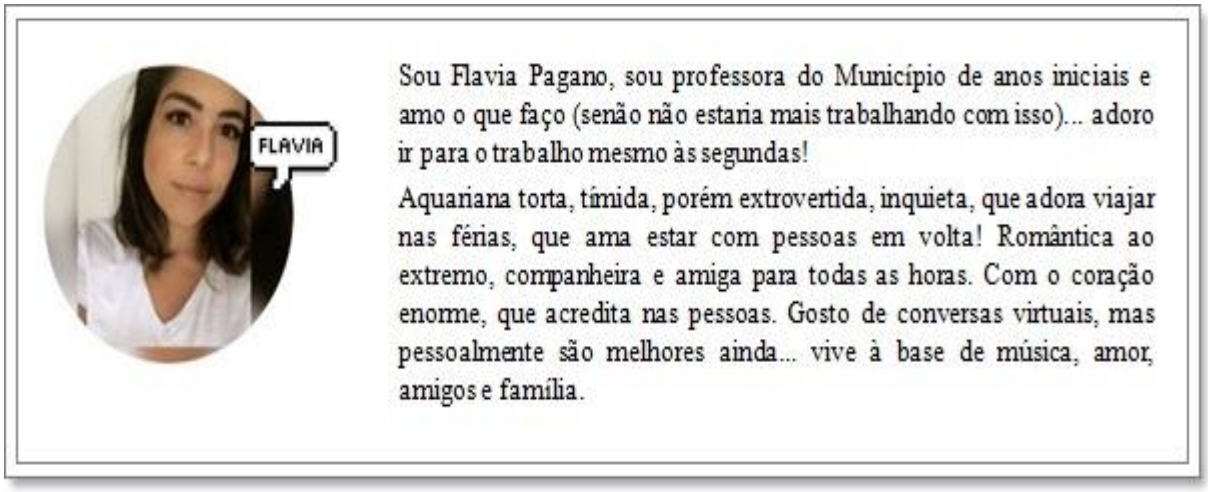
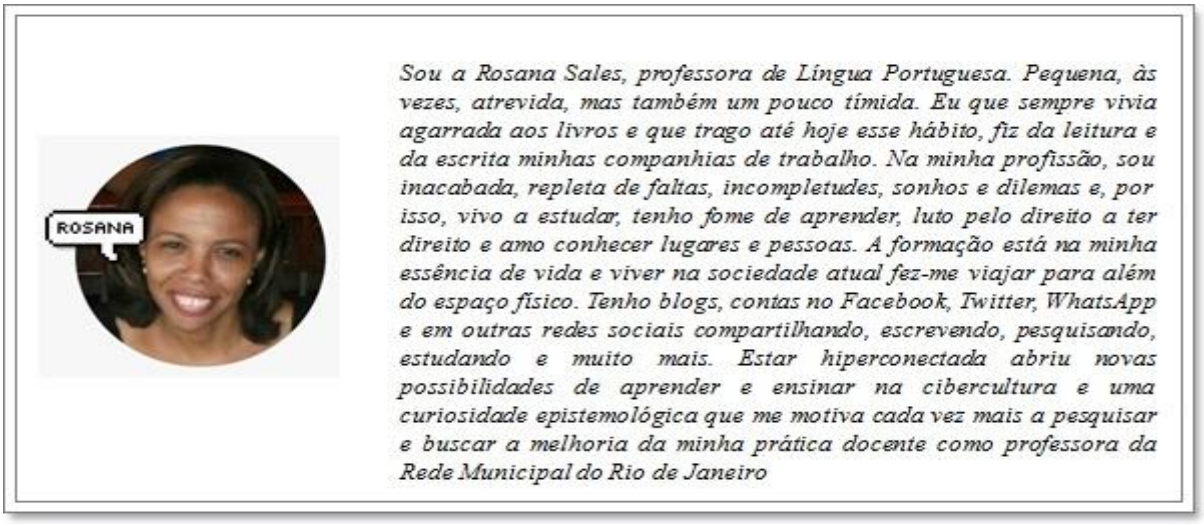


Figura 12- Praticante Flavia



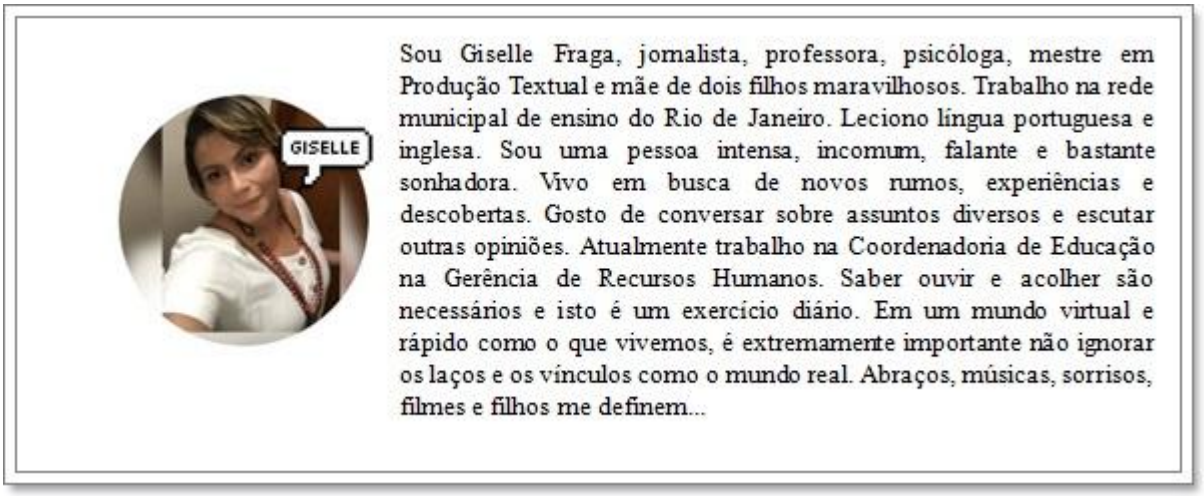
Fonte: *WhatsApp* autora, 2017.

Figura 13 - Praticante pesquisadora Rosana



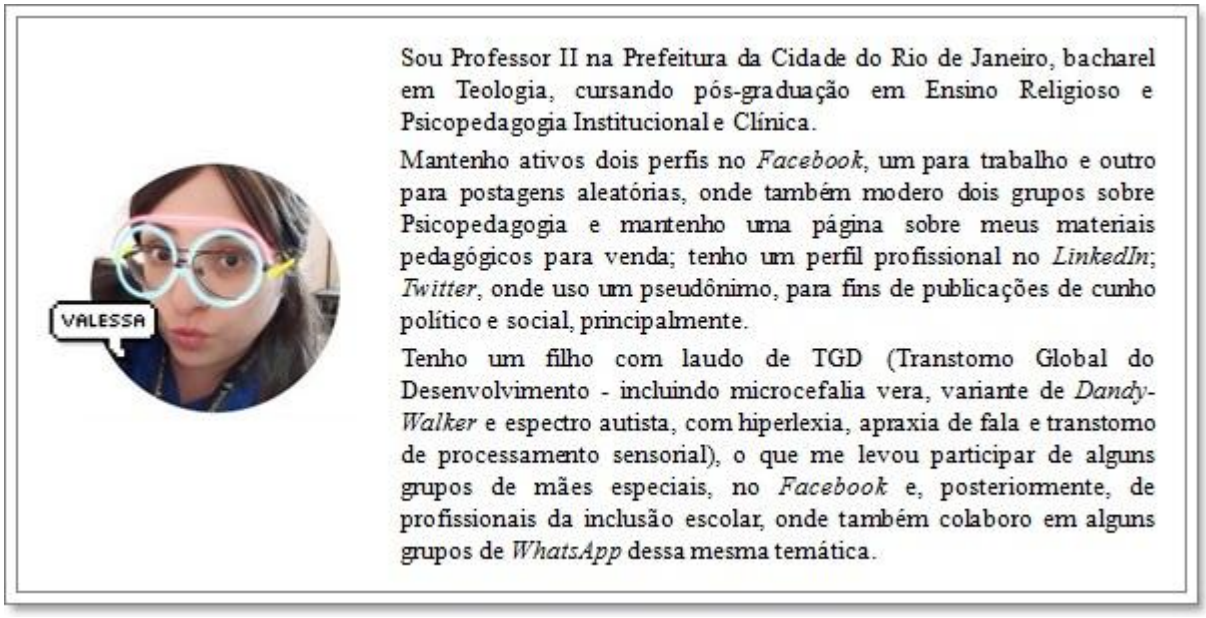
Fonte: *WhatsApp* autora, 2017.

Figura 14 - Praticante Giselle



Fonte: *WhatsApp* autora, 2017.

Figura 15 - Praticante Valessa

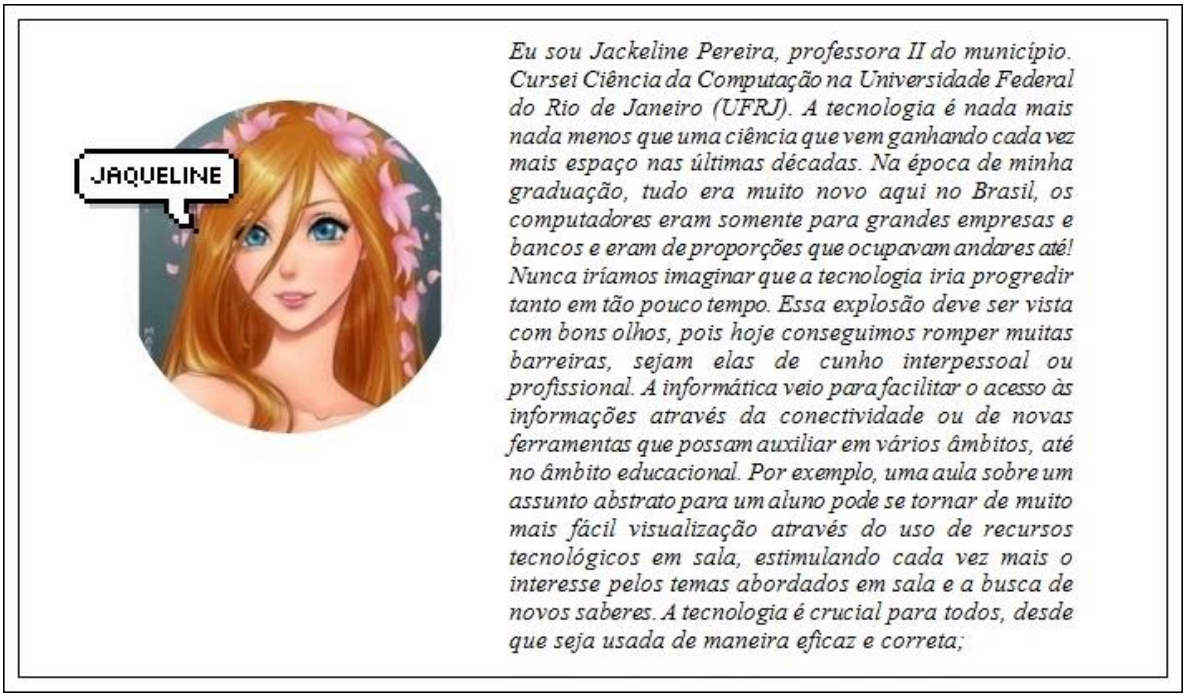


Fonte: *WhatsApp* autora, 2017.

Figura 16 - Praticante Renato

Fonte: *WhatsApp* autora, 2017.

Figura 17 - Praticante Jaqueline



Fonte: *WhatsApp* autora, 2017.

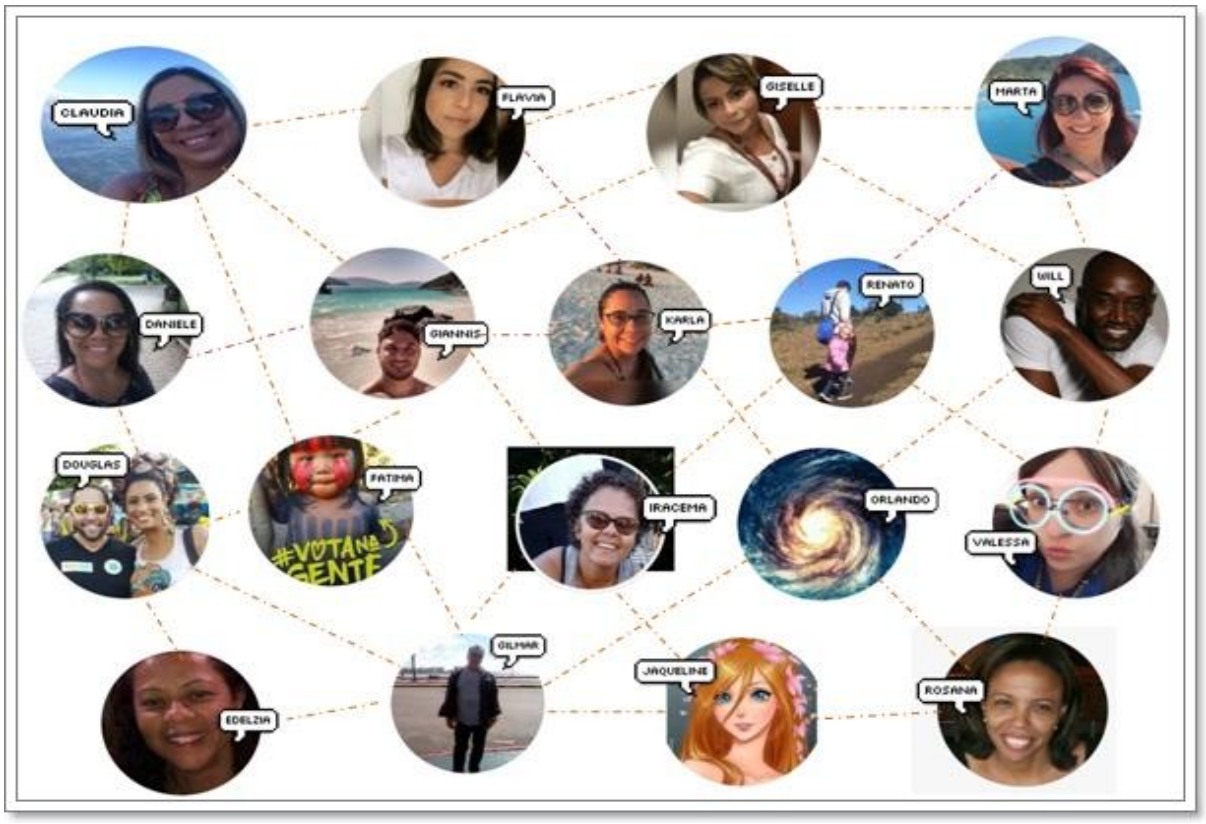
Nessas linhas traçadas por alguns praticantes desta pesquisa, que reservaram um tempo em suas vidas corridas, em que todos são docentes indo e vindo entre escolas, casa e afazeres domésticos, cursos, leituras e correções de avaliações, surgiram histórias de vida e formação que revelaram modos de ser, fazer, pensar e agir como pessoa e educador na atualidade, uma profissão de muitos dilemas, desafios e posicionamentos num mundo em que as informações, saberes, práticas e comportamentos se alteram rapidamente.

Sendo assim, entendemos que, ao trazermos as conversas que emergem do dispositivo *WhatsApp* para a pesquisa, procuramos realizar um exercício de compreensão de que essas conversas são fontes de conhecimentos que hoje se materializam cada vez mais pelo uso das tecnologias digitais em rede, aqui entendidas como criação sociotécnica, cujos usos e aplicações são definidos pela autoria dos sujeitos culturais no momento sócio-histórico em que vivem.

É essa recursividade da pesquisa que nos faz (re) inventar o processo de construção metodológica, revelando-nos que a "perspectiva multirreferencial, por aceitar trabalhar com a complexidade das realidades humanas, prepara-se para o imprevisto, para a incerteza" (MACEDO, 2010, p. 159). E, nesse movimento, prepara-se, também, para as bonitezas que emergem do/com o campo, na relação com os praticantes, professores de áreas distintas, com

suas experiências práticas, nessas conversas no *WhatsApp* que emergem nessas trocas de saberes (Figura 18).

Figura 18 - Os praticantes da pesquisa



Fonte: Imagem criada pela autora.

E como trazer essas conversas, que "nos afetam e são afetadas, porque compreendem que o dizer das outras pessoas é importante, porque as pessoas que falam são ou tornaram-se — com o deslocar no *tempoespaço* — importantes?" (SERPA, 2010, p.76).

Como já mencionado, inspirados na abordagem epistemológica de Ardoino(1998; 2003) e na própria noção de dispositivo, os grupos GPDOC e EduCiber vêm lançando mão do digital em rede para realizar o processo investigativo, acionando sujeitos, praticantes culturais, para pesquisarem juntos, produzindo o que chamamos de fenômenos da cibercultura, e assumindo que a prática cultural e a docência são inseparáveis (SANTOS, E., 2017).

Nesse sentido, optei por trazer o *WhatsApp* como dispositivo de pesquisa, conversei com a direção da escola, que não se opôs à realização deste estudo, também com alguns

docentes sobre o curso do mestrado, expliquei sobre a linha da pesquisa da qual eu fazia parte e fiz o convite no grupo do *WhatsApp* da escola, como podemos ver a seguir:

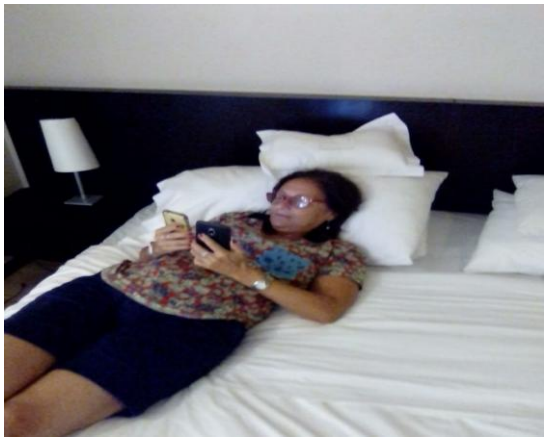
> ***Eu:*** *Bom dia, queridos!*
> *Já conversei com alguns colegas, mas decidi colocar no grupo, pois gostaria q houvesse mais pessoas interessadas em participar da minha pesquisa de mestrado, q vai tratar sobre as narrativas digitais dos docentes em um grupo do WhatsApp.*
> *Pensei em classificar as conversar, inicialmente, em: informes da direção e coordenação, viés político, sugestões, troca de experiências (ou projetos desenvolvidos), SME (não sei q nome dar...rs), etc. Inclusive, gostaria q vcs pudessem dar sugestões de nomes para a minha classificação dos nomes das conversas q ocorrem aqui.*
> *Como é uma universidade pública, tudo tem que ser feito com a ciência e autorização dos envolvidos. A minha intenção é q as narrativas aqui tecidas possam trazer alguma contribuição para os nossos fazeres em sala de aula e, consequentemente, para a nossa escola.*

No próprio grupo do *WhatsApp*, alguns demonstraram interesse e curiosidade e outros preferiram não se posicionar ali e, após a leitura do post que foi reproduzido acima, conversaram comigo *face to face* na escola. O pontapé inicial estava dado! A dinâmica da pesquisa aconteceu com mais intensidade no grupo durante o ano que estava delimitado — 2017 — mas também em conversas particulares, quando o praticante, ao ser provocado, quisesse uma interação mais íntima, via *WhatsApp* (ou presencialmente, caso achasse necessário), como podemos ver, quando eu peço, no grupo, uma imagem sobre os usos do celular para colocar neste texto e o professor Gilmar vai no meu *WhatsApp* particular para enviar a foto, conforme se pode observar no relato a seguir:

Figura 19- Conversa usos do celular

Eu (no grupo): *Boa noite, queridxs! Alguém tem foto em q esteja com o celular na mão (lendo, escrevendo, tirando foto, compartilhando coisas nas redes ou até mesmo no zap)? Quero colocar na minha dissertação cenas de pessoas usando o celular, mas não quero pegar no Google (acho muito frio). Vc(s) pode(m) enviar para mim? Depois pego a autorização do uso da imagem! Se alguém puder ajudar, agradeço!*

Gilmar (responde no meu WhatsApp):



Eu: *Hahaha, show de bola! De quem eu pego a autorização, Gilmar?*

Gilmar: *Precisa? Quer outra?*

Eu: *Tem mais? Manda!*

Gilmar:

Gilmar: *Vendo as notícias da prefeitura!*

Fonte:*WhastApp* autora, 2018

Segundo Nascimento (2017, p. 24),

> ao narrar o vivido, o professor se transforma em objeto de conhecimento tanto pra si mesmo quanto para os outros. a narrativa de nossa história pessoal e profissional pode ser compreendida como experiência de formação e a escrita dessa narrativa pode ajudar a dar sentido à ação docente possibilitando a sua constante (re)significação. O registro escrito da experiência, além de contribuir com a própria formação do professor, contribui, também, com a formação de outros colegas de profissão.

Com efeito, o *WhatsApp* constitui um dispositivo de saber, na medida em que se atrela às narrativas que os praticantes fazem de suas vidas e as daqueles que as leem. Ao enfatizar essas conversas, a pesquisa se constitui em "algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro)", como ressalta Nóvoa (2001, p. 26), e que dão sentido e significados às vozes desses *praticantescotidianos*.

Assim, a ideia de usar o dispositivo *WhatsApp* justifica-se "pelo dinamismo reflexivo da formação, pelas itinerâncias e errâncias que percorrem, atravessam, juntam, relacionam, levando em conta a experiência autorizante e reflexiva do processo de aprendizagem" (MACEDO, 2010, p. 111). Depreendemos que, nesse processo de "ir-e-vir sendo", no qual se desenvolvem as tramas entre individual e coletivo, é que ocorrem as três dimensões da formação: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação (PINEAU, 1988).

Na autoformação, o sujeito apropria-se do poder de formação. Autor do próprio processo formativo, ele traz nessa dinâmica reflexiva as suas subjetividades, as referências pessoais, as relações com o outro e com o meio ambiente físico.

À dinâmica da autoformação não se desvinculam os processos de heteroformação e ecoformação: somos praticantes culturais responsáveis por refletirmos, criticamente, sobre os nossos *saberesfazeres* cotidianos no contato com o outro e mediatizados pelas interfaces cidade-ciberespaço. Assim, na heteroformação, o processo reflexivo está intimamente ligado às relações que estabelecemos com o outro, a nossa capacidade de empatia; o que nos constitui como praticantes culturais nessas conversas e experiências.

Para Santos, R. (2015, p. 48), além de "reconhecer o outro na formação, necessitamos demonstrar que o heterogêneo é um valor a ser cultivado, criando condições para que seja legitimado, sem que as relações entre as diferenças signifiquem esquecer o valor do bem comum social". Por fim, na ecoformação, o meio ambiente atua na formação do indivíduo, possibilitando "a conexão com o novo e o que necessita ser preservado e recuperado em termos humanos e planetários" (SILVA, A., 2018, p. 139).

A formação, para Macedo (2010, p. 49), é, então, entendida a partir do contexto pedagógico-curricular.

> Enquanto fenômeno que se realiza a partir de um sujeito constituído nas relações que se estabelece ao longo da sua história de aprendizagens, a formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançado em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possam ultrapassar a preocupação com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não.

Nessa perspectiva, assevera o autor, para ser formativa, a aprendizagem tem de ser acompanhada do pensamento crítico, de um ponto de vista, de uma atitude, que interpela os saberes-referência.

Na contemporaneidade, o meio ambiente, as coisas e o mundo *ciber*, para Pineau (2000), constituem novos entrantes que inflexionam a formação paradigmática em direção *a novos heteros*; o que não pode ser desprezado pelo currículo e as ações de formação, "sob pena de não levar em conta a nossa própria temporalidade e seus emergentes saberes-referência, que além de serem pauta/conteúdo demandam formação" (MACEDO, 2016, p. 75). Daí a pertinência de uma ação formativa multirreferencial, assevera o autor.

Macedo (2010, p. 75) pontua que "o currículo e as ações de formação não podem desprezar as novas/outras referências, sob pena de não levar em conta a nossa própria temporalidade e seus emergentes saberes-referências". Para ir ao encontro dessas referências, do conhecimento e do próprio objeto de estudo, bricolamos conversas no *WhatsApp* e presenciais com interações nas redes sociais e diário *online*, isto é, os dispositivos acionados no campo e que serão apresentados na próxima seção.

1.2.2 Os dispositivos acionados no campo

A declaração de Macedo (2010, p.75), citada acima, corrobora um determinado momento de nossa pesquisa, em que se fez necessário refletir sobre o processo de desenvolvimento: o que eu já trazia como referencial teórico? Como concentrar as informações que surgiam durante a pesquisa sem correr o risco de perdê-las? Decerto que o pesquisador não precisa se limitar a uma única teoria ou a um único dispositivo para realizar seu estudo. Em muitos momentos, o processo de pesquisa percorre caminhos que buscam se aproximar do campo, dos praticantes, do próprio objeto de estudo, mediante dispositivos que permitem "o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o 'como fazer' das normas, mas o 'como foi feito' da prática" (LOURAU, 1993, p. 77).

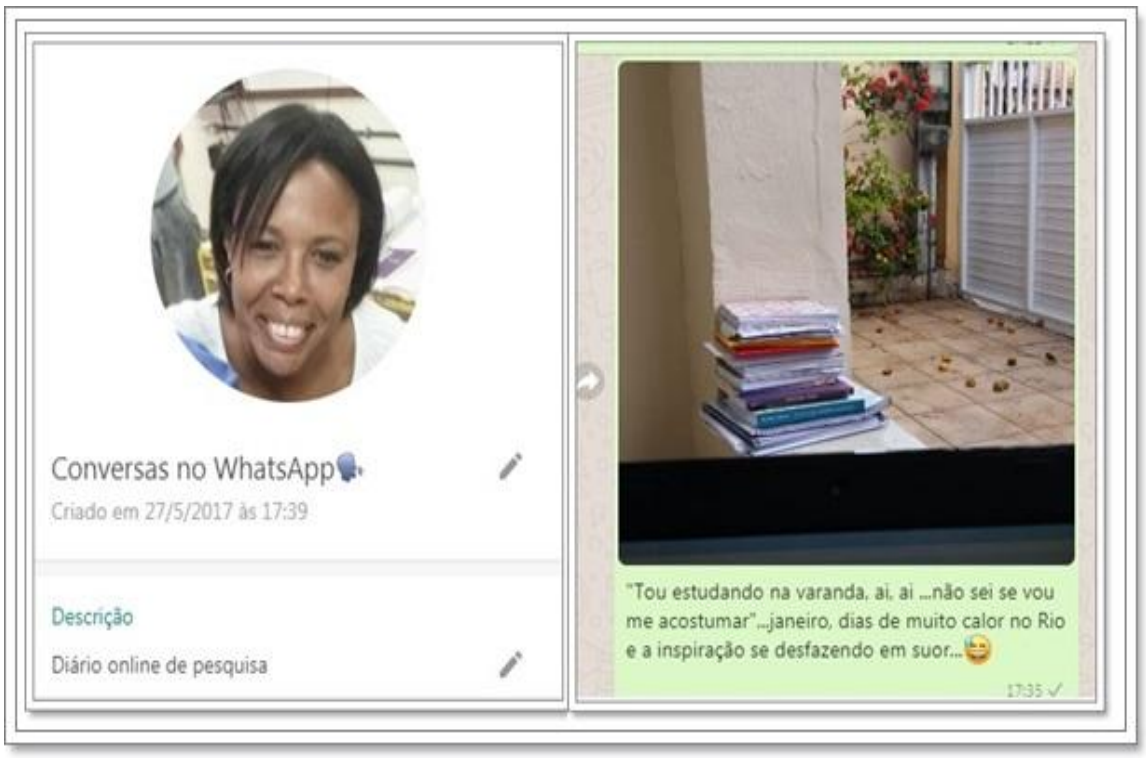
Sob essa ótica, o diário *online* é um dispositivo de pesquisa que possibilita refletir e registrar os eventos ocorridos, impulsionando o pesquisador a analisar suas reações, além de seus sentimentos, interpretações, impressões, explicações, atos falhos, entre outros (SANTOS, E., 2014). Assume, desse modo, potencial formativo, considerando que expomos as nossas opiniões e ideias sem reservas, mergulhamos em diversas fontes de informação, refletimos sobre o que foi escrito, compreendendo os caminhos que escolhemos para desenvolvê-la. "O diário é um dispositivo favorável a uma postura do pesquisador multirreferencial e implicado com/no processo de auto, hetero e ecoformação", asseveram Silva, Santos e Ribeiro (2018, p. 117).

Para Medrado, Spink e Méllo (2014, p. 278), "a pesquisa começa a ter certa fluidez, à medida que o pesquisador dialoga com esse diário, construindo relatos, dúvidas, impressões que produzem o que nominamos de pesquisa". O diálogo com esses autores sobre o uso do diário como parceiro de pesquisa ganhou novos sentidos e significados, para mim, quando a pesquisadora Alexsandra Silva[28], do GPDOC, utilizou em sua pesquisa de mestrado o *WhatsApp* como dispositivo incubador de narrativas, produtor de sentidos, configurando-se, portanto, como um espaço formativo "bastante adequado ao desenvolvimento de um diário *online*, quando levamos em conta suas potencialidades como dispositivo de relações intersubjetivas, de cocriação e de registros autorais" (SILVA, A. 2018, p. 55).

Desse modo, aliei o fato de o *WhatsApp* ser o principal dispositivo desta pesquisa à curiosidade epistemológica de vivenciar *in loco* uma prática dinâmica com a qual eu já tinha familiaridade. Inicialmente, acionei o diário *online*, denominado "Conversas no *WhatsApp*", com o intuito de usá-lo como um lugar em que eu faria os meus registros, guardaria as imagens, áudios do grupo e as conversas tecidas com os praticantes; um repositório de conversas que facilitasse o acesso aos dados da pesquisa. No entanto, à medida que a pesquisa ganhava corpo, e pelas funcionalidades do aplicativo, essa proposta de trabalho também foi ressignificada, como podemos observar na Figura 20, adiante.

[28]Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4338018Z3. Acesso em: 31 jan. 2019.

Figura 20 - Diário *online* "Conversas no *WhatsApp*"



Fonte: *WhatsApp* da autora, 2017.

RJ, 21/08/2017

Eu: *Bom dia, Rose! Entrei no e-mail do grupo e não havia anexo da Vivian e Tânia. Vc conseguiu baixar os arquivos?*

Rosemary Uerj*: Bom dia. Serei banca. Vou encaminhar para você*

Eu: *Rose, estou lendo sobre noção subsunçora. A periferia seria uma noção?*

Rosemary Uerj: *Sim. Mas, não pense nisso agora. Foque no artigo. Na nossa disciplina vamos trabalhar com isso. Teremos mais quatro orientandos.*

Eu*: Mas é para o artigo mesmo. Eu já pensei em colocar isso!*

Rosemary Uerj: *E vamos fazer encontros para discutir sobre multirreferencialidade. Ciberpesquisa-formação. Noções.*

Eu: *Vc escreveu algo sobre a noção subsunçora. Eu ia colocar que nas conversas a periferia apareceu como a primeira noção.*

Rosemary Uerj*: Dê uma lida na dissertação da Vivian*

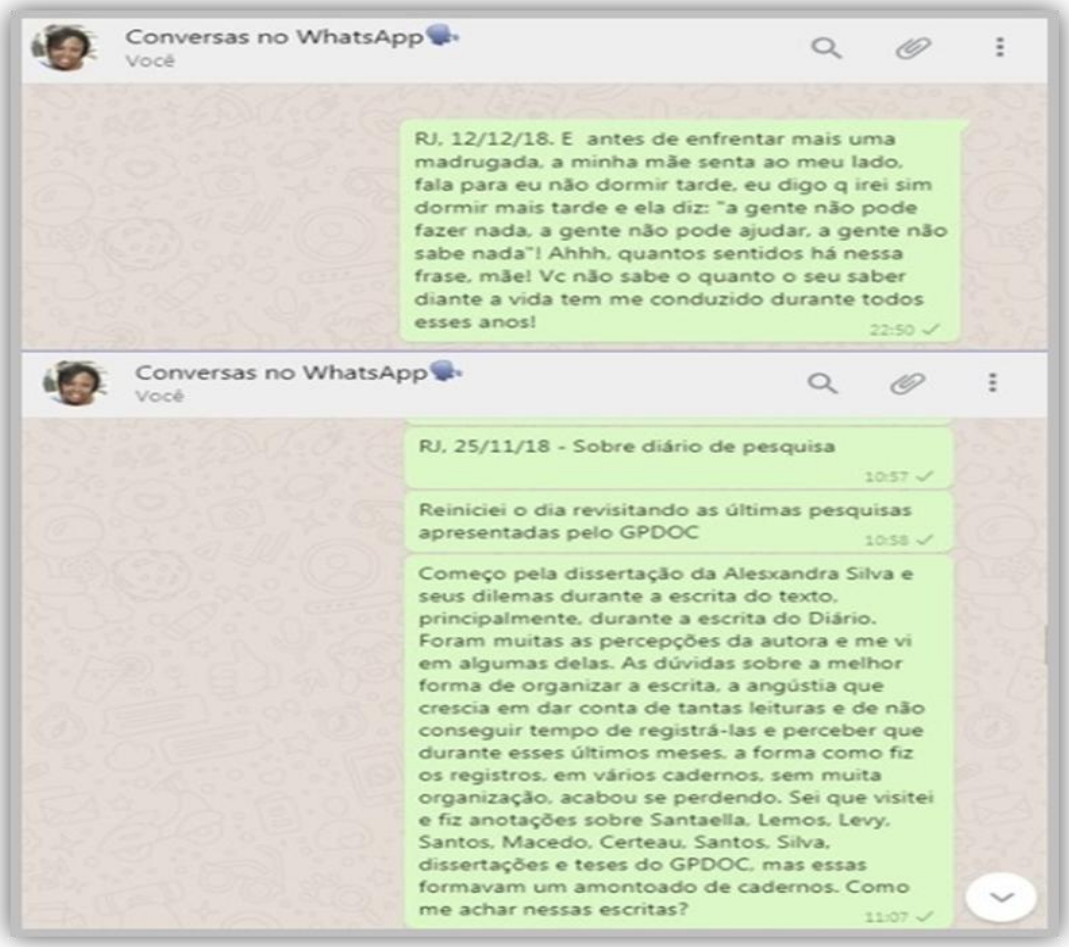
Eu*: Eu li um texto da Edméa q ela ia apresentando as noções. Só que o meu note, qdo desligo, perco tudo... Vou ler!*
Rosemary Uerj*: Calma. Noção subsunçora é muito mais que uma palavra*

Eu*: Mas não é ela que orienta o que será escrito?*

> ***Rosemary Ue**rj: Não entendi*
>
> ***Eu:** Depois conversamos! Acabei de abrir o e-mail e vou ler a dissertação da Vivian!*
>
> ***Rosemary Uerj**: Ela quem?*
>
> ***Eu:** A noção subsunçora☺*
>
> ***Rosemary Uerj**: Resumidamente a noção subsunçora é uma categoria que você vai analisar a partir das narrativas dos praticantes que emergiram do campo. É aquilo que emerge com mais frequência nas narrativas, o que é mais recorrente e/ou o que chamam a sua atenção. Não vi aparecer periferia nas narrativas dos seus professores quando li as que me mandou. Mas, também pode ser aquilo que deu mais sentido para você ao ler as narrativas ao estar no campo e emergir de uma conversa, por exemplo.*
> ***Eu:** Favela, conflitos. Minha escola é pertinho do Jacarezinho. Hoje temos turmas que foram dispensadas e outras que estão com poucos alunos. Aquilo lá está um inferno!*

Procuramos, ainda, explorar o caráter formativo do diário *online*, partilhando nossos dilemas docentes; ou seja, "todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional" (ZABALZA, 2004, p. 61). Nesse contexto, o diário de pesquisa (Figura 21) possibilitou-me refletir sobre minhas inquietações, além de me ajudar na tomada de decisões de intervenção e encaminhamento das atividades inerentes ao processo de pesquisa (SANTOS, E., 2014).

Figura 21 - Diário de pesquisa “Conversas no *WhatsApp*”



Fonte: Diário *online* da autora, 2018.

Considerando a atual cena sociotécnica, Macedo (2014, p. 43) sublinha que o diário *online* se estabelece "então, em narrativas reflexivas e formativas das experiências subjetivas em relação a outrem no processo formativo do ator social, em potência, protagonista, autor da sua construção, da sua inventividade, da sua itinerância". Ao registrarmos nossas itinerâncias, desvelamos nas linhas traçadas, nos vídeos compartilhados, nos áudios das orientações ou nas conversas tecidas, conceitos e ideias que nos desafiam, desequilibram, surpreendem, que nos levam a eternizá-las para que, em outros momentos, sejam lidas, revistas, ouvidas, confrontadas, desprezadas ou ressignificadas. Desse modo, à medida que as dúvidas surgiam, na palma das mãos, no tocar dos dedos ou no seu deslizar pela tela, contemplávamos nossos *saberesfazeres* cotidianos no movimento da pesquisa e "íamos nos dando conta da importância do Diário como estratégia de formação e como instrumento de reflexão acerca

das histórias formativas de cada um dos praticantes, em ambientes formais e informais" (AMARAL, 2014, p. 135).

Com efeito, ao trazermos o *WhatsApp* como dispositivo de pesquisa, conhecemos e refletimos sobre os *saberesfazeres* dos praticantes culturais em suas práticas cotidianas, que são desveladas nas conversas sobre a vida funcional dos servidores, numa mensagem sobre o último filme lançado, nas fotos compartilhadas, nos comentários exaltados sobre o atual contexto político, nas opiniões e trocas de experiência e de tantas outras coisas que por vezes acontecem e não nos damos conta dos sentidos que nelas estão implícitos.

Sendo assim, na (re)invenção da prática docente, torna-se relevante pensar em como os usos das tecnologias digitais afetam as relações, de uma forma geral, e, em especial, o ambiente escolar com reflexos nas práticas pedagógicas, no cotidiano, nos modos de viver e de *aprenderensinar*. Desse modo, na próxima seção apresentaremos a centralidade da conversa como gênero discursivo na pesquisa multirreferencial com os cotidianos, uma aposta metodológica para pensarmos os nossos *saberesfazeres* nos *espaçostempos* escolares na contemporaneidade.

1.3 **A conversa como um gênero discursivo na pesquisa multirreferencial com os cotidianos**

"A proposta deste capítulo é ‘bater um dedo de prosa com cê’, como diria o velho e bom mineirinho. E, como de uma boa conversa ninguém escapa, queremos prosear sobre o uso de conversas na pesquisa acadêmica” (BATISTA; BERNARDES; MENEGON, 2014, p. 97). Assim tem início o capítulo cinco do livro *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*, organizado por Spink, Brigadão e Cordeiro (2014). E, já que fomos convidados, entremos na roda!

Conversar é estar com o outro, é conviver, é falar sobre os mais diversos assuntos, estabelecendo nessa troca uma relação de proximidade e partilha. O ambiente escolar é lugar prenhe de conversas: na sala de aula, alunos conversam entre si; professores recebem seus pares, partilham seus dilemas e sonhos; na cozinha, a tia da merenda fala com a diretora enquanto o cheiro da comida flutua pelos corredores. Alguém olha o celular após receber uma mensagem pelo *WhatsApp*: é a direção dizendo que alguns pais estão vindo buscar os filhos mais cedo, pois há conflito na comunidade. Respiramos e inspiramos histórias que emergem das conversas tecidas nos *espaçostempos* escolares. Algumas delas desenham o rumo de

nossas ações cotidianamente. Como, então, ignorar os sentidos e significados expressos em cada conversa?

Referência nos estudos da língua e da linguagem, Bakhtin (2011, p. 261) afirma que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da língua". De acordo com a necessidade comunicativa, optamos por usar determinados gêneros discursivos, que são categorizados pelo autor em primários, referentes às situações comunicativas espontâneas, informais e imediatas, muito exploradas em nosso dia a dia, como a carta, o bilhete, o relato e o diálogo; e os *secundários*, relacionados a situações comunicativas mais complexas e elaboradas e, em geral, mediados pela escrita, como o romance, o teatro, as teses científicas, e o discurso ideológico.

Como estudiosa da Língua Portuguesa, desde o início desta pesquisa, venho me debruçando sobre os gêneros discursivos presentes nos diversos *espaçostempos* escolares, principalmente naqueles em que expressamos as nossas angústias, dilemas, sonhos e ideias: as conversas cotidianas. Desse modo, percebi que falar sobre os gêneros forjados na linguagem oral e utilizados na pesquisa científica gerava controvérsias no meio acadêmico, como enfatizam Batista, Bernardes e Menegon (2014, p. 98): "Sabemos que a ciência foge da conversa. Os modelos racionalistas compreendem a conversa como algo distante da objetividade requerida pela ciência hegemônica, retirando de cena o prosear como possibilidade de método de investigação científica".

O meio científico ainda vê com certa desconfiança o uso das conversas pelas características que elas apresentam: são imprevisíveis, não seguem um roteiro, dependem da participação e da concordância do outro para que possam existir, e são a principal fonte de interação cotidiana. Alves, N. (2009), na defesa das conversas nas pesquisas com os cotidianos, pontua que imagens e narrativas são personagens conceituais nas pesquisas que coordena.

> É nessa direção que preciso afirmar que para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e todos os *praticantes* dos *espaçostempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como 'fontes' ou como 'recursos metodológicos'. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua necessidade, de *personagens conceituais.* Sem narrativas e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários (ALVES, N., 2009, p. 102).

Concordamos com a autora, pois as imagens, sons, histórias de vida e formação dos professores e dos cotidianos da escola presentes nas conversas nos ajudaram a forjar com o

outro como mover o pensamento na tessitura de sentidos e significados que fomos acumulando, organizando, (re) organizando, mapeando e associando para desenvolvermos esta pesquisa.

Problematizando um pouco mais os usos desse gênero linguístico na pesquisa acadêmica, como (re)pensar a escola, seus funcionários, alunos, responsáveis em um ambiente ausente de conversas? Bastariam alguns questionários ou um dia de entrevista para compreendermos a forma como cada um vai atribuindo sentido ao mundo?

Compreendemos que são os dados que emergem das conversas que nos move a quebrar a hegemonia de fazer a investigação a partir de uma abordagem metodológica prescritiva, dura, controlável, ancorada em perguntas e respostas frias sobre os *saberesfazeres* docentes nos *espaçostempos* da escola. Na atual dinâmica cibercultural, é preciso experimentar outras formas de investigação científica, buscando compreender a rede de *saberesfazeres* presentes nas imagens, sons, silêncios e falas, ou seja, a imprevisibilidade de trazer as conversas como dispositivo de pesquisa.

Entendemos que não podemos desprezar os tensionamentos a que uma conversa pode nos levar, considerando-se, como enfatiza Larrosa (2003, p. 213), que o

> [...] valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo (...) pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças (...) mantendo-as e não as dissolvendo (...) e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações (...) e isso é o que a faz interessante (...) por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra (...) por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes (...) por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas (...) por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe (...) e muda para outra coisa [...].

Nesse vai e vem, em meio às recursividades, sustentando tensões entre as diferenças, o que trazemos como conhecimento não é só suporte e orientador da rota a ser trilhada, mas limite ao que precisa ser tecido, como pontua Alves, N.(2008). Avançando e retrocedendo, lendo de trás para frente, aprendemos com Ardoino(1998), que sempre haverá outro olhar, ou outros olhares e sentidos, que nos ajudam a perceber e compreender o mundo.

Com efeito, trazer a conversa para o centro do debate não é tarefa das mais fáceis, pois envolve vulnerabilidades e riscos. Entretanto, é ouvindo o que os professores têm a contar que podemos ter acesso aos fenômenos e inferir sobre eles. Nessas redes que se formam, convivemos com o desejo, a curiosidade, a criatividade humana; com suas utopias e esperanças, com a desordem e o conflito, com a precariedade e a pretensão, com as incertezas

e os imprevistos, traçando/trançando os relatos que nos chegam, e neles inserindo sempre o nosso estilo próprio de contar histórias, tão importante para quem vivencia o cotidiano do *aprenderensinar*, como ressalta Alves, N. (2008).

Desse modo, usar as conversas como práticas discursivas produtoras de sentidos e significados na pesquisa multirreferencial com os cotidianos é o que nos interessa como possibilidade de compreensão de como os *saberesfazeres* docentes acontecem. E isso só é possível, mergulhando nelas com todos os sentidos, afirma Alves, N.. (2008). E como isso acontece? Sendo membro, interagindo, problematizando, acionando dispositivos que nos permitam perceber de que forma cada praticante (re) inventa, diariamente, modos de atuar e de expressar visões sobre a docência, o pensar com/na escola e o contexto sociotécnico em que estão inseridos.

> Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.
> No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e ideias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: "Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento" (BROOK, 1995, p. 15).

Como uma conversa que se interrompe, mas que deixa um dedo de prosa para reiniciá-la em outros momentos deste estudo, ou em outros *espaçostempos* formativos, e inspirados em Alves, N. (2008), para quem a conversa é o que todos os professores gostam de fazer na escola, busco, do mesmo modo, inventar uma realidade inventada, e acredito “com paixão, hoje, que não posso pesquisar o cotidiano da escola, sem ‘revolucionar’ os modos aprendidos com a ciência moderna" (p. 37). Dessa forma, os dados que emergem das conversas são fundamentais para a compreensão das redes educativas que pesquisamos. São eles que "expressam as noções necessárias ao pesquisador para suscitar reflexões sobre os acontecimentos que perpassam a investigação" (MARTINS; SANTOS, E., 2018, p. 127). Na próxima seção, apresentamos caminhos trilhados para o processo de identificação das noções subsunçoras.

1.4 **A emergência das noções subsunçoras**

Com base na aprendizagem significativa, entendida neste estudo a partir das ideias de Ausubel (1968) "como um processo dinâmico no qual uma nova informação se ancora em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito, atualizando-se quando um novo conceito é significado" (AMARAL, 2014, p. 98), vivenciamos a pesquisa com os cotidianos, na perspectiva da multirreferencialidade. Nesse movimento, os caminhos da etnometodologia se cruzam com a educação, resultando em etnométodos pedagógicos que propiciaram o reconhecimento das interações sociais que se instituíram. Nesse contexto, conversas autorizadas dos praticantes ganharam destaque no *WhatsApp*, possibilitando ao pesquisador, empreender sua análise, por meio da descrição, da interpretação e da compreensão do outro e de seu modo de *conhecerfazersentir*.

A interpretação dos dados se desenvolveu ao longo do processo da pesquisa, no e com o movimento, nas reflexões do pesquisador, alicerçadas em bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas, possibilitando-nos, numa aventura pensada, exercitar um rigor outro, tendo em vista que a qualidade na pesquisa exige tanto refinamento no rigor como novas formas de constituí-lo, segundo enfatiza Macedo (2010). Desse modo, "significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes" (MACEDO, p. 138) foram sendo percebidos e organizados, sob o título de noções subsunçoras. Para o autor, essas noções emergem juntamente com a capacidade teórico-analítica do pesquisador, com base em sua experiência e em seu conhecimento prévio em contato com a experiência do campo de pesquisa. São como âncoras que permitem ao pesquisador apreender algo novo ou desconhecido num processo de associação com o que já conhece.

Mas como chegamos às noções subsunçoras? Como analisamos essa infinidade de informações, dados e conhecimentos com os quais nos deparamos ao longo da pesquisa? Macedo (2010), num esforço didático, aponta-nos o caminho trilhado, geralmente, por esse tipo de análise:

a) leituras preliminares do material e estabelecimento de um rol de enunciados. Essa é uma etapa de pré-análise e familiarização com o material informacional da pesquisa, a partir da qual se obtém uma visão do conjunto de informações, especificidades e possíveis dificuldades a serem superadas. Momento em que se questiona a relevância desses dados e

das informações produzidas pelas questões que nortearam a pesquisa, tendo em vista verificar se são suficientes para análise e interpretação final do *corpus* empírico.

b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha. Etapa em que são constituídas as análises de sentido, chamadas unidades de contexto, ou unidades de significação, ou seja, partes das conversas que nos parecem relevantes ou não, para estabelecer distinção entre o objeto, as pessoas, as ações, os eventos, ou outros aspectos, e refletir sobre as experiências significativas, codificando-as sob o ponto de vista cognitivo, afetivo-relacional e conotativo. Para o autor, nessa etapa, a unidade de significação é mais que uma simples palavra, uma simples frase ou uma porção de frase. Pode ser tudo isso, situado na ambiência particular do contexto global da pesquisa.

c) definição das noções subsunçoras e suas qualidades básicas. Etapa de reorganização do material por meio da qual as unidades de significação são reagrupadas em noções subsunçoras ou temas mais amplos. Cada noção subsunçora organiza todo um conjunto de enunciados, baseando-se na semelhança de sentidos emergentes a partir em critérios suficientemente claros.

d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes. Etapa em que, a partir de um esforço interpretativo, indica-se o momento em que o *corpus* analítico escrito emerge, por meio de relações e/ou conexões estabelecidas no processo *aprendizagemensino*, tendo em vista sistematizar o conjunto das informações e interpretações elaboradas. Possibilitar uma abrangência tal, que evite a fragmentação das análises, mediante emergência de inúmeras dessas noções.

e) produto final. À luz dessas orientações e, após um cuidadoso processo de interpretação e reinterpretação dos conteúdos analisados, chegamos ao final de nossa pesquisa, materializada nesta dissertação.

Para analisarmos as noções subsunçoras, faz-se necessário compreendermos os usos dos praticantes. Para isso, na próxima seção, a bricolagem contemporânea traz como marco inicial das discussões um trecho do livro *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, para apresentar e atualizar o conceito de cibercultura, incorporando fenômenos contemporâneos, como a mobilidade e a ubiquidade, em conectividade. Em sua imbricação com os princípios da multirreferencialidade e com a abordagem da pesquisa com os cotidianos, ressaltamos a importância dos currículos *pensadospraticados* gerados na relação dialógica com os praticantes no *WhatsApp*.

2 **CIBERCULTURA: ALINHAVANDO IDEIAS**

> O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo. Todos os anos, pelo mês de março, uma família de ciganos esfarrapados plantava a sua tenda perto da aldeia e, com grande alvoroço de apitos e tambores, dava a conhecer novos inventos. Primeiro trouxeram o imã. Um cigano corpulento, de barba rude e mãos de pardal, que se apresentou com o nome de Melquíades, fez uma truculenta demonstração pública daquilo que ele chamava de a oitava maravilha dos sábios alquimistas da Macedônia. (...)
>
> Em março os ciganos voltaram. Desta vez traziam uns óculos de alcance e uma lupa do tamanho de um tambor, que exibiram como a última descoberta dos judeus de Amsterdam. Sentaram uma cigana num extremo da aldeia e instalaram o óculo de alcance na entrada da tenda. Mediante o pagamento de cinco reais, o povo se aproximava do óculo e via a cigana ao alcance da mão. 'A ciência eliminou as distâncias', apregoava Melquíades. 'Dentro em pouco o homem poderá ver o que acontece em qualquer lugar da terra, sem sair de sua casa'.
>
> *Márquez, 2008*

Em um bordado, denominamos alinhavo o ponto que serve de base para outros pontos. Como em licença poética, chamo este estudo de "meu bastidor" e alinhavo algumas ideias para pensarmos a dinâmica cibercultural, a partir de conversas com professores que me acompanharam em minhas itinerâncias formativas.

"Dentro em pouco o homem poderá ver o que acontece em qualquer lugar da terra, sem sair de sua casa", afirma Melquíades, personagem retratado na Figura 22 (apresentada a seguir), dotado de poderes e saberes (conhecimentos que são do povo), que conta, por meio dos pergaminhos, a história dos Buendía que, ao longo da narrativa, tentam desvendar as

novidades que ele leva a Macondo[29], e que se desdobram em novas descobertas, experiências, observações e aprendizagens, num exercício constante de buscar respostas para explicar os fenômenos observados.

Figura 22 - Melquíades

Fonte: *Cem anos de solidão*: personagens do romance[30].

A discussão que a narrativa traz sobre ciência, a partir do comportamento dos personagens Melquíades e Buendía, remete-nos às ideias de Freire (2002, p. 88), quando afirma que "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser". Sendo assim, propomo-nos a fazer ciência inspirados nos personagens desse romance tecidos pela imaginação de Márquez (2008) e, em Freire (2002), na medida em que enfatizamos o processo de tessitura do conhecimento a partir da curiosidade; mas não uma

[29]Macondo consiste numa "aldeia de vinte casas de barro e taquara, construídas à margem de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos" (MARQUÉZ, 2008, p.7).

[30] Disponível em:< https://pt.slideshare.net/713773/cem-anos-de-solido-de-gabriel-garca-mrquez-caracterizao-das-personagens>. Acesso em 04 abr. 2018.

curiosidade qualquer e, sim, a que procura aprender e construir explicações baseadas na observação epistemológica dos fenômenos cotidianos.

A afirmação de Melquíades de que a "ciência eliminou as distâncias" pode ser percebida no cenário contemporâneo, como enfatiza Santos, E. (2018, p. 3): "Hoje, o ciberespaço está em nós, caminha conosco na palma das nossas mãos". Com efeito, nos *espaçostempos* da interface ciberespaço/cidades, novas formas de comunicação, sociabilidade, educação e aprendizagem vêm sendo constituídas, o que nos permite, principalmente com a emergência e difusão dos dispositivos móveis, acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectarmo-nos com as pessoas e coordenarmos ações grupais e sociais em tempo real.

Vivemos um momento em que possuir um *smartphone* constitui o passaporte para ser e estar no mundo: falamos com as pessoas, acessamos uma variedade de informações, participamos das redes, compartilhamos achados, interagimos e cocriamos a qualquer tempo e espaço. A Figura 23, a seguir, mostra cenas com os usos cotidianos do *smartphone*.

Figura 23 - Os usos cotidianos do *smartphone*

Fonte: A autora, 2019.

Como podemos observar, o *smartphone* não serve apenas para falar com as pessoas. Ressignificamos os seus usos quando o utilizamos para buscar informações, distrair nossos parceiros, registrar momentos, ouvir música em nossas práticas esportivas, fazer *selfies*, assistir a um vídeo, anunciar ao mundo as novidades, desvelar e revelar práticas cotidianas que, anteriormente, estavam circunscritas a um grupo restrito de pessoas. Compreendemos que essas ações apenas são possíveis com o uso do digital em rede.

Mobilidade não é um tema recente. Na área da Geografia, essa temática está no centro das discussões em virtude da crise migratória que ocorre em diversas partes do mundo. Ao mesmo tempo, não teríamos conhecimento desses acontecimentos, de forma tão rápida e, por vezes impactante, se não tivéssemos acesso às informações, quase em tempo real. Como esquecer a imagem do menino sírio morto em uma praia da Turquia e que virou símbolo da crise migratória do Oriente Médio e da África? Como deixar de pensar sobre a preocupante crise de refugiados que, em geral, emigram para outros países para fugir da guerra, da perseguição política, econômica e/ou social como a que coloca, atualmente, em situação de vulnerabilidade e constante perigo, os grupos de imigrantes venezuelanos na fronteira Brasil-Venezuela? Somos impactados por essas questões marcadas pelas cenas que recebemos em tempo real pelas telas de nossos dispositivos móveis, como podemos ver a seguir.

Figura 24 - Cenas da crise migratória

Fonte: Fotomontagem a partir de outras fontes[31], 2019.

31 Foto-montagem: Fotos 1- menino sírio: www.flickr.com/photos/136879256@N02/23354209300; 2. refugiados no barco: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:LE_Eithne_Operation_Triton.jpg; 3 - refugiados venezuelanos no Brasil: https://www.flickr.com/photos/amazoniareal/26134045519. Acesso em: 20 nov. 2018.

Certeau (1994, p. 183) aponta que "caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio". Assim, "as idas e vindas pelo território não falam apenas de circulação física, mas acionam memórias e significados que ampliam nossa compreensão dessas realidades" (ANTUNES, 2016, p. 349) que nos chegam aos borbotões e nos remetem a pensar que não há dúvidas de que a mobilidade ubíqua em conectividade oportuniza novas instâncias do conhecimento, proporcionando sua desterritorialização.

Velloso (2017, p. 177) pontua que "esse novo nomadismo que caracteriza e interfere nas relações sociais contemporâneas se refere a um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento que transformam qualidades do ser e maneiras de constituir a sociedade", viabilizando outros olhares sobre a produção dos saberes, como abordado na seção seguinte.

2.1 **Desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber**

A quebra da fronteira tempo/espaço, possibilitada pelo digital em rede, exige novos letramentos, que se renovam e se atualizam em fluxos contínuos, sustentados numa ética planetária que promova o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural.

Lévy (1998, p.29) nos alerta que:

> Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que o que as pessoas sabem.

Por outro lado, a ubiquidade proporcionada por essas tecnologias possibilita a desterritorialização dos saberes, não havendo um único ponto fixo como porta de entrada. As conexões são estabelecidas a partir de qualquer lugar do planeta e estágio do conhecimento, tal qual um rizoma[32]. Esse comportamento quebra, dessa forma, processos hierárquicos e dá lugar à flexibilidade, à interatividade e à conectividade, em prol de um objetivo coletivo, que tem como premissa a liberdade e a cooperação, que dão origem à inteligência coletiva, uma inteligência que é de todos, indistintamente, como ressalta o autor.

O território, portanto, consiste num espaço instituído, organizado e estável, enquanto a desterritorialização representa uma espécie de insubordinação ao território instituído; uma

[32]Modelo de construção do pensamento no qual os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. O rizoma não pode ser legitimado por algum modelo estrutural ou gerativo, dado não ter começo nem fim, mas um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE e GUATTARI, 2001).

saída de um suposto território, que pressupõe uma reterritorialização. Oportuniza, assim, a criação de novos territórios mais abertos e acessíveis, sem que o território anterior seja aniquilado (DELEUZE e GUATTARI, 2001).

A desterritorialização do conhecimento, marcada pela mobilidade, pelos fluxos e pelo desenraizamento, pode ser considerada como um dos traços da contemporaneidade, na medida em que as práticas educacionais rompem os padrões tradicionais de transmissão de conhecimentos, e os saberes, mediados pelo ciberespaço, são partilhados mediante processos interativos, dialógicos e colaborativos.

Além disso, a própria produção de conhecimentos, em constante conectividade e mobilidade, pode contribuir para que a aprendizagem se faça, de forma criativa e cooperativa, ainda que vivamos em uma sociedade capitalista, alicerçada em princípios competitivos. Por certo, numa perspectiva rizomática, a tessitura dos conhecimentos se apresenta como uma produção singular a partir de múltiplas referências, o que permite acessar diversas áreas do saber, que se configuram como horizontes sem fronteiras, sinalizando caminhos jamais vistos e trajetos inusitados. Assim, o rizoma nos oferece uma nova forma de relação com o saber mediante processos de desterritorialização de conhecimentos e descentralização de saberes, numa perspectiva de reterritorialização de abertura a múltiplas experiências.

No livro *Pesquisa-formação na cibercultura*, Santos, E.(2014, p. 39) traz algumas provocações sobre o uso do termo desterritorialização. Para a pesquisadora, "em vez de falar desterritorialização, reconhecer o ciberespaço e a sua estrutura seria outra forma de territorialização". É curioso pensarmos a territorialização como manutenção do controle, da vigilância, daquilo que conhecemos e de que detemos o poder, que surge de acordo com as nossas necessidades e interfaces disponíveis aos usos dos praticantes. Será que, com a velocidade na qual acompanhamos a evolução das tecnologias, continuaremos a estabelecer fronteiras e limites para a tessitura dos saberes? Sob essa perspectiva, Lévy (2001) assevera que aprender é abandonar preconceitos e penetrar em um conhecimento diferente; é aceitar se transformar. Com base na afirmativa do autor, "somos o que sabemos, o que experimentamos. Nós nos tornamos o que aprendemos"; apresentamos, a seguir, narrativas de mobilidades vivenciadas na interface cidade-ciberespaço.

Pensando nessa premissa de Levy, lembrei que, em 2014, minha irmã e filha viajaram de férias do Rio de Janeiro para a Argentina, e, na época, surgiu um dilema: Como entrariam em contato com os outros familiares e amigos? Pelo telefone fixo, celular, *Messenger*, *Skype* ou *Facebook*? Existiam várias possibilidades, mas minha filha já usava o *WhatsApp* para manter contato com os colegas da escola e, por isso, fez propaganda dos benefícios e

facilidades que teríamos em utilizar o aplicativo para nos comunicarmos com as pessoas. Para isso, deveríamos ter um celular com mais funcionalidades. Após um período de indefinição, compramos um *smartphone*, requisito básico para ter acesso ao *WhatsApp*. Logo após, criamos o grupo de conversa para que fosse possível o contato com os familiares e amigos, como demonstra a Figura 25, adiante.

Figura 25 - Grupo *Family*

Fonte: *WhatsApp* da autora.

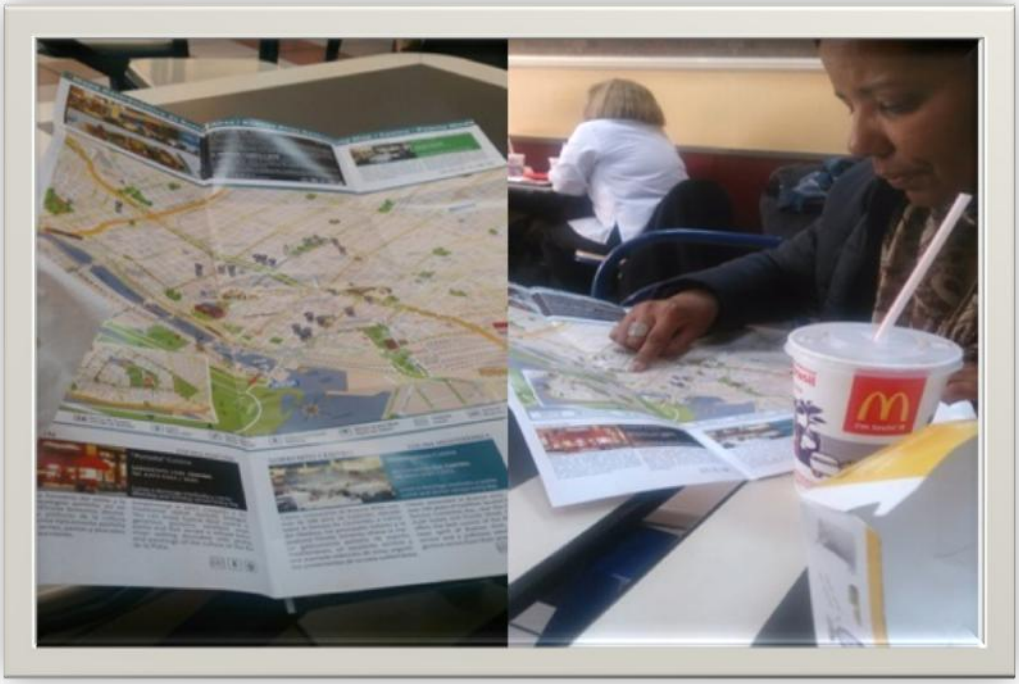
A experiência com o uso do *WhatsApp* em uma viagem foi registrada e compartilhada muitas vezes em tempo real. Mesmo sendo em grupo, cada um pode relatar as suas próprias impressões sobre o lugar visitado, experimentar a partir de alguns *saberesfazeres* cotidianos e aprender com os usos, deixando de lado os medos, receios e preconceitos, como bem destacou Levy.

Em outro país, sem a ajuda de um guia de turismo, querendo ter mais autonomia na locomoção, mas sem conhecer as potencialidades do uso do *smartphone*, meus familiares decidiram se locomover pela cidade com a ajuda de um mapa. Com ele, visitaram alguns pontos turísticos, seguindo as orientações até chegar ao lugar escolhido e, gradativamente,

foram se apropriando do espaço, com algumas restrições, pois não conheciam a cidade. Em uma dessas andanças, passaram perto do estádio do Club Atlético Boca Juniors, mas não o visitaram, pois não gostaram do lugar onde ele estava situado e, dessa forma, resolveram voltar para o hotel.

Essas descobertas, os caminhos e descaminhos que surgiram no decorrer da viagem foram comunicados em tempo real. O deslocamento físico pouco a pouco foi sendo complementado pelo deslocamento virtual (Figura 26). Às experiências passadas e cristalizadas no imaginário dos participantes da viagem, somaram-se outros tipos de experiências, agora mediadas pelos usos do digital em rede.

Figura 26 - Localização por mapa impresso, Argentina



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Mas, como o tempo não para e o fluxo é contínuo, em 2018, quatro anos após aquela primeira experiência e algumas trocas de *smartphones* depois, como aluna do mestrado, tive um artigo submetido e aprovado para *V (In)Formacce da UFBA* e minha família resolveu aproveitar a minha estada no Congresso para conhecer a cidade de Salvador. A curiosidade de meus familiares em desvendar a cidade por conta própria mantinha-se intacta, desde a viagem à Argentina.

Enquanto eu participava do Congresso, meus familiares, hospedados no bairro Campo Grande, resolveram visitar o Farol da Barra a pé. Dessa vez, ninguém pensou em comprar um mapa para conseguir chegar ao lugar desejado: com o GPS[33] ligado, fomos construindo nossas histórias e experiências de lugar (Figura 27).

Figura 27 - Localização por GPS, via *Smartphone*

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

[33]O sistema de posicionamento global, mais conhecido pela sigla **GPS** (do inglês *global positioning system*), é um mecanismo de posicionamento por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a sua posição, assim como o horário, sob quaisquer condições atmosféricas, a qualquer momento e em qualquer lugar na Terra, desde que o receptor se encontre no campo de visão de três satélites GPS (quatro ou mais para precisão maior). Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_posicionamento_global. Acesso em 01 fev. 2019.

Com efeito, na atual cena sociotécnica, o *smartphone* forja uma gama de potencialidades, ao permitir a hibridação cidade/ciberespaço, possibilitando às pessoas viverem em mobilidade. Para Lemos (2005, p. 187):

> A rede torna-se ubíqua, de forma a ampliar, junto com o constante desenvolvimento de tecnologias móveis, as possibilidades de conexão, permitindo maior mobilidade física (pessoas, objetos, commodities) e informacional (informação midiática, arquivos, softwares). As tecnologias digitais e as redes telemáticas sem fio, portanto, vêm criando novas formas de interação com os lugares. Observa-se uma cidade cada vez mais desplugada, permitindo conexões em mobilidade, numa "era da conexão", na qual "novas práticas e novos usos do espaço urbano vão, pouco a pouco, constituindo os lugares".

Com o plano de dados em funcionamento, ligamos o GPS do celular para saber o tempo e o trajeto até o Farol da Barra. De olho na tela, observamos qual seria o melhor caminho para chegar ao ponto turístico e escolhemos o mais rápido. Durante a caminhada, percebemos que havia outras atrações pelo mapa, como museus, lugares para refeições, igrejas, entre outros. Alguns caminhos eram bem íngremes e desertos, por isso e por acharmos que, apesar de ser rápido, era também cansativo, decidimos, após a visita, retornar ao hotel de ônibus. Já no coletivo, fomos acompanhando o trajeto pelo aplicativo para nos certificarmos da rota e se estávamos próximos do local onde deveríamos descer.

Em ambas as situações, em movimento, houve o controle do espaço físico, seja com o auxílio do mapa ou com o uso do *smartphone*. O desejo de nos apropriarmos da vida como uma aventura experimental, existencial, determinou a deserção como plano de fuga, diante de situações que fugiam ao nosso controle, reconfigurando novas rotas e escolhas para controlar os movimentos e ações no território.

O deslocamento cotidiano dos sujeitos, no decorrer de suas itinerâncias, propicia a construção de um conhecimento dinâmico, flexível e rizomático. Ele serve de base não apenas para a interpretação dos contextos vivenciados, mas também para a orientação para a ação, constituindo o aparato cognitivo que favorece a incorporação do novo, a interpretação do real e a regulação das condutas, além da tomada de decisões. É pela mobilidade, como afirmam Deleuze e Guatarri (2001), que os sujeitos escapam, e formas variadas de resistência são desenvolvidas.

Para Lévy (1999, p.41), "o ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio textos, meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas". São os programas que permitem gerenciar, criar bancos de dados, comunicar-se. Enfim, podemos dizer que temos um

ambiente rico de possibilidades, como "um mar português" [34], que a cada dia, mais e mais pessoas se apropriam, conquistam, descobrem, exploram e anunciam. Em nossa experiência, observamos que a mobilidade ubíqua, através do uso do *smarphone*, só foi possível porque havia um plano de dados que dava condições de acesso à internet. São esses dados que nos levam a perceber que é impossível pensar a sociedade atual sem as tecnologias digitais em rede (ROCHA, 2012).

Seja utilizando a metáfora do "mar de Portugal" ou de um universo a ser explorado, o certo é que o ciberespaço possibilita que façamos parte de um mesmo contexto comunicativo; horizonte sem fim, lugar de buscas, encontros e desencontros, no qual expomos nossas ideias e opiniões, compartilhamos nossas vitórias e derrotas, ora somos indivíduos ou personas[35] (MAFFESOLI, 2010), e ampliamos nossos conhecimentos. Essa ambiência, na qual saberes são produzidos e partilhados, favorece a criação de uma comunidade de aprendizagem num ambiente atemporal e ininterrupto, que tem como princípios a abertura, a plasticidade e a fluidez, temática que será tratada na próxima seção.

2.2 **Cibercultura, multirreferencialidade e cotidianos: uma bricolagem contemporânea**

A cibercultura, cenário sociotécnico contemporâneo definido por Lévy (1999, p. 17) como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço", institui novas formar de pensar, de relacionar-se com o outro, de dar sentido ao mundo, de organizar a sociedade.

Sob esse olhar, Lemos (2004, p. 139) propõe essa perspectiva na qual a cibercultura possibilita novas formas de convivência:

> Com o ciberespaço, as pessoas podem formar coletivos mesmo vivendo em cidades e culturas bem diferentes. Criam-se assim territorialidades simbólicas. Nesse sentido, as comunidades formadas a partir das redes telemáticas mostram como as novas tecnologias podem atuar [...] como máquinas de comunhão, de compartilhamento de idéias e de sentimentos, de formação comunitária.

Desse modo, somos convidados a emitir opiniões, avaliar informações, tecer comentários sobre assuntos diversos e narrar acontecimentos e experiências cotidianas, entre outros; ou seja, viver, colaborar, participar e compartilhar.

---

[34] *Mar português*, poema no qual Pessoa (2010) expressou a ligação do povo português com o mar.

[35] Michel Maffesoli - sociólogo francês, propõe a análise das tribos contemporâneas a partir do que ele chama de rede de redes. As interações estão são cada vez mais ligadas à comunicação como um jogo e, nesse sentido, os usuários são, na realidade, atores, agentes, personas. (...) O ciberespaço encarna bem esta forma social, constituindo-se como uma rede de redes não só de máquinas, mas também de pessoas.

Nessa ótica, sem que negue a oralidade ou a escrita, a cibercultura, ao contrário, constitui seu prolongamento — é flor, é germinação. É vida que se renova num contínuo desabrochar. No entanto, para que isso aconteça, é preciso cuidar do terreno, adubá-lo; enfim, prepará-lo para que possa dar frutos. Sendo assim, o ciberespaço é o solo mais fértil e produtivo da cibercultura, no qual as pessoas se encontram e interagem independentemente de gênero, raça ou credo e de limitações físicas, geográficas, linguísticas ou culturais.

Convém ressaltar que essas transformações, amplificadas com a emergência dos artefatos da cultura digital, não significam o rompimento com os usos dos meios massivos, como assevera Santaella (2007, p. 28): "Todas as formas de cultura, desde a cultura oral até a cibercultura hoje coexistem, convivem e sincronizam-se na constituição de uma trama cultural hipercomplexa e híbrida". Essas mídias são apropriadas pelos usuários de diferentes modos, a partir de seus perfis cognitivos, sejam eles:

(a) contemplativos ou meditativos - representado pelas pessoas que adoram livros impressos, com imagens fixas, e cuja leitura se faz de forma solitária, só interrompida para reflexão e releituras, até sua total compreensão;

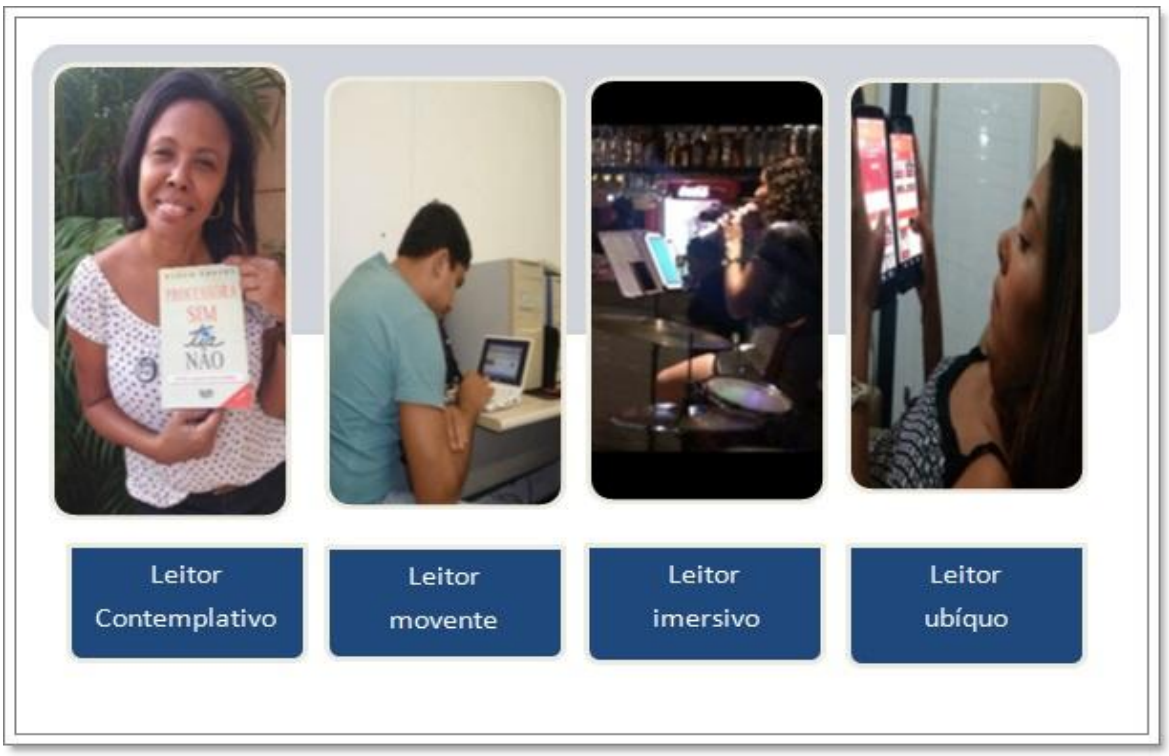
(b) moventes ou fragmentados - pessoas encantadas com as mudanças por que passam as cidades, repletas de imagens e textos que estimulam desejos e movimentam a economia. Assim, movidos pela rapidez e pelo imediatismo, nada lhes escapa. Leem muito, embora lhes falte capacidade de concentração;

(c) imersivos ou virtuais - pessoas que habitam as redes, os espaços virtuais e intersticiais, prontas a receberem e produzirem novas informações, navegando de forma linear ou multilinear, por meio dos nós que as unem;

(d) ubíquos - pessoas que misturam características do leitor movente com o leitor imersivo. Estão sempre presentes em qualquer tempo e lugar e em prontidão a estímulos que vêm do mundo ao redor — a cidade, ou do informacional — o ciberespaço.

Esses quatro tipos de leitores estão representados a seguir com imagens cotidianas de apropriação das mídias pelos leitores.

Figura 28 - Os quatro tipos de leitores



Fonte: Adaptado de Santaella (2004) pela autora.

Em seu perfil no Facebook, Santaella anunciou a elaboração de um artigo, ainda não publicado, em que acrescentou a essas quatro tipologias de leitor uma quinta, o leitor precoce, para discutir a precocidade cognitiva de crianças de dezoito meses ou pouco mais, manifesta na habilidade de manipular, interativamente, os diferenciados signos imagéticos que se apresentam nas telas dos *smartphones* ou *I-pads* (SANTAELLA, 2019).

De acordo com a autora,

> isso já começa na maneira perfeita com que seguram o dispositivo e na coreografia exata dos dedinhos; aquilo que Michel Serres chamou de Polegadinha. O que se tem aí é uma verdadeira alfabetização semiótica que hoje vem junto com aprender a andar com equilíbrio, antes de aprender a falar e muitíssimo antes de aprender a ler o código alfabético (SANTAELLA, 2019)[36].

Dependendo da forma com se relacionam com o ciberespaço, afirma Santaella (2019), esses leitores, a quem chama de "novatos", podem demonstrar total falta de experiência no uso de redes; ou se revelarem como "leigos" (aqueles que já sabem acessar a rede e memorizaram algumas rotas específicas, mas não possuem, ainda, a familiaridade necessária

[36] Publicado no mural do *Facebook* da pesquisadora Santaella, no dia 11 fev.2019.

a grandes voos); ou, ainda como "expertos", conhecedores dos segredos de cada mínimo sinal que aparece na tela.

Como vimos, conhecer os perfis dos diferentes leitores ajuda-nos a compreender como essas ações se estabelecem *dentrofora* das escolas (particularmente, com a convergência dessas mídias e com a intensificação dos usos de dispositivos móveis, que permitem que os sujeitos se movimentem e interajam, de forma simultânea). E, muito embora haja uma sequencialidade histórica no surgimento de cada um desses tipos de leitores, isso não significa que a existência de um exclua a do outro.

Na bricolagem cibercultura/multirreferencialidade/cotidianos, interagimos com os professores por meio do *WhatsApp*, dadas as suas potencialidades comunicativas. Nessa perspectiva, escolhemos a abordagem dialógica, possibilitada pela relação de alteridade que se estabeleceu entre pesquisador e pesquisados, pois, como enfatiza Bakhtin (2011), ao abrirmo-nos para o outro, penetramos no "campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações" (p. 394).

Desse modo, consideramos os praticantes como coautores na produção do conhecimento, na medida em que estabelecemos relações de parceria, tendo como base a troca de *saberesfazeres*, traduzida pelo respeito mútuo, pela colaboração e pela interação criativa tecida com as conversas cotidianas, os acontecimentos, o fazer pedagógico, o currículo, as coisas, as pessoas e o mundo em geral.

Como contraponto ao tradicional "distanciamento" pesquisador/pesquisados, em nosso processo de investigação, estivemos atentos a tudo que se passava, por acreditarmos que existe nos *espaçostempos* escolares uma criação cotidiana de currículos (currículos *pensadospraticados),* "gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância, e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas" (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Atuar nessa direção implica reconhecer a importância não apenas do "olhar sensível", mas, também, da "escuta sensível", ainda que *virtualizados*, que nos possibilitam desvelar e revelar "camadas de vozes", muitas vezes silenciosas e silenciadas que emergem nesses espaços. Na busca da superação do paradigma científico, e conscientes da necessidade de resgatar o conhecimento cotidiano "bricolado, gazeteiro e astuto dos professores", como enfatiza Oliveira (2012, p. 6), entendemos o currículo como uma "conversa" que é complexa, na medida em que, volta e meia, essa prática é exacerbada, podendo abalar a estrutura de nossas lógicas.

Entendemos que a mobilidade ubíqua em conectividade, o ciberespaço digital fundiu-se ao espaço físico, à hipermobilidade, brindando-nos com novas formas de educar e aprender na atualidade. Entretanto, concordamos com Santaella(2013) ao dizer que diante das possibilidades tecnológicas e das oportunidades de aprendizagem propiciadas por esses dispositivos móveis, devemos cuidar para não nos deixarmos influenciar por modismos, por deslumbramentos, sob o risco de ofuscarmos qualquer análise realista da educação. Lidar com esse universo desterritorializado, no qual o respeito não apenas aos limites de seu uso, mas também em relação ao respeito ao outro, é fundamental para aprender a conviver com a diferença.

Silveira (2018), em entrevista à Revista IHU[37] (Unisinos) sobre a proliferação de *fake news* na campanha para a presidência da República, afirmou que a manipulação, a desinformação e o exagero, comumente usados como ferramentas políticas em processos desse tipo, estão presentes nas sociedades em geral e no Brasil em particular, desde o século XIX. Recentemente, pontua o autor, presenciamos diversos grupos caluniando a memória e a imagem da vereadora Marielle Franco (assassinada), defensora dos direitos humanos, do feminismo e da luta antirracista; o que demandou muito esforço para provar que essa informação era falsa.

Mas o que mudou nesses novos tempos? O que é possível ser feito diante dessa realidade? De acordo com o autor, vivemos um momento especial da história da humanidade. Transformações estão ocorrendo em todo o planeta, com grande velocidade e difícil dimensionamento; velocidade essa que transformou parte do jogo político. Essas alterações, independentemente de espaço e de tempo, e da forma rápida e instantânea como acontecem, são transformações globais.

Pretto (2011) corrobora essa análise ressaltando que os processos de comunicação estão cada vez mais velozes e constantes, não sendo possível analisar as tecnologias digitais dissociadas desse contexto, no qual as grandes velocidades e, principalmente, a aceleração com que os aparatos se deslocam provocam modificações profundas nas nossas formas de pensar e de ser. “Movemo-nos em velocidades nunca dantes experimentadas”, enfatiza o autor (p. 96).

Com efeito, o combate a essas práticas não é nada fácil; pressupõe a construção de valores baseados na liberdade e na diversidade. No entanto, de acordo com o Comitê Gestor

37 Íntegra da entrevista Educação para redes e reconstrução de parâmetros de realidade: desafios da era *WhatsApp*. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/585382-educacao-para-redes-e-reconstrucao-de-parametros-de-realidade-desafios-da-era-whatsapp-entrevista-especial-com-sergio-amadeu. Acesso em jan. 2019.

de Informática[38] (CGI.br), é possível adotar algumas medidas para evitar que notícias falsas, ou descontextualizadas, tomem corpo, tais como desconfiar de títulos bombásticos; pensar antes de clicar; verificar as fontes; duvidar de informações compartilhadas sem referências; e, em caso de dúvida, não compartilhar e não se calar.

Por outro lado, para lidar com o mundo virtual, os indivíduos precisam buscar a qualidade da informação veiculada na internet, o que implica desenvolver seu potencial reflexivo e crítico, ou seja, a capacidade de pensar para obter o conhecimento em sua interação com esse meio.

> A importância de avaliar-se a informação disponível na *Internet* é bastante significativa para quem a utiliza com a finalidade de pesquisa, e é de extrema relevância para enfatizar a inconstância da qualidade das informações encontradas. [...]. As selecionadas para uso devem ser filtradas por critérios de avaliação que analisem tanto o conteúdo quanto a apresentação da informação (TOMAÉL, 2004, p. 19-20).

Sem dúvida, a velocidade, a intensidade, a amplitude e a aceleração dessas mudanças requerem um *rigor outro* na forma de pesquisar; outro tipo de produção acadêmica que estabeleça o diálogo entre saberes científico e saberes comuns no movimento *praticateoriapratica*, dado que a busca pelo conhecimento implica navegar num oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas (MORIN, 2003).

Nessa perspectiva, o *WhatsApp* constituiu uma ambiência formativa na construção de trilhas de interação ricas de sentidos e significações que contribuíram para (re)pensar a escola e como seu entorno, marcado por processos excludentes, interfere no fazer pedagógico, a partir das conversas que emergiram no *WhatsApp*, dispositivo potencializador de atos de currículo, experiências formativas e de relações intersubjetivas, de cocriação, de múltiplas linguagens e de autorias diversas, como veremos no próximo capítulo.

[38] Informações sobre o Comitê Gestor de Informática. Disponível em: https://cgi.br/. Acesso em: 19 fev 2019.

3 **(RE)PENSANDO A ESCOLA NA CONFLUÊNCIA DE CONVERSAS NO WHATSAPP**

> ***Renato:*** *#Somos escola Pública Sim #Somos Zona Norte sim #Nossos alunos são de comunidade sim...# em Breve seremos referência no Bairro e na 3ª CRE sim.*
>
> ***Flavinha****: Palmas! Vote Renato!!!*
>
> ***Renato****: rs! Desculpem o desabafo e pq hoje eu e Karla ouvimos uma fala bem preconceituosa referindo-se aos nossos alunos.*
>
> ***Daniele****: NOSSA! Que Horror.*
>
> ***Renato****: são desse jeito mais são nossos... se alguém pode falar deles somos nós ./ o "mais" foi o perturbado do corretor ortográfico..não reparem...*
>
> ***Flavinha:*** *Acreditamos q estamos plantando sementes... vamos fazer o melhor por eles!!*
>
> ***Karla****: Isso aí, adjunto!!! /Não somos submundo!!!*

Iniciamos este capítulo trazendo uma conversa emblemática para demarcar o lugar de fala da escola, campo desta pesquisa: "*Somos uma escola de Periferia*", além de pensarmos algumas questões referentes ao embate instituído/instituinte seja em relação às *políticaspráticas* cotidianas, ou em relação às *políticaspráticas* nacionais que circulam por meio de documentos oficiais ou mesmo encarnadas nos sujeitos que com elas compactuam (ou não) e que ganham força nos atos de currículo.

A fala de Renato surgiu depois da conversa entre a diretora da escola e o responsável por um aluno, oriundo de escola particular, sobre o comportamento de alguns colegas da turma em relação ao filho dele. Insatisfeito, ele expressava a indignação afirmando que aquilo só acontecia pelo fato de a escola ser uma unidade pública e, portanto, local de bagunça e desordem, onde os alunos eram "marginais". Após esse episódio, a direção compartilhou o ocorrido, em tom de desabafo, no grupo de professores do *WhatsApp*.

Conscientes de que as instituições escolares, por suas especificidades, não podem ser pensadas como uma fábrica, uma oficina, ou mesmo um negócio, dado que "a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta" (NÓVOA, 1998, p. 16), e na busca por uma abordagem que, assim como nossa pesquisa, priorize os usos e as táticas dos praticantes, não nos ativemos a conceituações, definições e descrições acerca da "periferia", pois essas opções não dão conta de compreendermos a complexidade e a diversidade de realidades e processos que se encerram neste termo.

Sob essa perspectiva, temos de admitir que existem várias periferias localizadas em espaços distintos. As periferias contemporâneas, portanto, não se localizam apenas às margens das cidades, fora do controle social, mas constituem sublugares, subsistemas de um sistema periferizante de outros centros desenvolvidos, pleno de nuances, cujas tonalidades são conferidas pela presença ou pela ausência de recursos.

Nessa perspectiva, como nos alerta Antunes (2016, p. 329),

> torna-se imprescindível a compreensão de suas apropriações, importando, nesse sentido, os sujeitos envolvidos diretamente neles, sob relações, condições e contextos diversos e através de práticas e experiências cotidianas permeadas por conflitos, negociações e invenções. Assim, não se deve conceber periferia para além de um conceito que sirva como rótulo, mas significa entendê-la como um campo de práticas, ou seja, de justaposições entre as dimensões qualitativamente heterogêneas de espaço e de tempo (CERTEAU, 1994). Importa, portanto, perceber a constituição da periferia como processo, como experiência, como tramas em constante transformação.

Da mesma forma, entendemos a escola como campo de práticas, permeada e atravessada por tensões, dilemas, conflitos, histórias de superação, luta, negociações e invenções. As conversas tecidas dão pistas do trabalho de que os professores se apropriam nos *espaçostempos*, *dentrofora* da escola, no enfrentamento dos desafios contemporâneos, refletindo sobre as práticas cotidianas em consonância com as práticas dos demais praticantes. Assim, essas conversas permitem-nos produzir outras leituras, outros olhares, outros conceitos (ANTUNES, 2016, p. 333).

No que se refere à realidade educacional brasileira, permeada de dificuldades de toda ordem (políticas, sociais, econômicas e até históricas), que necessitam ser minimizadas/solucionadas, a fim de atender às demandas da sociedade, nunca tantos deixaram de acreditar na escola, desejarem-na, procurarem-na e criticarem-na; e nunca, como hoje, há tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança, ressalta Barroso (2001).

Nesse contexto, o professor precisa se reinventar e readequar seu fazer pedagógico, reunindo o máximo de certezas para o enfrentamento das incertezas, como enfatiza Morin (2006). Para o autor, sentíamo-nos tão seguros em nossas teorias e pensamentos, que nos faltou estrutura para acolher o novo, que não para de brotar. Fomos surpreendidos pelo inesperado, pelo acontecimento. É impossível prever quando ele se apresentará, mas devemos esperá-lo. Dessa forma, sua manifestação requer que sejamos flexíveis para rever nossos *saberesfazeres*, comportamento e atitudes, como forma de nos adaptarmos aos novos tempos.

Hoje, diferentemente do conhecimento em rede que se fundamenta em ações individuais/coletivas que consideram processos teóricos e práticas pedagógicas cotidianas e

levam em conta diferentes subjetividades, na maioria das escolas brasileiras, a construção do conhecimento se faz de forma linear e hierarquizada, sendo o saber constituído pelas disciplinas, planejamentos, atividades e avaliações. O processo de aprendizagem é fortemente centrado no professor, cabendo ao estudante o papel de mero receptor desses conhecimentos e informações.

Nessa perspectiva, a escola precisa rever seu papel, abrir espaço para discussões de assuntos concretos e pertinentes aos novos conhecimentos que vêm surgindo na sociedade, a fim de acompanhar as transformações emergentes, apropriando-se da riqueza das interações e da diversidade cultural, possibilitadas pela cibercultura. Desse modo, os currículos devem considerar as características e complexidades dessas redes que se formam nos cotidianos escolares e que são plurais, imprevisíveis, inéditas e mutáveis em face das inovações tecnológicas, fixando-se em seu contexto *espaçotemporal*, as suas redes orais, escritas e simbólicas, produzidas e compartilhadas por professores e estudantes.

No cotidiano escolar, saberes, experiências, valores e crenças atravessam e enredam-se nesses *espaçostempos*, como podemos constatar na conversa entre mim e Claudia, sobre proposta enviada pela SME para discutirmos a questão da violência no ambiente escolar, a partir do tema "Aqui é um lugar de paz".

> ***Eu**: Por incrível q pareça, eu, Edelzia, Flavinha e Giannis estamos pensando em atividades sobre o assunto violência. Não entreguei a vcs pq ainda é um rascunho feito para a atividade com os computadores, Karla.*
>
> *Mas será q um projeto de escola resolverá um problema q é muito maior?*
>
> ***Claudia:** Eu não trabalharia sobre a violência, acho que trabalharia a bondade, educação, fraternidade, parceria, verdade, outros conceitos bem positivos... A violência eles já conhecem... (penso assim). Precisamos elevar os bons exemplos, sermos espelho, acredito q trabalho direcionado aos tipos de violência não acho muito legal.*
>
> *É só minha opinião, gente! Não quero causar polêmica.*
>
> ***Claudia**: Acho até que esses projetos que nossa escola está tendo já demonstram união, parceria, o "saber" dividir, cooperar... Acredito q o caminho é esse!*
>
> ***Eu:** Trabalhar os valores, então?*
>
> ***Claudia**: Sim...claro! Esses que não encontramos mais da família!*
>
> ***Eu**: Mas a violência existe! E muitas das vezes, ela está implícita! Passamos por ela, cotidianamente, e nem percebemos. Isso acontece muito nos casos de violência contra a mulher.*
>
> ***Claudia**: De forma comportamental, participativa, que façam eles perceberem que a pessoa não precisa ser "favelada" por morar na favela...*
> *Não precisa roubar, pq todo mundo rouba. Então... Isso acontece pq aonde eles vivem é assim e eles só têm isso na rotina.*

> *Sei q Tb não é fácil e nem rápido esse processo, mas, quem sabe, não conseguimos mudar pelo menos esses conceitos q eles aprendem erradamente por lá?*
> *Tratamos muito bem os nossos alunos... isso já é um ponto bem positivo. Tanto q eles adoram ficar na escola.*
>
> ***Eu**: Mas, partindo da minha disciplina, eu quero trabalhar com o significado do termo antes de tudo. E depois partir para outras questões.*
>
> ***Claudia**: Claro! Acho muito bom trabalhar o significado do termo!*
>
> ***Eu**: A Edelzia e minha filha já tinham falado sobre dar soluções e não ficar apenas na discussão. Penso q não só eles passam por isso. Algumas situações q vivenciamos são atos de violência e não nos damos conta disso. Situações q acontecem como uma brincadeira, pequenas fofoquinhas e q vão respingar lá na frente. Enfim, são muitas as interpretações e direções para podermos refletir... assunto polêmico!*
> *Eles agora estão com essas brincadeirinhas nas redes sociais. Isso tem respingado na escola.*
>
> ***Eu:** Lembrei q, na 1ª reunião, discutimos rapidamente a possibilidade da escola tratar do assunto, tendo em vista a situação dos arrastões na praia, do vandalismo nos ônibus do Jacaré, de alguns alunos da rede q estavam participando das badernas, etc. Não lembro se decidimos alguma coisa...*

Nessa conversa desvelam-se práticas docentes, dilemas, relações interpessoais, percepções sobre o papel do professor e da escola na atual cena sociotécnica. Enfatizamos que a proposta da SME com a "sugestão" das atividades foi motivo de muita polêmica nas escolas, pois não contou com a colaboração dos professores da rede.

Outro aspecto a considerar é que, apesar de a ação ter sido tecida de "cima pra baixo", o que para muitos revelou "uma forma de controlar a atividade pedagógica dos professores", a exemplo do que afirmam Oliveira e Süssekind (2012), não constituiu impedimento para que eles trouxessem para a prática curricular os seus saberes, valores, crenças e experiências colorindo e "contaminando" as propostas e planos de trabalho (Oliveira e Süssekind, 2012), criando o que chamamos de docência cotidiana.

Para Alves, N. (2000), o cotidiano escolar é um espaço de troca e criação, no qual a diversidade é entendida como um fator de enriquecimento que quebra as atuais barreiras da desvalorização da realidade e dos conhecimentos da prática de vida dos alunos. São essas ações inovadoras que buscam encontrar e fazer o sentido da escola. Reconhecer as diferenças pressupõe reconhecer o outro; o que só é possível se abandonarmos ideias preconcebidas, que nos capturam e nos definem segundo nossas próprias concepções. O outro é algo inesperado. O outro “[...] é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos" (LARROSA, 1998, p. 72). Implica, portanto, estar aberto à diversidade.

Da mesma forma como acontece na relação com o outro, na escola, as relações não podem ser alicerçadas em ideias predefinidas, conteúdos preestabelecidos e planejamentos pré-elaborados sem conhecer e ou se relacionar com esse outro. Trabalhar a diversidade superando a fragmentação e a hierarquização é trabalhar com a amplitude do conhecimento, permitindo a troca, o diálogo e o conflito, enriquecendo a convivência com as diferenças. Isso requer uma atitude reflexiva por parte do professor diante do trabalho, trocas de ideias com seus pares, desenvolvimento de um trabalho coletivo, oportunizando discussões sobre sua prática pedagógica em grupos de apoio e de estudo. Assim como um caleidoscópio, cuja beleza reside na diversidade de suas cores, formas, posições, a escola, com seus atores, comporta uma pluralidade de ideias ações e relações, cuja beleza transcende a do caleidoscópio, pois aberta, não limitada aos espaços dos espelhos, como evidenciado na fala a seguir do professor Douglas.

> ***Douglas:*** *Outra coisa, se a educação não tiver a máxima preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista e em formar leitores críticos, engajados e conscientes, NÃO SEI PARA O QUE SERVE. Não quero e NÃO VOU dar aulas para formar massas de manobras e ovelhinhas de curral ou mão de obra barata para elite. Quero um aluno que tome seu destino para si e que saiba ser crítico SIM.*

Macedo (2014, p. 35) pontua que "a própria concepção de política entre os gregos já nos identificava como seres que fazem opção nas suas *polis*, sempre, onde vivemos e atuamos. Neutralismos e imparcialidades nestes campos são tarefas irrealizáveis". Na fala de Douglas, percebemos que a implicação, o posicionamento e as intenções formativas por parte do professor são claras e debatidas no grupo com vistas a uma educação que objetive a justiça social. Como vimos, a partir da provocação feita por mim, professora-pesquisadora, que trouxe à tona o projeto da SME propondo a discussão sobre a violência na escola, o processo formativo foi se instituindo e a mediação se fez para além da dialogicidade, em escuta e em narrativas compartilhadas.

Independentemente das transformações ocorridas ao longo do século XX, nos dias atuais essa forma de perceber o currículo praticamente foi mantida, como podemos constatar nos currículos oficiais, caracterizados, nas organizações educacionais, como um conjunto de conhecimentos e atividades, considerados equivocadamente como "formativos". Esse pensamento é fortemente contestado por Macedo (2012, p. 6), na medida em que o currículo formal

> dá preferência ao modelo e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, demandas formativas, referências culturais e históricas em detrimento dos contextos e seus interesses relacionados ao mundo do trabalho e da produção e, em detrimento, por consequência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social.

É preciso considerar que essa concepção expressa o desejo tecnocrata de uniformidade e unicidade. No entanto, como sublinha Oliveira (2008), que, para além do que é considerado "científico", nos cotidianos, operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens são constituídos e reconstituídos, historicamente, em face de conjunturas plurais e em mobilidade.

As conversas e os enredamentos emergentes tornam as conclusões indefinidas. As incertezas e a provisoriedade dos acontecimentos e fenômenos para quem vive os *espaçostempos* da escola fazem do movimento da pesquisa a concepção de que educar é um ato político e, como tal, não é neutro nem indiferente aos fenômenos e eventos que permeiam o cotidiano das escolas.

Para Josso (2004), as experiências de transformação de nossas identidades e subjetividades são tão diversas que a maneira mais simples de descrevê-las consiste em entendê-las como acontecimentos, momentos, atividades situações ou encontros que possibilitam algum tipo de aprendizagem. Esses momentos formadores surgem, de forma inesperada, sem nos pedir licença, mas essas experiências, propriamente ditas, não são adquiridas de imediato, após os acontecimentos, na medida em que dependem de um processo de assimilação, de conversão em dados realmente significativos ao sujeito disposto a esta transformação, acentua a autora. Têm, portanto, seu próprio tempo. Dessa forma, é preciso atenção, por parte do pesquisador, para não deixá-los (os acontecimentos) escapar de seu olhar, tendo em vista a busca por outros olhares e sentidos, para compreender o mundo.

Na ótica de Macedo (2016), o acontecimento consiste num "jogo-jogante", vida-vivente, passível de ser observado e, com o qual se pode aprender, mas jamais ser produzido de forma induzida. Diferentemente do "jogo-jogado", que é estabelecido pela sociedade, e no qual há regras para serem seguidas e valores preestabelecidos, o "jogo-jogante" propõe uma nova transformação no "jogo-jogado", ou na organização social dada. Como uma aventura pensada, constitui uma relevante fonte de criação e assume um lugar de destaque na pesquisa com os cotidianos, o que nos alerta para o papel formativo que a experiência *acontecimental* da pesquisa, em si, produz, como enfatiza o autor.

Para além da troca de informações, a opção por nos comunicarmos por meio das conversas potencializou a pesquisa com os praticantes, constituindo-se como *espaçostempos*

de partilha, nos quais emergiam tanto relatos de experiências pedagógicas como inquietações e frustrações, pelos acontecimentos vividos *dentrofora* da escola. Assim, se deixamos na escola nossos sonhos, o que desejamos de melhor para os nossos alunos, há que se educar para ver! Educar na cibercultura!

Sendo assim, como contar o que aprendemos nas tantas redes tecidas e vividas? É preciso buscar outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos; "o que demanda descobrir/inventar/reinventar modos outros de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e os diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam", enfatiza Oliveira (2007, p. 57). Para tanto, temos de desatar os nós que o padrão da produção científica, pautado na ciência moderna, vem nos impondo, reconhecendo a impossibilidade de separarmos o *dentro fora* da escola. Isso demanda reflexões e práticas que transcendam seus muros, alcançando diferentes espaços sociais e educacionais, mediante uma relação dialógica *praticoteórica* na produção de conhecimento.

> a formação de professoras se dá em múltiplos espaçostempos ou contextos: o das práticas da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das práticas políticas de governo; o das práticas políticas coletivas dos movimentos; o das práticas das pesquisas em educação. A esses contextos, acrescentei, recentemente, mais dois: o das práticas de produção e "usos" de mídias e o das práticas nas cidades (ALVES, N., 2010, p. 1195).

Considerando a centralidade do texto narrativo, na pesquisa com os cotidianos, nossos textos são sempre narrativas, os contatos com os próprios praticantes das redes educativas que pesquisamos são fundamentais para sua compreensão, na medida em que nada é planejado: tudo que emerge desses contatos são vistos como acontecimentos (MACEDO, 2016) e, como tal, permanentemente, mundos conceituais possíveis. Dessa forma, acentua Alves, N. (2010, p. 1196), contrapondo-se às críticas feitas às pesquisas com os cotidianos:

> [...] com frequência, dizem que não há "compromisso" com a teoria –, a necessidade de criação de teoria está no centro dos processos que precisamos desenvolver, já que a construção da ciência moderna se deu dentro da ideia de que era preciso "superar" e, portanto, fazer desaparecer, os conhecimentos surgidos nos cotidianos, que são entendidos, pela tendência hegemônica, como "senso comum" tendo, no máximo, "algum núcleo de bom senso".

Desse modo, e na busca por formas outras de dizer, valemo-nos também de imagens, vídeos, notícias de jornais e revistas, não para tomá-las como evidências, mas como uma realidade intrincada e, portanto, não desagregada de outras formas de expressão e de entendimento do real. Admitimos, assim, seu movimento e sua liberdade criativa, que representam novas dimensões de uma existência reflexiva.

Assim, os acontecimentos fazem parte de conversas presentes em nossos cotidianos. Seja nos corredores da escola, na sala dos professores, nos encontros pedagógicos, de forma

declarada ou tímida, a todo momento estamos expostos e sendo atravessados por discussões trazidas por outros interlocutores de outras/nossas redes, possibilitando obter uma fotografia real das escolas para além dos discursos oficiais, como podemos ver na narrativa a seguir, extraída das conversas com o praticante Douglas:

> ***Douglas**: Educar é ato político*
>
> *ESCOLA SEM PARTIDO É PROJETO QUE DISCRIMINA*[39]
> *Por TARCÍSIO MOTTA*[40]
> *O Globo, 02/02/18*
>
> *Desafio qualquer pessoa a dar uma aula de História sem falar de política. Se alguém se arriscar a isso, ou não entende de educação, ou não entende de História. Afinal, Império Romano, Grécia Antiga, casamentos reais, guerras, todo tema histórico é político, assim como a Matemática, a Física, a Biologia… Já ensinaram que a Terra era plana. Desafiar essa verdade e compartilhar outra visão de mundo foi um ato político. Mas e se todos os professores do país fossem proibidos, por lei, de falar sobre política? Pelo menos uma geração inteira teria sua capacidade crítica ameaçada. É esta a lobotomia defendida pelo projeto Escola Sem Partido, atualmente em discussão na Câmara Federal e em diversas casas de leis do país.*
>
> *Ganhando espaço sorrateiramente em pequenos municípios brasileiros, sua lógica é perversa desde o título: ao batizá-lo de Escola Sem Partido, seus defensores causam uma proposital confusão, insinuando que quem se opõe a esse projeto defende uma escola comandada por partidos políticos, o que seria uma ideia descabida. Mais coerente é chamá-lo de "Escola sem debate" ou "Escola com censura", tamanho é o ataque à diversidade de pensamento.*
>
> *Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), "por não definir o que é doutrinação política e ideológica, a proposição permite que quaisquer práticas pedagógicas dos professores sejam consideradas como doutrinação, tornando a escola uma extensão do ambiente doméstico antes de uma instituição educacional que proveja novas perspectivas". O ministro Luís Roberto Barroso, em decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que suspendeu lei inspirada no projeto em Alagoas, foi claro ao dizer que a norma era "tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem".*
>
> *Em 2016, o Ministério Público Federal (MPF) chegou a classificar o projeto como uma iniciativa legislativa que nasceu "eivada de inconstitucionalidade". Os motivos não foram poucos: impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; confunde a educação escolar com a que é fornecida pelos pais; nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem; e contraria o princípio da laicidade do Estado. O órgão destacou ainda que a censura a assuntos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas "contribui para um ambiente hostil no qual as diferenças não são respeitadas, dificultando o aprendizado e o processo de socialização".*

[39]Texto disponível em: https://m.oglobo.globo.com/opiniao/educar-ato-politico-22356002. Acesso em 20 dez. 2018.

[40]Tarcísio Motta (PSOL) é professor licenciado do Colégio Pedro II, vereador na cidade do Rio de Janeiro e integra as comissões de Educação e Cultura na Câmara Municipal dessa cidade. Destaca-se pela militância em defesa dos profissionais de educação e participa ativamente das discussões sobre as políticas públicas para educação que são implantadas pelo governo. Disponível em: http://tarcisiomotta.com.br/biografia/. Acesso em 20 dez 2018.

> *Como se vê, trata-se de um projeto inconstitucional, discriminatório, genérico e que pode servir, inclusive, como instrumento de manipulação. As decisões desses órgãos demonstram que, felizmente, são muitos os que defendem uma escola democrática e plural e que é preciso reconhecê-la como lugar de desvendamento do mundo — sem mordaça, ódio ou silêncio — e de formação de cidadãos capazes de mudar a sociedade para melhor. Afinal, educar é um ato político.*

A Educação, como prática produtora da existência humana e de suas formas de estar, ser e agir no mundo, é um ato político como asseveram Freire (1991) e Alves, N. (2010). Nessa perspectiva, o processo educativo deve estimular o desenvolvimento da reflexão e da crítica, com vistas à autonomia e à emancipação dos sujeitos ― uma educação pautada numa prática democrática, que considere a identidade histórica e cultural de cada indivíduo, sempre comprometida com a ética e o respeito, o que pressupõe romper com a prática tradicional e os costumes por ela cristalizados ― o autoritarismo e a alienação.

Para problematizar o projeto *Escola Sem Partido,* o vereador Tarcísio Motta (2018) nos convida a pensar o papel do professor na contemporaneidade. Seria possível o ensino de História, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa e demais saberes sem que se abordem aspectos políticos? Como saciar a curiosidade dos estudantes, que desafia as "verdades" instituídas e compartilha outras visões de mundo?

Compreender, sentir e analisar essa complexidade requer romper as amarras teórico-metodológicas herdadas da modernidade; ou seja, subverter a naturalização da lógica cartesiana, deixando-nos levar por movimentos caóticos de ordem e desordem, no enfrentamento das incertezas. Romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa, assevera Ferraço (2008, p. 113),

> requer inúmeros mergulhos, mortes e ressureições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. (...) assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós, mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e de ruim.

Na atualidade, com a mobilidade e ubiquidade, é inadmissível pensar que teremos alunos sem expressão, lobotomizados, amordaçados diante de um projeto que preconiza a retirada do direito à palavra. O fato de a informação e o conhecimento estarem, praticamente, ao alcance de todos estimula a interação e a colaboração entre os sujeitos e altera os modos de produzir e de *aprenderensinar*.

É no diálogo com Freire (2002), Alves, N. (2008) e Tarcísio (2018) que me fortaleço, sou parte do próprio tema estudado e me questiono: Como não ir à luta em defesa de nossos

direitos e dignidade quando somos ameaçados no exercício de nossa prática docente? Como não intervir no mundo quando temos nas escolas um currículo prescritivo, construído de cima para baixo, destoante da realidade dos alunos e que reafirma e nos faz lembrar cotidianamente o poder das classes dominantes? Como ficar imune a situações que estimulam o discurso do ódio, pregam a intolerância religiosa e o preconceito e desconhecem o empenho dos que lutam pela discussão de gênero, diversidade e orientação sexual, negando à escola a liberdade de ensinar e aprender de modo plural? Como abrir mão de uma prática pedagógica forjada no querer bem aos docentes e todas as gentes, na busca da alegria e da boniteza, no respeito à educação, aos docentes e alunos, sem a qual a prática educativa perde o sentido? E, no dizer de Freire (2002, p. 102), como "ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição? Uma tomada de posição?".

Nesse ponto, vale reiterar que o currículo, entendido como um instrumento que concebe/organiza o conhecimento eleito como formativo, assume um caráter reducionista e autoritário, que gera prejuízos, na medida em que não se alinha à complexidade do mundo contemporâneo. Com efeito, a educação, compreendida como "ato político" desafia as "verdades cristalizadas", não se limita a ir atrás apenas do que faz sentido, busca uma verdade inventada. Nesse sentido, cria e cuida para que os *espaçostempos* formativos sejam livres de amarras e mordaças, em que docentes possam se posicionar em relação a questões que contribuam para o enfrentamento dos desafios diários de educar na atualidade.

Isso requer que a presença do poder instituído, nesse âmbito, seja tratada a partir de mediações intercríticas, ou seja, mediante o estabelecimento de relações com o conhecimento proposto pelo currículo oficial, em que a criticidade, como um modo de problematizar a interpretação do mundo, seja exercida por todos os atores envolvidos no processo de aprendizado (MACEDO, R.; MACEDO, S., 2012); o que implica compreender a ideia de atos de currículo (currículos *pensadospraticados*). Sob esse olhar, entendo que, no movimento da pesquisa, se desvelam e se configuram oportunidades para produzirmos novos conhecimentos.

Freire (2002, p. 32) afirma que "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro". Concordamos com o autor, pois refletir sobre a prática pedagógica como praticante e objeto da ação, e vivenciar, nos *espaçostempos* dos cotidianos, situações de aprendizagem possibilita um leque de oportunidades que se desdobram em registros das experiências vividas, narrativas de um processo em formação.

"Mas o que é ser professora-pesquisadora? Seriam essas duas atividades incompatíveis entre si? Ou, seria possível considerar uma professora que leciona no ensino fundamental,

pesquisadora? Se a resposta for sim, de que natureza seria essa investigação?" (COSTA, 2014, p. 1). Compreendo que, assim como Lispector cria, navegando na imensidão de suas narrativas e se (re) inventa, o professor-pesquisador, como um ser em construção, destaca-se por tentar criar um jeito próprio de fazer pesquisa, uma tessitura inquietante que provoca, traz compreensões, faltas e dilemas.

Colacique (2018) afirma que, nesse contexto, a aprendizagem se revela como um acontecimento que se realiza na e pela cultura, mediado pelo indivíduo ao se relacionar com o outro dialógica e interativamente. Daí a necessidade de trabalhar, também, os sentimentos, as reflexões, as múltiplas formas de pensar dos praticantes desta pesquisa, colocar em evidência suas falas, que se repetem inúmeras vezes nas redes que habitam, na singularidade de suas formas de dizer e nos sentidos possíveis que constroem as representações sociais.

Amaral (2014, p. 117) assevera que "para que se possa produzir sentidos a partir das narrativas dos praticantes culturais é preciso ouvi-los e traduzi-los, o que exige do pesquisador implicado[41]" "um movimento de perguntas e respostas contínuas, um ir e vir *teóricopráticoteórico*, desapegado de saberes e certezas pré-construídos, um abrir-se para o outro." (COLACIQUE, 2018, p. 50). Rompe, dessa forma, com a hierarquia do saber, horizontalizando a relação com o outro. Nesse processo dialógico e interativo, possibilita-lhe compreender e apreender o "acontecimento", concebido por Macedo (2016) como uma *aventura pensada*, uma relevante fonte de criação, que tem, na pesquisa com os cotidianos, um lugar de destaque, dado o papel formativo que a experiência *acontecimental* da pesquisa, em si, produz.

E aqui reside um dos maiores desafios da escolha desse método de pesquisa: articular escola-cidade e ciberespaço como ambiências formativas próprias do movimento das redes e seus fenômenos sociotécnicos. Para Santos, R.(2015, p. 38), ambiências formativas são "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 e redes sociais)". Compreendemos que, nas conversas tecidas pelos praticantes, desvelam-se situações nas quais não dissociamos os acontecimentos *dentrofora* da escola. Eles são potencializados e atravessados pelos usos do digital em rede, que inspiram autorias, construção coletiva, compartilhamento, uso coletivo de acervos, textos e imagens,

[41]A implicação do pesquisador "(...) é forjada na alteridade, na vivência com o outro, em uma relação de interdependência que altera, formando e transformando. Esse movimento dialógico nos constitui coautores de nós mesmos" (MACEDO, 2013, p. 434).

possibilitando que pesquisas sejam desenvolvidas com o objetivo de promover e institucionalizar novas formas de produzir conhecimento (SANTOS, R, 2015).

A discussão sobre ser professora-pesquisadora, para Freire (2002), tem dupla natureza: epistemológica e política. Epistemológica, por trazer concepções e compreensões plurais do que seja conhecimento, pesquisa, docência. Política, pois concebe que toda ação humana ocorre em processos de interação e interlocução com outros e outras. Para ele, educar e pesquisar não são atos neutros, cartesianos, fragmentados (COSTA, J., 2014). A prática docente não é feita de neutralidade. Buscamos caminhos, posicionamo-nos para agir de forma crítica no cotidiano escolar. Refletimos sobre as nossas vivências e conhecimentos acumulados por todos e questionamos as certezas e incertezas.

São essas situações que emergem dos *espaçostempos* escolares, nos cotidianos da escola; narrativas de um fazer em construção que tensionam nossos fazeres à medida que pensamos, questionamos e modificamos o que está instituído. Sendo assim, no próximo capítulo, apresentaremos as noções subsunçoras, análise das conversas dos praticantes culturais, na transversalização da empiria, da teoria e da autoria desta pesquisadora.

4 BUSCANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA PRÁTICA COLETIVA DAS CONVERSAS DOCENTES NO WHATSAPP

Junto à minha rua havia um bosque
Que um muro alto proibia
Lá todo balão caía, toda maçã nascia
E o dono do bosque nem via
Do lado de lá tanta aventura
E eu a espreitar na noite escura
A dedilhar essa modinha
A felicidade morava tão vizinha
Que, de tolo, até pensei que fosse minha

Chico Buarque[42]

Desvendar é assumir o risco de conflito. E o primeiro passo a ser dado é o autodesvendamento, o que exige imersão, observação participante e escuta sensível. Desvelar maçãs, balões e a vida vivente que um muro alto proibia, por tanto tempo encobertos pela modernidade, que insiste em separar saberes científicos de saberes comuns e sujeito de objeto, só nos foi possível porque entendemos a pesquisa como uma aventura pensada, na qual o pesquisador "(...) faz de sua experiência pesquisante e formativa um modo de ser criativo, constituído na e pela pesquisa refletida" (MACEDO, 2016, p. 26).

Para compreender como conversas realizadas no *WhatsApp* podem contribuir para o processo formativo de um grupo de professores da escola básica, e conscientes de que "a felicidade morava tão vizinha", foi fundamental que nossas bases teórico-metodológicas estivessem claras, não só para nós, pesquisadores, mas também para os docentes que participaram do estudo, pois investir em uma epistemologia que não caísse naquilo que não queríamos repetir exigiu que estivéssemos atentos e implicados.

Desse modo, nosso caminho se fez basicamente pelo encontro e pelos relatos de experiências práticas, de histórias de vida e de tudo o mais que emergisse nas conversas, nos diálogos com os professores praticantes culturais, na crença de que é no campo da experiência que se dá a articulação *praticateoriapratica*. Seguimos de mãos dadas ao encontro de saberes

[42] Compositor e cantor da música popular brasileira

acontecimais, num caminhar *aprendente*, mergulhando em diferentes lógicas, com um rigor outro.

Em sendo uma experiência-saber formativa, plena de sentidos e significados, a docência constitui um lugar de produção de inter (subjetividades), ancorada nos conhecimentos problematizados no entrelace de diferentes culturas. Nessa perspectiva, o conhecimento prático dos professores engloba um conjunto de convicções e significados proveniente de suas experiências pessoal e social. No movimento *práticateoriaprática*, no embalo dos acontecimentos, o conhecimento vai sendo tecido, consolidando-se em aprendizagens diversas, sejam de natureza teórica, experiencial, ou afetiva.

Lidar com a inquietação provocada por esse cenário de incertezas próprio de um método que se faz ao caminhar exige que o pesquisador adote um comportamento crítico e reflexivo em relação aos saberes e práticas que emergem no/de seu campo de pesquisa.

Como mencionado, utilizamos, ao longo deste estudo, o diário *online* como dispositivo, ainda que nossa ênfase fosse dada às conversas no *WhatsApp*. Dessa forma, dados e informações não foram vistos isoladamente, mas sim como pistas que refletem o cotidiano escolar no qual os praticantes se inserem, ganhando significação, na medida em que eram analisados, mediante transversalização entre nossa empiria, a teoria desenvolvida e nossa própria subjetividade.

Na ótica de Macedo (2010), todos esses recursos são valiosos como fonte de interpretação, pois tendem a vivificar e a atualizar o conhecimento, uma vez que podem ser questionados na relação dialógica e interativa que se estabelece nesse ambiente. Desse modo, a exemplo de *O cio da terra*, música de Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda, é chegada a hora de "debulhar o trigo/ recolher cada bago do trigo/forjar no trigo o milagre do pão/ e se fartar de pão"(NASCIMENTO; BUARQUE DE HOLANDA, 1977). Nesse processo de aventura pensada que se dá na vivência da experiência e da criatividade, emergiram as três noções subsunçoras discutidas nas próximas seções e que, segundo Santos, E. (2005, p. 153), são "categorias, perspectivas analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria, teoria e autoria do pesquisador, num processo de aprendizagem".

4.1 **Experiências formativas docentes nas conversas com professores: auto, hetero e ecoformação**

Pesquisar nos cotidianos, *espaçostempos* de produções, imbricação de saberes, criações, imaginações, artimanhas e invenção, possibilitou-nos buscar sentidos e significados nas conversas que emergiram no *WhatsApp* ao derrubar as fronteiras entre pesquisador e

pesquisados, tornando-nos parceiros e coconstrutores de outros *saberesfazeres*, importante para o fortalecimento de uma docência construída no coletivo e na problematização sistemática da configuração circular entre saberes legitimados pela teoria e saberes advindos da prática docente do senso comum.

Reportando-nos ao pensamento de Macedo (2010), enfatizamos que toda a formação implica autoformação, ou seja, uma produção de si próprio, num movimento de personalização, individualização e subjetivação, em constante relação e em tensão com o outro, como nos lembra Pineau (1998). Desse modo, o exercício da docência implica ser atravessado pelos conflitos que irrompem e cerceiam o cotidiano escolar, transformando práticas e percepções da escola. Essas experiências cotidianas são constituídas de diferentes e múltiplos processos subjetivos, dado que cada realidade age de modo distinto sobre os sujeitos, que a interpreta, também, de forma diferenciada, como observamos na conversa a seguir.

> ***Eu:*** *Vejam o que César Benjamin escreveu há pouco no Facebook:*
>
> *Antes de sair da secretaria escreverei um memorando sobre a expansão do ensino de música nas escolas. Estamos importando a experiência do Projeto Som Mais Eu, que já formou muitos instrumentistas mirins em comunidades. Nosso programa Orquestra nas Escolas começa em trinta escolas neste ano e vai a 150 em 2018, atingindo 45 mil alunos, somando-se ao trabalho de educação musical que já é realizado na rede. Ainda não pudemos contatar todos os nossos professores de música, mas vamos avançando, passo a passo.*
>
> *Nossos alunos assistirão a apresentações de instrumentistas considerados eruditos -- viola, violoncelo, trompa, trompete etc. -- como primeiro passo para o aprendizado de um instrumento. A meta é formar 80 mil instrumentistas até 2020. E terminar a gestão com uma orquestra sinfônica dos alunos da Rede Municipal de Educação.*
> *Tomara que o sonho se realize. Música é paz.*
>
> ***Douglas:*** *Tomara que seja bem sucedido... Mas para isso, precisará de músicos específicos de cada instrumento...*
>
> *O Orlando é pianista, poderia dar aulas de piano... Mas para tal, isso não funciona numa turma. A de 35! E sem piano... Para além disso, para ensinar trompas ou oboé, vc precisa de um professor de trompa e oboé...É específico!*
>
> *Sou professor de educação física, mas não consigo dar aula de capoeira ou balé... Entende, Rosana?Para além disso, ensinar fagote, ou qualquer instrumento, talvez a turma tenha 3 a 5 alunos no máximo!*
>
> *A prefeitura pagará uma turma de 5 alunos? Ela quer projeto onde 1 professor faz a vez de 6 ao mesmo tempo! Tomara que consiga, mas não vejo Horizonte...*
>
> *As escolas não possuem nem instrumentos de percussão, chocalhos, ou todos de madeira para marcação de ritmo... Falta sala de música...*
> *Tipo a cidade olímpica que não compra material de educação física, e só tem 1 quadra a cada 3 escolas....*

***Eu**: Bem, eu não sou especialista nessa área, mas sempre pensei (e isso vem de priscas eras) q música, educação física podem transformar a rotina da criança dentro da escola, principalmente dentro das comunidades carentes. Isso penso há muito tempo, sem qq ligação com chefias... inclusive, sem ter nenhum conhecimento, inventei de criar um coral(carinha olhando pro alto), enfim, não precisamos de dia específico para falar da paz e tb não precisamos de um projeto para fazer emergir o q quer q seja em nossas escolas. Cada escola tem a sua realidade e necessidade e poderá construir o seu projeto pedagógico e identidade.*

Lembrando do passado, quem aqui estudou nos centros interescolares?

***Will:** Meus amigos, toda realização começa, nasce, cresce com uma ideia, um sonho!! Minha primeira escola no Município foi em um CIEP e lá tinha uma orquestra composta basicamente por alunos oriundos de uma favela chamada Vila Jurema na Av. Brasil, nosso PPP era regido pelo slogan Educação pela Arte, nosso grupo de dança se apresentava por todo Rio, fui algumas vezes com meus alunos assistir a apresentações na escola de música da UFRJ ali na LAPA, sempre éramos convidados por termos uma orquestra!*

Nosso maior orgulho era ver nossos meninos da favela tocando violino e viola sem nada a dever em postura, atitude e talento em plena Pátria do samba e do futebol!! É possível, basta querer e acreditar!

***Douglas**: Claro, mas educação física e música possuem limites...*
Diferente de língua portuguesa, onde vc domina a gramática, a leitura e interpretação, vc sabe tudo o que há para saber...

Música e educação física... é um leque gigantesco... Montar uma orquestra necessita de músicos específicos de cada instrumento musical...

Sabendo que faltam professores de música nas escolas, pensar que a prefeitura irá TER que contratar um professor de oboé, de fagote, de contra-fagote, de trompa, de violino, de cello, contrabaixo, flautim, flauta transversa, tímpanos... Por aí vai... É como disse, um professor desse não ensina a mais de 5 alunos simultaneamente... Sem falar dos valores elevados e manutenção dos instrumentos...

Daí, pegamos o que a prefeitura fornece atualmente de material, sala de música e subsídios aos professores de música... Fica parecendo uma ação populista, e não uma busca real de melhorar de fato as aulas de música, na essência das escolas...

***Douglas:** Enfim, como disse tomara que seja bem sucedido, mas que traga benefícios e música às escolas, e não somente a uma meia dúzia de forma eleitoreira.*

***Eu:** Todas as áreas de conhecimento apresentam um oceano de possibilidades. Há sempre alguém pesquisando e apresentando dados e argumentos sobre um determinado assunto. Ninguém sabe tudo, já dizia Freire. Mas o caso nem é esse! Essas invenções pedagógicas sempre acontecerão!*

Já houve um projeto (talvez Iracema tenha participado) em 1998/2000 chamado música nas escolas. Fizemos meses de curso aos sábados no centro do Rio. Cada escola foi apadrinhada por um professor de música e os professores II participaram de diversas oficinas com professores de alto nível. As atividades nas escolas continuaram por 1 ou 2 anos e depois não houve continuidade.

O importante (e baterei nessa tecla até a minha aposentadoria (carinha bisonha) é q cada escola veja a sua realidade, necessidades e potencial das crianças e q nós possamos fazer o nosso projeto. Sem imposições, de acordo com a habilidade de cada professor e tb pensando se será possível a realização das atividades. Como vc disse, Douglas, nem sempre temos material, tempo, sala e até formação para

> *desenvolver esses projetos. Antes de tudo, precisamos estabelecer um ambiente de escuta, respeito e sabemos q em algumas turmas isso fica complicado. O certo é q ainda temos a possibilidade de discutirmos sobre esses projetos q surgem continuamente em nossa rede. Esse não é o 1 e nem será o último, tenha certeza!*
>
> *Escrevi demais! Tem CE na 4f, gente! Boa noite!*
>
> ***Iracema:*** *Não participei desse porque ainda não era da prefeitura, mas participei por alguns anos da OVMR (Orquestra de Vozes Meninos do Rio), coro formado por cerca de MIL vozes de alunos da rede Municipal do Rio. Levei alunos pra assistirem a concertos didáticos no Planetário da Gávea e Sala Cecília Meireles. Recebíamos convites desses projetos e, não só eu, mas outras colegas de música aceitam. E, muitas vezes, íamos de metrô, porque não era oferecido ônibus. Já consertei muitos instrumentos cacarecados e sem manutenção para colocar a banda da escola na rua no desfile de 7 de Setembro. Quem está no meu face pode ver algumas fotos sobre isso. Depois, eu e uma colega da mesma escola nos inscrevemos para ganhar uma sala de música para a nossa escola, climatizada, isolamento de som, 35 instrumentos de percussão, 35 cadeiras novas. Conseguimos tudo isso é ainda um curso de 6 meses no Conservatório Brasileiro de Música, onde aprendemos o método O Passo, que nos ajudou bastante com os alunos. Este era um projeto da prefeitura em parceria com o Rock in Rio. Também já fiz Oficina de violão com cerca de 15 alunos. Enfim, já fiz e continuo fazendo muita coisa pra dar uma movimentada na vida dessas crianças e pretendo continuar até me aposentar (e parece que isso vai demorar mais do que eu esperava). Se é projeto da prefeitura ou não, se vai ter patrocínio ou não, se vou ser valorizada ou não, isso não é importante para mim. Faço porque me dá prazer, acrescenta algo de bom na vida dos alunos e na minha. Não posso ficar esperando condições melhores, não posso ficar reclamando sem fazer nada. E como diz a música de Lenine: "A vida é tão rara!" Quando a gente dá conta, passou!*
> *Beijos para toda a super equipe. Bom dia!*
>
> ***Daniele:*** *Parabéns, @Iracema Eletra pela sua iniciativa e empenho em melhorar um pouco a realidade dos nossos alunos.*
>
> ***Claudia:*** *O que vale é a nossa vontade de melhorar não só a nós, como as crianças que nos cercam... Esperar condições apropriadas é mais cômodo, pois nós sabemos que não existe. Responsabilidade, comprometimento e vontade é que nos leva pra frente!*

Que pistas a respeito do cotidiano, das lembranças pessoais e experiências na escola o relato de Will nos fornece? *"*Meus amigos, toda realização começa, nasce, cresce com uma idéia, um sonho (...). É possível, basta querer e acreditar!*"* Este é um valioso convite à reflexão, ancorado que está nas "reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um *espaçotempo* de vida, de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas que refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração" (PEREZ, 2003, p. 105).

Will traz uma experiência que foi significativa nas lembranças dele em seus *saberesfazeres* nos cotidianos escolares. Os alunos, moradores de uma favela da Vila Jurema, um lugar da periferia do Rio de Janeiro, marcado por um cotidiano atravessado por conflitos, perdas e silenciamentos, tiveram na escola o acesso a novas experiências que potencializaram e emergiram diferentes saberes. A orquestra de música, projeto da escola, deu visibilidade à

comunidade escolar, possibilitando que tivessem contato com novas experiências e uma delas foi conhecer a escola de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, instituição que é uma referência para quem estuda música e local reconhecido pela excelência no âmbito da educação. Essa oportunidade dada aos alunos nos remete ao pensamento de Santos, E. (2015, p. 73), para quem "os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa".

No projeto político-pedagógico *Educação pela Arte*, do CIEP, atividades artísticas eram o pano de fundo para o desenvolvimento de muitas atividades com projetos e uma se destacou: os alunos tocavam instrumentos musicais e, por isso, foram convidados a se apresentar na escola de música da UFRJ. O professor Will, que acompanhou por diversas vezes a participação dos alunos, avaliou que eles não tinham "nada a dever em postura, atitude e talento" ao se apresentaram na instituição. Podemos depreender da fala do Will que, apesar das dificuldades encontradas, toda realização aconteceu, porque tinham uma ideia, um sonho, que era possível de ser colocado em prática, "basta querer e acreditar"!

Com efeito, a produção de sentido em relação à docência é possibilitada pelas experiências, mediatizada pelas especificidades do meio em que ocorrem. Nessa perspectiva, entre outros fatores, violência, pobreza, vulnerabilidade social, tecnologias digitais, influenciam, de forma substantiva, as possibilidades de autoformação, na medida em que o professor vai passando por um processo de transformação ao interagir com as necessidades que a experiência impõe. Desse modo, esse processo exige que o professor esteja consciente das dificuldades a serem enfrentadas e dos recursos necessário para tal, a fim de catalisar e se mobilizar para que aconteçam tais mudanças, como pontua Maciel (2003).

Às lembranças de Will alinha-se a minha fala (Rosana), que nos ajuda a compreender que necessitamos ir além do que está posto, que "todas as áreas de conhecimento apresentam um oceano de possibilidades". Na escola há uma multiplicidade de saberes que podem ser contemplados por uma abordagem multirreferencial, se levarmos em consideração que é na troca de experiências, na "coletividade, na multiplicidade, na multirreferencialidade e na complexidade que são construídos nossos saberes" (SANTOS; WEBER, 2012, p. 80), os quais vamos refinando e dando sentido aos nossos conhecimentos.

Em um determinado momento, eu falo que "as invenções pedagógicas sempre acontecerão" — fala corroborada pela professora Iracema, que desvela em suas lembranças a riqueza de suas experiências, que podem ser discutidas e compartilhadas. Ela é muito segura em suas observações e parece estar sempre buscando compreender os processos de

enfrentamento e dilemas docentes, a fim de potencializar as forças que compõem os movimentos de invenção da escola.

Nesse caminho, Iracema diz "Faço porque me dá prazer, acrescenta algo de bom na vida dos alunos e na minha. Não posso ficar esperando condições melhores, não posso ficar reclamando sem fazer nada". Ou seja, a escola é um espaço educacional de troca, que se retroalimenta: o professor movimenta e dá oportunidades aos alunos e também ressignifica a própria prática docente. Para a professora, as dificuldades encontradas não são motivo para mantê-la na inércia, deixando de acreditar nas potencialidades dos alunos. O que importa não é o projeto em si, mas a possibilidade de, ao desenvolvê-lo, modificar as aulas e proporcionar a transformação na vida dos estudantes.

A partir da fala da professora Iracema, depreendemos que, em suas aulas, a disciplina adquire um caráter secundário, pois o processo de formação do indivíduo suplanta o modelo unidirecional de distribuição de massa que ainda vige nas escolas e universidades. Ela não perdeu o viço típico do início da carreira, ousando e experimentando outras ambiências, tornando-se capaz de enfrentar um sistema que concebe o professor como mero reprodutor de conteúdos (SILVA, M. 2012). A docente tem consciência do seu papel, potencializando a aprendizagem e a formação docente e discente.

Iracema nos provoca ao dizer que, como professora, "não se importa se é um projeto da prefeitura ou não, se vai dar certo ou não, se vai ser valorizada ou não, pois faz por prazer, por acreditar que assim pode acrescentar algo de bom na vida dos alunos e também na dela". A sua fala parece expressar uma realidade presente em diversas escolas: olhamos com certa desconfiança e nos preocupamos com os projetos que são determinados por órgãos superiores, mas precisamos ter um olhar crítico, analisando o que poderá contribuir para a melhoria dos cotidianos das escolas.

Assim como eu e Will, ela acredita que precisa e é possível fazer alguma coisa. É no contexto das práticas pedagógicas cotidianas, espaço no qual cada profissional aprende por meio da experiência das suas tantas salas de aula, que forjamos nossos *saberesfazeres* cotidianos. Somos movidos pelas "artes de fazer" e de viver dos professores da escola, acompanhando os processos de inventividades, ou seja, o instituinte, que produz afetos, afeições, linguagens, conhecimentos e abertura para o exercício da solidariedade, possibilitando, desse modo, o devir para uma prática multirreferencial. Sobre esses diferentes modos de ser professor, Freire (2002) afirma que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, nem amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. O amadurecimento ocorre todo

dia, ou não. A autonomia, como amadurecimento, é processo; um "vir a ser" lento, por vezes doloroso, mas transformador.

Tanto Will, quando afirma que “[...] toda realização começa, nasce, cresce com uma ideia, um sonho!!”, convidando-nos a mergulhar em suas próprias memórias, quanto Iracema, quando enfatiza que “não pode ficar esperando condições melhores, não pode ficar reclamando sem fazer nada", constituem-se, a um só tempo, como sujeitos e objetos de seus processos formativos. De acordo com Santos, R. (2015, p. 48), a autoformação "revela um aprofundamento teórico, um rigor conceitual e as vivências pessoais que integram e transcendem a produção de práticas e, consequentemente, a consciência sobre o saber viver e o estar no mundo". Os professores estão preocupados com e atentos ao próprio processo de formação, como irão se adaptar ao mundo da escola, desequilibrando, por meio de suas concepções de vida, a realidade instituída.

Observamos que, na dinâmica reflexiva que os praticantes desenvolvem na conversa, também estão presentes processos de heteroformação. “Nosso maior orgulho era ver nossos meninos da favela tocando violino e viola sem nada a dever em postura, atitude e talento em plena Pátria do samba e do futebol!! É possível, basta querer e acreditar!” Will expressa seu orgulho em ver os alunos das favelas ocupando outros espaços, porque sabe o quanto é difícil o processo de autorização, de reconhecimento, para eles, continuamente comparados com outros alunos, geralmente com melhores condições de vida e formação. Sua narrativa confere à escola um lugar de referência, em que os alunos podem buscar o conhecimento, ampliando o seu lugar no mundo. Santos, R. (2015, p. 48) ratifica a fala de Will, argumentando que não basta reconhecermos o outro, mas necessitamos "criar condições para que o heterogêneo seja legitimado, sem que as relações entre as diferenças signifiquem esquecer o valor do bem comum social".

Outro aspecto a destacar na dinâmica de heteroformação refere-se à fala de Iracema, ao revelar que não é importante para ela "Se é projeto da prefeitura ou não, se vai ter patrocínio ou não, se vai ser valorizada ou não". Essa percepção só é possível porque a professora tem consciência de que vivemos cercados de julgamentos de valor. A partir dessa perspectiva, Silva, A. (2018, p. 131) pontua que:

> Nesse processo de criar e recriar a vida, a educação e a formação possibilita-nos vivenciar a alteridade; ou seja, produzir alterações em si, no/com o *outro* e no mundo, no qual os saberes estão sendo tecidos e atitudes e sentimentos estão sendo experienciados pelos sujeitos. Dessa forma, essa dimensão da formação traz em seu bojo a noção de que a experiência do *outro* pode ser formadora.

Ao compartilharem suas impressões, os praticantes puderam constatar, a partir das interpretações dos demais colegas, uma multiplicidade de olhares em relação aos seus próprios textos, como na narrativa de Claudia:

> O que vale é a nossa vontade de melhorar não só a nós, como as crianças que nos cercam... Esperar condições apropriadas é mais cômodo, pois todos sabemos que não existem. Responsabilidade, comprometimento e vontade é que nos leva pra frente! Parabéns não só a Iracema, como a todos os colegas que fazem a diferença na vida dessas crianças!

A possibilidade de ter contato com outros ambientes formativos e a influência que o acesso a esses lugares exerce nos alunos revelaram a relação do processo formativo com a dinâmica da ecoformação. Eu chamo atenção para o fato de que não podemos desprezar que "todas as áreas do conhecimento apresentam um oceano de possibilidades. Há sempre alguém pesquisando e apresentando dados e argumentos sobre um determinado assunto", buscando transformar os seus *saberesfazeres* nos cotidianos das escolas, o que demanda uma constante formação que nem sempre atende ao que necessitamos na atual cena sociotécnica, na qual vivemos situações imprevistas, que alteram a forma como nos relacionamos. Isso implica a demanda de novos olhares e saberes para questões que nos atravessam cotidianamente.

Entretanto, entendemos que a dinâmica não pode ficar circunscrita a reflexões solitárias, intimistas e/ou individuais. A partir dessas três dinâmicas formativas, e compreendendo que aprendemos com o outro, Macedo (2010) nos apresenta uma quarta: a transformação. Os processos de interiorização alcançam sentido a partir da passagem de uma situação a outra. Identificamo-nos com algumas pautas de vida, estamos cientes de que precisamos fazer algo em relação às demandas que nos cercam, nos atravessam cotidianamente e que não podem estar ainda circunscritas a especificidades disciplinares, ou como questões do outro. “Fazemos apenas uma opção pedagógica ou epistemológica pelo novo que altera, politizando eticamente a formação, numa escala humana dialógica mais ampla, para que, em formação, aprendamos como diferenças a viver juntos” (MACEDO, 2010, p. 76).

Como podemos depreender das conversas tecidas no *WhatsApp*, na atualidade, o currículo constitui um dos dispositivos mais importantes no contexto educacional. Isso implica termos clareza de que sua função é, e sempre foi, a de conceber/organizar os conhecimento eleitos como formativos, o que demanda uma reflexão profunda sobre as relações "poder/saber", nessa ambiência, devido à necessidade de problematizar as práticas e as relações que lhes são inerentes.

Como nos ensina Macedo, R. e Macedo, S. (2012), ao ser caracterizado como "formativo", o currículo se revela “[...] uma das mais autoritárias invenções da história pedagógica, em face de sua concepção e implementação, até hoje, pouco ou nada democráticas” (MACEDO, R.; MACEDO, S., 2012, p. 5). Por sua vez, ao considerar a tensão existente na relação saber/poder, Certeau (2012) ressalta a capacidade de os sujeitos se apropriarem e ressignificarem os objetos de consumo, culturais ou materiais, mediante o uso de táticas de resistência ou inércia, que subvertem os instrumentos do poder em seu próprio interior.

Nas brechas da democracia e dos controles, docentes engendram atos de currículo, inventam e reinventam os cotidianos, criando novas possibilidades que ampliam seu repertório cultural e os espaços de interação e de convivência e os colocam em contato com novas experiências. Assim, currículos são tecidos em rede, materializando-se sob diferentes formas, individuais ou coletivas, *dentrofora* das escolas e das universidades.

Com efeito, essas conversas, que constituem um rico referencial para pensarmos sobre a prática docente, o papel da escola, os atos de currículo, processos e experiências formativas coletivamente partilhadas sobre a complexidade de se educar nos dias atuais, precisam ser valorizadas para que possamos pensar a formação no âmbito da complexidade que é atuar na sociedade contemporânea.

4.2 **As tecnologias digitais como dispositivos de aprendizagens multirreferenciais e autorais no contexto da cibercultura**

> ***Eu:*** *Boa tarde, pessoal!*
> *Qual é a 1ª frase/ pergunta ligada ao uso q fazemos da tecnologia q pra vc é marcante? Estou escrevendo o 1º capítulo da minha dissertação e gostaria de iniciá-lo com algumas frases (perguntas).*

E assim surgiu a ideia de escrever o capítulo da cibercultura, teorizando a partir das vivências dos praticantes. Ao longo da pesquisa, observamos situações em que os praticantes culturais interagiam com as tecnologias digitais. Pensar sobre como poderíamos trazer esses modos de fazer dos praticantes e as táticas utilizadas foi uma *aventura pensada*. Por isso, buscamos inspiração em Maddalena (2018, p. 151), que, ao pesquisar o *Digital Storytelling*, optou por "dar valor às experiências e vivências pessoais dos praticantes, para construir, a partir delas, relatos formativos".

Desse modo, trouxemos as vivências ligadas às memórias dos docentes, destacando "o que nos passa, acontece e nos toca", o que requer, como Larrosa (2004, p. 24) afirma,

> parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A partir da questão anteriormente formulada, buscamos provocar as lembranças dos professores, visto que somos, parafraseando Ferraço (2007, p. 81), praticantes culturais de "uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje. Mas também somos parte de uma história presente, escrita por várias mãos, e ainda por ser contada pelos que virão". A conversa apresentada a seguir é um convite para pensarmos sobre os usos da tecnologia e como isso estaria inserido no cotidiano das pessoas:

> ***Eu:*** *A frase q para mim é marcante e inesquecível é " Me dá o seu e-mail?", porque, na época q a ouvi pela 1 vez, eu não tinha computador e tb pq não entendi esse "e-mail". Fiquei com cara de tacho... torcendo os olhos, tentando entender o q a pessoa pedia Era um doce, uma folha...(carinha com a mão no rosto)*
> ***Valessa:*** *Tem que ser uma frase antiga, dos primórdios do uso da tecnologia? Ou pode ser uma mais atual?*
> ***Edelzia:*** *Alguém, um belo dia, há muito tempo, me perguntou: qual é o seu navegador? Olhei pra pessoa e perguntei: o que é isso?*
> ***Valessa:*** *Um fato marcante na tecnologia foi o encerramento do MSN, melhor comunicador instantâneo já inventado em todas as épocas! Só eu arrumei 2 maridos conversando pelo MSN. (carinha com sorriso e um olho arregalado).*
> *Uma frase (atual) que sempre me digo em relação à tecnologia é como as pessoas conseguiam viver sem smartphone?!*
> ***Eu:*** *MSN, @Valessa? Isso foi antes das salas de bate papo da UOL?*
> ***Edelzia:*** *A melhor coisa é ver e conversar com minha neta mineira Alice, pelo aplicativo Imo, todos os dias. Leio histórias pra ela. A distância diminui muito.*
> *Ahhh, esse vou ter q conhecer! Imo? Baixo onde, Edelzia?*
> *Minha frase atual seria: "Que raiva desse corretor!" (cara de raiva)*
> *Em 2011, um vendedor falou do itoken do Itaú. Eu fiz uma cara de espanto e horror! Hoje eu continuo desconfiando, mas o povo faz todas as transações bancárias pelo computador/celular... (cara* ***pensativa****)*
> ***Valessa:*** *Concomitante. Fazíamos as amizades no chat UOL e de lá partíamos pra algo mais privado, o MSN (carinha gargalhando)*
> *Faço todas as transações bancárias pelo app no cel. Só não tiro dinheiro pelo app pq não dá (carinha chorando). Nem nos investimentos eu vou ao banco, só smartphone (carinha um olho esbugalhado e rindo)*
> ***Eu:*** *Apesar de ser amante desse mundo tecnológico, ainda sou resistente ao uso do celular para esses fins, @Valessa!*
> ***Martha Geo:*** *Minha frase marcante da época do chat da UOL: "quer tc?" Achava bizarro, até entender o q significava demorou um pouco...* kkkk eu tinha uns 14 anos.
> ***Eu****: Muito boa lembrança, Martinha! (emoji rosinha)*
> ***Karla****: Alguém lembra do ICQ e aquele barulhinho tipo ôou?!*
> *E vc tinha que decorar o código dele que era um número!*
> *Foi antes do MSN!*

***Flavinha**: Número maior q rg.*
(carinha sozinha gargalhando)

***Daniele:** Eu faço pelo celular.*

***Eu:** dava pra falar com isso? O q era?*
Tenho medo! (carinha rindo com mão na boca)

***Daniele:** Tem que ter antivírus.*
É seguro!

***Karla:** O ICQ foi o primeiro desses programas de msg instantâneas!*
https://www.myinstants.com/media/sounds/icq-old-sound.mp3

***Eu:** Eu lembro desse barulho...(carinha gargalhando)*

***Karla:** Kkkk. E o símbolo era uma florzinha!*

***Daniele:** Algo que me marcou, quando estudava no CEFET, é que aquela trabalheira toda que eu tinha para fazer meus projetos de desenho, eu poderia fazer tudo no AUTOCAD.*

***Eu:** Nossa! Tantas lembranças... rsrs.*
O Autocad continua caro! Rs.

***Daniele:** Ah... quando eu vi o primeiro CD. Achei extraordinário.*

***Eu**: https://youtu.be/V1t_dC7El0w*

@Karladiretora, lembrei! (polegar apontado pra cima) Eu sou da época das salas da UOL...rsrs
Aí me lembrei dos CD de disco, das buscas nas Lojas Americanas! (carinha pensativa). Acho q vou fazer uma linha do tempo só com as frases de vcs! Obrigada! (emojis mãos agradecendo, rosinha, carinha com corações nos olhos)

***Jaqueline:** Para mim, foi a passagem dos computadores de grande porte para os notebooks. Eu dizia: como tudo irá caber aí? Não vai funcionar. Atualmente temos os pendrive de 1G. (carinha com língua e olho arregalado, carinha piscando)*

***Eu:** E agora tudo cabe em um celular, né, Jackie?! Tudo bem q estão cada vez mais caros... Eu conheço pessoas q estão sonhando com um iPhone 8 de presente de Natal! (carinha rindo com mão na boca)*

***MarthaGeo:** ICQ(carinha olho coração)... foi o início do namoro com meu marido, pelo ICQ nas férias!*

***Celia**[43]: Eu acho que nessa era da tecnologia o que marcou para mim foi quando aconteceu a migração do Orkut para o Facebook, porque o Facebook estava fazendo muito sucesso e as pessoas falavam assim: Você tem Facebook? Porque só pode ter Facebook se você for convidada. Então, automaticamente, se você não fosse convidada pro Face era alguma coisa como se você se sentisse excluído, né? Então pra mim isso foi marcante: a migração do Orkut para o Facebook.*

***Flavinha:** Agora é ☘ !!!!*

[43] Celia não é professora do grupo da Escola. Como fizemos essa pergunta para outros grupos e consideramos uma resposta interessante, pois já traz a ideia de rede, acrescentamos sua visão a nossa conversa.

Valessa nos apresenta pistas do que, possivelmente, iremos encontrar ao longo das conversas: "Tem que ser uma frase antiga, dos primórdios do uso da tecnologia? Ou pode ser uma mais atual?". Ao passearmos pelas experiências dos docentes, inspiramo-nos em Calvão; Pimentel e Fucks (2014), que não entendem como melhorias as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, mas, sim, como evolução; funcionalidades que foram mantidas, acrescentadas, removidas ou alteradas.

No início da conversa, eu relato minha impressão diante da pergunta que me marcou: "Me dá o seu e-mail?", revelando a dificuldade que senti para compreender algo que ainda não era prática na vida das pessoas: o envio e recebimento de mensagens via internet. Eu mal sabia que a troca de e-mail criaria uma nova cultura de envio e recebimento de mensagens, com mais rapidez e informalidade do que as cartas. Hoje, receber uma correspondência pessoal, via correio, tornou-se algo inusitado e restrito às cobranças e comunicados de empresas (CALVÃO; PIMENTEL; FUCKS, 2014).

Como constatamos, as mídias digitais não apenas trazem mudanças na forma como nos relacionamos, como permitem que nos apropriemos de palavras, acepções, conceitos que antes não existiam. "Qual é o seu navegador? O que é isso?" Quais os sentidos e significados que podem ter passado pela mente da professora Edelzia ao verbalizar a sua dúvida? A palavra "navegador" jamais fora usada no sentido de ser um programa de acesso a uma página da internet, por isso ocasiona certa estranheza. Ao mesmo tempo, conserva traços de seu significado original ao permitir que, ao ser ponte entre usuário e conteúdo digital, possamos navegar entre as páginas, descobrindo outros saberes.

Nessa mesma perspectiva, encontramos os *emojis*, o "curtir" e seus múltiplos sentidos que, inicialmente, nos causavam certo desconforto: como não se confundir com as várias possibilidades de usos da palavra "curtir", que não apenas servem para demonstrar que gostamos de algo, mas também para informar que tomamos ciência do que foi postado? Ou seja, as mídias digitais possibilitaram, também, o surgimento de novos gêneros textuais, outras formas de se expressar para dar conta de algumas intencionalidades discursivas.

Recuero (2014, p. 49) pontua que esses "usos oferecem espaços de construção de práticas que vão ampliar a negociação de sentidos de seus usuários, criar convenções (como os *emoticons*[44]) e ajustar contextos que vão permitir a conversação". Karla, Valessa, MarthaGeo e Edelzia, praticantes de nossa pesquisa, ajudam-nos a dialogar com a autora ao

[44]Representação gráfica de uma emoção feita através de caracteres à disposição no teclado. Muito usados em locais em que você só pode usar texto para se comunicar.

relembrarem os aplicativos de mensagens ICQ[45], MSN[46], as salas de bate-papo da UOL[47] e o IMO[48], bem como pensar sobre as potencialidades interativas que esses dispositivos proporcionam às pessoas.

À medida que evoluem os meios de conversação, os praticantes se tornam "menos espectadores"(SILVA, M, 2014), dado que, sendo um dos fundamentos da cibercultura, "a disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas cocriando a própria mensagem e a comunicação" (SILVA, M. 2001, p.2), ou seja, os praticantes culturais têm maior controle de suas ações.

A conversa dos docentes sobre as próprias vivências e experiências ligadas aos usos da tecnologia, "partilhando saberes, intervindo no discurso do outro, produzindo coletivamente a mensagem, a comunicação e a aprendizagem" (SANTOS, E. 2005, p. 115) materializa os três fundamentos da interatividade sugeridos por Silva, M. (2001), na qual puderam participar, *de forma colaborativa, intervindo na mensagem* como cocriação da emissão e da recepção e contribuindo com experiências formativas no uso das mídias digitais. Tudo isso de forma bidirecional e dialógica, na medida em que os polos de emissão e recepção codificam e decodificam, comunicando, cocriando, concebendo, colaborando, manipulando as mensagens, e complementando, com outras histórias e experiências, as solicitações que foram feitas ao longo das conversas, conectando-se em teias abertas, com a liberdade de realizar trocas, intervenções, associações, modificações autorais e colaborativas.

[45]ICQ - Disponível em: https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/05/o-que-e-icq.html. Acesso em 22 fev 2019.

[46]MSN - Disponível em: https://br.ign.com/msn-1/62363/feature/5-anos-sem-msn-o-programa-de-mensagem-mais-completo-que-ja-e. Acesso em 22 fev 2019.

[47]Bate-papo UOL - Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/brasil/118052-entramos-bate-papo-uol-2017-saber-ainda-acontece.htm. Acesso em: 22 fev 2019.

[48]IMO - Disponível em: https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/imo.html. Acesso em: 22 fev 2019.

Figura 29 - Fundamentos da interatividade

Fonte: Imagem elaborada pela autora, segundo SILVA, M. (2001), 2019.

Outro ponto a destacar, e não menos importante, é a presença dos aplicativos na contemporaneidade e os potenciais comunicativos que engendram. Edelzia nos relata, com alegria, o prazer de ver e conversar com a neta mineira e poder contar histórias e ter a sensação da diminuição desse distanciamento familiar. São os aplicativos[49] que nos permitem organizar as nossas vidas, viver com mais facilidade e diversão.

Custa-nos acreditar em tantas mudanças em tão pouco tempo, como nos lembra a professora Jaqueline, referindo-se à impressão que lhe causou, à época, a passagem dos computadores de grande porte para os *notebooks*, e "Como tudo irá caber aí? Não vai funcionar!", e, hoje, concluir: "Pois funcionou, e cabe tudo na palma da mão".

Com efeito, nos dias atuais, navegamos em busca da melhor página, da rede social que mais faz sucesso ou desperta curiosidade, seja por interesse ou pela necessidade que sentimos de fazer parte de um grupo. A praticante Celia reflete bem a noção de pertencimento, que já apareceu em outros capítulos desta dissertação, e que se configura como um traço do contexto contemporâneo: migramos de um lugar para outro, de uma interface a outra, à procura de um lugar que nos acolha, nos receba, nos inclua.

[49] Além do exposto, "na década de 2010 foram desenvolvidos aplicativos para *smartphones* que, além de implementarem o SMS, passaram a possibilitar também a conversa em grupo pela troca assíncrona de mensagens curtas de texto. Com a rápida popularização desses sistemas, que apresentam características inéditas de conversação, reconhecemos o desenvolvimento do mais recente meio de conversação que aqui denominamos 'mensagens em grupo'." (CALVÃO; PIMENTEL; FUKS 2014, eBook kindle).

Concordamos com Calvão, Pimentel e Fuks (2014) quando afirmam que a todo momento surgem novos sistemas de conversação que ameaçam desbancar aqueles que ocupam posição de destaque, ao trazerem funcionalidades inovadoras e, consequentemente, atraindo novos usuários. Foi assim com o *WhatsApp*, dispositivo base desta pesquisa, que se popularizou ao permitir que as pessoas pudessem participar de grupos de conversa, desde que fossem convidadas. A ideia inicial era que houvesse uma relação de mais intimidade e segurança, bandeiras defendidas por Koum e Brian Acton, quando fundaram em 2009 o *WhatsApp*, mas, hoje, esses usos têm tomado outros rumos.

No próprio grupo dos professores, por diversas vezes, houve compartilhamento de mensagens que depois se revelaram falsas e, com o tempo, surgiu outro tipo de prática e uma pergunta que na época da conversa acima ainda não havia surgido e hoje ronda as trocas de mensagens nas mídias de comunicação: É *Fake News?* Checar as informações tornou-se imprescindível e, para facilitar essa ação, agências de comunicação lançaram serviços esclarecendo as pessoas sobre a veracidade das informações. Ferrari (2018) aconselha a desconfiar de tudo e reforça a necessidade de se discutir sobre verdade e critérios éticos na escola, na universidade, na Igreja, e no clube, por acreditar no papel social de cada educador.

Vale destacar outro aspecto citado, ao final dessa conversa, por Flavinha, quando declara *"Agora é nuvem"*, referindo-se à computação em nuvem, sistema operacional disponível na internet que, a partir de qualquer computador e de qualquer lugar, possibilita o acesso a informações, arquivos e programas num sistema único, independentemente de plataforma. O certo é que, como leitores ubíquos, estamos presentes em qualquer tempo e lugar e prontos a usarmos táticas e astúcias para nos adaptarmos aos estímulos e invenções que vêm do mundo ao redor — a cidade, ou do informacional — o ciberespaço (SANTAELLA, 2013).

Entendemos que o alinhamento entre educação e tecnologia constitui uma necessidade premente da escola para responder aos desafios contemporâneos de uma aprendizagem hipertextualizada, possibilitada pela criatividade humana de propor invenções em resposta às necessidades que emergem nos cotidianos escolares.

Ao longo deste estudo, nas conversas que estabelecemos com os praticantes culturais, fica evidente, por parte dos professores, o uso das tecnologias digitais em suas práticas. Desse modo, mais importante que utilizar esses dispositivos, é entendê-los como aliados, apropriando-se do conhecimento de forma colaborativa, tendo em vista transformar a realidade, pois a educação, para fazer diferença na/para a vida das pessoas, precisa de menos

prescrição e mais articulação, produzindo, interagindo, participando e compartilhando informações e conhecimentos. Para aproveitar as potencialidades dos usos das tecnologias, alguns professores inventam formas diversas de produzir conhecimento, como podemos observar através dos relatos dos professores Giannis, Orlando e a minha a seguir:

> ***Professor Giannis:*** *Desenvolvo projeto do Jornal, que envolve o uso da câmera e software de edição de fotos e vídeos com grupo restrito de alunos, além do uso de apresentações em Power Point do Google Earth na apreensão de elementos geográficos por meio de imagens de satélite.*
>
> ***Eu****: Nos projetos que desenvolvo com os alunos, trouxe para o centro das apresentações o uso do notebook, do datashow, do aparelho de som e do celular. Alguns grupos pesquisavam e registravam na forma tradicional, nos cadernos, mas começaram a surgir grupos que gravavam e sistematizavam os trabalhos no tablet ou celulares. As aulas tornaram-se mais dinâmicas e também surgiu a necessidade de refletirmos sobre a lei que impedia o uso do celular em sala de aula. Na lei não havia explicitada a proibição do uso do celular para fins educativos e, por isso, após algumas negociações e acordos, o uso do smartphone e de outros dispositivos móveis tornou-se uma constante durante a elaboração das tarefas coletivas e no momento da apresentação dos trabalhos.*
>
> ***Professor Orlando****: Costumo utilizar caixa de som em sala de aula. Só preciso de uma tomada, conecto via cabo Rca ao meu tablet, projeto imgens de vídeos, fotos e aplicativos interativos, tudo plugado à caixa de som.*

As conversas no grupo refletem e retratam as experiências dos praticantes, as leituras, as concepções de mundo, buscando questões que afetam nossas vidas. O trabalho com a tecnologia, especialmente com os dispositivos móveis, facilita o convívio entre alunos e professores. É fundamental percebermos que o aluno é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem quando estimulamos a pesquisa, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão, brincando e incentivando a curiosidade e o lúdico.

Nos espaços multirreferenciais de aprendizagem, os sujeitos ensinam e aprendem, tecem a autoria de suas produções e têm autonomia coletiva para compreender o significado de sua participação na sociedade. "A participação de usuários na produção de conteúdos, mediante intervenções diretas, ou interagindo com outros, em redes educativas, presenciais e *online*, tem sido crescente" (AMARAL, 2014, p.72). Essas autorias são possibilitadas pelo uso do digital em rede. Nessa perspectiva, o uso dessas tecnologias digitais como dispositivos de aprendizagens multirreferenciais e autorais no contexto da cibercultura precisa ser inspiração para que, em encontro com outras vozes, torne-se um instrumento de resistência, reivindicações, conquistas e formação.

4.3 **Mergulho na periferia: as práticas reescrevendo a história das escolas e as nossas histórias**

Eles querem de nós a lamentação
Subestimam demais sem ter a visão
Causamos espanto quando transformamos o pranto
Em coragem e superação
Sou apenas mais uma na multidão
Clamando por progresso e proteção
Num país onde a história do negro é velada
E branquificada na televisão
Eu não sei quem são nem para onde vão
Eu sou a revolução
Pra dar voz aos meus, chamei a atenção
Mostrei a direção
Enquanto insistem nessa divisão
Vamo recuperando o que é nosso
É sério, do estéreo, partindo do zero
Um império que surgiu desses destroços
Camuflado na noite
São favelados ou playboys?
Ouro pesado, mano
Jogo avançado, vamo
Ímã de inveja, assim seja
Nesse mundo feroz
Eu domo memo
Tomo memo
Bebo veneno
Eu ganho

Rapper Emicida[50]

Partindo da epígrafe do Rapper Emicida, "Todos os olhos em nóis", iniciamos este capítulo entendendo que nunca se produziu tanto material "sobre" as periferias. Mergulhar na tessitura das interações sociais que se realizaram nesses espaços, pensar nos modos de vida desses sujeitos, seus trânsitos e circulações constituem uma experiência de conhecimento, um exercício epistemológico complexo, porém necessário para ampliarmos nossa compreensão.

As representações sociais construídas sobre as periferias no Brasil trazem, em geral, uma visão negativa desse espaço, visto como lugar de pobreza, violência e exclusão social, no qual seus habitantes se sujeitam a um tipo de inclusão precarizada entre antagonismos e

[50]Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido pelo nome artístico Emicida, é um rapper, cantor e compositor paulista, considerado uma das maiores revelações do hip hop brasileiro nos anos 2000.

contradições. No entanto, ressaltamos que a experiência social não é dissociada do sistema social. Assim, esses atores constroem suas experiências a partir de lógicas de ação que não lhes pertencem, que são dadas pelas diversas dimensões desse sistema. Nessa perspectiva, emerge certo tipo de resistência a esse cenário, na medida em que esses moradores inventam modos de ser, viver e sobreviver nessa ambiência (CERTEAU, 1994), o que realça o caráter plural de uma periferia. Com efeito, essas representações nos desafiam a aprofundar nossos olhares, a fim de ampliar entendimento desses e outros fenômenos associados.

Ainda que conscientes da complexidade e da diversidade de realidades e de processos presentes nos cotidianos das escolas localizadas nas periferias, não podemos nos furtar da reflexão sobre essa questão, para que não se perca sua capacidade interpretativa (ANTUNES, 2016). Desse modo, torna-se imprescindível a compreensão de suas apropriações, importando, nesse sentido, os praticantes envolvidos diretamente nessa ambiência, suas relações, condições, práticas e experiências quase sempre cotidianas permeadas por conflitos, negociações e invenções.

Nesse sentido, o que representam esses *espaçostempos* para nossos alunos e professores? Como lidar com questões que estão *dentrofora* desses espaços e respingam nos cotidianos escolares? São muitas as perguntas na busca por tantas outras respostas. Nessa direção, refletimos sobre a produção de conhecimentos que se tecem nesses *espaçostempos* escolares, onde saberes plurais emergem como um traço marcante nas relações e conversas docentes e nos atravessam, não raras vezes inquietando-nos e desequilibrando-nos.

Como viabilizar o currículo diante de tamanha complexidade e diversidade? Como pensar as propostas que parecem atribuir legitimidade a um currículo escolar baseado em um único conjunto de conhecimentos, diante de tantas questões sociais?

Macedo e Guerra (2014, p. 56) nos alertam que

> O currículo é um território de interesses, muitas vezes inconfessáveis. Podemos transferir o sentido explicativo dessa assertiva para o campo das ações pretensamente formativas, como um antídoto contra a tão corriqueira ação de omissão planejada, de violência excludente que os atos de currículo e as políticas e dispositivos de formação produzem em relação às pessoas, suas existências, seus anseios, principalmente aquelas à margem das perspectivas hegemônicas; em relação às culturas e aos grupos sociais vistos como estranhos, que, em geral, estão colocados à parte, em face das suas formas de organizar a vida e a aprendizagem.

Entendemos que esses professores, consultados ainda de forma incipiente, estarão sempre lutando para instituir suas ideologias, bem como ver contempladas e respondidas suas necessidades; daí o sentido das (re)existências. Considerando que a questão social atravessa o processo de *ensinoaprendizagem*, torna-se urgente uma prática curricular que dê conta da complexidade de se educar no contexto atual, valorizando o outro em seus anseios e história

de vida; o que implica trabalhar, de forma multirreferencial, fazendo interfaces com as demais políticas.

Santos, B. (2006) entende essa pluralidade como ecologia de práticas de saberes; uma noção que não se concretiza em gabinetes fechados, mas que pretende dialogar com diferentes saberes que podem ser úteis para o avanço das lutas sociais, reconhecidos pelos que nelas atuam, possibilitando a manifestação de muitas vozes, sobretudo aquelas mais tímidas e, muitas vezes, silenciadas. Como um mutirão, a ecologia de saberes é construída coletivamente. Nesse contexto, a escuta sensível constitui um de seus princípios básicos. Tão importante quanto saber escutar é estabelecer uma relação com o outro na qual as possíveis divergências existentes entre os diferentes sujeitos, movimentos e organizações, sejam postas e discutidas, de forma horizontalizada, dado que constitui uma estratégia coletiva de resistência a modos hegemônicos de ser, fazer e estar no mundo, baseada em conversas entre parceiros de diálogo.

Na conversa com os professores, as escolas das periferias "revelam a existência de uma multiplicidade de forças e de atores em disputa e em negociação para definir o que pertence a esses lugares" (ANTUNES, 2016, p. 329). Como pirilampos, sempre próximos uns aos outros, atraem-se, desaparecem e ressurgem em outros lugares, fazendo emergir sua pequena luz como uma imagem de resistência. Para conhecê-los, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência, ainda que por pouco tempo e por pouca coisa a ser vista. Como afirma Didi-Huberman (2011, p. 51), “é preciso cerca de cinco mil vagalumes para produzir uma luz equivalente à de uma única vela".

Com efeito, o argumento central que defendemos é que a periferia deve ser pensada como um processo, em suas dissonâncias e continuidades, para que possamos identificar quais são as forças atuantes nesse campo, as partes que a constituem ou a desagregam, aspectos de exclusão e de inclusão, deslocamentos e apropriações(ANTUNES, 2016), o que produz como cultura e como isso interfere nos processos de aprendizagem. Desse modo, no movimento *praticateoriapratica*, caminhamos ao encontro dos saberes *acontecimais*, pois como nos alerta Macedo (2016), isso demanda:

> [...] estar atento a focos de luz que acende; ficam à meia-luz, apagam, a fachos de luz que mudam de lugar, de perspectiva, de intensidade, que juntam, se separam, que se complementam, que se hibriditizam, que emergem repentinamente. É estar atento a perspectivas que entram em conflito, que transgridem, que traem (...) que produzem diálogo ou silenciam dialogando, (...) se perdem na incoerência, no paradoxo (...) mas também mentem estrategicamente ou de forma hipócrita, que se doam, se solidarizam, numa constante produção de múltiplos sentidos e sem-sentidos (p. 62-63).

Deixamo-nos, desse modo, tocar pelos acontecimentos, pelas histórias de vida relatadas, em busca de novos sentidos, novas aprendizagens fronteiriças, híbridas, caminhando, de forma rizomática, num contínuo aprendizado, como enfatiza Macedo (2012), formando e nos formando a um só tempo. Nessa relação dialógica, a palavra ganha primazia, pois aquele que enuncia procura formular uma mensagem que seja compreendida por seus interlocutores. Estes, por sua vez, a interpretam e respondem, de forma responsiva, por meio de seus pensamentos, ou ainda, mediante um novo enunciado, oral ou escrito (BAKTHIN (2011), "o que favorece a autonomia e a autoria, na medida em que possibilita a emersão de diferentes *fazeressaberes*, além da oportunidade de expressão do próprio pensamento e do diálogo com o Outro" (COLACIQUE, 2018, p. 47).

Movida pelos acontecimentos cotidianos, que insistem em chegar sem se anunciar, apresentamos, a seguir, a conversa que emergiu no grupo do *WhatsApp*.

> ***Fátima**: Parabéns, Professoras!!*
> *Pena q nem tds as escolas das áreas de risco estão podendo trabalhar em Paz!*
> *Q a Arte e a Poesia proporcionem a tds momentos de PAZ!!! Desculpem o Desabafo. Mas tá difícil essa cidade, esse país!*
>
> ***Karla**: Estamos liberando somente com responsáveis vindo buscar.*
>
> ***Eu**: Gente! Botaram fogo no caveirão ou ele agora solta chamas?*
> *Deus proteja os moradores!*
> *As pessoas sofrendo! Qta insensibilidade! A realidade está tão triste!*
>
> ***Douglas**: Gente, estou em comunicação direta agora com boa parte dos nossos alunos. Eles estão vivendo momentos de terror. Um senhor, conhecido por Tião, e que é fruteiro na comunidade acabou de ser baleado e morto. Parece que a bala veio do helicóptero que está dando rasantes e atirando indiscriminadamente.*

A narrativa de Douglas confirma nossa impressão inicial: a periferia abriga, além do que é estigmatizado como narrativas da violência, muitas periferias que se produzem a partir da necessidade de existir para além do que a mídia produz.

O que me interessou como possibilidade de pesquisa foi ouvir esses professores, dialogar com eles e com as nossas práticas, pensando as possibilidades contidas no cotidiano, no entendimento de que o mundo não é feito só de dominação e do que os dominantes permitem perceber. É preciso *desinvisibilizar* práticas, proporcionando integração entre as vozes, para podermos encontrar formas de luta contra a subalternidade e para que elas não permaneçam fechadas em si mesmas e possam ser multiplicadas (SANTOS, 2006). Esses atravessamentos revelam o quanto é difícil o dia a dia de nossos alunos, e o digital em rede aproxima os professores dessa realidade, dando-lhes a dimensão do que é viver nessa

ambiência. Mas, será que no momento da avaliação da aprendizagem, essas questões sociais são levadas em consideração?

Para Alves, N. (2015), o currículo é um fazer-se no fazer. Não dá para ignorar a realidade que se apresenta no cotidiano escolar. O professor precisa se perceber nesse processo. A periferia traz novos olhares, inquietudes, uma série de sentimentos que precisamos decifrar para ultrapassar todas essas dificuldades que respingam na escola, como podemos observar na conversa que se inicia a seguir:

> ***Orlando**: Tô em casa, o helicóptero tá dando rasante msm. Agora deu uma sossegada, quando cheguei, MT tiro.*
> ***Eu:** E qual seria a solução para esse triste momento?*
> *Nessas horas, só penso nos meus alunos!*
> ***Douglas**: Nossos alunos sofrem muito...*

Essas conversas refletem a realidade em que se inserem as escolas das periferias em geral. Cedo, recebemos notícias de helicópteros sobrevoando as comunidades, assistimos a crianças agachadas em sala de aula, chorando copiosamente. Por meio do *WhatsApp*, surgem as primeiras informações sobre o entorno: o território apresenta uma situação de instabilidade; os responsáveis começam a entrar em contato com a escola, que prontamente percebe que precisa tomar uma posição em relação ao acontecimento, preservando os alunos de qualquer prejuízo pedagógico. Entretanto, em virtude da violência urbana que acomete a cidade, a continuidade dos confrontos altera a rotina escolar. Aulas são suspensas, avaliações adiadas, responsáveis, alunos e professores vivem tensos. O prédio escolar fica fora da área de risco; nossos alunos não! "A violência urbana é responsável pelo rompimento da 'normalidade' das rotinas cotidianas, ou seja, da certeza sobre o fluxo regular das rotinas em todos os aspectos: cognitivo, instrumental e moral" (MACHADO DA SILVA, 2008, p. 36).

Concordamos com Paiva e Burgos (2009, p. 38) quando argumentam que “a escola não está preparada para todos os problemas. E o professor sai da faculdade da mesma maneira que a gente saía antes, achando que vai pegar aquela turma sentadinha para trabalhar". E como agir se a formação não é suficiente para dar conta dessas questões que se manifestam nos cotidianos escolares? Até que ponto o professor tem uma escuta sensível às demandas que perpassam a vida dos alunos? Quando temos um currículo distanciado do mundo do aluno, o desempenho fica comprometido, as aulas não são significativas e contribuem para o baixo rendimento, desmotivando o aluno e possibilitando a evasão escolar. Não podemos perder de foco que "é na vida das escolas que são tecidos seus conteúdos mais substantivos, porque

praticadospensados nos processos pedagógicos cotidianos" (ALVES, N.; BERINO; SOARES, 2012, p. 50).

O uso intencional do *WhatsApp* em nossa pesquisa, como espaço de interlocução entre diferentes vozes, possibilitou que os praticantes se integrassem, pondo-se em diálogo e ampliando, desse modo, as possibilidades de reflexão, ação e transformação. Alves, N. (2015, p. 94) dá sustentabilidade a nossa intencionalidade ao afirmar que "aqueles que se preocupam em estudar o cotidiano da escola — e da vida — sabem que as vozes que falam nesse cotidiano continuam falando", como na conversa que continua:

> ***Eu:*** *Como viver assim? E amanhã os receberemos! E muitos chegam como se nada tivesse acontecendo... com um sorriso no rosto, de uma delicadeza sem limites, como a Maria da 1603, que mora lá dentro!*
> *Olha, são questões muito filosóficas, antropológicas, políticas para eu dar conta! É algo muito maior que está em jogo.*
>
> ***Douglas****: Com certeza, Rosana.*
>
> ***Daniele****: Concordo com você, Rosana.*
>
> ***Douglas****: E nesse jogo, a peça que tem menos valor é o favelado. Se essa operação fosse no prédio que moramos, não iríamos gostar da polícia mandar bala para cima de nós.*
>
> ***Eu:*** *Eu só sei que tenho medo!*
>
> ***Douglas:*** *A solução para isso tudo é de médio a longo prazo e está na base, e não nas balas...*
> *Tenho medo pelos meus alunos e suas famílias...*
>
> ***Renato:*** *É melhor até parar por aqui pq as pessoas estão saindo do grupo e a finalidade dele não é essa discussão. É para avisos da escola! Bom descanso para todos...*

Com efeito, alunos oriundos de espaços segregados da cidade vivenciam situações que impactam a forma como eles se relacionam com o mundo. O constante contato com a violência, tiros, granadas, mortes e forças policiais, a qualquer hora, cerceando o direito de ir e vir, gera um desconforto coletivo, que deixa nos sujeitos uma sensação de impotência, além de um constante estado de tensão.

Diante desse quadro, muitas vezes não sabemos como reagir. "Eu só sei que tenho medo", confesso. Apesar de, como afirma Douglas, "a solução para isso tudo é de médio a longo prazo, e está na base, e não nas balas", em suas práticas cotidianas, os professores se munem de táticas, que assegurem as "mil maneiras de se jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, (...) que devem desembaraçar-se em uma rede de forças e representações estabelecidas. Tem que fazer com", afirma Certeau (1994, p. 79). Nesse

sentido, compreendemos que esses *saberesfazeres* tecidos nos cotidianos escolares buscam formas de resistências e (re)existências em seus próprios coletivos.

Paiva; Burgos (2009, p. 13) ainda pontuam que "as periferias das grandes cidades não apenas não são o problema, como são, ou deveriam ser compreendidas como parte de um caminho, talvez o principal caminho na luta pela transformação radical da sociedade". Partindo desse princípio, nos últimos anos, o SEPE[51] e demais grupos de representação dos profissionais de educação têm feito um esforço para que as questões relacionadas ao convívio social sejam, então, incorporadas às propostas curriculares, possibilitando uma forma de compreensão do mundo mais ampliada (LACERDA; OLIVEIRA, 2016). Associados a essas questões, estão valores e crenças de professoras e alunos, tecendo, muitas vezes, saberes mais solidários, que nos levam a compreender as escolas e a sociedade como *espaçostempos* de possíveis práticas de caráter emancipatório e democrático.

Essa ampliação dos modos de compreensão do mundo é aqui entendida como práticas democráticas em busca da emancipação; ou práticas libertadoras, na concepção de Freire(2002), como podemos perceber na conversa que segue:

> ***Eu****: Eu acho que faz parte desse grupo tb tratarmos dessas questões, pois estamos falando de um lugar onde a nossa escola está inserida e onde mora a maior parte dos alunos. Eu só acho que a escola precisa ter esse olhar na hora de montar os seus projetos. Não podemos comparar os nossos alunos com outros que não têm essa vivência.*
> *Eu não posso ter o conhecimento dessa realidade e desprezar isso na hora de planejar as minhas aulas. Não estou falando de fazer o menor, de trazer um conteúdo inferior! Isso nunca fará parte da minha forma de dar aulas. É ter um olhar mais sensível diante desses fatos!*
>
> ***Douglas****: Sinto muitíssimo pelas pessoas que saíram, se foi por causa desse assunto...*
> *MAS discordo profundamente que não possamos ter um debate maduro sobre a questão da violência que nossos alunos estão passando...*
> *Este é sim um local de debate destas questões, uma vez que a violência que eles sofrem lá reflete sim em nosso dia a dia na escola.*
>
> ***Eu****: E precisamos ter um olhar mais sensível a esses problemas! Somos uma escola de periferia! Com um entorno muito violento! Para alguns, é o único lugar onde eles se sentem seguros! Tenho certeza que, mesmo nas brigas (e ouço isso nas falas deles), somos ainda uma referência na vida deles. Talvez a única!*
> *Ensinar é um ato de generosidade! Somos a única categoria que ensina o que aprende. Na escola há professores que são de 'cair o queixo', seja pela dinâmica de dar aula ou de manter a disciplina, na forma de brigar, de se divertir. Eu não falo, mas admiro muitos de vcs, silenciosamente! Acho que estamos num bom momento! Vamos aproveitar isso a nosso favor!*

[51]SEPE: Sindicado Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.seperj.org.br/. Acesso em: 16 mar 2019.

> ***Douglas****: Alguns vieram conversar comigo esta segunda, sobre a tensão e o terror que têm passado em casa com os seus familiares. Não podemos mesmo permitir que passe em branco.*
>
> ***Valessa****: Mto triste, tudo isso que está acontecendo. Quando saí do CIEP no Jacarezinho (inocentemente), achei que não me depararia com essa realidade na UE, mas nossa escola atende, tb, alunos da mesma comunidade que lá e a realidade é a mesma.*
> *Já dei aula em escola de comunidade paupérrima, chão sem asfalto, alunos que moravam em cômodos de madeira sem banheiro, mas não era favela, era a realidade completamente diferente. Na outra prefeitura.*

E como atuar nesse contexto levando-se em conta um currículo emancipatório e democrático? Santos, B. (1996) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como lugar que se assente "em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis" (p.18), afirmando que o saber não existe distante das práticas, dos diálogos e conflitos entre os diversos saberes. Então, compreender concretamente essas múltiplas e complexas realidades das escolas nos coloca diante do desafio de mergulhar nos cotidianos, buscando neles outras marcas das professoras que, "em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares*"* (SANTOS, B., 1996, p.186).

Nesse sentido, nossa escola, por meio de projetos educacionais, vem fazendo diferença para a comunidade. São projetos voltados para as práticas físicas e literárias, que buscam a socialização e o melhor relacionamento entre os alunos, bem como sua maior aproximação com a unidade escolar. A figura a seguir mostra um desses momentos de formação em que compartilhamos, no grupo do *WhatsApp*, as cenas de atividades desenvolvidas com nossas turmas na Sala de Leitura:

Figura 30 - Atividades desenvolvidas na Sala de Leitura

Fonte: Imagens do acervo pessoal da autora, 2018.

No período em que foi desenvolvida a pesquisa, a escola, pensando em trazer um ambiente mais prazeroso, humanizado e acolhedor, colocou em prática uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de projetos. Para isso, foi pensado o concurso *Uma mascote para a escola*, que tinha como objetivo identificar os projetos, remetendo-os ao bairro do Jacaré. Perguntei ao praticante Renato o objetivo da atividade e ele explicou a definição de mascote e o desenvolvimento do projeto, como podemos ver a seguir:

> ***Professor Renato (WhatsApp particular)****: Mascote é o nome dado a um animal, pessoa ou objeto animado que é escolhido como representante visual ou identificador de uma marca, uma empresa ou evento. São, normalmente, humanizadas e utilizadas para atingir públicos específicos (o público infantil, o público jovem, entre outros). Reúnem quase sempre as mesmas características marcantes, que passam por sorrisos enormes e proporções exageradas, aspectos que procuram enaltecer uma dada propriedade positiva que cause identificação entre o público e a entidade representada pela mascote. Muitas vezes a mascote não é necessariamente o logotipo de uma marca, mas passa a ser conhecida como tal*

> *devido ao forte carisma com o público. Portanto, muitas empresas passam a utilizá-la como representante principal em campanhas publicitárias. Como interagem com as campanhas publicitárias e com as pessoas, ajudam simultaneamente na comunicação e divulgação da marca. As mascotes ajudam a observar a vida.*
> *A partir daí, foi pedido que o desenho da mascote tivesse alguma ligação com a nossa escola e abaixo do desenho tivesse uma explicação do porquê o desenho foi escolhido pelo autor. Muitos alunos desenharam personagens que já existem e o grande vencedor foi o Jacaré, batizado de "Jaca da TM". O Jacaré foi escolhido como uma forma de homenagem aos alunos, que são a base da pirâmide do processo educacional e como 90% dos alunos de nossa escola são moradores do Bairro do Jacaré, ele foi o vencedor.*

Depois do concurso para escolher a mascote, a Jaca da TM virou uma marca presente nas comemorações, eventos e publicações da escola, como podemos ver na próxima figura.

Figura 31 - A mascote Jaca homenageia os profissionais da escola

Fonte: Colagem a partir de imagens do acervo da autora, 2018.

As conversas no *WhatsApp*, nas quais emergem e circulam experiências que criam e recriam vínculos, afetos, histórias, projetos, despertam nossa atenção e preocupação, fazendo-nos refletir, num movimento de olhar para o nosso interior, resistindo, persistindo, criando,

recriando, crescendo e anunciando. Em síntese, o aplicativo constitui um potente dispositivo de pesquisa para compreendermos que os *espaçostempos* escolares são lugares dissociáveis de produção de conhecimento, como as conversas a seguir sinalizam e trazem pistas de como podemos agir:

> ***Flávia**: BOM DIA, PROFESSORES!*
> *ALGUNS RESPONSÁVEIS ESTÃO PROCURANDO A DIREÇÃO, PREOCUPADOS COM AVALIAÇÕES QUE ESTAVAM MARCADAS NESTE PERÍODO DE CONFLITOS NO JACARÉ.*
> *PEÇO QUE REMARQUEM SEGUNDAS CHAMADAS PARA QUE NOSSOS ALUNOS NÃO FIQUEM PREJUDICADOS.*
>
> ***Douglas:** Perfeito, mas e com relação a algum tipo de reposição da matéria...*
> *Isto está sendo planejado nas escolas que estão fechadas... Temos turmas com quase 50% de ausência. Como lidar com a matéria nova, que está sendo perdida?*
>
> ***Daniele:** Douglas, hoje a escola está cheia. Dia normal. Agora é acelerar e dar os conteúdos que ainda não foram trabalhados.*
>
> ***Gilmar:** Eu levantei esta questão. Como teríamos um período de tempo tão curto para dar avaliação de recuperação paralela com as operações policiais?*
>
> ***Douglas:** Exatamente, Gilmar... O período passou e muitos ficaram sem a possibilidade... As escolas fechadas estão amparadas... A nossa que também sofreu com a questão, nenhuma palavra da CRE de como proceder.*
> *Desculpe, amiga Daniele, a escola pode estar cheia, mas ainda não está normal...*
> *O Jacaré ainda está apinhado de militares, fazendo revista até em crianças...*
> *Reclamamos tanto da irresponsabilidade de alguns responsáveis que mandavam as crianças às escolas... Considero ainda arriscado ficar passeando na comunidade, próximo aos militares, podendo ter trocas de tiro a qualquer momento. Não mandaria meu filho à escola. Ainda não está nada normal.*
> *Se estivesse normal, não haveria 15 escolas fechadas.*
>
> ***Eu:** Boa noite! A preocupação do Douglas é de todos! Na próxima semana teremos o Centro de estudos, momento para pensarmos sobre as questões levantadas acima. Talvez seja um momento para refletirmos sobre a maneira como avaliamos, acolhemos, escutamos e lidamos com os nossos alunos, depois de dias de tanta violência nessa região.*

A rotina escolar fica nas mãos dos acontecimentos *dentrofora* da escola. O fato de haver ou não conflitos na comunidade é o que define o curso do processo de trabalho, enfatizam Paiva e Burgos (2009): há o esvaziamento das aulas pela dificuldade de acesso à escola, avaliações são remarcadas e, com isso, o planejamento precisa ser revisto. *Como lidar com a matéria nova, que está sendo perdida? Como teríamos um período de tempo tão curto para dar avaliação de recuperação paralela com as operações policiais?* Essas são preocupações presentes na conversa e que ganham destaque no questionamento feito pelo professor Douglas na conversa que continua a seguir: o que faremos? Fica a questão.

> ***Douglas:*** *GENTE, PRECISAMOS DEBATER UMA QUESTÃO IMPORTANTE...*
>
> *DIREÇÃO, precisamos tmb ver o que faremos diante das operações que ocorrem no Jacarezinho...*
>
> *Estou sendo chamado aqui por messenger por alguns alunos, que por mais que nossa escola, o prédio, não esteja no foco do problema, alguns de nossos alunos estão...A Aluna Maria é uma delas, e está preocupada por saber que perdeu matéria, e que tem uma prova esta semana.*
>
> *Vimos que na reunião com secretário, as escolas no front estão fechadas e com várias estratégias de reposição para os alunos. E para os nossos, que não podem sair de casa, pois sofrem risco de morte? O que faremos?*
>
> *Fica a questão...*

Sabemos que as escolas em fronteiras de favelas dominadas por traficantes rivais têm um desafio ainda maior no contexto da educação em áreas conflagradas pela violência urbana, mas não podemos desconsiderar dessa análise as escolas que se localizam fora desse contexto e que recebem alunos oriundos desses territórios. Logo, observamos a preocupação dos professores nessas conversas com a situação que se apresenta, principalmente quando há diferença de tratamento entre as escolas de fora e as de dentro desses territórios instáveis, o que requer pensar em estratégias que deem garantias aos alunos oriundos das duas realidades que se apresentam.

Ainda que o processo de aprendizagem dos alunos seja motivo de preocupação, ao analisarmos o quadro geral das avaliações, o índice de notas baixas continua acima da média[52]. Desse modo, até que ponto o impacto da violência no cotidiano das escolas também não estaria interferindo no processo de aprendizagem do aluno? E o que faremos? Fica a questão! As conversas sinalizam a consciência de que algo precisa ser feito. Os acontecimentos e experiências de docentes e alunos em face de situações que atravessam os *saberesfazeres* escolares necessitam de uma atenção maior, pois desvelam práticas que reescrevem a história das escolas e as nossas próprias histórias de vida e formação.

Não há dúvidas de que o uso do *WhatsApp* por um grupo de professores de uma escola de periferia, que atende a alunos de áreas conflagradas, possibilita "(re)invenções teóricas, permitindo-nos, agora sim, com humildade, produzir outras leituras, outros olhares, outros conceitos" (ANTUNES, 2016, p. 333), além de sinalizar maneiras de fazer, ser e agir sob essas condições.

[52] Dados disponibilizados no Conselho de Classe da escola. Ao final desse período de instabilidade no território, os conceitos dos alunos continuavam baixos.

Benjamin (1985), com base nas experiências da vida humana cotidiana, em que identifica uma crise decorrente do desenvolvimento contínuo da técnica e da privatização da vida, afirma que a arte de narrar está chegando ao fim, e que a comunidade dos ouvintes e a capacidade de ouvir, em extinção, acentuando, dessa forma, o caráter imprescindível da oralidade para a narrativa. Nesse contexto, preferimos pensar que houve uma translação dessa comunidade para os novos meios de comunicação, possibilitados pelo digital em rede. Desse modo, os sentidos se ampliaram mediante culturas eminentemente audiovisuais, que nos levam a pensar com imagens e sons compartilhados na contemporaneidade.

Para Veiga (2002, p.1), "o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do 'trabalho pedagógico', seja como organização da escola como um todo, seja como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, a fim de preservar a visão de totalidade. Nessa perspectiva, mediante esses 'movimentos pedagógicos', reforça-se a ideia de pertencimento e de identidade profissional, fundamental para que os docentes se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Sob esse olhar, entendemos que as reflexões e contribuições que emergiram nesse estudo, e tantas outras que a pesquisa proporcionou, precisam romper as fronteiras do aplicativo e se incorporar ao Projeto Político Pedagógico da escola. Esta, por sua vez, deve propiciar, aos professores, momentos de discussão, compartilhamento de experiências e busca coletiva de alternativas para solucionar as dificuldades cotidianas, capazes de reverberar práticas docentes promotoras de melhorias no processo *ensinoaprendizagem*.

Com o uso do dispositivo *WhatsApp*, tomamos ciência do que acontece *dentrofora* da escola. Observamos, fazemos considerações e nos posicionamos face aos acontecimentos que atravessam nossas práticas escolares, mas como podemos adaptar currículo e avaliação à realidade dos alunos moradores da periferia? Educar para o nosso tempo implica não dissociar o discurso da prática, valorizando o outro em seus anseios e histórias de vida de forma sensível e multirreferencial, tratando o processo de *ensinoaprendizagem* na defesa de práticas que não hipervalorizem os saberes disciplinares e potencializem uma prática curricular que dê conta da complexidade de se educar no contexto atual.

> Assim, torna-se imprescindível a compreensão das apropriações dos praticantes envolvidos diretamente nessa ambiência formativa, suas relações, condições, práticas e experiências, quase sempre cotidianas permeadas por conflitos, negociações e invenções. Esperamos que a produção dos conhecimentos que se tecem nesses *espaçostempos* escolares, marcados pela diversidade, em que diferentes relações sociais e discursos se

cruzam cotidianamente e onde é possível encontrar riqueza, criação, diversidade e invenção nas práticas curriculares dos docentes, possa ser inspiração para futuras invenções cotidianas.

5 **ENTRETECENDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA FUTURAS CONVERSAS**

Com a mão no coração
fechou os olhos
e sentiu-se descoberta.
Antes, tímida, perdeu o medo
Aprendeu a colocar seus sentimentos
Encontrou seu valor;
E aumentou a sua visão de mundo.
Não tendo preconceitos,
Aceitou as diferenças,
Escutou, viu, percebeu o outro (...)
E descobriu que,
Fazendo parte deste quebra-cabeça,
É uma peça importante
que contribui, participa
E caminha para o objetivo comum
de transformar,
E saber que para isto,
É preciso sonhar.

Vanda Farias – Educadora Popular[53]

O poema da educadora Vanda me traz lembranças de uma professora que tive no curso de formação de professores e que dizia "escrever dói". Neste momento, sinto no corpo, mais do que o sentido metafórico que a frase dita pela minha antiga professora, as dores físicas que me indicam que é tempo de parar. Sinto-me descoberta, embaralhada nas muitas linhas que trouxe na tessitura deste texto. Ao mesmo tempo, descubro que faço parte com meus outros companheiros, praticantes desta pesquisa e parceiros de sonhos, dilemas, desafios e itinerâncias de vida e formação, de um quebra-cabeça muito importante, que contribui para que tenhamos práticas educativas mais leves, alegres, humanas, escritas e tecidas a muitas vozes e mãos.

[53] Vanda Faria, educadora popular. Poema produzido em 13/07/1996, ao final de um encontro de validação.

Neste estudo, percebi nas conversas tecidas no grupo que nós, profissionais de educação, não estamos sozinhos na busca por uma educação de qualidade. Necessitamos de espaços ou ambiências que permitam o encontro de saberes, a escuta sensível, a troca de afeto e a compreensão de que somos atravessados pelo *dentrofora* da escola e não podemos dissociá-los de nossas práticas cotidianas.

No caminhar da pesquisa, desafiando os meus próprios medos, fiz um esforço para compreender a compreensão dos docentes, experienciando um modo de fazer que não esteve preso a um único olhar, o meu, mas que foi tecido a muitas vozes e em coautoria com os praticantes desta pesquisa. Nunca uma fala que sempre digo fez tanto sentido para mim: "a qualidade que diferencia o professor dos outros profissionais é a generosidade, pois ele é o único profissional que ensina o que aprende". Aprendi a aprender com os meus pares, na medida em que somos coautores deste estudo e exercitei o olhar para o agir ético, preservando os praticantes a partir da delicadeza e do cuidado com a escolha do que seria pertinente à pesquisa, valorizando a forma como nos autorizamos e possibilitando que as conversas tivessem um lugar de destaque nesse processo. Dessas tantas conversas, a seguir, apresentamos as palavras estruturantes que emergiram e forjaram as noções subsunçoras.

Figura 32 - Noções subsunçoras: palavras estruturantes

Fonte: Autor Gabriel Guimarães, 2019.

Para isso, além de sonhar, como nos sublinha a educadora Vanda, necessitamos (re)inventar, efetivamente, nossa docência cotidiana. Compreendo que o uso do dispositivo *WhatsApp* abriu caminhos para que as conversas docentes não sejam deixadas fora das discussões acadêmicas, pois potencializam práticas pedagógicas, contribuem para o processo formativo dos professores e para a melhoria do processo educacional. Sendo assim, entretecendo as linhas finais deste estudo, deixo aqui algumas proposições para que, em futuras conversas, possamos continuar a tecer novos olhares, saberes e experiências formativas.

5.1 **Proposição 1: A experiência formadora e transformadora como potencializadora de diferentes *saberesfazeres* nos cotidianos voltados para a melhoria do processo educativo**

Partindo dos pressupostos de que o exercício da docência é constituído de múltiplos processos formativos e de que cada realidade atua e afeta de modo distinto os sujeitos, compreendemos que as reflexões feitas não podem ficar circunscritas à dinâmica reflexiva feita pelos docentes. Dada a complexidade das relações e de se educar na atual cena sociotécnica, precisamos criar condições e oportunidades para que a escola pública seja validada como um significativo espaço de referência no local onde está inserida, contribuindo para a pluralidade de pensamentos, ideias e saberes. Para isso, é necessário forjar nos cotidianos escolares espaços de ambiência formativa para que a comunidade escolar seja incluída nesse processo dialógico possibilitado pelas conversas e pelo uso do digital em rede.

5.2 **Proposição 2: As conversas docentes no *WhatsApp forjando* aprendizagens multirreferenciais e autorias docentes para educar em nosso tempo**

A conversa tecida sobre o contato inicial dos docentes com a tecnologia nos fez perceber que, na atual dinâmica cibercultural, é mais potente a possibilidade de divulgar os saberes e autorias docentes, tendo em vista a evolução das tecnologias. Entretanto, nós, docentes, somos bombardeados de questões e não estamos preparados para trabalhar as complexidades e imprevisibilidades que surgem cotidianamente. Compreendemos que educar na cibercultura é um campo aberto para romper com olhares hegemônicos e disciplinares. É compreender que a escola e seus professores necessitam estar atentos sobre como irão mediar os processos formativos. Depreendemos, pelas conversas, que algo está sendo pensado e começa a ser feito. Mas como fica o uso da tecnologia em tempos tão imprevisíveis?

Sob essa perspectiva, com o dispositivo *WhatsApp, compreendemos que os usos das tecnologias digitais* podem *potencializar práticas pedagógicas que contribuam para o processo formativo dos professores e para a melhoria do processo educacional*. Assim, as conversas nos ajudam a reavaliar algumas práticas instituídas nas escolas, buscando bricolar saberes científicos e comuns, questionando e inventando. Mas como os docentes podem se apropriar e ressignificar os usos da tecnologia para educar em nosso tempo? A dinâmica reflexiva possibilitada pelas conversas é fundante nesse processo, mas, para além disso, será imprescindível criarmos dispositivos em que as nossas vozes sejam ouvidas para que, em contato com outras vozes, possamos inspirar práticas éticas, democráticas, emancipadoras e autorais, visando a tessitura de relações mais humanas e inclusivas.

5.3 **Proposição 3: As práticas reescrevendo a história das escolas e as nossas histórias como *espaçostempos* de criação, possibilitando a elaboração de táticas e astúcias pelos profissionais da educação, alunos e responsáveis**

O mergulho na periferia desvelou práticas que reescrevem a história das escolas e as nossas histórias como *espaçostempos* de criação em que as articulações entre as partes, a dinâmica entre ausências e presenças possibilitam a elaboração de táticas próprias para viver e ocupar esses espaços fronteiriços, ou periféricos, carregados de inventividade. Nesse contexto, não caberia o silenciamento dos professores, mas a busca por um olhar mais sensível diante desses fatos que atravessam os nossos *saberesfazeres* cotidianos, viabilizando atos de currículo que considerem a pluralidade de saberes, as realidades, as diversidades, as necessidades, enfim, a identidade de cada região, de cada escola.

UMA PORTA QUE SE ABRE A ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva à outra e a muitas outras.

João Cabral de Melo Neto, 1999

A epígrafe acima aponta para o capítulo final desta dissertação e todas as possibilidades e infinidade de caminhos que podemos percorrer na pintura — tessitura de quadros e/ou textos. Como no início desta dissertação, a última pincelada, assim como o ponto final, torna-se, devido a essa centena de conversas tecidas, quase impossível, pois há sempre mais a dizer. Cada releitura que faço desta minha escritura parece me levar para mais longe da possibilidade de dar-lhe um ponto final. Como uma tela em branco, uma pesquisa está sempre aberta a vários sentidos e significados. Assim como a conversa, compreendemos que não há um fim para uma pesquisa, pois há tanto ainda a dizer!

Ao longo deste estudo, procuramos *compreender como conversas realizadas no WhatsApp podem contribuir para o processo formativo de um grupo de professores da educação básica*, dado que, no contexto educacional, de um modo geral, o uso da interface tem se intensificado como complemento ao trabalho docente, ainda que, em sua formação continuada, o emprego do aplicativo ainda seja bem incipiente.

Assim, chego à tessitura final deste texto com outros dilemas e questões ao compreendermos que toda pesquisa é como "obra aberta". Não há como pensar que um único capítulo possa trazer em seu corpo as "conclusões" daquilo que me propus a pesquisar. Meu caminho foi tecido em redes de diálogos. Minhas "descobertas" foram se alinhavando pelo caminho, na pesquisa e na escritura do texto, em coautoria com os praticantes e nas tantas conversas tecidas nas redes. Neste momento, tudo parece adquirir um significado especial e,

ao mesmo tempo, tudo parece já ter sido dito, ou ainda, nada parece estar no lugar, pois muito do que poderia ou deveria ter sido dito não foi.

Mergulhar na tessitura das interações sociais que se realizam na articulação escola-cidade-ciberespaço, pensar nos modos de vida desses sujeitos, seus trânsitos e circulações constitui uma experiência de conhecimento, um exercício epistemológico complexo, porém, necessário para ampliarmos nossa compreensão. Isso requer uma atitude reflexiva por parte do professor diante do trabalho, trocas de ideias com seus pares, desenvolvimento de um trabalho coletivo, oportunizando discussões sobre sua prática pedagógica, trabalhar a diversidade, superando a fragmentação e a hierarquização, ampliando do conhecimento, permitindo a troca, o diálogo e o conflito, enriquecendo a convivência com as diferenças.

Ressaltamos a importância das "mediações partilhadas" como produtora de devires, olhares, percepções e produção de conhecimento, bem como o protagonismo dos praticantes, como *atorautorcidadão*, no processo de *aprendizagemensino*.

Ao trazer as conversas no *WhatsApp* como objeto da pesquisa, depreendemos que esses relatos de memórias, de experiências, histórias que se cruzam merecem uma nova escrita, mais delicada e cuidadosa, pois tecida por muitas vozes e mãos. Uma escrita feita em coautoria com os praticantes culturais, dado que os cotidianos escolares trazem as marcas de nossas histórias de vida e formação.

Partimos da emergência do uso do *smartphone* para pensarmos a noção de membro e apresentamos os praticantes culturais deste estudo, professores da educação básica, que generosamente narraram suas experiências de vida, de aprendizagem e de práticas nas escolas. Nessas conversas, nesse processo de "ir-e-vir sendo", observamos as três dimensões da formação: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação, e acrescentamos mais um processo formativo: a transformação.

Apresentamos as conversas como gêneros textuais e, como opção desta pesquisadora, compreendendo-as como práticas discursivas produtoras de sentidos e significados na pesquisa multirreferencial. Nesse sentido, tínhamos consciência de que trazê-las para o centro do debate não era uma tarefa das mais fáceis, pois geradora, no meio acadêmico, de controvérsias, principalmente nos grupos que defendem os modelos racionalistas e hegemônicos de fazer ciência. No entanto, nossa escolha se mostrou profícua, na medida em que nos possibilitou compreender como os *saberesfazeres* docentes acontecem nos cotidianos.

Sendo assim, vimos que as conversas fornecem indícios que nos ajudam a identificar quais são as forças atuantes nesses campos, as partes que se desagregam, aspectos de exclusão

e de inclusão, deslocamentos e apropriações, e como isso tudo interfere nos processos de aprendizagem dos alunos.

Para isso, ter escuta e olhar sensíveis no processo de pesquisa implica não apenas conhecermos os limites dos usos dos dispositivos móveis, mas, também, a necessidade de absorvermos em nossas práticas valores baseados na liberdade de expressão, respeito, ética, compreendendo as múltipas diversidades do Ser. Daí a importância de entendermos que não é possível analisar as tecnologias digitais dissociadas do contexto sócio-histórico em que elas estão inseridas. A qualidade da educação passa por desenvolver no leitor seu potencial reflexivo, crítico, ético e a capacidade de pensar para obter conhecimento na atual cena sociotécnica.

Repensar a escola na confluência de conversas no *WhatsApp* trouxe o embate entre instituído e instituinte, algumas questões da escola e as implicações de ser uma escola de periferia limítrofe ao bairro do Jacaré. Nessa perspectiva, mais do que os conceitos, definições atribuídas às periferias, importam-nos os sujeitos, as práticas e experiências cotidianas permeadas por conflitos, negociações e invenções. Partindo desse contexto, observamos que o professor precisa se (re)inventar e (re)adequar o seu fazer pedagógico, e esse processo passa pela concepção de currículo, que deve considerar as características e complexidades das redes que formamos e se formam nos cotidianos.

Destacamos ainda que educar é um ato político(FREIRE, 1991) e, como tal, não é neutro nem indiferente aos fenômenos e eventos que atravessam os cotidianos escolares. Nesse sentido, devemos estimular o desenvolvimento da reflexão e da crítica, com vistas à autonomia e à emancipação dos sujeitos. No contexto atual, em que as relações são mediadas pelo uso do digital em rede, é inadmissível pensar que teremos alunos sem expressão, vivenciando práticas formativas em escolas amordaçadas.

Ajudaram-nos a pensar os sentidos da escola, as experiências formativas docentes presentes nas conversas no *WhatsApp* com professores, nas quais emergiram os processos de auto, hetero e ecoformação, em que observamos que as conversas docentes nos trazem pistas a respeito dos cotidianos, das lembranças pessoais e experiências *dentrofora* da escola. Nesse sentido, compreendemos que somos sujeitos e objetos de nossa própria formação e que, aos processos de auto, hetero e ecoformação presentes nas falas dos professores, alinha-se uma quarta dinâmica: a transformação, que nos leva a sair dos processos de interiorização para a ação. Depreendemos que, ao engendrarem ‘atos de currículos’ em suas práticas, os docentes inventam e reinventam os cotidianos, criando novas possibilidades de ampliação de

repertórios, espaços de interatividade e convivência, propiciando o contato com novas experiências, que potencializaram e emergiram diferentes *saberesfazeres.*

As tecnologias digitais como dispositivo de aprendizagem multirreferencial e autorais no contexto da cibercultura surgiram a partir de uma conversa sobre os primeiros usos da tecnologia por parte dos docentes, tomando como inspiração o conceito de evolução que nos ajudou a compreender como, em uma determinada invenção, as funcionalidades são mantidas, removidas, acrescentadas ou alteradas e não extintas, relegadas ao esquecimento. As conversas revelaram estranheza no uso das palavras, as experiências formativas que ocorreram, o surgimento de novos gêneros textuais, a percepção da necessidade de novas práticas e negociações de sentidos e as potencialidades interativas desses usos. Ao apresentarmos os modos como as conversas materializaram as aprendizagens multirreferenciais e autorias docentes na atualidade, colocando em evidência as noções de autor e autoria docente, respondemos a segunda questão desta pesquisa.

Ao longo deste estudo, mergulhamos na periferia para compreendemos o modo como as práticas reescrevem a história das escolas e as nossas histórias. Buscamos pensar a periferia para além das representações dadas por alunos e professores e em como esses praticantes lidam com as situações que atravessam os cotidianos escolares, defendendo que as periferias devem ser pensadas como um processo, em suas dissonâncias e continuidades.

Essas conversas que desnudam as diversidades, as diferenças e as desigualdades, atravessando-nos e inquietando-nos, expressam sentidos e significados que reverberam nas praticas dos cotidianos escolares, tornando-se imprescindível uma prática curricular que dê conta de educar na atual dinâmica cibercultural. Nesse sentido, a escola precisa rever seu papel, abrir espaço para discussões de assuntos concretos e pertinentes aos novos conhecimentos que vêm surgindo na sociedade, a fim de acompanhar as transformações emergentes, apropriando-se da riqueza das interações e da diversidade cultural possibilitadas pelo uso do digital em rede.

Sob essa perspectiva, eu, Will, Valessa, Douglas, Edelzia, Giselle, Flavia, Orlando, Karla, Renato, Gilmar, Jaqueline, Claudia, Fátima, MarthaGeo, Giannis e Iracema apontamos para um cotidiano repleto de criatividade e inventividade, mostrando que na vida diária não há como se fazer tudo sempre igual, porque o cotidiano é algo para além das ações rotineiras. Assim, mostramos a possibilidade de pensar a escola como *espaçostempo* de criação, de heterogeneidade e de pluralidade de ideias e ideais, em que não esperamos o silenciamento, as mordaças, a neutralidade docente.

A riqueza dessa forma de pesquisar, da qual acredito fazer emergirem contribuições para estudos que se relacionam às escolas, está na imprevisibilidade, fugacidade, nas faltas e singularidades dos praticantes. Eles narraram suas vidas *dentrofora* da escola, (re)inventando os seus espaços multirreferemciais de aprendizagem e permitindo que a complexidade que envolve suas formações e as suas experiências curriculares cotidianas fossem, com efeito, questões que nos fizeram compreender que educar na cibercultura implica conviver com novos gêneros discursivos potencializados pela mobilidade e ubiquidade. Ao trazermos o dispositivo *WhatsApp* para a pesquisa, observamos as narrativas tecidas em um espaço reduzido, mas que, ao mesmo tempo, torna-se do tamanho do mundo pela abrangência dos temas tratados.

Todas essas constatações permitem-nos concluir que o uso da interface pelos docentes favorece a tessitura de histórias, narrativas de um fazer em construção e, pelas características do aplicativo, as vozes dos praticantes se reverberam nas vozes dos outros praticantes. Acreditamos que, como um produto aberto, que não se esgota ‘aqui e agora”, este estudo possa servir de inspiração para que, no encontro com outras vozes, torne-se um dispositivo de resistência, reivindicações, conquistas, formação e, principalmente, de aprendizado.

Como uma porta que se abre para um mundo de descobertas, encerro este texto retomando o seu início, pensando na menina do bastidor, na realidade inventada de Clarice, no olhar para o futuro de Melquíades, nos *saberesfazeres* tecidos pelos praticantes, coautores desta pesquisa e me inspiro nas sábias palavras de Cora Coralina (2008) para que as conversas tecidas pelos praticantes no grupo do *WhatsApp* sejam um convite e "fonte para uso de todos os sedentos" que desejam relembrar histórias das escolas, conversas nas salas dos professores, reminiscências disparadas em nossas práticas cotidianos. Então, leitor, "Toma a tua parte" e nos acrescente novas histórias! "Vem a estas páginas" e leve essa conversa a outros *espaçostempos* educativos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101 - 124.

_____. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês. B.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.

_____ *et al*. Sobre conversas. In.: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto S.; AMORIM, Antonio C. (orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2009.pdf. Acesso em: 11 ago. 2017. p. 1195.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação.**Educação e Sociedade**. Campinas, out.-dez. 2010, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27. jan. 2019.

_____; GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Praticante pensante de cotidianos**. Autêntica, 2015.

_____; BERINO, A.; SOARES, C.. Como e até onde é possível pensar diferente. Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan. /abr. 2012. Currículo: problematização entre práticas & políticas.

AMARAL, M. M. **Autorias docente e discente**: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/educa%C3%A7%C3%A3o/disserta% C 3% A7%C3 %B5es-e-teses/. Acesso em: 09 nov. 2018.

ARDOINO, J.. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998. p. 14

_____. Para uma pedagogia socialista. Brasília, DF: Plano, 2003.

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology**: Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston of Canadá Ltd, 1968.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, R.. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano, 2002.

BARBOSA, J. G. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. revisão de tradução Barbosa, Sidney. São Carlos: UFScar, 1998. p. 96 -203.

BARÃO VERMELHO. Por você. [compositores e intérpretes]: FREJAT, R.; GOFFI. **Puro Êxtase**. Rio de Janeiro: Warner Music Group, 1998. Disponível em: https://youtu.be/-aOal0a3OPU. Acesso em: 13 jan. 2019.

BARROSO FILHO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, 2008.

BATISTA, N. C. S.; BERNARDES, J.; MENEGON, V.M.. Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na Pesquisa. In:SPINK, M.; BRIGAGÃO, J.; NASCIMENTO, V. L.; CORDEIRO, M. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 97- 122.

BENJAMIN, W.. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura.São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

BETHÂNIA, M. Soneto de Fidelidade. [compositor]: Moraes, V. Extraído do programa "**Poesia e Prosa**" do Canal Arte1. Episódio: Vinicius de Moraes. São Paulo: Grupo Band de Comunicação, 2018. Disponível em: https://youtu.be/jjOqLdXTryc. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Secretária Municipal de Educação (SME). Resolução N.º 1427, DE 24 de outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/ver-flip/3248/#/p:12/e:3248. Acesso em: 15 ago. 2018.

BROOK, P.. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BRUNO, A. R.. A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des) territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos online. In: FONTOURA, H. A; SILVA, M (Orgs.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à pós-graduação emeducação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional 2011, p. 116-32. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html. Acesso em: 02 abr.2017

BUARQUE DE HOLANDA, C.. Até pensei. [compositor e intérprete]: Chico Buarque, vol. 3. Rio de Janeiro: Som Livre, 1968. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eZwe3xY0fVU. Acesso em 12 jan. 2019.

_____ ; NASCIMENTO, M. Cio da Terra. [compositor e intérprete]: Chico Buarque e Milton Nascimento, Compacto simples Primeiro de Maio. Rio de Janeiro: Gravadora Philips , 1977. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mAS9a7H2T78. Acesso em 12 jan. 2019.

CARLOS, R. Luz Divina. [compositores e intérpretes]: CARLOS, R. **Roberto Carlos**. Rio de Janeiro: CBS- Sony Music, 1991. Disponível em: https://youtu.be/bOs21gNTB-w. Acesso em: 13 jan. 2019.

CALVÃO, L. D.; PIMENTEL, M.; FUKS, H.. **Do email ao Facebook**: uma perspectiva evolucionista sobre os meios de conversação da internet. UNIRIO, 2014.

CARVALHO, B. Andança. [compositor]: TAPAJOS; CAYMMI; SOUTO. **Andança**. Londres: EMI-ODEON, 1969. Disponível em: https://youtu.be/4Hp14vl38YY. Acesso em 12 jan. 2019.

CARVALHO, F. S. P.; SANTOS, R.. Composições Híbridas na Pesquisa-Formação Multirreferencial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 8., 2014. São Paulo. São Paulo: ESPM-SP, 2014.

CASTELLS, M.. A sociedade em rede. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: https://perguntasaopo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf. . Acesso em: 02 fev. 2019.

CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994-2012. p. 45 - 46.

COLACIQUE, R.. **Visualidades surdas na cibercultura**: aprendizagens em rede. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COLASANTI, M.. **Além do bordado:** uma ideia toda azul. 14.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 2015. p. 16.

CORALINA, C.. **Melhores Poemas.** 3a ed. São Paulo: Global,, 2008.

COSTA, J. R. M. **Professora pesquisadora**: algumas reflexões sobre esse conceito. IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAp- UERJ. 04 a 06 set. 2014.

COULON, A.. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 1244

COUTO, E. S.; PORTO, C.; SILVA, E. S.. (Orgs.). **App-Learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

CRUZ, A. O que é o amor. [compositores e intérpretes]: CRUZ, A.; MAURIÇÃO. **MTV Ao Vivo Arlindo Cruz - CD 1**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2009. Disponível em: https://youtu.be/0hiJsMdxWuM. Acesso em 13 jan. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. E Alberto A. Muñoz, São Paulo: ed. 34, 2001.

DIDI-HUBERMAN. G.. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2011.

ELLER, C. Com você meu mundo ficaria mais completo. [compositor]: REIS, N. **Com você...meu mundo ficaria completo**. Rio de Janeiro, Universal Music Brasil, 1999. Disponível em: https://youtu.be/wTgzhHi9xio. Acesso em: 12 jan. 2019.

EMICIDA. Todos os olhos em nóiz. [compositor e intérprete]: Emicida. DVD 10 anos de triunfo. São Paulo: Lab. Fantasma, 2017. Disponível em: https://youtu.be/zDPSq0e4gWA. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____; DA MATTA, V. Passarinhos. [compositor e intérprete]: Emicida. **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa**. São Paulo, Laboratório Fantasma sob licença da Sony Music, 2015. Disponível em: https://youtu.be/IJcmLHjjAJ4. Acesso em 13 jan. 2019.

FARIAS, V.. SERRÃO, M.; BALEEIRO; M. C. **Aprendendo a Ser e a Conviver.** São Paulo: FTD, 1999.

FERRAÇO, C. E.. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n.98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
'

FERRARI, P.. **Como sair das bolhas**. São Paulo: Educ/Armazém de Cultura, 2018.

FERREIRA, M. C.A.; BRITO, T. T. R.. **O itinerário investigativo**: a etnopesquisa crítica/formação. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, 2015.

FREIRE, P. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./set. 1991. Disponível em: www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357. Acesso em: 02 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDO DE QUINTAL. A amizade. [compositores]: FALCÃO; BICUDO; BASTOS. É **Aí que Quebra a Rocha**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1991. Disponível em: https://youtu.be/rBoH_QL-kHw. Acesso em 12 jan. 2019.

GARCIA MARQUÉZ, G.. **Cem anos de Solidão**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

GONZAGUINHA. Eu apenas queria que você soubesse. [compositor e intérprete]: Gonzaguinha. **Geral**. Rio de Janeiro: EMI, 1987. Disponível em: https://youtu.be/tAKO93LM53Q. Acesso em 12 jan. 2019.

JOSSO, M.C.. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

LACERDA, E. F.; OLIVEIRA, I. B. Os currículos praticadospensados de uma escola da rede pública municipal de angra dos reis/rj: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 14, n.04, p. 1213 – 1235, out./dez.2016.

LARROSA, J.. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; Lara, N. P. (Orgs.)**. Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 72.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** [online], n. 19, p.20-28, 2002.

_____. A arte da conversa. In: SKLIAR, C. **Pedagogia improvável da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 213.

LEMOS, A.. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 2. ed.. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

_____. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/ R1465-1.pdf Acesso em: 02 fev.2019.

LÈVY, P.. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: editora 34, 1999 (5ª Reimpressão, 2005).

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: edições Loyola, 1998.

_____. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. Tradução Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LINS, I. Vieste. [compositor e intérprete]: LINS, I.; MARTINS, V. Ivan Lins - **Mãos**. Rio de Janeiro: Philips, 1987. Disponível em: https://youtu.be/zOauB4hKIAM. Acesso em 12 jan. 2019.

LISPECTOR, C.. A realidade transfigurada. In: LISPECTOR, Clarice. Água viva. Artenova, 1998. p. 22

_____. A hora da estrela. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 49.

LOURAU, R.. **René Lourau na UERJ**: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993. p. 77.

MACEDO, R.S.. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 69.

MACEDO, R. S.. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livros, 2010. p. 49- 75; 111 - 159.

_____. **Atos de currículo, formação em ato?**: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, R. S.. **Atos de autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 75.

_____, GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á.. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 110

_____; MACEDO, S. M.. Currículo: implicações conceituais. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. (Orgs.). **Currículos**: teorias e práticas. Série Educação, Rio de Janeiro: LCT, 2012. p. 5.

_____; GUERRA, D. M. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação. In: LIMA, Maria Socorro Lucena [et al.]. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. EdUECE-Livro 1, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/creditos_livro01.pdf. Acesso em: 02 fev.2019.

MACHADO, A. M.. Ponto a ponto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

MACHADO DA SILVA, J.. **O que pesquisar quer dizer**: como pesquisar e escrever textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MACHADO DA SILVA, L. A. (Org.). **Vida sob cerco**: violência e rotinas nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MACIEL, M. D. Autoformação docente: limites e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Recife, Anais... 2003, Recife: SBPC, 2003. Disponível em: http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ ivenpec/ Arquivos/ Painel/ PNL083.pdf. Acesso em: 07 fev. 2018.

MADDALENA, T.. **Digital storytelling:** uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. Rio de Janeiro. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAFFESOLI, M.. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **A análise da conversação.** Série Principios. São Paulo: Ática, 2006. p. 15.

MARTINS, V.; SANTOS, E.. **O audiovisual na cibercultura**: táticas para pensar a educação contemporânea. Revista Movimento, São Paulo, mar. 2018.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P.. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J.; BRIGAGÃO, J.; NASCIMENTO, V.; CORDEIRO, M. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 273 - 294.

MELIM. Ouvi dizer. [compositores e intérpretes]: MELIM, D.; MELIM, R.; MELIM, G. **MELIM**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2018. Disponível em: https://youtu.be/vaXCSYva2FM. Acesso em: 13 jan. 2019.

MELO NETO, J. C.. A lição de pintura. In.: MELO NETO, João Cabral. **Museu de tudo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 1975. p. 109.

_____. Tecendo o amanhã. In.: MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2008. p. 219.

MOREIRA, M.; MAZINI, E.. **Aprendizagem significativ**a: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez /Unesco, 2003. p.43.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOTTA, T.. Educar é ato político. Escola sem Partido é projeto que discrimina. **Jornal O Globo,** Opinião. Rio de Janeiro, 02 fev. 2018. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/educar-ato-politico-22356002. Acesso em: 20 out. 2018.

NASCIMENTO, J. C.. **Pesquisa (auto) biográfica e formação de professores alfabetizadores**. Curitiba: Appris, 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998. p. 16.

_____. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, 2001, edição 179. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: 01 fev. 2019. p. 26

OLIVEIRA, I. B.. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, Jan./abr. 2007

_____. **Boaventura & a educação**. 2ed.. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista Ecurriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2. ago. 2012,

_____; SÜSSEKIND, Maria L. Currículos e democracia. In: SANTOS, Edméa (Org.). **Currículos** - teoria e práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 105-119.

PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2009.

PEREZ, C. V.. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÂO ANPED NACIONAL, 26., 2003, Niterói, UFF. **GT**: Formação de Professores/n.08. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf. Acesso em 07 fev. 2019.

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, p. 65-77.

_____. **Temporalités em formation**. Vers de nouveau x sychronisseurs. Paris: Antropos, 2000.

PITTY. Contramão. [compositor e intérprete]: PITTY; REIS, T. **Contramão**. Belford Roxo, Polysom, 2018. Disponível em: https://youtu.be/H_PX3aKNQJg. Acesso em: 12 jan. 2019.

PRETTO, N. L.. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Bahia, v. 24, n. 1, 2011.

RAÇA NEGRA; LEONARDO. É tarde demais. [compositores]: MUNIZ; CARLOS. **DVD Raça Negra e amigos II**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2018. Disponível em: https://youtu.be/2E1gDZ1ENpQ. Acesso em: 13 jan. 2019.

RANGEL, L.. Prefácio. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (orgs). **Diário de Pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p.12.

RECUERO, R.. Elementos para a análise da conversação na comunicação mediada pelo computador. *Revista Verso e Reverso*. São Leopoldo: UNISINOS, 2008, v. 3, p. 1-15.

_____. **Redes sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **Conversação em rede**: a conversação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBES, R. P.; GOMES, L. O.; SILVA, C. F.. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD- Educação Temática Digital**, São Paulo, Campinas, v.20 n.3 p.761-780, jul./set. 2018.

ROCHA, A. A. W. N.. **Educação e cibercultura**: narrativas de mobilidade ubíqua. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

ROUPA NOVA. Frisson. [compositor]: NATUREZA, S. **Ouro de Minas**. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2001. Disponível em: https://youtu.be/C-XXpByKvhE. Acesso em 12 jan. 2019.

SANGALO, I. Completo. [compositor]: Gigi. **Multishow ao Vivo: Ivete no Maracanã**. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2007. Disponível em: https://youtu.be/KmXF7ElgWc4. Acesso em: 12 jan. 2019.

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

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Tempos e Espaços**, UFES, 2014. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/3446/3010. Acesso em: 03 fev.2017.

SANTAELLA, L.. O leitor ubíquo e suas consequências. In.: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR-PR, 2014. Disponível em:< http://www.agrinho.com.br/material-professor>. Acesso em 22 maio 2018.

_____. **O leitor precoce**. Rio de Janeiro, 10 fev. 2019. *Facebook*. Usuário: Santaella, Lucia. Disponível em: https://www.facebook.com/Luciasantaella. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Prefácio. In: COUTO, E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 7-10.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciência**s. Porto: Afrontamento, 1989.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO José C. de; SANTOS, Edmilson dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Sulina: Porto Alegre, 1996. p.15 - 33.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. p. 154.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Porto Alegre: Sulinas, 2010. p. 23-71.

SANTOS, E.. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Repositório institucional UFBA. 351f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11800. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. **Docência na cibercultura**: laboratórios de informática, computadores móveis e educação online. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

_____. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Portugal: Whitebooks, 2014.

_____. **Cibercultura é importante para a formação de professores em ambiente digital**. [Entrevista concedida a] Leonardo Valle. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e do Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (CIET/EnPED). São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/ reportagens/ cibercultura-e-importante-para-a-formacao-de-professores-em-ambiente-digital/. Acesso em 07 fev. 2019.

_____; SANTOS, Rosemary. A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial em um curso de especialização. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 43-69, mar./ jun. 2011.

_____; WEBER, Aline. Articulação de Saberes no Currículo Escolar. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. ; WEBER, A.. (Org.). **Currículos** - Teorias e Práticas. 1ed.Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 80.

SANTOS, Rosemary. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais:** itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial. Rio de Janeiro, 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura**: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-505-DO.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018. p. p. 28 - 48.

_____. Webquest interativa como dispositivo de pesquisa e sua articulação entre Moodle e rede social. In: SANTOS, E.; PORTO, Cristiane; SANTOS, R.. **Múltiplas linguagens nos currículos**. João Pessoa: UFPB, 2017. p. 87 - 113.

_____; CARVALHO, F. S. P.; MADALLENA, T. L. Conversas ubíquas no WhatsApp: ambiências formativas multirreferenciais In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Orgs). ***WhatsApp*** **e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Bahia: Edufba, 2017. p. 193 - 215.

SERPA, A.. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SILVA, A. B.. **Docência online**: uma pesquisa-formação na cibercultura. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

_____ ; SANTOS, E.; RIBEIRO, M. F. Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (Orgs). **Diário de pesquisa na cibercultura.** Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 117.

SILVA, M. Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – set. 2001. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf. 18 jan. 2019.

_____. Interação e interatividade: sugestões para docência na cibercultura. In: PORTO, Cristiane et al. (orgs.,) .**Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes / – Salvador: Edufba, 2014. p. 43 - 64.

SILVEIRA, S. A.. Educação para redes e reconstrução de parâmetros de realidade: desafios da era WhatsApp. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Revista Instituto Humanitas**

Unisinus, IHU, Rio Grande do Sul, edição 531 | 17 dez. 2018. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7472-destaques-on-line-25. Acesso em: 13 jan. 2019.

SIMMEL, G.. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SPINK, M. J.. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 19, n.1, p.7-14, jan/abr 2007.

_____; BRIGAGÃO, J.; NASCIMENTO, V.; CORDEIRO, M. . **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual). P. 73- 96.

_____; SPINK, P. K.. Pesquisar o/no cotidiano na pesquisa social: reflexões sobre a noção de lugar, território e redes de associação. **Revista Quaestio**, Sorocaba, dez. 2017, v. 19, nº 3, p. 591-605.

TOMAÉL, M. I. *et al*. Critérios de qualidade para avaliar fontes de informação na Internet. In: TOMAÉL, M. I.; VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Avaliação de fontes de informação na Internet**. Londrina: Eduel, 2004. p. 19-20.

TRIBALISTAS. Tribalistas. [compositores e intérpretes]: ANTUNES; BROWN; MONTE. **Tribalistas**. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2002. Disponível em: https://youtu.be/FfKm8CoX0WU . Acesso em: 13 jan. 2019.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VELLOSO, L. Mediações tecno [i] lógicas, socialização e currículo. **e-Mosaicos**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v.6, n 12, ago 2017.

ZABALZA, M.. **A. Diários de aula**. Tradução de Ernani Rosa. Porto: Porto, 2004. p. 61

ANEXO - Termo de consentimento livre e desimpedido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO- UERJ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO

Eu,_____,

aceito participar da pesquisa da **professora mestranda Rosana Sales de Jesus**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense(FEBF), que estuda a **Conversas docentes no *WhatsApp*: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos**, orientada pela professora Dra. Rosemary dos Santos de Oliveira.

Como participante da pesquisa, declaro que concordo com a divulgação das minhas narrativas, imagens, voz e vídeos, integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e citações, bem como compartilho os direitos das minhas produções que foram realizadas e captadas durante o período da realização deste estudo e que foram compartilhadas no grupo do *WhatsApp* da escola, para a dissertação de mestrado da mestranda Rosana Sales.

( ) Autorizo / ( ) Não Autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarem somente para os propósitos da pesquisa.

Caso eu não autorize a utilização do meu nome nesta pesquisa, gostaria que fosse usado o seguinte pseudônimo: _____

*Nome do participante: _____

Telefone: _____

*E-mail:_____

Documento de Identificação:_____

Rio de Janeiro, _____ de _____2018.

_____

_

* Preenchimento obrigatório