



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

**A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e
discente em atos de currículo**

Rio de Janeiro
2015

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo



Tese apresentada, como requisito para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R484 Ribeiro, Mayra Rodrigues Fernandes.
A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo / Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro. – 2015.
207 f.

Orientador: Edméa Oliveira dos Santos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Cibercultura e educação – Brasil – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4. Currículos – Teses. I. Santos, Edméa Oliveira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 371.13

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

Assinatura

Data

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo

Tese apresentada, como requisito para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 03 de novembro de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Edméa Oliveira dos Santos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Silva Soares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Euvanice, pela referência de vida aprendida no cotidiano de sua prática profissional e pessoal, como professora, esposa, mãe, mulher, amiga.

A George, meu esposo, pelo amor, cumplicidade e respeito que acompanham mais de duas décadas de união.

À Brenda, minha filha linda, que em sua genuína singularidade envolve, cativa e nos chama a um olhar plural sobre/com/no cotidiano.

Aos meus seis irmãos Madson, Gláucio, Ítalo, Max, Emerson e Zaíra pela união, amor e sentido que dão à instituição família;

Aos meus sobrinhos, pela energia, conexão e inteligência, típicos da geração polegarzinha;

Aos meus pais, avós e tia de coração - Geovani, João Ribeiro, Neuza, Nonato e Gilvanete, pelo carinho e apoio em todos os momentos.

À Edmea Santos, minha orientadora, pelas aprendizagens tecidas em rede.

AGRADECIMENTOS

À Edméa Santos, minha orientadora, pela postura multirreferencial, energia contagiante, compreensão e ensinamentos da/na pesquisa-formação. Por me possibilitar a oportunidade de ser uma professora melhor no contexto da cibercultura.

Ao professor Joaquim Barbosa, pelos momentos de contribuições teórico-metodológicas, sempre implicado com/na autoria e negociação de sentidos.

Às minhas alunas e alunos, praticantes culturais da/na cibercultura, pela possibilidade de aprendermos, negociarmos, nos alterarmos em meio às tensões, conflitos, prazeres e construção de sentidos junto com os atos de currículo em Didática e Estágio Supervisionado I.

Às Professoras Conceição Andrade/UERN e Leila/UERJ, coordenadoras do DINTER, e a todos os demais professores do programa, pela dedicação em todo o processo de realização do curso.

Aos meus amigos do DINTER Meyre, Zacarias, Francisca, Márcia, Claudia, Ghislény, Reilta, Canindé e Aparecida, pela força e compartilhamento dos prazeres e inquietações inerentes ao processo de tessitura de uma tese;

À Elza Helena, pela amizade e presença marcante *dentrofora* da universidade

À Mirian pela amizade, companhia e discussões conceituais nos momentos de aprendizagens no Rio de Janeiro;

Aos amigos do Grupo de Docência e Cibercultura da UERJ, pela acolhida, aprendizado e compartilhamento nas redes;

Ao Programa de Mestrado em Educação da UNIT, através dos professores Ronaldo Linhares, Cristiane Porto e Aurora Cuevas (Prof^a colaboradora/Espanha) pela oportunidade de participar de missão de estudos/ PROMOBE UERJ/UFBA/UNIT.

Aos professores Inês Barbosa/UERJ, Critina D'Avila/UFBA, Eduardo Junqueira/UFCE, Joaquim Barbosa/UERN, Conceição Soares/UERJ, Ronaldo Linhares, meu apreço, minha gratidão pelos sentidos ampliados por meio de suas contribuições.

A todas as pessoas que na imensidão do colorido, da pluralidade, da diferença, participaram com um olhar, uma palavra, um gesto, um toque, meu muito obrigado por me (trans) formar.

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito (...). Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar

Clarice Lispector

RESUMO

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este trabalho de tese tem como temática a formação docente situada no contexto da cibercultura. Parte do pressuposto de que professores formadores e em formação precisam dialogar com saberes/fazeres que potencializem suas aprendizagens em um novo espaço/tempo da sala de aula e que a pesquisa no ensino superior se tece no exercício da reflexão sobre/na prática em um processo plural de auto-hetero-ecoformação. Tem como objetivo construir atos de currículo, utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, das redes sociais e da internet para ressignificar o aprender/ensinar situado nas vivências dos praticantes culturais dentro/fora da universidade. Como problemáticas central e secundária da pesquisa-formação na cibercultura, temos, respectivamente: como a criação de atos de currículo com o uso das tecnologias digitais em espaços multirreferências de aprendizagem podem potencializar as práticas formativas docente e discente no Curso de Pedagogia da UERN no contexto da cibercultura? Quais dispositivos engendram práticas formativas autorais, no presencial e no online, com o uso das tecnologias digitais em rede? Como construir uma relação pedagógica de interação colaborativa, docente e discente, mediada pelo uso das tecnologias digitais? A criação de atos de currículo utilizando as tecnologias digitais contribui com novos letramentos digitais dos praticantes na cibercultura? Tomamos como inspirações teórico-metodológicas a pesquisa-formação (SANTOS; MACEDO; NÓVOA) multirreferencial (ARDOINO, BARBOSA, MACEDO) com os cotidianos (CERTEAU, ALVES, FERRAÇO, OLIVEIRA), situada no contexto da cibercultura (SANTOS, SILVA, LEMOS, SANTAELLA, LEVY), entrelaçadas aos sentidos dos autores da pesquisa deste trabalho de tese. A pesquisa foi desenvolvida no cenário formativo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado I. Como resultado, apresentamos que as ambiências formativas criadas nos atos de currículo no ensino presencial e online, apontam perspectivas que vão ao encontro de uma formação docente e discente do *ciberautorcidadão*, uma postura em processo, em devir, que se constrói na relação cidade/ciberespaço, em espaços/tempos de aprendizagens plurais, referenciadas nas experiências tecidas nesses contextos.

Palavras-chave: Pesquisa-formação na cibercultura. Multirreferencialidade. Cotidianos. Atos de currículo. *Ciberautorcidadão*.

ABSTRACT

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **The classroom in the context of cyberculture: teacher and student education in curriculum acts.** 2015. 207 f. Thesis (PhD in Education) - Faculty of Education, Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, 2015.

The subject of this study is teacher education in the context of cyberculture. It assumes, firstly, that teachers, who are both educating and being educated, need to dialog with knowledge/actions that enhance their learning in a new space/time in the classroom and, secondly, that research in higher education involves reflection on/in practice in a plural process of auto-hetero-education. The aim of the study is to construct curriculum acts using the potential of virtual environments, social networks and the Internet to resignify learning/teaching in the day-to-day experience of cultural practitioners inside/outside universities. The central issue in this education-research in cyberculture in the present study is how the creation of curriculum acts using digital technologies in multireferential learning spaces can enhance teacher and student educational practices in the pedagogy program at the State University of Rio Grande do Norte in the context of cyberculture, while the secondary issues are which resources lead to involved educational practices in both online and face-to-face teaching when networked digital technologies are used; how a pedagogical relationship characterized by collaborative teacher-student interaction and mediated by the use of digital technologies can be built; and whether the creation of curriculum acts with the aid of digital technologies helps to develop new digital literacy skills in cyberculture practitioners. The theoretical and methodological inspiration for the study is multireferential (ARDOINO, BARBOSA, MACEDO) education-research (SANTOS; MACEDO; NÓVOA) in everyday life (CERTEAU, ALVES, FERRAÇO, OLIVEIRA) in the context of cyberculture (SANTOS, SILVA, LEMOS, SANTAELLA) intertwined with the meanings conferred by the authors of this thesis. The study was carried out in the educational context of the didactics course and Supervised Internship I on the pedagogy program at the State University of Rio Grande do Norte. We show that the educational environments created in curriculum acts in face-to-face and online teaching suggest perspectives that favor *cyberauthorcitizen* teacher and student education, an emerging posture in the becoming that is built in the city/cyberspace relationship, in spaces/times of plural learning referenced in the experiences created in these contexts.

Keywords: Education-research in cyberculture. Multireferentiality. Everyday life. Curriculum acts. *Cyberauthorcitizen*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Disponibilização dos conteúdos de ensino da disciplina Didática no moodle	39
Figura 2: Interação com as tecnologias digitais: alunas na Disciplina Didática e Estágio Supervisionado	46
Figura 3: Turma de Didática – Pesquisa-Formação 2014.1	56
Figura 4: Turma de Estágio Supervisionado I – Pesquisa-formação 2014.2.....	57
Figura 5: Vídeo da Claro - Check in soseforonline	58
Figura 6: Turma de Pedagogia – 2013.2. Apresentação e sensibilização.....	59
Figura 7: Rastros interativos/formativos no Facebook	66
Figura 8:Rastros Interativos/formativos no facebook	66
Figura 9: Rastros Interativos/formativos no facebook	67
Figura 10: Rastros Interativos/formativos no facebook	68
Figura 11: Rastros interativos/formativos no mensseger/facebbok	69
Figura 12: Rastros interativos/formativos no messenger/facebook	69
Figura 13: Pesquisa-formação: a tessitura da metodologia	95
Figura 14: Identificação e Ementa da Disciplina Didática.....	99
Figura 15: Identificação e Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado I	100
Figura 16: Apresentação da Disciplina Didática no AVA.....	108
Figura 17: Apresentação da Disciplina Estágio Supervisionado I no AVA	109
Figura 18: Interface Fórum – Construção de Diário das Aulas com interação todos-todos	112
Figura 19: Registro/mediação/interação/autoria por meio dos Diários das Aulas na Interface Fórum.....	113
Figura 20: Interface fórum envolvendo diferentes dispositivos na aprendizagem ...	115
Figura 21: Elaboração de situações problemas envolvendo a Didática com uso da interface fórum	116
Figura 22: Situação-problema envolvendo a didática.....	118
Figura 23: Interface Fórum : atividade de mediação e interação todos-todos	120
Figura 24: Interface Fórum: atividade de mediação e interação todos-todos.....	120
Figura 25: Início do Chat: expectativas do bate-papo	123
Figura 26: Fórum de Discussão de Texto	124
Figura 27: Interface Chat: tessitura do conhecimento em/na rede.....	125

Figura 28: Participação no Chat.....	127
Figura 29: Tecendo a Rede: aula presencial/estágio/escola/moode – fórum e wiki	129
Figura 30: Convite à participação do Grupo no Facebook/Didática	134
Figura 31: Convite à participação do grupo: Facebook/Estágio	134
Figura 32: Facebook como espaçotempo de mediação presencial e online	135
Figura 33: Facebook: espaçotempo de ampliação dos letramentos digitais	136
Figura 34: Facebook: espaço de divulgação das produções no moodle	136
Figura 35: Facebook : espaçotempo de contestação de problemáticas sociais.....	137
Figura 36: Facebook como espaçotempo de ampliação da formação	138
Figura 37: Atividades realizadas pelas alunas nas escolas campo de estágio	141
Figura 38: Atividades realizadas pelas alunas nas escolas campo de estágio	142
Figura 39: Tessitura para a construção das noções subsunçoras	145
Figura 40: <i>Ciberautorcidadã</i> o como postura em devir.....	153
Figura 41: Atividade de pesquisa: produção e interação com/em diferentes suportes midiáticos.	158
Figura 42: Interface fórum favorecendo a expressão de si	159
Figura 43: Interface fórum favorecendo a negociação de sentidos	159
Figura 44: Apresentação autoral na interface do moodle - Abril/2014.....	161
Figura 45: Espaço de reflexão teoria/prática/sentidos na relação com as Unidades de Educação Infantil.....	162
Figura 46: Diário de campo: estágio supervisionado.....	163
Figura 47: Diário de formação /Aluna – Julho/2015	167
Figura 48: Ampliando as redes de conhecimentos em práticas interativas	168
Figura 49: Discussão de conceitos em rede	168
Figura 50: Diário de Formação/Aluna – 06 de julho 2014	170
Figura 51: Participação no Grupo #EmdefesadaUERN	172
Figura 52: Participação cidadã na rede social Facebook	173
Figura 53: Manifestação de uma aluna no contexto da Copa do Brasil/2014	173
Figura 54: Demanda formativa: ampliando os multiletramentos.....	181
Figura 55: Demanda formativa: ampliando os multiletramentos.....	181
Figura 56: Demanda formativa: ampliando os multiletramentos.....	182
Figura 57: Incentivando práticas de leitura e escrita situadas no cotidiano.....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisa-formação: a tessitura da metodologia.....	6
Quadro 2	Espaçotempos formativos em Didática e Estágio Supervisionado I: as cores tecendo os sentidos	103
Quadro 3	Interface Fórum como dispositivo de aprendizagem em Didática e Estágio	110
Quadro 4	Diálogos na interface bate-papo	125
Quadro 5	Práticas e posturas pedagógicas: formação em devir	164
Quadro 6	Diálogo na interface bate-papo	184

SUMÁRIO

	IDEIAS INTRODUTÓRIAS: A TRAMA EM FORMAÇÃO	14
1	NA ITINERÂNCIA, A APROXIMAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA: EM BUSCA DE DESVELAR OS SENTIDOS	21
1.1	Nos meandros da itinerância, a trama da pesquisa-formação	21
1.2	Pesquisando o contexto: os sentidos se entrelaçando	26
1.3	Na itinerância, a implicação como dispositivo da/na elaboração da pesquisa-formação para o doutorado	29
1.4	A experiência com o Moodle: (des)construindo noções	35
2	PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: O CENÁRIO, OS AUTORES/PRATICANTES	43
2.1	Cibercultura: situando o contexto	43
2.2	Abrindo as cortinas: o curso de Pedagogia da UERN	50
2.3	Alunos como praticantes culturais na cibercultura	56
2.4	Professora como praticante cultural: imersões na cibercultura	64
2.5	Ser professor na cibercultura: os sentidos da/na (trans)formação no ensino superior	70
3	PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL E COM OS COTIDIANOS NA CIBERCULTURA: ENTRELAÇANDO SABERES, TECENDO A METODOLOGIA	76
3.1	Multirreferencialidade e cotidiano: fazer ciência com um rigor outro com/nas epistemologias das práticas	78
3.1.1	<u>Agentes/atores/autores/praticantes culturais: os sujeitos sociais da/na pesquisa-formação</u>	80
3.1.2	<u>Autor-cidadão: perspectiva de formação autoral</u>	85
3.2	Pesquisa-formação: o método da auto-formação e da formação	90
3.3	Pesquisa como artesanato: nossa tessitura multirreferencial	93
4	ATOS DE CURRÍCULOS NO ENSINO PRESENCIAL E ONLINE	99
4.1	Sala de Aula Presencial: Disciplinas Didática e Estágio Supervisionado	99
4.2	O moodle como <i>espaçotempo</i> multirreferencial de aprendizagem	106
4.2.1	<u>Fórum</u>	110

4.2.2	<u>Chat (bate-papo)</u>	122
4.2.3	<u>Wiki</u>	128
4.3	Facebook	132
4.4	Blog	139
4.5	Noções Subsunçoras: os sentidos se entrelaçando	143
4.5.1	<u>Saberes referenciados na experiência formativa e não na informação</u>	146
4.5.2	<u>Sala de aula resignificada em novos <i>espaçostempos</i> de aprendizagens multirreferenciais</u>	147
5	CIBERAUTORCIDADÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA <i>PENSARFAZER A</i> FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NA CIBERCULTURA	149
5.1	<i>Ciberautorcidadão</i>: Os sentidos ampliados na Pesquisa-formação na cibercultura	153
5.2	Espaços multirreferenciais de aprendizagens: o ensino presencial e online como potência para a tessitura formativa do <i>ciberautorcidadão</i>	165
5.3	Práticas Multiletradas na Formação: empoderamento do <i>ciberautorcidadão</i>	176
	CONSIDERAÇÕES COM “UM RIGOR OUTRO”	190
	REFERÊNCIA	197

IDEIAS INTRODUTÓRIAS: A TRAMA EM FORMAÇÃO

Esta Tese, intitulada “A Sala de Aula no Contexto da Cibercultura: Formação Docente e Discente em Atos de Currículo” é consequência de reflexões, aprendizagens, desejos e inquietações conquistadas no cotidiano das atividades acadêmicas desenvolvidas como professora formadora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

A pesquisa-formação foi desenvolvida no doutorado interinstitucional entre UERJ e UERN, na qual me vejo no caminho da tessitura epistemológica que me insere em um olhar plural dos processos formativos nos percebendo como sujeitos/autores/praticantes implicados no entrelaçamento entre o vivido (as experiências), o concebido (as ideias) e o percebido (as observações) (HESS e WEIGAND, 2006).

Desde a minha inserção na UERN em 1995, como docente do ensino superior até o momento atual, foram muitas as transformações e produções tecnológicas, trazendo para o cenário formativo novas formas de interações sociais, produção de conhecimento e conseqüentemente, de *aprenderensinar*¹. Como resultado de um processo de relação híbrida humano e não humano, vivemos em uma era de transformações profundas nas formas de interagir, aprender, produzir conhecimento e disseminar informação. A sociedade da mobilidade, da ubiquidade, da onipresença da tecnologia, muda radicalmente o comportamento humano, a sua forma de ver, sentir e estar no mundo. A cultura contemporânea associada às tecnologias digitais - cibercultura - cria uma nova relação entre a técnica e a vida social – relação híbrida entre cidade, ciberespaço e as diversas redes educativas (SANTOS, 2011; LEMOS, 2013; ALVES, 2010). É nesse cenário que me vejo implicada com o fazer pesquisa tendo a formação como dispositivo heurístico, na/para/com a qual se

¹ Em nossa formação no doutorado, tecemos o caminho da pesquisa com os cotidianos e multirreferencial situadas no contexto da Cibercultura. Nesse sentido, inspirados em Alves (2003), optamos por uma forma de escrita que consideramos importante para marcar os sentidos que buscam superar a dicotomização herdada do período no qual se “construiu” a ciência moderna. Assim, em nossa escrita aparecem muitos neologismos como *dentrofora*; *espaçotempo*; *aprenderensinar*, etc., que expressam a ruptura com os princípios de uma dicotomia “naturalizada” nas formas de ver e expressar o conhecimento e marcam a força política das palavras quando engendradas de sentidos

produz conhecimento, negociando sentidos, com a inteligibilidade dos atores sociais (MACEDO, 2009).

Esta pesquisa se desenvolve em um contexto da cultura digital², na qual intencionamos construir, junto com os alunos, atos de currículo, utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, das redes sociais e da internet para ressignificar o *aprenderensinar* em um novo *espaçotempo* da sala de aula.

Utilizamos a noção de atos de currículo com inspiração nos estudos de Macedo (2013), para o qual os atos de currículo são, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica uma vez que, interativamente e numa incessante atribuição de sentidos, todas as pessoas envolvidas nas questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes. Percebe o “Ato” como uma ação concreta inserida em um mundo vivo, intencional, praticado por alguém situado. Nessa perspectiva, criamos atos de currículo no tencionamento da/na relação entre currículo e formação, entretecidas, implicadas aos âmbitos da intimidade e da negociação. Produzidos por atores e segmentos sociais situados em suas histórias, intenções e interesses, os atos de currículos emergem em contextos movidos de/pelos significantes, e, portanto, por realizações opcionadas. Os atos de currículo se fazem por uma incessante construção etnometódica, indexalizada aos sentidos dos atores curriculantes, ou seja, na nossa pesquisa, produzimos e instituímos modos de interpretação e de ações sobre/nas invenções pedagógicas situadas nos currículos praticados nas Disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado I.

A pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos, entrelaçada aos sentidos dos autores/praticantes da/na pesquisa, me coloca no caminho não linear da construção deste trabalho de tese.

Proponho discutir as possibilidades de uma formação docente e discente tendo como referência uma relação pedagógica viabilizadora do *ciberautorcidadão*³. Objetivar uma relação pedagógica para a formação do *ciberautorcidadão* implica em situá-lo como praticante cultural no contexto da cultura contemporânea do digital em

² Com base em Santos (2014), a expressão cultura digital tem sido mais usada por considerar a relação *cidade/ciberespaço*. Cibercultura é a cultura do ciberespaço. Em nossas pesquisas no GPDOC, cibercultura é quadro teórico, nunca separamos a cidade do ciberespaço, mesmo quando não tínhamos o acesso à internet em rede e nem à internet das coisas (conversa de orientação).

³ Essa noção encontra-se discutida no 5º capítulo desta tese.

rede, na qual os sujeitos envolvidos, em sua singularidade e heterogeneidade, exercitam a própria aprendizagem da autorização e da alteração.

Considerando que o projeto formativo do Curso de Pedagogia da UERN se situa, histórico e culturalmente, no contexto da cibercultura, no qual todos, em maior ou menor imersão, docentes e discentes, são praticantes⁴, propomos as questões de investigação central e secundárias, respectivamente, a saber:

- **Como a criação de atos de currículo com o uso das tecnologias digitais em espaços multirreferencias de aprendizagem pode potencializar as práticas formativas docentes e discentes no Curso de Pedagogia da UERN no contexto da cibercultura?**
- Quais dispositivos engendram práticas formativas autorais, no presencial e no online, com o uso das tecnologias digitais em rede?
- Como construir uma relação pedagógica de interação colaborativa (docente e discente) mediada pelo uso das tecnologias digitais?
- A criação de atos de currículo utilizando as tecnologias digitais contribui com novos letramentos digitais dos praticantes da cibercultura?

Utilizando os sentidos produzidos por Latour (2012), talvez pudéssemos dizer que esta pesquisa tem como perspectiva a ideia de que é seguindo os atores e prestando atenção ao modo como respondem às questões, que construiremos o caminho. Entendendo por ator tudo que age, que deixa traço, produz efeito sobre o mundo, podendo se referir às pessoas, instituições, coisas, animais, objetos, máquinas, etc., ou seja, numa perspectiva híbrida humano e não humano. Certamente, no percurso, algumas pausas comuns à nossa opção pelo caminho da incerteza, pela busca das associações, pelo rompimento com a linearidade de uma ciência que se pretende hegemônica.

O fazer pesquisa com “um rigor outro” (GALLEFI, 2009), problematizando os postulados da ciência moderna na qual tudo é reduzido e explicado por leis universais da natureza física, em nome de uma suposta objetivação da realidade é desafiante e encantador, uma vez que requer questionar as formas de pensamento

⁴ A noção de praticante, muito utilizada na construção desse trabalho de tese, tem base nos estudos de Certeau (2012), ao se referir ao homem comum, “consumidor de produtos”, que ao produzir táticas anônimas nas artes de fazer, se reapropria do cotidiano da vida numa sociedade de consumo. E essas “maneiras de fazer”, “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção cultural” (p.41).

instituídas e normalizadas com o estatuto da verdade científica, objetiva, mensurável. Fazer ciência com “um rigor outro” nos coloca na formação experienciada na relação entre os saberes científicos, as práticas e seus entrecimentos ou hibridismos, com cultivo de uma epistemologia plural, crítica e emancipacionista (MACEDO, 2010). Intencionamos sair de uma pretensa monorreferência epistemológica ou pedagógica para a implicação com a práxis, o plural, o instituinte, as ações formativas multirreferenciais.

O encanto de “um rigor outro” no devir da pesquisa qualitativa que estamos propondo se apresenta pela epistemologia do plural, do heterogêneo, do plurifacetado, que encontra na reflexividade e na flexibilidade o rigor para o devido tensionamento, o que pressupõe a implicação como condição para a construção de “um sentido que só faz sentido para quem se encontra em sentido-sendo” (GALEFFI, 2009, p.65).

A pesquisa-formação com inspiração epistemológica e metodológica qualitativa se coaduna com os meus anseios *pessoaisprofissionais*, uma vez que é possível a transformação de quem pesquisa e de quem é pesquisado, uma simetria muito bem expressa por Santos (2011), ao partir do princípio de que os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais, **nos quais se interligam experiências, vivências, histórias de vidas, entrelaçados na relação indivíduo, sociedade e cultura** (grifos nossos). Estar implicado no processo de pesquisa-formação requer, portanto, autorizar-se, perceber-se criador de um *saberfazer* que é sempre práxis, ou seja, uma ação de um sujeito que se transforma ao transformar o mundo (BERGER, 2012).

Com o desejo de “um rigor outro”, justificamos nossa implicação com a pesquisa-formação, buscando na tessitura do conhecimento um *pensarfazer* fenomenológico, ou seja, a conexão com a totalidade do vivido e do vivente, com o propósito da auto-condução implicada, e por isso, responsável e consequente da vida de relação presente (GALEFFI, 2009). Neste cenário, os sujeitos da pesquisa, professora e alunos do Curso de Pedagogia da UERN são percebidos em sua inteireza, mente e corpo, expressos nos sentidos, sensibilidade, volição, juízo e cognição. As *vivenciasaprendentes* passadas e presentes se entrelaçam e se constituem em dispositivos de reflexão e de autoria para uma permanente

ressignificação, condição que justifica a itinerância aqui apresentada no primeiro capítulo.

Sustento essa afirmação com base em aportes teóricos que me fizeram pensar no sentido existente para a dedicação de três a quatro anos de estudos na elaboração de uma tese de doutoramento. Ludke e Cruz (2005), com base nos estudos de Carvalho, me possibilitaram perceber que muitas produções de doutorado em educação revelam um domínio legítimo de autores, de teorias e produções estrangeiras, mas se mostram frágeis em contribuição para as reais demandas da educação brasileira. E, ainda nesse veio da contribuição das produções acadêmicas através da pesquisa, Galeffi (2009), nos chama a atenção para a importância da pesquisa qualitativa na promoção do sujeito como aprendiz de si mesmo na relação de pertença com a totalidade vivente do seu mundo, constituída de relações materiais e mentais. Nas palavras do autor, “uma pesquisa faz sentido na medida em que alcança sentido como práxis qualificadora” (GALEFFI, 2009, p. 58). Essa noção de que a pesquisa científica só faz sentido quando o seu processo de constituição é provocador de mudanças dos sujeitos/*praticantes* da/na pesquisa, se constitui na potência política e epistemológica que buscamos intensamente na elaboração desta tese, ou seja, não nos identificamos com a mera constatação, mas com a formação e a auto-formação.

O trabalho de tese está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a itinerância formativa implicada aos sentidos que nos aproximam da temática pesquisada, das perspectivas epistemológicas e da opção política de fazer ciência com um rigor outro. No segundo capítulo, adentramos no cenário da pesquisa empírica, com a apresentação do Curso de Pedagogia da UERN e os autores/*praticantes/pensantes* da/na cibercultura – professora e alunos da/na Disciplina Didática e Estágio Supervisionado I, situando as suas imersões/relações com os ciberespaços *dentrofora* da universidade. No terceiro capítulo, trazemos as perspectivas epistemológicas de teorização das práticas, procurando entrelaçar noções centrais da multirreferencialidade com os cotidianos na relação com a pesquisa-formação na cibercultura. Apresentamos também a tessitura metodológica

com a criação de atos de currículo, que engendram etnométodos⁵ nos espaços multirreferenciais de aprendizagem na relação entre o ensino presencial e online.

No quarto capítulo referenciamos a experiência formativa com a criação de Atos de Currículos no ensino presencial e online, o que possibilitou a produção dos dados da pesquisa em narrativas e imagens produzidas nos encontros presenciais e nas interfaces do ambiente virtual de aprendizagem – AVA/ Moodle e da Rede Social Facebook. Das possibilidades hermenêuticas de produção de sentidos apresentamos as noções subsunçoras criadas na pesquisa, entendidas como categorias analíticas resultantes da interpretação dialógica entre teoria-empíria. Nossa perspectiva de análise é apresentada como possibilidade de diálogo com a pluralidade de vozes, gestos, dizeres e não dizeres dos *praticantes* da pesquisa-formação.

No quinto capítulo, como processo de produção de sentidos enredados pela/na reflexão sobre a formação *vividasentida* nos atos de currículo, como um acontecimento implicado e situado na relação *dentrofora* da universidade, construímos um diálogo com as contribuições formativas que delineiam uma cidadania implicada com a cultura do digital em rede. Jamais uma identidade que fixe ou enquadre os *praticantespensantes* da/na cibercultura, mas a sinalização de uma perspectiva formativa em que docentes e discentes se impliquem⁶ com as aprendizagens e se autorizem nas interações sociais/comunicacionais tecidas na relação *cidadeciberespaço*, ou seja, a formação do *ciberautorcidadão*, uma postura em devir.

Nas considerações, em um rigor outro, me desvelo como uma pesquisadora que procurou se envolver com um “certo jeito de ver” diferente do enquadramento e das premissas do instituído, com o desejo de aprender a olhar para mim enquanto olho para os outros *objetossujeitos* da pesquisa. Com essa postura que não é dada, nem acabada, mas processo tecido nas experiências formativas de um

⁵ Nos referimos aos nossos modos de fazer, de interpretar, criar soluções para as demandas que emergem dos processos formativos nas práticas opcionadas de fazer currículo. Nesse caso, os atos de currículo acionam os etnométodos e esses, por sua vez, criam outros atos de currículo.

⁶ A noção de implicação é discutida na tese com referência na epistemologia multirreferencial (Ardoino; Macedo; Barbosa). Implicação remete, no entanto, a perspectiva de um olhar plural, olhar para si, descobrir-se, entrar em contato com o que ocorre dentro de si, e, ao mesmo tempo, perceber os processos formativos que se passam no exterior, uma leitura profunda e ampla e envolvendo o sujeito em ação. Essa leitura plural implica visões específicas e linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função dos sistemas de referências distintas não redutíveis uns aos outros (Ardoino, 1998).

sujeito/autor/praticante integrado – autor de si e cidadão, perspectiva de quem se autoriza e exerce sua autonomia, apresento uma escrita que traz nos meandros da experiência vivida, a contribuição da pesquisa-formação para/nas transformações da docência no contexto da cibercultura.

O *leitorinterlocutor* deste texto irá se deparar com um estilo de escrita muito questionadora. Aprendi na minha experiência como professora de Didática e Estágio Supervisionado, agora ressignificado com/nas palavras de Macedo (2009, p.92), que “uma das maneiras de constituição filosófica de rigor é sempre se perguntar [...]”. A tentativa de uma pesquisa com um rigor outro se apresenta no texto pelo/no entrelaçamento da teoria/empíria/sentidos/significação. Um convite à leitura e à possibilidade de olhares plurais!

1 NA ITINERÂNCIA, A APROXIMAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA: EM BUSCA DE DESVELAR OS SENTIDOS

1.1 Nos meandros da itinerância, a trama da pesquisa-formação

Por onde começar? Em meio às coisas

Latour

São muitos os meandros de uma formação acadêmico-profissional e, nessa itinerância, faço a opção pelo desvelamento daquilo a que atribuo mais sentido para justificar o encontro, o caminho que me levou a essa tessitura, a esse tema, a essa forma de fazer pesquisa. Assim como Spink, Medrado e Mélo (2014), acredito que as “realidades” são construídas em/por nossas práticas, e, dessa forma, as diferentes maneiras de fazer pesquisa produzem diferentes realidades.

Em meio às coisas, algumas contradições nos/dos sentidos em construção as quais expresso, inicialmente, em forma de indagações: o que me mobilizou para o estudo com as tecnologias digitais na perspectiva de potencializar as aprendizagens docente e discente na cibercultura já que me vejo como imigrante digital com poucas habilidades e conhecimentos para o uso das tecnologias digitais em rede? Como me percebo neste contexto? Por que o busco? Que praticante cultural me caracteriza? Qual uso cotidiano faço das tecnologias digitais?

Na itinerância, algumas possíveis respostas. Cursar o doutorado é projeto profissional, uma vez que se constitui na continuidade do processo inacabado de produção do conhecimento, iniciado com maior rigor metodológico por ocasião do mestrado. A pesquisa no ensino superior requer o exercício da reflexão sobre/na prática, a capacidade de indagar a realidade para muito além da descrição e ou reprodução de constatações feitas por outrem. Este processo pressupõe maturidade e vivência profissional, ou seja, abstração teórico-prática, pois, “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui

incessantemente, porque toda solução produz nova questão” (MORIN, 1999, p. 104).

Em minha trajetória acadêmica, tenho expressado uma preocupação com a formação de professores, seus *saberesfazer*es para uma atuação refletida e situada em função das demandas sociais e culturais dos contextos históricos dos quais somos *praticantespensantes*. Como professora de Didática e Estágio no Curso de Pedagogia da UERN, tenho me inquietado com questões do cotidiano da relação pedagógica, como: que sentidos os graduandos de Pedagogia atribuem às disciplinas de Didática e de Estágio Supervisionado em seu processo formativo? Sentem-se contemplados em seus interesses? Nas suas singularidades e cultura? Como potencializar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e existencial? Por que os alunos apresentam tanta dificuldade na compreensão dos referenciais teóricos e na sistematização oral e escrita das ideias? O tempo das aulas presenciais é suficiente para a desconstrução/construção/reconstrução de *saberesfazer*es?

Sem o propósito de aprofundamento na discussão psicanalítica que envolve a aprendizagem existencial, trazemos para esse estudo a perspectiva situada na noção de autoria, a partir dos estudos de Barbosa (1998; 2000). Nesse veio, entendemos aprendizagem existencial como a condição de experiências formativas de reflexão sobre a nossa própria prática e sobre nós mesmos. O que implica nos tornarmos autores da nossa própria história, em uma postura de implicação com todas as experiências e vivências que nos passam e nos tocam na itinerância da/na vida. É aqui que a formação é pensada na relação com as histórias de vida (JOSSO, 2009), com os diários de pesquisa (BARBOSA, 2010), tomando como conteúdo formativo os saberes universitários na relação com os saberes do dia a dia, ou seja, os saberes da vida tecidos em redes plurais *dentrofora* da escola.

Essas questões me motivam a buscar o ainda por mim desconhecido, a avançar nos limites até então percebidos na prática pedagógica e, sem dúvida, contribuir com a auto-formação e com a formação dos outros praticantes que em rede formam e se formam. Assim, destaco no contexto atual, como inquietação e desejo de imersão, o advento da cibercultura - cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais em rede (SANTOS, 2005), como produto de uma construção histórica e social da qual somos sujeitos dessa cultura, e como tal,

vivenciamos e atuamos, em menor ou maior grau nas diversas redes educativas na relação *cidadeciberespaço*. Nesse sentido, entendo que temos no espaço da formação inicial um público de alunos que já podem, em grande parte, serem denominados de nativos digitais⁷, e como tais, também encontrarão no exercício da docência, crianças e adolescentes também nativos digitais, o que me instiga a pensar que o contexto atual demanda *saberesfazeres* envolvendo as tecnologias digitais nos ciberespaços e na cidade. Como professora formadora tenho responsabilidade social e educacional em ampliar e ressignificar as práticas pedagógicas formativas, instigando a criação de atos de currículo que insiram o uso das tecnologias digitais no sentido de potencializar as aprendizagens em um processo de co-formação docente e discente.

Imbuída desses sentimentos e perspectivas, situo as minhas atuações acadêmico-profissionais que considero dialogarem, mais sistematicamente, com a temática envolvendo a docência no contexto da cibercultura e a relação implicada com a pesquisa-formação.

Nos meandros da itinerância considero que um momento marcante para a auto-reflexão situada no contexto da cibercultura se deu por ocasião da participação, em 2011, no projeto “A Formação do Professor Universitário no Contexto das Novas Tecnologias”, financiado pela CAPES, que teve como objetivo capacitar os professores universitários para a utilização de recursos tecnológicos que ressignificassem as práticas pedagógicas em vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação. Como justificativa, o projeto apresentava o aumento quantitativo do corpo docente em consequência do crescimento da estrutura física e da ampliação geográfica da UERN; os resultados da avaliação institucional (Relatório 2004-2010), os quais apontam fragilidades na prática docente nos aspectos da formação didático-pedagógica; a necessidade de

⁷Trazemos a noção de nativo digital para expressar um tempo cronológico que marca o nascimento e crescimento de pessoas no contexto das tecnologias digitais. Essas pessoas encontram disponibilizados em seus cotidiano artefatos tecno-culturais diversos como videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod, iPad, etc. (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012). No entanto, ressaltamos que na condição de praticante da cultura contemporânea do digital em rede, o comportamento dos sujeitos em relação aos usos nas atividades diárias que exercem, se constitui em características peculiares, que não dizem respeito ao tempo cronológico em que o indivíduo nasceu (WHITE; CONNAWAY; LANCLOS; CORNU; HOOD, 2012), ou seja, as competências digitais para efetivamente navegar no ambiente multidimensional do mundo digital está associado a um tipo específico de comportamento.

atualização das metodologias; e a necessidade de integração dos recursos midiáticos à prática pedagógica dos professores.

Esse projeto mobilizou professores dos cursos de Pedagogia e de Ciências da Computação para, juntos, desenvolverem um material didático que subsidiasse a formação do professor universitário para o uso das tecnologias na formação inicial. Nos processos de interação com o grupo percebi certa polarização entre os conhecimentos técnicos e pedagógicos. Os professores de Ciências da Computação evidenciavam *saberes-fazer*es mais de caráter técnico, de conhecimento de uso das interfaces⁸ de conteúdo do ambiente virtual de aprendizagem, das ferramentas da internet, do uso dos aplicativos, etc. Os *saberes-fazer*es implicados com uma formação plural, situada, problematizada, contextualizada com/na prática pedagógica dos professores, pareciam estar mais associados às nossas preocupações docentes, aos nossos processos educativos e curriculares.

Essa experiência foi o mote para despertar a necessidade de, como professora formadora e praticante da/na cibercultura, refletir sobre o que é ser professor no contexto das novas tecnologias digitais e de que forma essas tecnologias podem contribuir com o processo de *aprenderensinar* na formação inicial do Curso de Pedagogia da UERN. Todos os questionamentos me faziam perceber a implicação, o desejo, a vontade de saber mais sobre o ser professor, o pensar o currículo e a formação relacionados às vivências e demandas dos praticantes culturais da/na cibercultura. Essa implicação me fez sentir que qualquer curso de formação continuada de professores em qualquer nível de ensino que se realize, precisa estar relacionado ao seu fazer, ao seu contexto. Pois, a experiência por mim vivenciada na “capacitação” para uso das “ferramentas” do moodle no curso “A Formação do Professor Universitário no Contexto das Novas Tecnologias” se deu distanciada dos fazeres da/na sala de aula, destituída de sentido, e como consequência, sem resultados e sem mudanças na prática docente. Nesse formato, vivenciamos, em um grande auditório, um professor mostrando as interfaces do moodle, para, posteriormente realizarmos atividades. Como resultado, o esquecimento e a dificuldade de pensar desenhos didáticos para uma formação

⁸ De acordo com Lévy (1998, p. 37) as interfaces são aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário.

docente e discente em coautoria e configurada nos âmbitos das bacias semânticas⁹ dos envolvidos com o processo educacional situado em valores sociais e culturais.

De acordo com Pretto e Riccio (2010), é importante pensar sobre a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação como estruturantes de novas práticas comunicacionais e não com o reducionismo de ferramentas que apenas auxiliam os já instituídos processos educacionais. Nessa mesma ótica de raciocínio, Silva (2010; 2012) chama a atenção para a ausência de formação de professores para a docência online, fazendo com que estes levem para o cenário sociotécnico da cibercultura as práticas já obsoletas de mediação praticadas nos espaços presenciais. Nessa perspectiva, a constituição de redes de comunicação, de formação e de aprendizagem ganham uma configuração para além da noção de uso e de distribuição de informação, o que requer pensar as tecnologias como propositivas, como possibilidades de criar, cocriar em uma sociedade em rede¹⁰.

Pensamos, então, que cursos que se pretendam formativos para/com o uso das tecnologias em processos educacionais, precisam proporcionar *espaçostempos* de vivências interativas, construção compartilhada e situada nas *experiênciasformativas* dos praticantes.

As inquietações da/na docência foram tão marcantes na relação com o projeto de formação continuada para o uso das TIC pelos professores da UERN, que me vi instigada a elaborar um projeto PIBIC com a temática: “Influência da Cibercultura no Contexto da Formação Inicial do Curso de Pedagogia da UERN”. A pesquisa de natureza descritiva e exploratória (LAKATOS, 2001), teve as questões norteadoras, a saber: como se situam os professores e alunos do Curso de Pedagogia da UERN no contexto da cibercultura? De quais redes sociais participam e com quais fins? Qual o potencial do Curso de Pedagogia da UERN para a inserção do ambiente virtual de aprendizagem no processo formativo? A partir dessas interrogações sistemáticas, este projeto de pesquisa propõe-se a analisar os usos

⁹ Esse termo é utilizado por Macedo (2013, p. 333) no cenário da ampla e profunda discussão sobre atos de currículo, e expressa à noção de que as pessoas desenvolvem e se envolvem em suas atividades indexicalizadas as suas vidas, aos seus contextos e as suas redes de sentidos e significados.

¹⁰ Castells (2002) utiliza o termo sociedade em rede como expressão de um tempo em que a internet penetra todos os domínios da vida social e os transforma. Para ele, “[...] é uma nova configuração, a sociedade em rede, que está em gestação em todo o planeta, ainda que sob formas muito diversas entre um ponto e outro e com efeitos muito diferentes sobre a vida das populações, devido à sua história, sua cultura, suas instituições [...]”.

que professores e alunos do Curso de Pedagogia da UERN fazem dos ciberespaços em seu cotidiano de aprendizagem e nas comunicações não formais.

1.2 Pesquisando o contexto: os sentidos se entrelaçando

O mapeamento¹¹ dos usos que os docentes da Faculdade de Educação fazem dos ciberespaços em seu cotidiano de aprendizagem e nas comunicações não formais foi realizado através da observação do ambiente online da página dos professores da Faculdade de Educação¹² e da aplicação de questionários. No portal da UERN, foi feito um levantamento dos materiais disponibilizados e dos usos feitos pelos professores, e ainda das limitações das interfaces no que diz respeito à interatividade e a outros dispositivos. O questionário foi enviado por email para 45 professores, com retorno de 17 professores (37%), com o objetivo de perceber as práticas cotidianas com os usos das tecnologias digitais em rede.

Para 82% do total de 66 docentes da Faculdade de Educação, o Portal do Professor é um recurso que nunca foi usado. Muitos não enxergam no Portal¹³ uma possibilidade de alavancar ou tornar mais fácil o processo de ensino-aprendizagem. Em conversas com alguns docentes, e, como professora imersa nesse cenário formativo, foi possível descobrir que jamais houve algum tipo de orientação sobre a forma de como proceder para utilizar o portal e qual o seu potencial. Nenhuma formação e nada que coletivizasse alguns ensinamentos sobre como agir para um bom e efetivo uso do Portal do Professor enquanto um apoio não apenas para

¹¹ Os resultados da pesquisa foram publicados no Artigo: A influência da cibercultura no contexto da formação inicial do curso de pedagogia da UERN: diagnósticos e perspectivas. ANDRADE; RIBEIRO; YOUNG (2013). Anais do IX Salão de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UERN http://www.4shared.com/office/tYXX2YtRce/Anais_IX_Salo.html.

¹² No momento de realização da pesquisa, o Portal do Professor no site da UERN, era um espaço destinado aos docentes para a divulgação do perfil do professor, notas e faltas dos alunos e para a disponibilização de material didático, como: artigos, slides, links etc. Apesar de situada na Web 2.0, o portal disponibiliza interfaces que parecem estar no tempo da Web 1.0, informações para serem acessadas sem nenhum tipo de interatividade, seja síncrona ou assíncrona. <http://www.uern.br/faculdade/faculdades.asp?fac=FE&menu=Docentes>.

¹³ André Lemos (2000) faz críticas aos “portais currais” afirmando se configurarem como estrutura de informações (conteúdos), que tratam os sujeitos como bois digitais presos em seus calabouços interativos. Mesmo não tendo sido foco da pesquisa PIBIC, percebemos as limitações do portal diante das possibilidades interativas e criativas da Web 2.0.

divulgação de conteúdo digital, mas para que pudesse ser aproveitado pelos discentes como uma possibilidade de extensão do conteúdo presencial.

Em relação ao uso/acesso às redes sociais por parte dos professores, foi possível perceber que de todos os 17 (dezessete) professores que se dispuseram a responder o questionário online, apenas 03 (três) não acessam qualquer tipo de rede social. As redes mais citadas foram Orkut, Facebook, Twitter, Skype e Google. Outras redes sociais como o YouTube e o Instagram também foram citadas em menor frequência. Dos professores que usam as redes sociais, mais de 80% deles as percebem como possibilidade de interação com grupos ou indivíduos e como apoio pedagógico, pesquisas e divulgação de informações.

Com o propósito de perceber a viabilidade de criação de atos de currículo com o uso das tecnologias digitais nas práticas formativas docente e discente, mapeamos os alunos do 1º ao 8º períodos matutino do curso de Pedagogia através de entrevistas coletivas realizadas presencialmente nas salas de aula. Dos aproximadamente 240 alunos matriculados, foram entrevistados 156 alunos (65%), e o objetivo foi quantificar quantos têm acesso à internet através do computador de mesa e/ou de dispositivos móveis e quantos estão inseridos em redes sociais.

Considerando que na cultura do digital em rede, navegar nos ciberespaços¹⁴ através dos dispositivos móveis possibilita ressignificar a noção de *espaçotempo* nas várias esferas da vida social, na educação, mais especificamente na formação inicial do curso de Pedagogia, podemos pensar na possibilidade de ressignificar o *tempoespaçolugar* da sala de aula. Se antes o presencial era condição para o processo de interação entre professores e alunos e desses entre si, atualmente, o ambiente online, com suas interfaces e mediações, abre outras possibilidades de aprendizagens coletivas. Daí entendi ser necessário conhecer a condição de conexão com a rede mundial de computadores e de mobilidade dos alunos de Pedagogia, na perspectiva de pensar a criação de atos de currículo que incorporem o digital em rede como potência para a formação docente/discente.

A pesquisa realizada revelou-me que a conectividade, o acesso à internet faz parte da cultura cotidiana dos alunos de Pedagogia. Praticamente 100% dos alunos

¹⁴ Lévy (1998, p. 92), define ciberespaço como “o espaço da comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores (...). Insisto na codificação do digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca definitiva do ciberespaço (...).”

entrevistados têm acesso cotidiano à internet, fato que me impulsionou a pensar sobre a importância pedagógica da inserção das tecnologias digitais em rede, com suas interfaces de conteúdo e de comunicação, nos processos formativos no curso de Pedagogia da UERN. Nesse momento, mais inquietações em meio ao exercício da docência situada na cibercultura, a saber, como os professores e alunos podem fazer uso das redes sociais (facebook, twitter, instagran, etc.) e de ambientes virtuais de aprendizagem em função de uma aprendizagem para uma formação plural e de valorização de uma cultura colaborativa?

A cultura participativa é percebida através da imersão dos alunos nas redes sociais. O estar com o outro, compartilhando suas sensações e emoções faz parte da formação dos praticantes culturais na cibercultura. Nesse cenário, a criação de atos de currículo mediados pelas tecnologias digitais em rede é para mim amplamente justificada sob várias perspectivas, a saber: vivemos a cultura do digital em rede; temos cada vez mais uma sociedade conectada e habitada por praticantes da/na cibercultura; as formas de conhecer, produzir e compartilhar conhecimento estão se transformando e deixando cada vez mais insuficientes as questões dos currículos prescritos e das práticas pedagógicas centradas no professor.

Nesse movimento não linear do pensamento em função da capacidade que temos de refletir, sentir, perceber no/com os diferentes *espaçotempos* vividos nas *experiênciasaprendentes pessoaisprofissionais*, característica fundante da etnometodologia (MACEDO, 2009), sou levada a postular que a pesquisa exploratória/quantitativa realizada no PIBIC me coloca nos meandros da pesquisa-formação imbuída dos sentidos aportados por Galeffi (2009, p. 46) ao pontuar que “é hora de reinventar uma pesquisa qualitativa qualificada (...). Afinal a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe.” Ainda nessa perspectiva, a constatação, mesmo que provisória, nos dizeres de Spink, Medrado e Mélo (2014), de que na complexidade no/do cotidiano, que se faz em movimento, em fluxo, a “realidade” não pode ser observada, capturada, simplificada, como se fosse reduzido a um instantâneo fotográfico, e ainda, a realidade não pode ser coletada, talvez, quiçá relatada. Diante dessa situação, a pesquisa exploratória não cerceava a implicação com a formação, com o desejo da pesquisa-formação.

1.3 Na itinerância, a implicação como dispositivo da/na elaboração da pesquisa-formação para o doutorado.

Os estudos de Ardoino (1998) me levaram a perceber que a implicação é notoriamente um dispositivo para a indagação, para a atribuição, pelo pesquisador, de um olhar/perceber/sentir a complexidade do “objeto” pesquisado. Implicação em um sentido multirreferencial remete a implicado, descobrir-se, permitir-se, alterar-se e alterar. Como se constitui um professor-pesquisador-implicado?

Para Barbosa (1998), como profissionais/educadores precisamos ter acesso ao que ocorre dentro de nós como condição para uma leitura do processo que ocorre dentro do educando e, ainda, uma leitura do processo mais amplo que envolve os sujeitos em ação. Um educador precisa estar muito além dos papéis em que atua, ou seja, não cabe apenas a transmissão do conhecimento, a gestão, a orientação. Um educador realiza, se envolve, se implica no ato educativo ampliando ao máximo o aproveitamento das oportunidades múltiplas e de intensidades infindáveis para que os sujeitos se tornem autores-cidadãos cada vez mais.

A pesquisa implicada é para mim condição para transformar/ressignificar meu fazer docente na cibercultura. Tecer junto/com os alunos o processo formativo é minha perspectiva para/na elaboração de uma pesquisa-formação no doutorado. Romper com a visão cartesiana de pesquisa que nos coloca na armadilha da simplificação, da dualidade corpo-mente, uma mente (interior) que pensa o mundo (exterior) e nessa perspectiva estabelece a cisão entre sujeito e objeto, mundo social e natural, era/é minha busca. Desfamiliarizar-me dessa forma de pensar a “realidade”, de fazer ciência com base nos postulados tradicionais da ciência moderna, implica em primeira instância, “romper com a noção tradicional de sujeito e apostar na “produção de si” constituída no discurso e pelos atos que induz/produz/performa” (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2014, p.23).

Ardoino (1998; 2012) chama a atenção para o fato dos objetos de pesquisa nas ciências do homem e da sociedade se apresentarem mais ou menos mestiços. Para ele, uma tal complexidade apresentada como holística, global, procura fugir da intenção de decomposição (análise) e de redução a elementos cada vez mais simples. Defendida como qualificadora, se constitui em um tipo de olhar que tenta

mais entender do que explicar, que tem por objeto uma realidade suposta, explicitamente heterogênea. Realça, o autor, no entanto, que a complexidade não deve ser entendida como fazendo parte do objeto, como uma qualidade que pertence a um objeto e a outro não, mas sim como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto.

Interessante pensar sobre em que momentos essas minhas redes de *saberesfazeres* se organizam, se explicitam. No momento da escrita desse texto, me vejo imbricada com muitas outras redes de *saberesfazeres* que não me constituíam no momento de elaboração do projeto de tese. Os sentidos são ressignificados a cada instante, a cada leitura, reflexão, interação nos processos que me constituem na relação comigo mesma, com o outro, com o mundo. Nesse momento, penso sobre a consistência teórico-metodológica de elaboração de uma hipótese em um trabalho de pesquisa ao antecipar uma hipótese de uma formação que se faz em ato, na ação, em que está em jogo também, enquanto se realiza a atividade de pesquisa, a própria formação do *docentepesquisador*.

As narrativas do tempo passado se atualizam em função das *vivenciasaprendentes* que ampliam os sentidos e significados atribuídos às experiências itinerantes. Assim entendo que apresento nesse ato de desvelamento uma escrita provisória, que se atualiza a cada instante pela/na implicação com a formação *pessoalprofissional* na/com a pesquisa-formação em processo de desenvolvimento.

Percebo a implicação com o doutorado antes mesmo da sua aprovação pela Capes, uma vez que fizemos parte desse pleito junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UERN. Divulgada a aprovação do Doutorado Interinstitucional no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – DINTER UERJ/UERN, veio, ainda mais potente, o desejo de agarrar com todas as forças a oportunidade de cursar um doutorado no nível de qualidade apresentado por um programa de conceito sete. Vontade, desejo, receio, insegurança, vários sentimentos confluíam em meu *corpomente*, aflorando, inclusive, sensações de desconforto. Essas sensações me levam a refletir sobre quão desautorizante têm sido nossas práticas educativas nos diferentes níveis de ensino.

Nos dizeres de Barbosa (1998), vivemos uma pedagogia centrada no professor e desautorizante em relação ao próprio docente enquanto profissional e sujeito conhecedor de si e de suas ações e, conseqüentemente, desautorizante para o aluno que tende a reproduzir processos que não dialogam com a sua interioridade, seus desejos e anseios. A pedagogia da desautorização que em seu modelo determinista tenta negar, desde as primeiras séries da escolarização básica, o direito do aluno de pensar, sentir, imaginar, decidir, agir, ou seja, dificulta o processo de produção/criação do aluno e, conseqüentemente, seu processo de autoprodução. Condição que (re)produz a insegurança profissional/pessoal em vários momentos da vida.

Com todas essas provocações, fui ao encontro do projeto de pesquisa “A cibercultura na era das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores”, coordenado pela professora Edméa Santos, na Linha Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais e no Grupo Docência e Cibercultura - GPDOC.

O referencial teórico epistemológico apresentado no projeto do GPDOC era um convite a uma perspectiva de pesquisa que eu acredito contribuir com o olhar para minha prática, com o descobrir-me no processo de formação e auto-formação. Pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos, situadas no contexto da cibercultura foi o “mote” para avançar sobre/com/nos dilemas da prática profissional da docência na era do digital em rede. A labuta para a construção do projeto para concorrer ao processo seletivo do doutorado teve seu início.

Em muitos dos momentos da imbricada relação *teoriaprática, ação/reflexão* vivida na/com a itinerância, me vêm pensamentos angustiantes sobre a função da universidade enquanto espaço de formação *profissionalpessoal*. Nos encontros acadêmicos de estudos, discussões, planejamento e avaliação da formação, sempre refletimos sobre a distância da formação em relação à realidade das escolas, suas demandas, seus projetos. Mas, de maneira difusa, inconsciente talvez, realizamos uma formação que parece não dialogar com as demandas sociais, com a vida dos *praticantespensantes* em suas atividades cotidianas para além dos intramuros da Universidade. Os alunos e professores se hibridizam aos/nos artefatos tecnológicos e culturais, estando cada vez mais conectados a

algum objeto tecnológico que lhes proporcione informação, comunicação, criação e difusão de opinião.

A Universidade, nesse cenário, desempenha um papel fundante na construção da crítica, na criação de dispositivos que engendrem e potencializem “(...) a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 1998, p 76). Não cabe uma formação, em qualquer nível de ensino, que separe o currículo da formação, o *dentrofora* da escola/universidade.

As tecnologias digitais estão associadas aos praticantes da/cibercultura nos ciberespaços/cidades¹⁵. As interações mediadas por computadores (PRIMO, 2011) ressignificam o *espaçotempo* da produção, interação e difusão da informação. Para Silva (2010, p. 37), “o uso da internet na formação escolar e universitária é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI, do novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação”. Como pensar práticas formativas que não separem a formação na Universidade das práticas cotidianas dos autores sociais?

Essa questão, certamente com outro sentido no momento dessa escrita, me coloca no cenário de elaboração do projeto de tese para a seleção do doutorado. Assim como Certeau (2012), ao teorizar as práticas cotidianas do homem ordinário, eu via por toda parte as maravilhas, as possibilidades de, como praticante comum do/no mundo digital, escrever/pesquisar sobre/com a prática cotidiana desses usos. Narro esse momento me aproximando de Giard ao citar a capacidade de Certeau (CERTEAU, 2012, p. 18) em maravilhar-se: “Se Certeau vê por toda parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las, como Surin no século XVII estava apto a encontrar “o cachoeiro analfabeto” que falaria de Deus com mais rigor e sabedoria que todas as autoridades da Escritura ou da igreja”.

¹⁵ A noção de cidade que trazemos em nossa pesquisa não se constitui em sinônimo de urbano. Para nós, a cidade é um lugar físico-geográfico-cultural-social-natural onde os sentidos se aguçam nas diferentes formas de interação e criação do cotidiano, nas redes que engendram sentidos plurais. O rural e o urbano são cidades. Hoje vivemos num mundo onde as redes e os fluxos tecem conexões entre os lugares sejam e estejam eles próximos ou distantes. No entanto, não podemos ignorar que a inclusão digital, o acesso a rede mundial de computadores, é ainda mais precário no meio rural. Estudos da FGV (2012) mostram que 33% da população Brasileira tem acesso a rede, dado que coloca o país na 63 posição entre os 154 países mapeados. Apesar de estarmos acima da média mundial de acesso a internet, temos muito o que ampliar e melhorar.

A tentativa de construir um saber derivado do mergulho (ALVES, 2008)¹⁶, teorizando a minha prática na/com a pesquisa-formação tem a contribuição do Diário de Pesquisa instigado pelas leituras de Barbosa e Hess (2010); e pelas mediações/orientações presenciais de Barbosa realizadas na UERN em 2012. Momentos que relembro através das memórias desses diários:

Com o intuito de contribuir com o nosso pensar e fazer o projeto de pesquisa para a seleção do DINTER UERN/UERJ, o Professor Joaquim Barbosa, atendeu a nossa solicitação e iniciou, usando de seu vasto conhecimento e experiência em pesquisa, uma sistemática de encontros com um grupo de professores que pleiteiam uma vaga na seleção. No 1º encontro, eram grandes as expectativas, mas não sabia como seria a condução coletiva e se teria um momento para discutir individualmente o meu projeto em função das muitas incertezas. A sistemática foi surpreendente, o professor logo nos fez pensar sobre o sentido que atribuíamos ao doutorado e ao tema que pensávamos em estudar. Enquanto o ouvia, estabelecia relação com o meu tema, o locus da pesquisa; os conceitos centrais do meu estudo, tudo ainda em tom de “necessidade de responder”. Assim, me vieram inquietações como: definir o que são atos de currículo; qual o *locus* da pesquisa: a disciplina de didática? Outros espaços do currículo? Como estabelecer a relação entre a pesquisa PIBIC em desenvolvimento e o Projeto de Pesquisa para o doutorado? Como abordar o tema? Como eu me aproximo dele? Qual a minha afirmação provisória? A pesquisa acrescenta o que? O que tem de inovador? Qual o estado da arte sobre o tema? Nada de angústia, pois as dúvidas me encantam, me desafiam, me mostram que estou compreendendo os caminhos. Saímos então desse 1º momento com uma atividade que consistia em: pesquisar sobre o que já foi publicado sobre o tema que se pretende estudar; escrever sobre: que tema é esse; Justificar porque quer estudar; pergunta e objetivos, a metodologia; 3 ou 4 autores fundamentais para a discussão do tema. Enviar até a quinta à noite (25/10) para o e-mail do Prof. Joaquim. (Diário de Pesquisa – Mayra Ribeiro/ 1º Encontro, Outubro de 2012).

A escrita do primeiro diário por ocasião da elaboração do projeto de tese para a seleção do doutorado foi significativamente formativa, me fazendo percebê-la, na vivência, como dispositivo para a autoria. O afastamento de um modelo de escrita que só se legitima se estiver distante do sujeito ator/autor dessa escrita, ou seja, a escrita que apenas valida a ciência, me fez pensar em outros prazeres formativos da pesquisa e da tessitura desse/nesse processo. O exercício do desvelamento, da explicitação das angústias, dos receios, dos não saberes, foi, e ainda é, na

¹⁶ Alves (2008), nos apresenta alguns movimentos que nos ajudam a decifrar as lógicas dos cotidianos. O primeiro deles, “o sentimento do mundo” (p. 18), trata da necessidade do mergulho nos cotidianos a fim de que se conheça para além do que a visão nos apresenta. Para pesquisar e sentir os cotidianos, é necessário ultrapassar esses limites e “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (p. 42).

perspectiva da ciência moderna, sinal de fraqueza e até mesmo de incompetência. Processavam-se, então, na escrita de cada diário, as rupturas com “essas certezas”.

Assim, no segundo encontro, outros desvelamentos:

Nesse momento, novamente a dúvida de como seria o encaminhamento metodológico. Será que teria espaço para a discussão de cada projeto, e como se daria? A leitura compartilhada de cada projeto exposto no projetor multimídia foi um grande exercício cognitivo, pois foi possível exercitar o pensar sobre a clareza ou não do texto que enunciávamos; a pergunta da pesquisa; sua abrangência; a condição de sintetizar em uma lauda o que pretendemos pesquisar. Particularmente, avancei muito do 1º para o 2º encontro, pois clarifiquei algumas das dúvidas suscitadas no exercício de pensar o projeto, defini a pergunta. Consegui perceber o PIBIC como uma outra pesquisa, que dialoga, apenas enquanto possibilidades de informações sobre o Cenário de limites e potencialidades de inserção das TICs nas práticas pedagógicas dos Professores e alunos da FE. Percebi os caminhos iniciais e possíveis da metodologia – criação de um laboratório da pesquisa, construindo com os alunos atos de currículo com inserção das TICs nas práticas pedagógicas - e o tipo de pesquisa que se coaduna com o propósito da pesquisa-ação e pesquisa formação, das quais apreendemos a necessidade de olhar para fora e para si mesmo com rigor metodológico. Apesar dos avanços, novas “ansiedades” apareciam no percurso, a saber: como será possível a apropriação de um amplo repertório de leitura sobre o tema até a escrita do Projeto? Qual a contribuição social e educacional da pesquisa proposta? Mas, diante das inquietações, penso na possibilidade real de lançar mão de leituras e vivências já estabelecidas em meu repertório em 17 anos de docência no ensino superior, possíveis de dialogar com o cenário da pesquisa que se delineia, e nesse processo, emergir o ato criativo, o novo, na perspectiva da fenomenologia. Como atividade, nos foi solicitada, a construção de um diário dos encontros, uma justificativa da história de vida vinculada ao tema que pretendemos pesquisar, e ainda, a incorporação das construções advindas do encontro, ao texto da intenção do projeto em elaboração (Diário de Pesquisa – Mayra Ribeiro/ 2º Encontro, Outubro de 2012).

A escrita do diário de pesquisa como perspectiva epistemológica de *autoconhecimentoformação* é discutida por Barbosa, Hemi Hess e Weigand (2006, p.11), como potência para a autonomia e autoria dos sujeitos/autores. Trata-se de uma possibilidade de registro do “vivido, percebido, concebido”, em um processo contínuo, mas não linear, de ressignificação permanente. Essa noção é muito bem percebida no diário de pesquisa instigado pelo/no quarto encontro:

Nesse encontro, socializamos a produção em uma lauda do nosso de projeto de pesquisa. A escrita resumida parecia não ser possível, uma vez que eram muitas as ideias para serem colocadas em tão poucas linhas. Nesse momento, ficou um grande aprendizado: quando sabemos realmente o que queremos somos capazes de expressar em poucas palavras, sem rodeios, sem subterfúgios. A escrita da intenção de um projeto com a justificativa e a relação de sentido com a história de vida, me deixou claro que, como em um sobrevoo, uma fotografia panorâmica, era capaz de falar

da intenção sem descer aos detalhes conceituais e metodológicos. É como se estivesse claro o que precisaria aprofundar no devir. Assim, pensava na necessidade de aprofundar os conceitos e ideias sobre: cibercultura; atos de currículo; autoria; pesquisa-formação; multirreferencialidade. Percebo então que o diário apresenta a potência de auto conhecimento enquanto se estuda e aprofunda o tema da pesquisa. Ou seja, vendo-me no presente com a percepção da falta, da necessidade de me modificar no devir. As interferências de Joaquim expressam muito mais que um saber teórico/conceitual/metodológico, mas a experiência de uma itinerância capaz de apontar, sentir e nos fazer perceber o caminho. Sei lá... é algo que transmite confiança e ao mesmo tempo o estranhamento de nós mesmos. (Diário de Pesquisa – Mayra Ribeiro/ 4º Encontro, Novembro de 2012).

O entrelaçamento dos fios da itinerância se dá em tempos e espaços múltiplos. Foram *vivenciasaprendentes* que prefiro situar não apenas na perspectiva racional, mas, sobretudo, na perspectiva da vida, de fluxos *vividossentidos*. Em meio a esses múltiplos processos formativos, um convite para participar de um projeto de pesquisa de uma professora da UERN, e doutoranda da Universidade Federal do Ceará, marca o momento em que o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle entra com sentido na minha prática pedagógica.

1.4 A experiência com o Moodle: (des)construindo noções

Em 2012, concomitantemente ao processo de elaboração do Projeto para a seleção do Doutorado, momento em que foi possível uma aproximação com o referencial da multirreferencialidade (ARDOINO, MACEDO, BERGER, BARBOSA) e com as discussões do diário de pesquisa como dispositivo para/na formação da autoria docente e discente (BARBOSA, 2012), participei de uma pesquisa de uma doutoranda da Universidade Federal do Ceará - UFC, professora da Faculdade de Educação da UERN, que teve como propósito desenvolver orientações didáticas para o uso das tecnologias com os Recursos Educacionais Abertos, em disciplinas do Curso de Pedagogia. Fui convidada a participar da pesquisa com a disciplina Didática.

Do desdobramento dessa relação começo uma experiência de educação presencial e online no ambiente virtual de aprendizagem Moodle¹⁷, iniciando o

¹⁷ A palavra Moodle refere-se originalmente ao acrônimo: 'Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment'(...), foi criado por Martin Dougiamas, em 1999, na Curtin University of

processo de ressignificação do *espaçotempo* do ensino-aprendizagem na disciplina Didática.

Desenvolvemos a experiência com o moodle no contexto formativo da disciplina Didática do Curso de Pedagogia da UERN, no semestre 2012.2, com uma carga horária presencial de 60h. Os encontros presenciais com 26 alunos eram semanais, com aproximadamente 3 horas e meia para discussão dos conteúdos previstos no programa. A disciplina está situada no quarto período de um curso de oito períodos. Desenvolve-se frequentemente em um espaço físico de uma sala de aula com carteiras e quadro branco, sendo possível o uso do projetor multimídia e do laboratório de práticas pedagógicas quando agendados com antecedência na secretaria do curso. No Projeto Pedagógico do Curso e na legislação de Avaliação de Rendimento Escolar da UERN (Resolução 11/93- CONSEPE de 18/11/1993), a disciplina deve ser organizada em unidades, sendo que, aproximadamente a cada 20 horas de aula, o professor deve realizar, no mínimo, uma avaliação individual dos conhecimentos previstos no plano de ensino de cada disciplina aprovado no departamento e apresentado aos alunos no início do semestre. E ainda, com o prazo de no máximo 08 dias após a realização de cada avaliação, o professor deverá publicar o resultado para o conhecimento dos alunos.

Nesse momento, os conflitos, os questionamentos, as angústias e os desejos afloraram a todo instante e se transmutavam em inquietações referentes a como poderia inserir o ensino presencial e online na formação inicial em Pedagogia com todas as dificuldades na infraestrutura da UERN para a conexão com a rede mundial de computadores; como seria possível configurar um desenho didático e o uso das interfaces do moodle considerando o formato pedagógico do processo de ensino-aprendizagem e das avaliações instituídas na UERN e; como seria a minha participação diante das possibilidades de criação e usos das interfaces de

Technology, em Perth, na Austrália, com intuito de fomentar um espaço de colaboração, onde os usuários poderiam intercambiar saberes, experimentando, criando novas interfaces para o ambiente em uma grande comunidade aberta. Como sistema de gestão de aprendizagem, o moodle corre em qualquer sistema operativo que suporte PHP (Hypertext Preprocessor), nomeadamente Unix, Linux, Windows, MacOS X. Por ter um desenho de tipo modular, a plataforma pode ser enriquecida com diferentes plugins, desenhados para satisfazer necessidades específicas de um determinado conjunto de utilizadores. Também por causa dessa característica, o Moodle está traduzido em mais de 60 idiomas, expressando a grande aceitação junto aos praticantes da Internet (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009). A apresentação contextualizada do moodle e suas interfaces será apresentada no Capítulo 3 da tese.

comunicação e de conteúdo no moodle, já que tinha pouca imersão nas práticas do digital em rede.

O problema da estrutura foi resolvido, provisoriamente, utilizando-se o Moodle da UFCE. Qualquer problema no cadastro dos alunos no ambiente ou no desenho didático era rapidamente solucionado junto com a professora doutoranda da UFCE, que também contribuiu com o nosso letramento digital. Mesmo sabendo que não existe “o lugar ideal” de um letramento digital, sentíamos o desejo de saber mais, de potencializar as redes de conhecimentos estabelecidas no espaço de interação professor e alunos, de ressignificar o *espaçotempo* da aula, dialogando para além do horário instituído no currículo para essa formação. Pensamos então na utilização do moodle como possibilidade para a uma nova relação pedagógica, para um *aprenderensinar* colaborativo e em rede. Levamos a proposta para a sala de aula da disciplina Didática e percebemos que cem por cento dos alunos não conheciam o moodle. Apesar de um pouco receosos, concordaram com a possibilidade apontada. Assim, temos em nosso diário,

No primeiro encontro, a professora doutoranda/UFC apresentou a sua proposta de pesquisa sobre o uso da TICs na prática docente, mas sem um delineamento ainda da metodologia. No segundo encontro, a perspectiva do papel formativo para o uso dos recursos midiáticos na prática pedagógica dos docentes da FE foi claramente apresentado e, como professora convidada a participar da pesquisa, fiquei muito entusiasmada. O receio de não conseguir acompanhar o raciocínio e a agilidade da professora doutoranda/UFC no manuseio das interfaces digitais me deu certa angústia. Mas, com a paciência e uma didática do “fazer com o outro”, a professora doutoranda/UFC foi me tranquilizando e mostrando que seria possível aprender. Apresentei as minhas intenções de usos do ambiente e no dia 04/12¹⁸ organizamos juntas as primeiras informações da disciplina didática no ambiente. Os alunos da disciplina acataram muito bem a ideia de ressignificação do tempo/espaço da aula, fazendo uso de interfaces digitais do moodle. (Diário de Pesquisa – Mayra Ribeiro/ Dezembro de 2012).

Considerando as necessidades da disciplina e a cultura digital dos envolvidos, optamos por um desenho didático que favorecesse a construção da ação didática em autoria coletiva discente e docente, com uso de interfaces interativas digitais síncronas e assíncronas em função da potencialização das aprendizagens. No entanto, apesar das muitas possibilidades de interação, foram utilizados apenas: fórum de discussão - ampliando o espaço/tempo de interações na/da sala de aula, o

¹⁸ Ressaltamos que o calendário acadêmico da UERN não tem correspondido ao calendário civil por consequência de greves docentes e de técnicos, meio utilizado para a conquista de realinhamento e ou reajuste salarial.

compartilhamento de textos/imagens e o diálogo refletido na interação todos-todos; blog - possibilitando a autoria através da construção de diários individuais e coletivos, e, o compartilhamento no ambiente de projetos de ensino elaborados na disciplina. Ressalto em um momento de reflexão no diário de pesquisa por mim elaborado no processo da experiência, que “uma das questões que destaco já no início da pesquisa é a autonomia que nos é dada pela professora doutoranda para decidirmos como fazer uso dos recursos midiáticos em prol da potencialização da prática pedagógica” (Diário de Pesquisa - Mayra Ribeiro/ Março de 2013).

Esse processo formativo me fez perceber a diferença de uma auto-formação implicada, contextualizada, para uma formação distanciada das necessidades cotidianas da sala de aula. Apesar das limitações como praticante da/na cibercultura, podia compreender os processos, as faltas, as necessidades e as aprendizagens docente e discente nessa relação entre o presencial e o online.

O desenho didático se apresentava “tímido” diante das possibilidades disponibilizadas pelo AVA moodle, mas era autoral, representava a busca, a vontade de avançar no letramento digital e na aprendizagem colaborativa. Nesse momento, não consegui avançar no que diz respeito à linearidade dos conteúdos, na promoção de atividades interativas todos-todos. A convergência de mídias, a hipertextualidade, não apareciam no desenho didático. A interação era restrita ao próprio ambiente. Mas a experiência foi inédita e cheia de sentidos para mim e para os alunos. A figura 1 mostra a distribuição das unidades no moodle.

Figura 1: Disponibilização dos conteúdos de ensino da disciplina Didática no moodle

hbn.multimeios.ufc.br/moodle/course/view.php?id=112

ASPECTOS CONCEITUAIS DA ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DIDÁTICA

- Compreender o objeto de estudo da didática e a sua importância no processo de formação do professor;
- Estudar e pesquisar práticas pedagógicas em contextos educacionais em espaços escolares;

 [O que é Didática?](#)

 [Slides](#)

 [Slides](#)

 [Por que estudar as Tendências Pedagógica em Didática?](#)

 [Slides](#)

.

 [Avaliando o Diário de Formação Virtual](#)

O SABER E O FAZER A PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Compreender os conteúdos de aprendizagem e a sua gestão na relação pedagógica;
- Construir noções sobre os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade;
- Desenvolver conhecimentos teórico-metodológicos sobre o planejamento e seus elementos

 [Planejamento da ação didática](#)

 [Planejamento na área educacional](#)

A DIDÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ESCOLAR

- Desenvolver planos e projetos de ensino com conteúdos específicos da Educação Básica

 [II e III Avaliações: Elaboração de Projeto de Ensino e Plano de Aula](#)

 [Planejamento da ação didática: projetos e planos de aula](#)

Fonte: Moodle UFC

No exercício de reflexão, vi-me problematizando a noção de nativos e imigrantes digitais cunhada pelo educador americano Marc Prensky quando diz que nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência como videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod, iPad etc (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.24), e ainda a ideia de que “estudiosos sugerem que a atual geração de adolescentes, muitas vezes referida como a E-Geração, é aquela que apresenta competências digitais para efetivamente navegar no ambiente multidimensional do mundo digital”. Essas afirmações na relação com o *vividosentido* junto com os alunos em Didática, a maioria nascida nos anos 90, levaram-me a pensar sobre se o que define os letramentos digitais é o contexto

histórico/cronológico de uma geração ou sua cultura, suas redes de conhecimento? A *experiênciaaprendente* me aproximou da noção de visitantes e residentes digitais¹⁹, na qual a intensidade e os sentidos atribuídos pelos praticantes culturais na/da cibercultura se relacionam a um tipo de comportamento e não a um tempo cronológico. Reconheço, no entanto, que o acesso a essa tecnologia tende a facilitar processos de interações mediadas por computadores e com isso, acentuar usos cotidianos com possibilidades de comportamentos típicos dos residentes²⁰. Assim, os nascidos no contexto histórico do digital em rede, dos dispositivos móveis, da aprendizagem ubíqua, ou seja, na imersão da/na cibercultura, são potenciais *praticantesresidentes*.

Em vários momentos, percebemos a potência da relação entre o ensino presencial e online, através de dispositivos que engendrem práticas formativas autorais e coletivas. Em especial, destaco como recurso potencializador das aprendizagens, a criação do diário de formação virtual e o diário de pesquisa virtual (BARBOSA, 2009; 2010). Sobre os diários online de pesquisa-formação, procurei me aproximar de um olhar plural e multirreferencial, onde professora e alunos têm a oportunidade de registrar em um processo de auto-reflexão, suas impressões, angústias, aprendizagens e questionamentos sobre os temas diversos. O diário de pesquisa se constitui em “um processo sistematizado de registro através do qual se estabelece uma comunicação consigo mesmo em um movimento permanente de “traição”, ampliando a formação do sujeito, colocando-o em um estado sucessivo de criação e independência psíquica e intelectual” (BARBOSA, 2009, p. 5-6). No processo de reflexão e auto-reflexão sobre os sentidos atribuídos ao diário, por mim e pelos alunos, destaco:

A possibilidade de uso do moodle com interface para construção do conhecimento em didática, principalmente através dos diários de formação, tem sido muito gratificante. No entanto, sinto a necessidade de ampliar a

¹⁹ Visitantes ou residentes digitais – cada um implica em um modo de comportamento com características peculiares nos usos das tecnologias, que não diz respeito ao tempo cronológico em que o indivíduo nasceu, ou seja, para esses autores, as competências digitais para efetivamente navegar no ambiente multidimensional do mundo digital, está associado a um tipo específico de comportamento (WHITE; CONNAWAY; LANCLOS; CORNU; HOOD, 2012).

²⁰ Os residentes digitais possuem características de praticantes que vivem uma porcentagem de sua vida online. Interagem cotidianamente com os serviços práticos da Web, tais como: serviços bancários, recuperação de informações e compras etc, mas eles também usam a web para socializar e se expressar, seja em sua vida profissional, nos estudos ou no entretenimento. (WHITE; CONNAWAY; LANCLOS; CORNU; HOOD, 2012).

utilização de outros recursos, como vídeos, slides mais bem elaborados, links para pesquisas de textos, etc. (Diário de Pesquisa – Mayra Ribeiro/ Fevereiro de 2013).

A utilização da produção dos diários foi de suma importância no processo formativo que eu estou vivenciando, de modo que este estimulou o reforço da aprendizagem e a autoria dos sujeitos envolvidos nesta proposta. Na prática da produção dos diários utilizamos nossas autorias, em que estas reforçavam nossos estudos, sendo possível dialogar com os referências teóricos da disciplina e (re)significar os nossos saberes prévios acerca das temáticas, o que permitiu a construção do conceito de didática. (Diário Virtual de Formação – Aluna A, Didática/UERN, Março de 2013).

O diário de formação foi uma ideia muito bem aceita por todos os graduandos do 4º período do curso de pedagogia, uma possibilidade de estarmos inseridos em um novo ambiente informacional, além de sermos autores e questionadores, mesmo que às vezes nos sintamos um pouco inseguros em dividir nossas opiniões, mas esse pode ser considerado um passo a frente. Outro ponto muito importante é que temos acesso ao diário dos outros alunos da disciplina, podendo conhecer um pouco mais de quem está ao nosso lado diariamente. Foi uma ótima possibilidade que a professora Mayra nos possibilitou, um despertar para que saibamos que a prática pedagógica pode ser inovadora e positiva. (Diário Virtual de Formação – Aluna B, Didática/UERN, Março de 2013).

A elaboração dos diários de *pesquisaformação* me fez pensar que a escrita é ainda a mais importante forma de comunicação, de emissão de sentidos, de pronúncia dos desejos, pensamentos, angústias, dúvidas, sendo, no contexto atual, ainda mais facilitada pela mediação do computador e dos dispositivos móveis. Diante dessa facilidade, pensamos como, onde e de que forma a escrita, a autoria, a autoformação será instigada, uma vez que, cada vez mais, estamos imersos nas redes sociais com postagens de frases curtas, com diálogos condensados e limitadores da construção de sentidos. Como pensar a formação do docente e discente nesse cenário?

Esta questão nos remete ao 2º Capítulo desta tese, na qual a produção de sentido, mesmo que contingencial, se dá em um contexto histórico de um *espaçotempo* sempre situado e em construção. A itinerância, inicialmente apresentada no 1º Capítulo, transversaliza todos os momentos da pesquisa-formação, uma vez que é fonte de pesquisa e de reflexão, possibilitando ao sujeito/autor “construir um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o que lhe acontece” (MEIRELES; MEIRELES, 2011, p. 11), potencializando o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade (PASSEGGI apud MEIRELES; MEIRELES, 2011).

A imbricação eu-outro-mundo configura os diferentes níveis de complexidade que torna o humano aberto a infinitas possibilidades em um devir de maturação em

processo contínuo de aprendizado e superação. É assim que me percebo em cada letra teclada, em cada página escrita, em cada sentido produzido.

2 PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: O CENÁRIO, OS AUTORES/PRATICANTES

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado

Freire

2.1 Cibercultura: situando o contexto

Denominada cibercultura, esta forma de cultura da sociedade contemporânea é marcada pelo uso das tecnologias digitais em várias atividades cotidianas dos sujeitos sociais. A linguagem digital representa uma transformação na cultura humana, potencializando os processos de comunicação e produção da informação com uma rapidez e criatividade nunca antes experimentadas.

Rudiger (2011) situa a cibercultura como processo de uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, que pela força e rapidez de expansão advinda do potencial das redes telemáticas, criou, em um curto espaço de tempo, um campo de reflexão intelectual com várias ramificações e possibilidades de interpretação.

O termo cibercultura e todo o sentido a ele conferido no contexto atual estão diretamente relacionados com as transformações da cultura engendradas pelos/nos novos artefatos tecnológicos da informação e comunicação inseridos nas instituições e no cotidiano das pessoas comuns. Para Rudiger (2011, p.8) “[...] os computadores e a internet são já, eles mesmos, efeitos do que, estrito senso, se pode chamar de cibercultura”. A era da internet é, por assim dizer, o período responsável por definições mais afinadas e por teorizações mais abrangentes. Para Escobar (apud RUDIGER, 20011, p.9), “a um amplo processo de construção sociocultural [da realidade] posto em marcha no rastro das novas tecnologias, à tecnossociabilidade formada em um ambiente indelevelmente estruturado por novas formas de ciência e tecnologia”.

Em nossas vivências percebemos que nos vários pontos da cidade as pessoas se comunicam e estabelecem relações de interatividade. Essa interação, comum entre os humanos em todas as relações e tempos históricos, ganha outros sentidos e configurações em tempos de cibercultura. Estamos favorecendo, cada vez mais, a produção de uma sociedade conectada que transforma o comportamento humano, a sua forma de ver, sentir e estar no mundo. A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social – relação híbrida cidade/ciberespaço/redes educativas - denominada de Cibercultura (SANTOS, 2011; LEMOS, 2013).

As novas tecnologias da comunicação transformam as relações culturais e as condições de produção de conhecimento levando a novas formas de sociabilidade. Contexto no qual a inteligência é o produto de interações/relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos. Mas como se tecem essas relações? O fio condutor da ciência moderna separa a natureza da sociedade, o sujeito do objeto e ainda, apresenta uma relação de domínio dos homens sobre as coisas do mundo. No entanto, imbuídas de significados ideológicos, “as ditas novas tecnologias também estão submetidas a dois conjuntos de práticas que, para Bruno Latour, constituem exatamente o que é designado pela palavra “moderno”: as de purificação e as de tradução” (BUZATO, 2009, p. 1).

O primeiro segmento de práticas, cria por purificação duas zonas ontológicas distintas: humanos de um lado e não humanos de outro; a segunda, cria por tradução, misturas entre gêneros de seres completamente novos, ou seja, híbridos de natureza e cultura (LATOURE, 1994), “(...) misturas complexas que apenas uma topologia de redes pode capturar, em contraste com a topologia de superfícies/áreas adotada pelas práticas de purificação” (BUZATO, 2009, p.1). Nesse sentido, natureza e sociedade devem ser tratadas sob um mesmo plano e nunca separadamente. Não há de antemão o mundo das coisas em si de um lado e o mundo dos homens entre si de outro lado.

Com esse argumento, o autor afirma que a tradicional divisão em que a gestão da natureza cabia aos cientistas e a gestão da sociedade aos políticos se torna cada vez mais incapaz de dar conta dos fenômenos contemporâneos. A tentativa da ciência moderna de purificação dos domínios natural e humano acabou fracassando e produzindo o efeito colateral que não se desejava, “a proliferação dos

híbridos” (LATOOUR,1994). A proliferação dos objetos que não podemos considerar mais, nem totalmente natural, nem totalmente social, nos leva a questionar, que sentido podemos atribuir à radical separação entre natureza e cultura produzida pelo homem moderno?

Para o autor, sempre houve a produção de híbridos, apenas recusávamos aceitá-las em nome do paradigma da disjunção e da fragmentação. “O fio que tece a rede dos “atores” é cortado, na modernidade, em tantos fragmentos quantas forem as disciplinas puras: não misturamos o conhecimento, o interesse, a justiça, o poder. Não misturamos o céu e a terra, o global e o local, o humano e o não humano” (LATOOUR, 1994, p. 8).

Inferimos com base nesse raciocínio, que esse modelo de ciência acaba legitimando as visões dicotômicas que separam o dentro e fora da escola, o conhecimento científico do senso comum, o sujeito e o objeto de conhecimento.

Sobre a relação de híbridos - natureza e cultura, humano e não humano, Latour (1994; 2012), traz contribuições sobre os significados teóricos e políticos das tecnologias através da Teoria do Ator Rede – TAR, na qual humanos e não humanos são actantes, ou seja, definíveis relacionalmente a partir da maneira como agem nas redes de práticas. Seguir os atores é segui-los em seu entrelaçamento com as coisas, pois as coisas também agem, elas podem autorizar, permitir, proporcionar, encorajar, sugerir, influenciar, bloquear, dificultar, etc. (LATOOUR, 2012). Com isso, o autor atribui um lugar ao não humano e dá um outro sentido a noção de ator construída pelas ciências sociais. Ator social na configuração da TAR diz respeito a tudo que age, que deixa traço, produz efeito sobre o mundo, podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, animais, objetos, máquinas.

A TAR, situada no contexto da cibercultura, encontra nos ciberespaços potência em uma relação entre humanos e não humanos, sendo a tecnologia computacional maior expressão dessa relação, principalmente na configuração de dispositivos móveis, como tablets, smartphones, celulares. O computador é definido por Santaella (2013, p. 233), como “uma máquina semiótica, uma máquina inteligente, com produtos inteligentes e capaz de focar simultaneamente, na informação, no conhecimento, na comunicação e no entretenimento”. Sendo assim, a ubiquidade nos ciberespaços, possibilitada pelos dispositivos móveis, tem provocado mudanças na natureza da cibercultura. “Trata-se das mudanças

substanciais na constituição das linguagens humanas que o mundo digital introduziu e que se manifestam nas misturas inextricáveis entre o verbal, o visual e o sonoro [...]” (SANTAELLA, 2013, p. 235).

Como praticantes da/na cibercultura interagimos com as tecnologias digitais nos mais diversos contextos formativos, produzindo e consumindo em diferentes mídias. O celular e o tablet são artefatos que potencializam a convergência de mídias, reconfigurando as práticas sociais de comunicação e informação pelos espaços físicos das cidades.

Presenciamos, cotidianamente, vários momentos de produção imagética pelas alunas, praticantes na cibercultura, que, enredados de sentidos, criam narrativas digitais por meio de registros e compartilhamentos dos momentos formativos na Universidade.

Figura 2: Interação com as tecnologias digitais: alunas na Disciplina Didática e Estágio Supervisionado



Fonte: Arquivo pessoal/autora Tese

O mundo digital abre possibilidades para a convergência de mídias, estruturada em uma malha híbrida de linguagens reconfiguradas em uma ordem simbólica que transforma a nossa constituição como sujeitos sociais, nossos hábitos de comunicação/interação e os laços sociais que estabelecemos. O acesso à diversidade textual, em sua composição semântica e sócio comunicativa, seja na estrutura de narrativas, quadrinhos, desenhos, teatro, filme, dança, música etc,

encontra na mídia digital a possibilidade de transitar, de permutar, de migrar de uma mídia para outra (SANTAELLA, 2013).

No entanto, o contexto da cibercultura, como outros momentos de evolução sociotécnica, necessita de um olhar plural e complexo envolvendo perspectivas históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam e condicionam a nossa relação com a criação, produção e uso das tecnologias digitais.

Em 1999, Linhares (1999, p.33) destacava em seus estudos as transformações da nova era, representadas pelas/nas relações sócio-culturais dos atores. As formas de percebermos e nos relacionarmos com o mundo, “sob forte influência das imagens, exigem novos espaços de representação, novas formas de organização, um novo Imago, novos ícones em quantidades suficientes para os mais diferentes grupos sociais e as mais diversas possibilidades culturais”. A noção de espaços e tempos fixos e lineares construídas até então pelo pensamento ocidental, deixa de ter sentido, a ideia de *espaçotempo* agora é sinônimo de fluidez, rapidez, coletividade, complexidade e expressão de multiculturas por/ em linguagens plurais e multimodais.

Lévy (1998; 2014), situa a cibercultura como a mais rápida transformação cultural da civilização, o que demanda uma visão em longo prazo, e não superficial e em curto prazo, das consequências de uma geração interconectada, que tem a internet como o principal meio de comunicação. Em uma complexidade progressiva, evoluímos nas formas de comunicação, historicamente situadas em cinco fases, a saber: oralidade, escrita, invenção do papel e da alfabetização, mídia impressa e mídia algorítmica, sendo essa última caracterizada pela automatização da transformação dos símbolos.

Para o autor, a ubiquidade da informação, típica da mídia algorítmica, ou seja, a possibilidade de se ter uma informação em um servidor particular que está fisicamente em algum lugar, mas possível de estar disponibilizado a partir de qualquer lugar, representa uma tendência ao empoderamento das pessoas, das formas de comunicação por meio de interfaces digitais, porém, ainda impossível de inferências sobre as consequências mais profundas do ponto de vista político, social e educacional dessas transformações.

O advento da cibercultura é marcado por três fases distintas. Na primeira fase da web 1.0, no início dos anos 90, tinha-se a disponibilização das informações e dos

conteúdos para acesso livre pelos usuários que não interferiam na autoria da informação, ou seja, havia interação sem interatividade, apenas especialistas produziam conteúdos e distribuíam em massa para o acesso de outras pessoas. Para publicar e compartilhar informações e conhecimentos era necessário conhecer a linguagem html. A segunda fase da cibercultura, final dos anos 90 e início do ano 2000, se caracteriza pela emergência da web 2.0 com seus softwares sociais, com suas produções autorais – com destaque na emergência da educação online, mediada pelos ambientes online de aprendizagem, pela mobilidade e convergência de mídias dos computadores portáteis e da telefonia móvel. A Web 2.0 modificou substancialmente o modo como nos colocamos diante do mundo e diante da produção de saberes e; a terceira fase, da Web 3.0, de 2010 para o momento atual, vem se caracterizando pela produção de conteúdos online cada vez mais personalizados, com base em publicidade que atende aos usuários individualmente, a partir de seus interesses e necessidades, ou seja, uma Web inteligente (SANTOS, 2011; LEMOS, 2013; SANTAELA 2013).

O humano, como um ser social e dotado da capacidade de aprender e transformar o espaço em que vive, tem ao longo da sua existência, produzido artefatos culturais que transformam a sua relação com o mundo. Cada momento da história tem sido marcado pela descoberta de uma cultura técnica particular. Para Lemos (2013) as novas tecnologias parecem caminhar para uma onipresença, um hibridismo radical e quase imperceptível ao nosso ambiente cultural. Esse movimento está cada vez mais nos aproximando de uma comunicação em rede, na qual compartilhamos experiências das mais diversas.

Em consonância com as ideias de Lévy (1998) e Santaella (1997), afirmamos que as interações sociotécnicas são resultantes e se estabelecem dentro de uma dada cultura. Nesses processos de criação/ produção de técnicas, os humanos, sujeitos sociais e culturais por excelência, transformam o meio e são por ele transformados. A evolução sociotécnica agrega contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam e condicionam a nossa relação com a criação, produção e uso das tecnologias em diferentes tempos e espaços. Assim, a revolução digital e a mobilidade ubíqua através dos dispositivos móveis e das redes, possibilitando a interconexão mundial entre os computadores, características

da cibercultura, ressignificam os processos de sociabilidades, de formação e de aprendizagem.

As mudanças paradigmáticas no contexto da Ciência da Informação têm revelado alterações no ciclo da informação, de modelos tradicionais baseados em trabalhos individuais, para um paradigma que se torna coletivo, com informações em fluxos e orientadas aos usuários, com novas possibilidades de acesso, construção e compartilhamento de conhecimentos mediados por computadores. Nesse cenário, a noção de inteligência coletiva (LÉVY, 2011, p.29) como sendo “a inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”, ganha potência em pro de um uso coletivo e colaborativo.

As tecnologias digitais significam uma virada conceitual e cultural, uma vez que não representam apenas o avanço no desenvolvimento da técnica, mas operam sobre um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso e horizontalizado na estrutura em rede da sociedade contemporânea (BONILLA, 2009). A noção de rede desfaz a ideia de linearidade e de centralidade, possibilitando interações rizomáticas e multivocais, gerando um movimento multicultural.

As possibilidades plurais de uma construção/difusão de informação/conhecimento/cultura em rede cria uma sinergia coletiva que potencializa processos horizontais e interativos possíveis de ampliar os *espaçostempos* formativos do *aprenderensinar* na universidade. No entanto, Santaella²¹, alerta para o fato de que a tecnologia tem sido tratada como mera ferramenta sem um projeto que esteja em consonância com as demandas do século XXI, ou seja, a construção de um projeto de sociedade integrada em tempo real, onde as redes digitais se dirigem a cada um de nós provocando mudanças substanciais na comunicação e na condição humana em prol de uma inteligência coletiva.

Nesse sentido, a cultura digital em rede se situa na nossa tessitura epistemológica e metodológica, como cultura contemporânea na qual os praticantes, docente e discente, em uma relação *cidadeciberespaço*, interagem, atuam, ampliam sentidos, constroem narrativas, deixam rastros, cocriam informações em uma relação híbrida, humano-não humano. Com essa assertiva, compreendemos que a discussão da cibercultura, suas implicações e transformações nas ações cotidianas

²¹ Palestra Redes, UERJ, 2013.

dos praticantes, transversaliza todo o trabalho da tese, porém convergimos às discussões para a tessitura de atos de currículo no ensino presencial e online que potencializem as aprendizagens docentes e discentes em um diálogo com perspectivas epistemológicas de valorização das práticas e experiências situadas no cotidiano.

2.2 Abrindo as cortinas: o curso de Pedagogia da UERN

Ingressei na UERN/Mossoró com 24 anos de idade, logo após o término da graduação em Pedagogia realizada em Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. No concurso para seleção, o álbum seriado em folhas de papel madeira tinha escrito com pincel atômico a concepção de educação para Durkheim, já que conseguir um retroprojektor era uma missão quase impossível. Passados aproximadamente 20 anos aqui estou eu vivendo a itinerância da pesquisa-formação com o ensino presencial e o ensino online na docência do ensino superior no Curso de Pedagogia, resignificando *saberesfazeres* em um contexto da cultura do digital em rede.

O Curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN teve sua origem em 1967 com uma turma de Administração Escolar, passando, posteriormente, a oferecer turmas para Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas – EDAPE. Teve seu reconhecimento em 1973, com as habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Administração Escolar do 1º e 2º graus, ampliando posteriormente a oferta com as habilitações Supervisão Escolar (1974) e Orientação Educacional (1978). Em 1995, suspendeu a oferta das habilitações anteriores e criou uma única habilitação voltada para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: renovação de reconhecimento/UERN, 2012). Em 2007, no contexto das discussões nacionais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo, inicia-se um novo currículo com uma formação ampla e generalista para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA, espaços escolares e não

escolares que demandem trabalho pedagógico; formação que vigora no contexto atual.

O Curso de Pedagogia do Campus Central/UERN - Mossoró, funciona com turmas no turno matutino e noturno e atende alunos/formandos de vários municípios do entorno – Apodi, Areia Branca, Governador Dix-Sept Rosado, Baraúna, Felipe Guerra, Upanema. É, portanto, um curso que tem uma abrangência geográfica na formação de professores da educação básica de vários municípios do RN e até do CE. Apesar dessa importância em função da responsabilidade social que é formar professores, o PPC de Pedagogia/ UERN (2007) aponta fragilidades formativas expressas por professores e alunos no que diz respeito à formação teórico-metodológica, à dicotomia entre teoria e prática e à dificuldade de implementar uma proposta epistemológica interdisciplinar nos currículos praticados. Não diferente de outros cursos de Pedagogia do país, as práticas formativas apontam majoritariamente uma característica de abordagem linear dos conteúdos, um distanciamento da cultura escolar e da vida dos alunos fora do espaço formativo nos intramuros da UERN. Perspectiva formativa que se ancora no paradigma da ciência moderna, de ênfase na disjunção, fragmentação e disciplinarização, resultando na separação sujeito e objeto, espaço e tempo. Com esse diagnóstico, o projeto pedagógico do curso se atualiza, com uma nova proposta, e incorpora os princípios formativos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo (MEC, 2006), a saber: interdisciplinaridade, relação teoria e prática, flexibilização, democratização, contextualização e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Projeto atual do curso define o perfil de um pedagogo que tenha “a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos teórico-práticos do processo educacional escolar” (PPC de Pedagogia/UERN, 2012, p.13), e se esforça em elaborar uma organização curricular que rompa com o formato de grade, com a fragmentação teoria e prática e com a disciplinarização na condução das práticas formativas.

A nova organização curricular apresenta certa flexibilização e uma possibilidade de diálogo entre as várias atividades formativas, mas não avança para além da postura epistemológica de raiz disciplinar, quando propõe uma formação inter (disciplinar). Nos dizeres de Santos (2012), para romper com a perspectiva

linear da história é mister a criação de uma postura de comunicação entre as áreas e, principalmente, a criação de dispositivos que permitam intercambiar o vivido, o cotidiano, construindo uma relação dialógica com as esferas do conhecimento científico, ou seja, uma postura epistemológica multirreferencial e com os cotidianos.

Realçamos a perspectiva de postura e de comportamento no/do processo de realização do currículo, uma vez que acreditamos que o mundo e as criações cotidianas são, e estão, muito além das políticas, das diretrizes, das orientações técnicas expressas nos currículos prescritos. Desta forma, os sujeitos produzem sentidos no/com os currículos praticados, ou seja, o currículo instituído não se fixa em uma essência, mas se transmuta nos/com os atos dos sujeitos curriculantes²².

Trazemos a narrativa de um professor do Curso de Pedagogia que desvela seus sentidos sobre/com a dificuldade de realizar pesquisa como um princípio formativo instituído no/pelo Projeto Pedagógico do Curso.

A dificuldade central que impossibilitou a operacionalização, de forma *ipsis litteris*, do plano original da PPP I, reside fundamentalmente na estrutura da proposta apresentada, uma vez que para realizá-la a contento, alunos e professores necessitavam de pressupostos anteriores. Entre os pressupostos, listamos fundamentalmente dois: por parte do aluno o conhecimento prévio do método e das técnicas de pesquisa que necessariamente implicava em que este aluno tivesse cursado, no primeiro período, a disciplina Pesquisa Educacional. Por seu lado, faltou planejamento prévio por parte dos professores, tendo em vista que para as análises da pesquisa, o requisito fundamental era o conhecimento e domínio prévio dos conteúdos das disciplinas do segundo período (RELATÓRIO, PPP I/Matutino, 2007 apud RIBEIRO; MAIA; OLIVEIRA, 2011).

Mesmo acreditando na possibilidade de que um dia o projeto instituído possa ser desenvolvido “*ipsis litteris*”, a narrativa revela sentidos que nos mostram a potência das nossas redes em significar as experiências. Os sujeitos são capturados nos atos, nas maneiras de fazer no cotidiano (CERTEAU, 2012).

Nesse sentido, olhar para o currículo prescrito nos coloca na cena do instituído, dos sentidos apresentados por seus elaboradores no ato da escrita, da sistematização de um pensamento que intenciona sintetizar uma perspectiva de confluência de um referencial teórico, das diretrizes, da sociedade e do corpo de

²² Macedo (2013, p, 33; 152) apresenta a noção de curricular no veio da discussão de atos de currículo, argumentando que em uma perspectiva socioconstrucionista, os atores sociais envolvidos em questões curriculares não são idiotas culturais, mas, sempre, em alguma instância, produzem etnométodos curriculantes, ou seja, com suas/nossas bacias semânticas produzimos pontos de vista, definimos situações, alteramos cenas curriculares.

professores e alunos. A construção de um discurso é marcada por contingências históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais, o que nos faz pensar que a crença em um determinismo, em um binarismo ou em identidades fixas parece não fazer sentido uma vez que toda e qualquer representação se constitui provisória e remete sempre a uma tentativa limitada de uma possível significação.

Estudos de Santos (2012, 2014) revelam que os cursos de formação inicial não constam, ou quase não apresentam saberes disciplinares específicos sobre educação online e cibercultura na educação em seus projetos e currículos. Mesmo estando os professores imersos na cultura digital, acessando as redes sociais, são ainda poucos os que transformam esses usos em sabedoria pedagógica na sala de aula. Para D'Ávila e Leal (2012), a proposta curricular não contribui, pois praticamente são inexistentes as disciplinas e atividades curriculares que interfaceam com as tecnologias digitais e os professores reclamam de falta de infraestrutura para acesso à internet.

Pesquisa realizada por Ribeiro e Cabral (2012), vai ao encontro desses achados ao situar o currículo do Curso de Pedagogia da UERN com menções pontuais e isoladas da/na relação formativa com as tecnologias digitais. Porém, entendemos que não adianta inserir no processo formativo dos pedagogos essas tecnologias, especificamente as digitais, se a concepção de currículo, formação, ensino-aprendizagem, avaliação, estiverem respaldadas por visões lineares e anacrônicas que tenderão à reprodução e não transformação/tessitura de *saberesfazer*es autênticos e autorais dos praticantes da/na cibercultura – os professores e alunos. Para D'Ávila e Leal (2012, p.199), “muitos usam as tecnologias cotidianamente fora do ambiente escolar, mas na prática pedagógica o nexo não se estabelece. As tecnologias ainda são vistas numa perspectiva instrumental, como recurso didático na sala de aula”

Gomes (2013), nos faz pensar sobre as potencialidades das tecnologias digitais nos atos educativos tecidos em rede, e com isso, a necessidade de ressignificarmos paradigmas educacionais que transpõem as práticas tradicionais para/com os usos desses artefatos. Para o autor, precisamos de uma nova educação, pautada menos no controle e mais na liberdade, menos na hierarquia, na qual o professor é centro e mais em relações interpessoais e horizontalizadas. “Uma educação em rede que começa fora da escola, nas comunidades (virtuais) de

relacionamento e de prática, envolve e é envolvida pela escola e volta às comunidades, para uma educação transcultural e transnacional” (GOMES, 2013, p.19). Saberes, culturas e poderes, nessa ótica, não são impostos, mas negociados em uma rede de sentidos, na qual racionalidade e subjetividade se hibridizam nos/com os olhares plurais.

No estudo do PPC de Pedagogia, percebemos como proposição que menciona uma possível relação com as tecnologias digitais, explícita no currículo, uma atividade curricular do 2º período que destaca a importância da interação/valorização das linguagens plurais nos/dos/com os cotidianos, cuja ementa propõe “ampliar o repertório de leituras para além da leitura de textos. Buscar nas pessoas, na linguagem cinematográfica, na fotografia, na pintura, na escultura, na arquitetura, no cordel, na música, dentre outras, possibilidades de fontes literárias capazes de ajudar na compreensão do processo educativo” (UERN, 2007, p. 67), e, no 7º período do curso, na categoria de aplicação tecnológica, uma disciplina obrigatória: Tecnologias e Mediação Pedagógica, com uma carga horária de 60h, com o seguinte ementário: “A sociedade contemporânea, a educação e o uso das tecnologias. O uso das tecnologias e os processos de exclusão e de emancipação social. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e os desafios na formação do pedagogo. A mediação pedagógica, compreensão e uso dos audiovisuais em sala de aula: fotografia, rádio, cinema, TV, vídeo, computador, software educativos, internet. Experiências de Educação à Distância e do uso de audiovisuais em sala de aula” (UERN, 2007, p. 90).

O currículo instituído não se caracteriza em uma prescrição estática, inerte, como condenação sociopedagógica. A noção de atos de currículo que nos acompanha desde o título da nossa tese, nos coloca em outra rede de sentidos e significações. Macedo (2013, p. 13), ao citar Silva, Arroyo e Macedo, se refere ao currículo “como uma pauta onde interesses se encontram ou se desencontram; um território de disputas; um território contestado; um lugar da emergência de alterações, de intimidades e de negociações”.

O currículo é, portanto, ato, criação, sentidos, multicriação implicada dos atores sociais que fazem currículo em/na relação consigo, com o outro, com o mundo. Parece-nos oportuno considerar que a condição de curriculantes, referenciada por Macedo (2013), se insere em uma rede que envolve implicação,

autorização e alteração, conceitos caros da multirreferencialidade e dos atos de currículo como constituição epistemológica e, principalmente, postura política.

Com esse entendimento, acreditamos que um estudo sobre a relação entre o currículo de pedagogia e as tecnologias digitais em rede, como potencializadora das aprendizagens no contexto da cibercultura, precisa ter como campo empírico e de percepção dos sentidos sobre/com os *saberesfazeres* docentes, o currículo prescrito na relação com os currículos *praticadospensados* pelos professores no cotidiano das ações formativas (OLIVEIRA, 2012).

Para Oliveira (2012), nos currículos *praticadospensados* podemos descortinar o potencial emancipatório de práticas realizadas nos cenários formativos das escolas. Dar visibilidade a essas práticas enredadas pelas/nas interações dos *praticantespensantes* nas escolas é potência epistemológica e política, uma vez que amplia o campo metodológico da pesquisa com os cotidianos e inspira o desenvolvimento de outras práticas.

O currículo prescrito desvela aos nossos sentidos uma intencionalidade inócua de uma formação que contemple aprendizagens plurais sobre/com as tecnologias digitais no processo formativo. A noção de que somos praticantes imersos na cultura do digital e da potência dos artefatos tecnoculturais que emergiram da relação entre os humanos e os objetos técnicos digitalizados e em rede ainda se apresenta distanciada do currículo instituído no Curso de Pedagogia da UERN, o que nos provoca o questionamento: que papel cumpre a Universidade na promoção de práticas pedagógicas emancipatórias em sintonia com demandas culturais de uma sociedade globalizada, midiática, tecnológica?

Com a preocupação de trazer à cena os autores da pesquisa-formação, avançamos para o próximo item. Quem são os autores da nossa pesquisa? Como se percebem na relação com as tecnologias digitais em seu processo formativo? Como se percebem como praticantes da/na cibercultura?

2.3 Alunos como praticantes culturais na cibercultura

O *locus* da pesquisa-formação na cibercultura com abordagens epistemológicas multirreferencial e com os cotidianos, objeto desta tese, é, na estrutura curricular do curso de Pedagogia, o 4º período na disciplina de Didática e, posteriormente, o 5º período, na disciplina de Estágio Supervisionando I, ou seja, em dois semestres consecutivos, alunos e professora vivenciam a pesquisa-formação com a criação de atos de currículo em espaços multirreferenciais de aprendizagem na interação com as tecnologias digitais, objetivando potencializar as aprendizagens.

Desenvolvemos a pesquisa no contexto da Disciplina Didática em 2014.1, com uma carga horária presencial de 60h e na Disciplina Estágio Supervisionado em 2014.2 com uma carga horária de 150h, sendo 45h de atividade presencial e o restante da carga horária dividida entre observação, regência, elaboração de projetos, planos de aula e artigos. Os sujeitos/autores da pesquisa são, no 1º momento, na disciplina Didática, 18 alunas do Curso de Pedagogia, sendo 01 a monitora da disciplina, 01 de Serviço Social, 02 de Física, 01 de História e a professora, autora deste trabalho de tese. Destes alunos, 09 são residentes em outros municípios, a saber: Apodi, Gov. Dix-Sept Rosado, Upanema e Areia Branca. Com exceção da professora e de uma aluna, todos os demais participantes da pesquisa-formação se situam na geração Z, por terem nascido na década de 90.

Figura 3: Turma de Didática – Pesquisa-Formação 2014.1



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352/>

No segundo momento da pesquisa, na disciplina de Estágio Supervisionado I, por ser específica do Curso de Pedagogia, apenas as 18 alunas de Pedagogia que cursaram didática permanecem na turma, acrescentam-se a essas, mais 05 alunas que não participaram da pesquisa-formação em 2014.1.

Figura 4: Turma de Estágio Supervisionado I – Pesquisa-formação 2014.2



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/765495446829327/#>

Em todas as etapas da pesquisa-formação, instituída nas/pelas leituras de referenciais teóricos, construção de dados junto com os alunos, disparadores de conversa e dispositivos de aprendizagens autorais, colaborativas e de ampliação do letramento digital nos múltiplos espaços de aprendizagens presencial e online, a reflexão e a autocrítica nos acompanharam. Inicialmente, nos inquietávamos com a ideia de como envolver o aluno na pesquisa a partir das suas redes de significados, já que como coautores do/no processo, a implicação seria uma condição necessária. Diferentemente de pesquisas que se ancoram em paradigmas positivistas, a pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos, não se contenta com a mera constatação, ela se processa em ato. Na realização junto com os alunos é que produzimos dados que se exteriorizam através das diferentes linguagens, sejam narrativas orais, escritas, imagens, etc.

Precisávamos inicialmente ouvir os alunos, sem estarmos presos às polarizações metafísicas que desconsideram, em nome do estatuto da ciência e da

verdade, a inteligibilidade dos atores sociais, entendidos em nossa pesquisa como produtores de cultura e de conhecimento.

Evocamos da nossa memória das andanças e itinerâncias formativas a lembrança de que os artistas de teatro realizam, ao se depararem com um novo texto, uma “leitura branca”, ou seja, aquele primeiro contato com o texto apenas para senti-lo, sem preocupações técnicas e sem compromissos mais profundos, para, somente depois, tecer os fios que ligam ideias, acontecimentos, experiências ou vivências em uma rede de sentidos.

Implicada com a intencionalidade da pesquisa me vieram alguns pensamentos: como apresentar aos alunos a minha intenção de pesquisa, já que intenciono serem eles também sujeitos/autores? Como perceber os sentidos que atribuem às práticas cotidianas da/na cibercultura? O que pensam e fazem na relação com as tecnologias digitais no processo formativo? Queria ouvi-los livremente expressando as artes de fazer (CERTEAU, 2012) como praticantes da/na cibercultura. Como disparador de conversa, apresentei um vídeo de um comercial da Claro - Check in soseforonline - que mostra a importância de estar conectado, quase como uma condição para ser visto na sociedade.

Figura 5: Vídeo da Claro - Check in soseforonline



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UPS8rr1NH28>

O Vídeo possibilitou uma conversa sobre o contexto da cibercultura e a atuação/participação dos praticantes em interações mediadas pelo uso dos computadores e dispositivos móveis. Ouvir as narrativas, a partir das impressões e sentidos atribuídos ao vídeo nas relações com suas práticas/vivências com as tecnologias digitais, foi nosso objetivo.

Figura 6: Turma de Pedagogia – 2013.2. Apresentação e sensibilização



Fonte: Arquivo pessoal/UERN

Ao interpretarem com suas redes de significações, expressaram que o vídeo mostra que as tecnologias possibilitam “estar fisicamente em um lugar e conseguir estar em muitos outros”; “ a ideia de que eu estou aqui”; “no caso ela marca o passo a passo do dia dela, como hoje a gente faz: vou para o shopping, tô no twitter, tô fazendo não sei o que”(Alunos de Didática).

No processo de diálogo com os alunos, fiz algumas intervenções sobre o vídeo, mostrando que alguns celulares possibilitam compartilhar a informação de localização, se conectado à internet, de fotos/acontecimentos envolvendo o usuário. Essa possibilidade era pouco conhecida pelos alunos em suas práticas interativas com as tecnologias digitais. Ao perguntar sobre o que acham desse contexto de

interatividade e compartilhamento e, ainda, o que isso representa no seu cotidiano ou como percebem a cultura do estar conectado, os alunos responderam:

Infelizmente bem verdade isso, às vezes eu estou com o meu namorado, lado a lado e cada um conectado no whatsapp, conversando com os amigos (ALUNO A)

Minha irmã é desse jeito com o marido. Ele chega em casa e eles conversam pelo whatsapp (ALUNO B)

Eu não concordo, de estar direto no celular. Eu não tenho celular com internet (ALUNO C).

Dizem que é uma linha de relacionamento, mas para mim não é. É como dizem, a internet aproxima quem tá longe e afasta quem está perto (ALUNO D).

É claro que tem seus pontos positivos, uma pessoa que mora longe, para você conversar, mas eu amiga de Marcinha, aí vou ficar falando do lado dela pela internet?! (ALUNO E).

Ao perceber as narrativas dos alunos sobre as interações mediadas por computadores, sobressaindo-se a preocupação com o afastamento entre as pessoas que estão fisicamente próximas, me vem a ideia de que a linguagem digital e algorítmica (LEVY, 2014), caracterizada pela automatização da transformação dos símbolos, ubiquidade e interconexão geral, leva tempo para ser assimilada nas suas várias perspectivas: implicações/consequências/transformações da comunicação em rede; empoderamento das pessoas e ainda mudanças nas estruturas cognitivas. Cada forma de comunicação construída historicamente pela humanidade apresenta níveis distintos de complexidade. Oralidade, escrita, imprensa, mídia impressa e mídia algorítmica se situam em tempos e espaços históricos que marcam formas de comunicação, produção e disseminação do conhecimento e transformações na relação entre os polos de emissão e recepção da informação (SANTAELA, 2013; LEVY, 2014; SANTOS, 2005, 2012).

Acreditamos, como nos mostram os estudos de Certeau (2012), ao se referir às “mil maneiras de fazer com”, que é necessário pensar sobre o repertório com o qual “o usuário” dos bens culturais, procede operações próprias, ou seja, o léxico de suas práticas. Das “mil maneiras de fazer com”, podemos pensar que mesmo no contexto da mídia de massa, com exemplo genuíno dos programas de televisão, que afasta o telespectador do produto em um esforço de aniquilar a sua autoria, existe do lado do receptor, a astúcia do praticante, que quase em sua invisibilidade, sem lugar próprio, utiliza os produtos para outros fins.

Podemos pensar então na potência da mídia digital para/com as “mil maneiras de fazer com” dos praticantes culturais, no caso da nossa pesquisa, como cada um dos artefatos tecnoculturais que possibilitam conexão com a rede mundial de computadores, está sendo “enredado” em cada praticante das/nas diversas redes cotidianas? Para avançar nesse propósito, apresentamos outros diálogos com os alunos sobre as potências *percebidassentidasvivas* na/com a internet. Para os alunos da pesquisa, a internet possibilita:

Quase tudo (Aluno A).

Antigamente a gente tinha que ir para uma biblioteca fazer uma pesquisa. Hoje você coloca uma frase e já acha tudo sobre o que está pesquisando (Aluno B).

Tem professor que dá aula virtual, tem essas faculdades agora a distância, que é virtual a aula (Aluno C).

Tem seus pontos positivos e negativos, basta saber utilizar. O problema é que as pessoas estão exagerando. Estão em casa e colocam, vou tomar água. Não sei pra que essa besteira (Aluno D).

Os alunos, praticantes na/da cibercultura, interagem cotidianamente com artefatos tecnológicos em práticas comunicativas e informacionais. Essas interações engendram ações que podem ou não potencializar autorias, imersões, criações. Não existe aqui a constatação de certo e errado, mas a possibilidade de teorizar problematizando o que é tecido nas relações, nas conversas, sempre valorizando as práticas vividas. Em seus sentidos, a internet é potência para tudo, mas é preciso saber fazer uso dessas possibilidades sem exageros. O exercício hermenêutico dos/com os sentidos oralizados pelos alunos na perspectiva da pesquisa com os cotidianos e com a multirreferencialidade implica em sair do lugar comum da pesquisa positivista para “buscar maneiras de compreender o que não foi nos ensinado a “enxergar”, ou seja, as condições de tessitura de conhecimentos e significações nas redes cotidianas” (ALVES, 2010, p.52).

Percebemos nesse momento a assertiva de Santos (2014), ao trazer para a discussão a noção de autoria diante do conteúdo midiático, ou seja, diferentemente da condição de telespectador e consumidor próprio da estrutura da mídia analógica, na mídia digital os *praticantespensantes* podem dar forma à sua própria prática. Com isso, a autora traz a perspectiva democrática, autoral e horizontal da interação nas redes. No entanto, percebe-se que essa condição de empoderamento implica em um processo de inclusão cibercultural que pressupõe habitar os ciberespaços

com autoria e postura comportamental passível de interação, compartilhamento, colaboração e exploração das potencialidades da rede mundial de computadores, a internet.

Retomando os disparadores de conversa com os alunos/coautores da pesquisa-formação, continuamos o diálogo com o intuito de trazer à tona as suas relações com as tecnologias no processo formativo até o momento já cursado na formação acadêmica, assim perguntamos: Como percebem a relação da/na formação acadêmica com as tecnologias digitais? Que usos fazem das tecnologias na vida, para além da universidade? Como percebem a relação com as tecnologias dentro/fora da universidade?

Acho que é dentro da universidade o canto que a gente mais utiliza, para fazer os trabalhos, para fazer pesquisa, procurar livros online, e na questão de celular, a comunicação entre as pessoas da sala, porque, às vezes, cada pessoa mora em uma cidade diferente, para fazer trabalho, a gente faz por email ou então a gente conversa pelo WhatsApp, combina alguma coisa por esses meios. Na cidade que moro só pega uma operadora, não tem como eu ligar para as meninas (Aluna do Curso de Pedagogia -2014.1).
A facilidade, né. Os professores também enviam trabalhos, slides, os lembretes (Aluna do Curso de Pedagogia -2014.1).

Ao expressarem em suas narrativas as maneiras de se relacionarem com as tecnologias digitais, destacam o WhatsApp e o Facebook para comunicação entre eles e o email para a comunicação com os professores. Na cibercultura, as redes sociais se constituem em espaços de interatividade, debate, mobilização e de compartilhamento de informações entre as pessoas. Os alunos, como praticantes culturais nesse contexto tecem *saberes-fazeres* no cotidiano (FERRAÇO, 2007) para muito além das demandas solicitadas no processo formativo acadêmico. Podemos dizer então que as tecnologias e os sujeitos/coautores da pesquisa não só estão no cotidiano, mas engendram redes de relação e sentidos que são o próprio cotidiano. Assim, pensamos que:

(...) qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas (FERRAÇO, 2007, p78).

Se pensarmos no Brasil com toda a sua diversidade cultural, geográfica, social e econômica, percebemos que a inclusão cibercultural se processa em *temposespaços* de significação diferentes. A imersão, os sentidos atribuídos à relação mediada por computadores e o próprio acesso aos dispositivos móveis e a ubiquidade, não é a mesma para os praticantes culturais dos Cursos de Pedagogia espalhados no Brasil. A organização curricular, os atos de currículo com a produção de etnométodos para/com os usos das tecnologias, a postura dos praticantes na relação com as tecnologias digitais nos ciberespaços e nas cidades, diferenciam os níveis de imersões e de letramento digital dos sujeitos.

O currículo prescrito no Curso de Pedagogia da UERN, não prevê, por exemplo, o que se assegura na Portaria nº. 2253/ 2001 (depois revogada pela Portaria Nº 4.059, de 10/12/2004) que permite a oferta, via EAD, de até 20% da carga horária total dos cursos reconhecidos. Para que a oferta possa ser efetivada, as IES devem tê-la previsto nos Projetos Pedagógicos dos cursos e precisam enviar a cada nova oferta, um documento ao MEC, para aferição e controle dos 20%. A inserção de disciplinas *semi-presenciais* no Curso de Pedagogia da UERN, em uma proposta de ampliação do *espaçotempo* da sala de aula presencial, possibilitaria, a alunos e professores outra lógica formativa em função das possibilidades construídas na relação interativa com as tecnologias digitais. Porém, para vivenciar/criar atos de currículo com o ensino-híbrido, presencial e online, só com a astúcia de consumidores, na criação anônima nascida da/na prática do desvio no uso desses produtos (CERTEAU, 2012), ou seja, para além do instituído, existem mil maneiras de fazer o cotidiano.

Como nossa pretensão na pesquisa-formação consiste na criação de atos de currículo para/com os usos das tecnologias digitais, ampliar os espaços multirreferenciais de aprendizagem, inicialmente com o uso do moodle na relação com o presencial, era uma necessidade. Assim, perguntamos aos alunos se eles conheciam esse ambiente virtual de aprendizagem. Naquele momento, todas as alunas de pedagogia afirmaram não conhecerem. Destaquei a possibilidade de habitarmos esses espaços online, afirmando:

Este é um propósito da nossa pesquisa, trazer para o cenário da nossa formação outras possibilidades além do face a face, com o uso das tecnologias. Que vocês, juntamente comigo, alarguem a possibilidade da formação... fazer coisas com os dispositivos móveis, com o uso das

tecnologias, que ajudem a pensar melhor sobre as questões da educação, as questões da pedagogia, as questões da formação na educação infantil, nos anos iniciais... (Profª de Didática no Processo de Sensibilização para a Pesquisa-formação).

Os espaços não estavam construídos, se dariam junto com os alunos em processo formativo, na criação de atos de currículo, pois “todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são em potência pesquisadores. A autoria da pesquisa deve ser compartilhada com todos os participantes do projeto” (SANTOS, 2014, p.93). No entanto, uma condição para essa autoria é a imersão nas redes, a participação em redes educativas, a aprendizagem colaborativa, já que na pesquisa-formação acionamos dispositivos²³ para a produção de dados em nossas *experiênciasvivências* cotidianas.

2.4 Professora como praticante cultural: imersões na cibercultura

A pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos, proposta nesta tese, se pauta na compreensão de que é necessário olhar para nós mesmos enquanto olhamos para o “objeto” de nosso interesse, ou seja, um olhar duplo e plural. Na cartografia do vivido desvelei alguns dos sentidos que me colocaram no caminho da pesquisa-formação na cibercultura, os quais resumo como “a falta”, “o não saber”, “o pouco letramento digital” e, o desejo da imersão, do aprender situado às possibilidades de relações mediadas por computadores e pelas potências interativas dos dispositivos em rede.

Antes de realizar o processo de seleção do doutorado, utilizava as tecnologias digitais de maneira bem restrita. O projetor multimídia substituía o quadro branco agilizando a transmissão dos conteúdos programáticos definidos no programa da disciplina. O email era a interface assíncrona mais utilizada. Os alunos enviavam seus textos e slides de apresentação dos trabalhos de conclusão do curso para que as correções fossem realizadas. Lia, corrigia, salvava em arquivo e reenviava. Esse

²³ Em nossa pesquisa os dispositivos são construídos da/na relação com as tecnologias digitais situados nas produções de atos de currículo que engendram “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO, 2003, p.80).

movimento me cansava e deixava o computador com muitos arquivos de trabalhos salvos. Não vislumbrava possibilidade de compartilhar no Google docs ou de utilizar uma wiki, uma vez que eram para mim totalmente desconhecidos. Para Santos (2014), a condição de pesquisa na cibercultura é a efetiva imersão em suas práticas. Mas, como essas práticas emergem se não tivermos o interesse em criarmos atos de currículo para/com a relação com as tecnologias digitais? Como os professores formadores podem ampliar os sentidos e usos das tecnologias digitais em seu cotidiano na relação *cidadeciberespaço*? Com a preocupação de ir me inserindo e ampliando a relação com as tecnologias digitais em rede, criei uma conta no facebook em 2012. A percepção sobre a rede, as possibilidades de uso das interfaces foram, aos poucos, ampliadas e ressignificadas, nos atos de currículo praticados no cotidiano *dentrofora* da universidade. A Cibercultura, entendida como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, se desenvolvem juntamente com os ciberespaços, transformando a nossa relação com nós mesmos, com os outros, com o mundo. Habitar mais esses ciberespaços era ampliar a condição de interações mútuas, compartilhando junto com os praticantes culturais suas/nossas redes de conhecimento, perspectiva muito bem expressa por Santos (2014, p. 85) ao dizer que “cada vez que um novo sujeito se conecta ao ciberespaço, uma nova rede de relações se constitui. Novas interfaces e redes sociais nascem a cada dia, outras morrem, mas deixam suas marcas, seus rastros, suas histórias, suas narrativas”.

Nas redes midiáticas, expressamos mais claramente nossos sentidos, posturas, opiniões, sobre a diversidade de temas e problemáticas engendradas na tessitura da/na relação ciberespaços e cidade. Alguns desses momentos podem ser vistos nos nossos rastros na rede social facebook. Para Bruno (2012), “um rastro digital é o vestígio de uma ação efetuada por um indivíduo qualquer no ciberespaço”, considerando, nesse caso, apenas os que envolvem diretamente ou indiretamente a ação humana. Toda forma de comunicação nos ciberespaços deixa rastros digitais para além das nossas opções pessoais de nos desvelarmos nas redes através de dados do perfil, compartilhamentos de imagens de fatos pessoais do cotidiano, conversações. Os rastros também são fixados quando deixamos vestígios nas buscas de conteúdos, links, downloads e navegações diversas.

Mesmo não sendo objeto de nossa pesquisa, entendemos que os rastros digitais são potência para/na pesquisa-formação, uma vez que favorece o exercício da autoria, o olhar para si, o se perceber na constituição de uma formação plural e subjetiva. Apresentamos um pouco dos nossos registros autorais e dos compartilhamentos *personais/profissionais* deixados pelos/nos rastros da rede social facebook.

Figura 7: Rastros interativos/formativos no Facebook

Mayra Fernandes Ribeiro
19 de julho de 2012 · 🌐

Será que estamos apenas substituindo o quadro pelo projetor multimídia? Que usos fazemos das tecnologias digitais em nossas aulas? Ensino transmissivo ou co-autoria na criação e compartilhamento de saberes?

Uma boa dica de leitura para pensarmos sobre essas e outras questões relacionadas ao ensino-aprendizagem no contexto das tecnologias digitais:

Sala de Aula Interativa
SALADEAULAINTERATIVA.PRO.BR | POR CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO: MARCUS@AGR...

Curtir · Comentar · Compartilhar

👍 Ivonaldo Leite, Francisca Cabral e Regina Santos Young curtiram isso.

Francisca Cabral Gostei. Fui lá e li LER E ESCREVER NA CULTURA DIGITAL Sempre q tiver mande-me essas coisas.
20 de julho de 2012 às 18:22 · Curtir

Mayra Fernandes Ribeiro Certo. Idem.
20 de julho de 2012 às 19:19 · Curtir

Disponível em: <https://www.facebook.com/mayra.fernandesribeiro>

Figura 8: Rastros Interativos/formativos no facebook

Cleo Soares
25 de outubro de 2012 · 🌐

Hoje, foi um dia cheio de Emoções, mais uma etapa se finalizando, diante de muitas outras que virão, quero agradecer aos que hoje estiveram presentes na minha apresentação de monografia. Como diria **Mayra Fernandes Ribeiro**, minha orientadora é tudo construção, é processo, agradeço a ela, por ter me acompanhado nesse crescimento, e dizer que sim, vencemos uma etapa de muitas outras que viram, agradeço por partilhar essa com ela, e com as minhas queridas amigas **Rayane Carla**, **lás...** [Ver mais](#)

Descurtir · Comentar · Compartilhar

👍 Você, Ana Glícia Medeiros, Sílvia De Sá Leitão, Milene Rejane e outras 18 pessoas curtiram isso.

Disponível em: <https://www.facebook.com/mayra.fernandesribeiro>

Figura 9: Rastros Interativos/formativos no facebook

 **Mayra Fernandes Ribeiro** recomendou um artigo. 31 de outubro de 2012 ·  

Certamente que essa discussão passa necessariamente pela formação de professores. Como os atos de currículo no processo formativo do curso de Pedagogia podem contribuir com a construção de competência para os usos das TICs ?



Currículo escolar deve levar em conta uso da internet | EXAME.com

Atualmente, alunos utilizam a ferramenta sem orientações para pesquisa e a questão não é discutida em aula

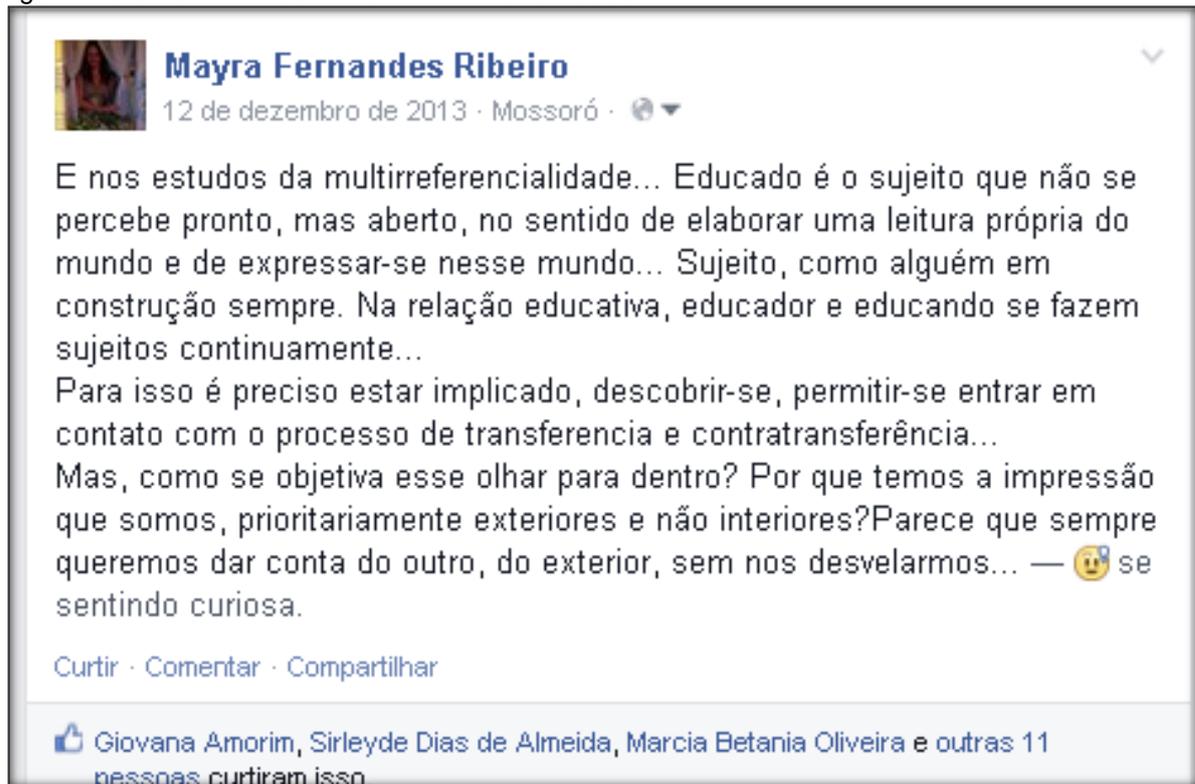
EXAME.ABRIL.COM.BR

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Compartilhar](#)

 [Andressa Melo](#) e [Jônatas Andrade](#) curtiram isso.

Disponível em: <https://www.facebook.com/mayra.fernandesribeiro>

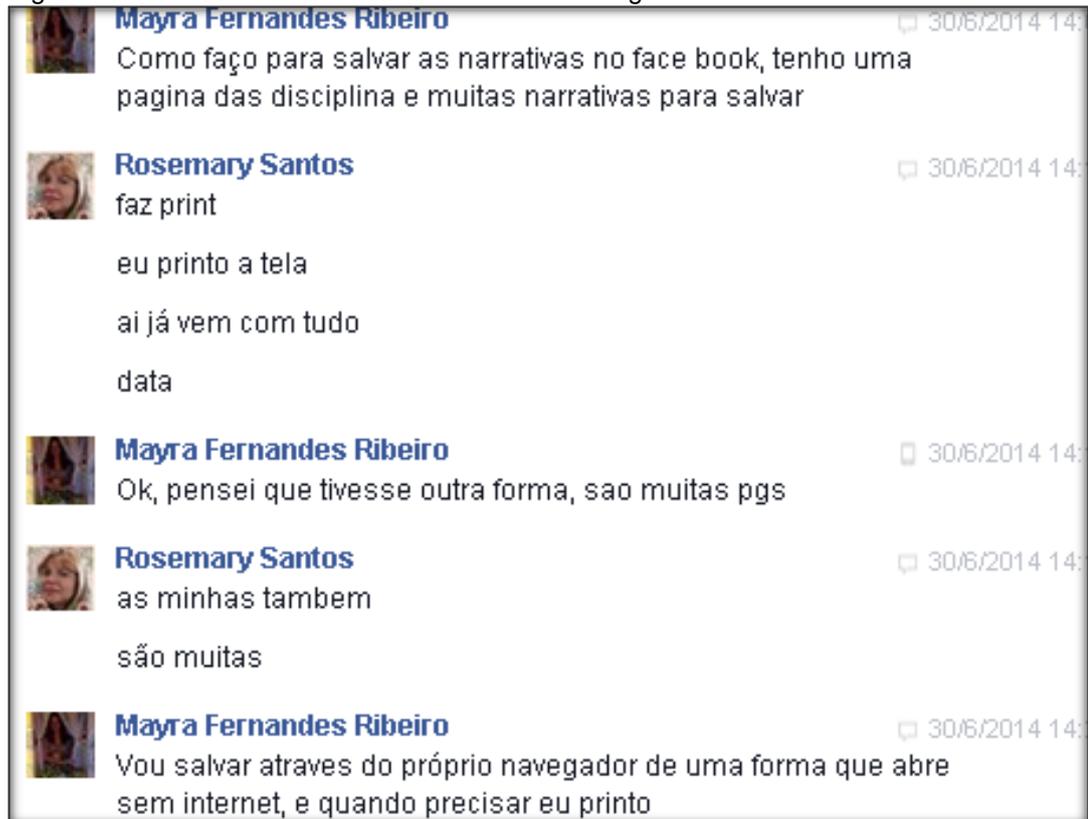
Figura 10: Rastros Interativos/formativos no facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/mayra.fernandesribeiro>

Os rastros digitais por mim revisitados me remetem à frase de Barbosa (2012), ao falar das potências dos diários de pesquisa para a formação de si enquanto sujeito/autor. Os diários são uma forma de sentar na calçada e se ver passar (BARBOSA, 2012). A releitura do tempo vivido em outro contexto me remete à ideia de implicação e desejo por conhecer mais sobre/na docência no contexto da cibercultura, e, ainda, me possibilita uma autopercepção do ser docente a partir do olhar dos outros sobre mim. Mas, como avançar junto com os alunos na cultura digital? As demandas da imersão vão delineando atos de currículo constituidores de letramentos digitais. Assim, quando printamos uma página no notebook, no iphone e tablet, em função da necessidade de apresentar páginas da Web, quando criamos grupos no facebook como potência interativa na autoformação e formação, quando realizamos uma busca avançada através do Google acadêmico, quando salvamos páginas completas da Web vamos, aos poucos, ampliando o nosso letramento digital. Um exemplo dessas práticas pode ser percebido por ocasião do diálogo em rede com uma colega do doutorado, apresentada a seguir, nas figuras 11 e 12.

Figura 11: Rastros interativos/formativos no mensseger/facebbok



Mayra Fernandes Ribeiro 30/6/2014 14:00
Como faço para salvar as narrativas no face book, tenho uma pagina das disciplina e muitas narrativas para salvar

Rosemary Santos 30/6/2014 14:00
faz print
eu printo a tela
ai já vem com tudo
data

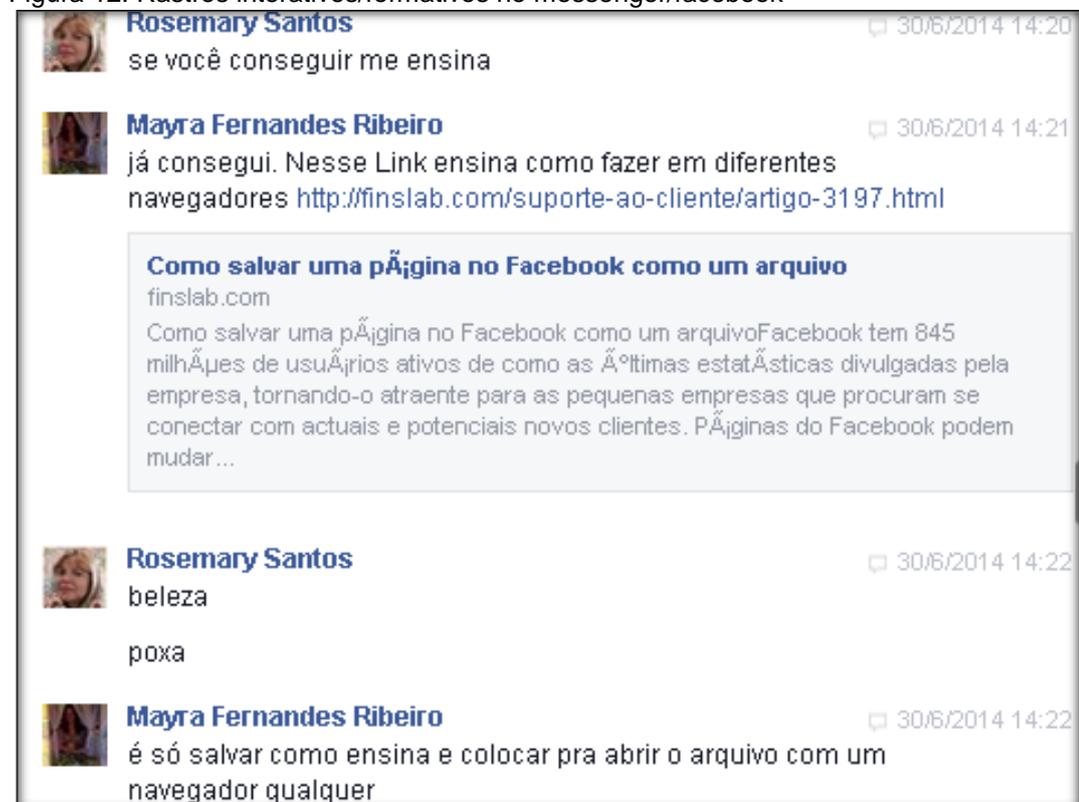
Mayra Fernandes Ribeiro 30/6/2014 14:00
Ok, pensei que tivesse outra forma, sao muitas pgs

Rosemary Santos 30/6/2014 14:00
as minhas tambem
são muitas

Mayra Fernandes Ribeiro 30/6/2014 14:00
Vou salvar atraves do próprio navegador de uma forma que abre sem internet, e quando precisar eu printo

Fonte: <https://www.facebook.com/messages/search/Rosemary00Santos?query=Rosem>

Figura 12: Rastros interativos/formativos no messenger/facebook



Rosemary Santos 30/6/2014 14:20
se você conseguir me ensina

Mayra Fernandes Ribeiro 30/6/2014 14:21
já consegui. Nesse Link ensina como fazer em diferentes navegadores <http://finslab.com/suporte-ao-cliente/artigo-3197.html>

Como salvar uma página no Facebook como um arquivo
finslab.com

Como salvar uma página no Facebook como um arquivoFacebook tem 845 milhões de usuários ativos de como as últimas estatísticas divulgadas pela empresa, tornando-o atraente para as pequenas empresas que procuram se conectar com atuais e potenciais novos clientes. Páginas do Facebook podem mudar...

Rosemary Santos 30/6/2014 14:22
beleza
poxa

Mayra Fernandes Ribeiro 30/6/2014 14:22
é só salvar como ensina e colocar pra abrir o arquivo com um navegador qualquer

Fonte: <https://www.facebook.com/messages/search/Rosemary00Santos?query=Rosem>

Percebo nessas ações e operações, “maneiras de fazer que se constituem em mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural (CERTEAU, 2012, p. 41). Situar essas práticas nas relações estabelecidas no tecido social é reconhecer que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e, muitas vezes contraditória, de suas determinações relacionais. Desta forma, o sentido de autoria que trataremos nesse texto sempre remete à coautoria, uma vez que habitamos em muitos outros e esses muitos outros habitam em nós.

A professora de Didática como pesquisadora em/na formação se percebe em processo sempre, *ensinandoaprendendopesquisando* por meio da criação de atos de currículo junto com os alunos, dentrofora da universidade, em função de potencializar as aprendizagens de conteúdos, procedimentos e também existenciais. Em um contexto no qual as tecnologias digitais se constituem na infraestrutura do nosso tempo, da mesma forma em que a máquina a vapor esteve para a sociedade industrial, o digital em rede, como produção tecnocultural, estrutura, condiciona, cria condições para novas formas de socialização, de aprendizagens, de produção de conhecimento e circulação da informação, nos mobilizando para pensarmos sobre: o que é ser professor e aluno no contexto da cibercultura? Onde e em que tempo se forma o professor universitário?

2.5 Ser professor na cibercultura: os sentidos da/na (trans)formação no ensino superior

Uma questão fundante para pensarmos o ser professor no ensino superior no contexto da cibercultura consiste em significarmos os processos formativos pelos/nos quais nos tornamos professores, ou seja, onde, como e em que tempo se forma o professor universitário? Tentaremos uma aproximação a essa resposta no exercício de nos olharmos na relação da cartografia do *vividopercebidosentido* na docência do ensino superior com os referenciais que contextualizam e permitem a problematização da questão.

A formação do professor universitário tem ganhado crescente visibilidade desde o contexto da expansão quantitativa do ensino superior na segunda metade do século XX. Formar quadros docentes pensando sobre essa formação vai gradativamente se ampliando e, conseqüentemente, o diálogo entre pesquisa e ensino vai sendo potencializado.

No Brasil, esta preocupação aparece no cenário histórico da formação docente de diferentes maneiras, sendo o *locus* institucionalizado e naturalizado dessa formação a pós-graduação *strictu-sensu*, e, por consequência, a ênfase está na formação do pesquisador. Nos anos 1980, a preocupação com a formação para a docência pode ser observada na exigência da introdução de disciplina *lato-sensu* “Metodologia do Ensino Superior” nos cursos de pós-graduação. Já no final dos anos 90, a CAPES inclui o estágio docência no ensino superior como atividade obrigatória para bolsistas de Pós-graduação *Strictu-sensu*, o que ainda prevalece na atualidade, mas para todos os alunos.

Essas práticas de formação de professores engendradas nas políticas de formação na pós-graduação se sustentam em perspectivas pontuais, como se uma disciplina, juntamente com estágios aligeirados na prática docente dotasse o professor de sentido para uma cultura docente construída em uma relação entre a profissionalidade e a personalidade do professor. Nesse cenário, as produções acadêmico-científicas crescentes numericamente se apresentam distanciadas de uma reflexão sobre/na prática do professor, possível de contribuir com saberesfazeres plurais, inovadoras e reveladoras de práticas transformadoras para os docentes e discentes em suas relações de *aprenderensinar*.

Souza e Linhares (2012) sinalizam em suas pesquisas, o ainda distanciamento na formação de professores de perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao novo contexto das tecnologias digitais, como se a cultura do digital em rede fizesse parte do cotidiano fora da formação, mas não se inserisse nos *espaçotempos* acadêmicos como potência para as aprendizagens formativas.

Estudos realizados por D'Ávila e Leal (2012) e D'Ávila (2013), têm desvelado problemáticas referentes a lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica, psicopedagógica que na confluência com a prática do ensino universitário, evidenciam que os docentes não tiveram um preparo compatível com as necessidades de uma formação que rompa com o formato academicista que tem

no professor o centro de transmissão do conhecimento. Ainda segundo os autores, não alcançamos o estágio da epistemologia da prática, sendo necessário, tomar a prática como ponto de partida, tendo a ludicidade²⁴ como dimensão indispensável para o ensino universitário, inclusive no contexto da cultura digital.

Sobre a formação docente, Nóvoa (2009), nos diz da necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, das suas rotinas e cultura profissionais. O autor critica os excessos de discursos muitas vezes repetitivos e redundantes traduzidos em pobreza de práticas, reconhecendo que no longo debate entre teoria e prática no campo educativo, ainda não houve uma reflexão que permitisse transformar prática em conhecimento. Esta perspectiva também é apontada por Garrido e Lima (2004), ao defender a urgência de epistemologia da prática no processo formativo de professores. Postura que a nosso ver, só será possível quando os professores formadores, no âmbito da graduação e pós-graduação, se permitirem olhar sistematicamente para a sua prática, refletindo, transformando e se transformando nesse movimento denominado de autoformação e formação através da/na pesquisa-formação.

Para Nóvoa (2009), algumas disposições²⁵ ou (pré) disposições construídas na relação *profissionalpessoal* são fundantes na formação de professores tecidas dentro da profissão, são elas, a saber: o conhecimento; a cultura profissional; o tacto pedagógico; o trabalho em equipe e o compromisso social. Nessa perspectiva, são condições para o avanço da profissão: o conhecimento do que e de quem se ensina; a compreensão dos sentidos da profissão, através do envolvimento com a instituição escolar, do trabalho coletivo e em equipe, da reflexão e registro das práticas e; a perspectiva relacional e comunicacional do ato de educar. Assim, acredita o autor que seja possível ultrapassar as fronteiras do instituído na sociedade e na instituição de *ensinoaprendizagemformação*.

²⁴ Cristina D'Avila (2013) defende em seus estudos “um saber sensível” referente a uma linguagem lúdica, uma dimensão para além da competência técnica, devendo o professor ser capaz de criar de maneira competente e sensível, estratégias de ensino e aprendizagem prazerosas e envolventes, nas quais os alunos sejam capazes de produzir conceitos, integrá-los a suas redes e extrapolá-los, sempre prazerosamente.

²⁵ O autor traz a noção de “disposição” com a justificativa de romper com o saturado discurso de competências. Atribui ao conceito de disposição a ideia de movimento, como um líquido que se movimenta na imbricada relação entre as dimensões pessoais e profissionais do ser, em processo, professor. (NÓVOA, 2009).

Diante dessas proposições apresentadas por Nóvoa, pensamos quais disposições podemos nos referir quando situamos o ser professor no contexto da cibercultura? Nesse processo do perceber-se em formação dentro da profissão, através da pesquisa-formação (SANTOS, 2014) que realizamos, acreditamos que é preciso construir a cultura profissional/pessoal de:

- habitar/interagir/comunicar em espaços multirreferenciais de aprendizagem;
- *aprenderensinar* junto com os alunos;
- valorizar a prática como estatuto epistemológico e formativo, sempre em processo;
- perceber-se implicado, e por isso mesmo, disposto a alterar e alterar-se;
- potencializar a auto-hetero-eco formação/novos letramentos docente e discente nas práticas cotidianas de interação com o digital em rede dentrofora da instituição de ensino, no nosso caso específico, dentrofora da universidade.

As relações de aprendizagem precisam ser reconfiguradas através da problematização e rompimento com o currículo fragmentado, linear, disciplinar, que segue na contramão das *vivenciasaprendentes* dos praticantes culturais da/na relação pedagógica. Percebemos em Santos (2014) e em Ferraz (2009), a necessária mudança paradigmática na compreensão de currículo, na relação com os sujeitos/autores da/na formação, ou seja, se a noção de aprendizagem colaborativa, de ensino horizontalizado, de interatividade em rede, de respeito e enaltecimento dos atos de currículo em ambiências de/para/na diversidade e pluralidade não forem fundantes, mudanças efetivas não acontecerão.

Nesse sentido, acreditamos no potencial dos estudos e pesquisas do currículo nos/dos/com o cotidiano. Os trabalhos de Nilda Alves (1999), Regina Leite Garcia (1999) e Inês Barbosa de Oliveira (2005) inauguram uma proposição para pensarmos o currículo em rede, valorizando o cotidiano da escola e os múltiplos saberes que circundam o dentrofora da escola. O enfoque epistemológico dessa abordagem está fortemente referenciado em autores como Certeau, Boaventura Santos e Humberto Maturana, e se sustenta na ideia de que o conhecimento é produzido com o cotidiano em redes de sentidos, perspectiva que questiona a

ciência moderna e os seus processos “naturalizados” de legitimar o conhecimento científico. No Brasil, esse campo de discussão emerge no início dos anos 1990.

Os estudos com os cotidianos “desmantelam” a lógica da construção do conhecimento em uma perspectiva unívoca, linear e fragmentada. Ao invés de pensar o conhecimento situado no contexto da ciência, o faz, a partir da prática social, seguindo a lógica própria dos cotidianos. Assim, as práticas sociais vinculam-se a práticas culturais em espaçotempos de tessitura de conhecimentos em rede.

Para Alves (2015), a formação se dá em diferentes contextos enredados nas *praticasteorias*: da formação acadêmica, das políticas de governo, pedagógicas cotidianas, dos movimentos sociais, das pesquisas em educação, da produção e “usos” das mídias, de vivências nas cidades. O que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimento e significações entra em todos os contextos, encarnado em nós como experiencial singular/plural. Nesse sentido, pensar a formação docente e a pesquisa em educação com inspiração nos cotidianos implica em mergulharmos no emaranhado das redes desses contextos, nas quais produzimos sentido, fazendo, sentindo, significando as nossas experiências. É na rede educativa desses contextos que se tece a totalidade, sempre em processo, da formação dos profissionais da educação.

Para nós cotidianistas²⁶, há mil maneiras de fazer e criar conhecimento no cotidiano, diferente dos aprendidos na modernidade. Tecendo conhecimento em rede, *fazemospensamos* redes de conhecimentos, o que Nilda Alves (2010) denomina do movimento *teoriaspraticasteorias*.

Essa perspectiva epistemológica de pensar a formação e a pesquisa em educação é desveladora da diversidade, da possibilidade de conhecermos os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) nas escolas e universidades, as maneiras como professores e alunos criam currículos enredados pelos/nos conhecimentos formais, suas culturas, saberes, vivências, histórias, ou seja, uma formação situada no cotidiano.

Situada nessas perspectivas, avanço na elaboração desta tese me percebendo implicada nessas e em outras disposições às quais atribuo sentido na construção do ser professor em processo de formação sempre, e por isso,

²⁶ Chamamos de cotidianistas os *praticantespensantes* que fazem pesquisa implicados com/nas redes de saberesfazeres de professores e alunos que criam currículos no cotidiano das escolas valorizando as tessituras epistemológicas/políticas dessas práticas emancipatórias.

problematizo: como criar atos de currículo em ambiências multirreferenciais de aprendizagem mediante o instituído? Esse é o mote para avançarmos nos etnométodos que nos colocam nas trilhas das possíveis respostas para a nossa questão de pesquisa: como a criação de atos de currículo com o uso das tecnologias digitais em espaços multirreferenciais de aprendizagem podem potencializar as práticas formativas docente e discentes no Curso de Pedagogia da UERN no contexto da cibercultura?

3 PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL E COM OS COTIDIANOS NA CIBERCULTURA: ENTRELAÇANDO SABERES, TECENDO A METODOLOGIA

Apresentamos nesse capítulo a escrita de um texto que propõe dialogar com epistemologias das práticas que, na relação com outros saberes, contribuem com o *pensar-fazer* a metodologia que desenvolvemos na pesquisa-formação desta tese. Optamos por perspectivas teórico-epistemológicas que se baseiam em uma forma de fazer ciência com um “rigor outro” (MACEDO, 2009), perspectiva que problematiza os excessos iluministas por reduzirem, ou até mesmo desconsiderarem, as epistemologias das práticas, os saberes-fazeres plurais produzidos pelos sujeitos/autores/praticantes no cotidiano.

O desenvolvimento da pesquisa conforme aqui situamos, extrapola a dimensão conceitual inerente a essas abordagens. São muitos os trabalhos que aportam como referencial teórico-epistemológico a multirreferencialidade e os cotidianos; porém, sobre a multirreferencialidade, Ardoino (1998) chama a atenção para teses que apenas “caricaturam”, mais do que empregam essa abordagem. Essa constatação ganha explicação em função da postura praxiológica ligada às ciências da educação, uma vez que a motivação por buscar respostas pontuais acaba se colocando à frente da construção de novos conhecimentos e conseqüentemente, prejudicando a leitura inteligível e plural, necessária à compreensão da complexidade atribuída ao objeto.

Realçamos a importância do percurso formativo para/com a pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos, uma vez que entendemos serem necessárias:

- a apropriação/compreensão dos princípios epistemológicos dessas abordagens;
- a elaboração/reflexão da/sobre a itinerância dos sujeitos/pesquisadores/praticantes envolvidos em função do conhecimento de si, da autoria e, conseqüentemente, da inteligibilidade das práticas sociais das quais participam;

- a condição de mobilizar conhecimentos plurais que dialoguem, não em uma perspectiva homogênea e de justaposição, mas em uma perspectiva heterogênea na qual “os referenciais, os sistemas ao mesmo tempo de leitura, de representação, de linguagens que são aceitas como plurais vão servir para dar conta, no estágio em que cada pesquisador se encontra, da complexidade do fenômeno pesquisado buscando elucidá-lo, ao menos um pouco” (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p.69);
- a articulação com as pautas da vida cotidiana, com as ações do “homem ordinário” (CERTEAU, 2012);
- sairmos da visão do instituído para “caçarmos” o inédito, o imprevisto, a ousadia dos sujeitos/praticantes culturais em atos.

Enfim, faz-se necessário implicar-se com um conjunto de *saberesfazeres* favoráveis ao entendimento de uma construção da realidade vista como processo tecido por sujeitos em interação e dotados de uma competência sociocultural que o faz atribuidor de sentidos e significados ao mundo do qual é co-construtor (MACEDO, 2014).

Essas premissas não engessam, mas embelezam o caminho que se percebe plural, heterogêneo, complexo, em processo, com direito às surpresas, à criação, às interpretações, à inventividade, à bricolagem. Na nossa pesquisa, as noções não são fixas, uma vez que a realidade é produção cotidiana mediada pela linguagem. Esta, por sua vez, é indexicável²⁷, adquire significado em um contexto.

Entendemos que a apresentação de noções fundantes das/nas epistemologias multirreferenciais e com os cotidianos, como negatricidade²⁸, alteridade, autoria, implicação, agente-ator-autor, praticante cultural, artes de fazer com, conhecimento heterogêneo, etnometodologia e atos de currículo, contextualizadas e significadas a partir dos sentidos que produzimos no ato da

²⁷ A indexicalidade é um termo forte na Etnometodologia adotado pela linguística, significa que, ainda que uma palavra tenha significação transituacional, igualmente tem uma significação distinta em cada situação particular (COULON, 1998).

²⁸ Noção desenvolvida por Ardoino (1998), a negatricidade está relacionada a capacidade que os sujeitos têm de quando submetidos a certos determinismos, seja de ordem econômica, cultural, política, social etc., de não ser indiferentes e reagirem interferindo com estratégias próprias capazes de perturbar seu funcionamento. “A negatricidade enquanto ação opositora do outro, de alteração do nosso desejo, ao mesmo tempo em que se apresenta difícil, abre possibilidades para ruptura com nós mesmos, em uma visão de alteridade”. (MACEDO, 2012, p.39).

pesquisa, se constituem em uma discussão necessária para o entretecimento dos saberes-fazer da/na pesquisa-formação que aqui propomos: “a sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo”.

3.1 Multirreferencialidade e cotidiano: fazer ciência com um rigor outro com/nas epistemologias das práticas

Para Ardoino (1998), a multirreferencialidade propõe um olhar plural sobre/na realidade complexa que se configura por objetos práticos e/ou teóricos. Tem na prática a marca profunda, uma vez que percebe o homem em suas interações sociais, exercendo as artes do fazer. O fundante da sua emergência é a crítica epistemológica aos excessos iluministas, convocando uma relação com saberes outros, para além da disciplinaridade, o que a disponibiliza a uma tensão intercrítica, como reconhecimento que não se faz conhecimento social relevante, alijando-se saberes outros (ARDOINO, 1998; BERGER, 2012; MACEDO, 2012).

A multirreferencialidade não desconhece os saberes específicos das áreas de conhecimento, das disciplinas, mas cria um movimento que se situa para além da afirmação da pluralidade e da heterogeneidade que lhes são inerentes, ou seja, coloca como necessário o posicionamento ante as consequências sociais provenientes da hiperdisciplinarização e da ultraespecialização. Ao se articular com o contraditório, com o ambivalente e com as incompletudes, exerce um esforço para explicar as práticas sociais cotidianas.

A perspectiva de pesquisa-formação com a multirreferencialidade e com os cotidianos necessita se articular com as pautas da vida cotidiana, com as ações do “homem ordinário”. Este termo é usado por Certeau (2012), ao se referir ao homem comum, à cultura comum, às práticas ou maneiras de fazer do homem ordinário, o que não implica num regresso aos indivíduos, ou seja, ao sujeito como essência centrado no eu, mas na relação sempre social, sendo cada individualidade o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e muitas vezes contraditória, de suas determinações relacionais. Assim, entendemos que o olhar plural, mobilizado

através das diferentes linguagens, é um caminho para avançar nas análises das práticas cotidianas, dos desvios produzidos pelos praticantes.

A pesquisa com as práticas formativas dos docentes no contexto da cibercultura, com toda a complexidade atribuída aos fenômenos de estudo, não pode ser reduzida à simplificação analítica, a uma leitura linear e homogênea e ainda, a modelos hipotéticos dedutivos que, ancorados em uma racionalidade racionalizante, consiste quase sempre em articular o “novo” ao antigo, negando toda a possibilidade de criação, de inventividade. A dimensão epistemológica multirreferencial, introduz a razão em função da surpresa, do imprevisto, do ainda desconhecido. Nesse sentido, toda prática é sempre práxis, uma relação dialética entre homem e natureza, onde ambos se transformam em interação.

Na perspectiva dos cotidianos, podemos dizer que a crítica à ênfase racionalizante transversaliza o pensamento de Certeau (2012), e se expressa em momentos de destaque sobre o interesse da teoria nas operações e nos usos individuais, suas ligações e trajetórias variáveis de praticantes e não em dados estatísticos que apenas apreendem o material dessas práticas e não a sua forma. Para Certeau (2012, p.15), “os dados estatísticos não evidenciam a bricolagem, a inventividade artesanal, a discursividade que combinam esses elementos. Os dados estatísticos só evidenciam o que é homogêneo”.

Pensar a formação docente no contexto atual nos remete, de alguma forma, às grandes transformações sociais em todos os setores da contemporaneidade, em função das práticas interativas e da consequente cultura participativa que se prolifera em função das tecnologias digitais e do advento da hiper mobilidade e da ubiquidade possibilitadas pelos dispositivos móveis, o que não quer dizer perder a dimensão do micro, do fazer cotidiano dos praticantes, condição da pesquisa multirreferencial e com os cotidianos.

Para Santaella (2013, p. 94), esse potencial transformador pode ser observado, dentre muitas outras possibilidades, nas formas de arquivar, anotar, apropriar-se, remixar e compartilhar conteúdos midiáticos de maneira antes impensável. Esse cenário, no qual os praticantes culturais, no caso específico, os docentes formadores e em processo de formação, interagem de diferentes formas e níveis com as tecnologias digitais, nos remete a pensarmos na inventividade, nas táticas, nas maneiras de fazer desses praticantes com o uso das novas tecnologias.

E ainda, na potencialidade epistemológica e metodológica da pesquisa multirreferencial e com os cotidianos na construção de caminhos para o estudo dessas práticas.

Para Silva (2009, p.76), “a escola e a universidade têm muito a aprender com esse cenário para se posicionarem consistentemente como espaços privilegiados de inclusão digital entendida para além do mero acesso ao computador”. O esforço pela inteligibilidade das práticas nesse contexto requer um olhar plural/multirreferencial sobre/com os praticantes culturais da/na cibercultura. Nesse sentido, compreender, no emaranhado da complexidade que envolve os praticantes culturais, mais especificamente os docentes que formam e se formam nesse contexto, requer entender os jogos de interesses divergentes, conflitantes, que marcam na perspectiva multirreferencial, a atuação dos sujeitos, ora como agentes, ora como atores e ora como autores.

3.1.1 Agentes/atores/autores/praticantes culturais: os sujeitos sociais da/na pesquisa-formação

Consideramos importante na nossa pesquisa compreendermos: as relações entre o praticante cultural que está na base conceitual da pesquisa com os cotidianos estruturada inicialmente pelo pensamento de Michel de Certeau (2012); a noção de agente, ator e autor, que encontra em Ardoino (1998) os fundamentos a partir da noção de que, na complexidade que envolve a realidade, na riqueza das práticas sociais, somos e permanecemos sempre reencontrando-nos, como agente-ator-autor; e ainda, o pensamento de Barbosa (1998; 2010) que, inspirado na teoria epistemológica multirreferencial de Ardoino, propõe a formação do autor-cidadão.

Sob a influência das tecnologias digitais, as teorias pedagógicas que versam sobre o ensino e a aprendizagem, se metamorfoseiam cotidianamente. As tecnologias digitais têm provocado mudanças profundas e permanentes nos processos de comunicação, produção e compartilhamento de saberes, inclusive com várias experiências de tessitura de conhecimento sem a co-presença de alunos e

professores no núcleo das instituições formais, como é o caso da Educação a Distância e das práticas formativas que hibridizam o online e o presencial.

A linguagem, protagonista dos processos de transformações humanas ao longo da história, se situa no contexto da cibercultura como desencadeadora de uma complexidade que tem afetado como nunca antes na história, a inteligência humana (SANTAELLA, 2013), a sua capacidade de conhecer, de perceber e tecer redes de conhecimento. Os usos das diferentes linguagens midiáticas requerem dos praticantes culturais imersões significativas em ambiências favoráveis a interlocuções autorais e plurais, em espaçotempos ressignificados em função das possibilidades comunicacionais provenientes das linguagens digitais. Porém, as perspectivas e potencialidades advindas da cultura digital em rede arrefecem práticas formativas arraigadas em modelos anacrônicos de *aprendizagemensino*.

Diante dessa breve contextualização do *espaçotempo* do atual contexto da cibercultura, questionamos: a perspectiva de um tríptico – agente, ator e autor, apresenta-se coerente para pensar a complexidade das práticas sociais da/na cibercultura? Em que consiste um sujeito autor-cidadão? E ainda, como pensar na formação de um autor-cidadão situado na cibercultura, a partir da tessitura dessas perspectivas teóricas?

A abordagem teórica de Certeau (2012) tem uma trajetória marcada pela ruptura com o pensamento homogeneizante da ciência moderna. Situado como um teórico de olhar profundo para os problemas, preocupa-se em pensar sobre os desvios, as táticas, as artes de fazer do homem comum, do homem ordinário que inventa a cada dia o seu cotidiano. Sendo objeto de seus estudos, como se cria, o que se cria. Pensa o cotidiano “deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio, no uso desses produtos” (CERTEAU, 2012, p.12).

Ressaltamos em Certeau (2012, p.13), a recusa pela uniformidade e a busca constante pelos desvios dos praticantes, pois, “é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários”; é mister ocupar-se com “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática”. Os praticantes culturais desenvolvem assim diferentes formas de agir, de fazer a prática cotidiana, subvertendo, muitas vezes, o instituído, o definido a priori, o esperado. Nesse sentido, tem toda lógica a

argumentação de que “o cotidiano de faz com mil maneiras de caça não autorizadas” (CERTEAU, 2012, p. 38).

Evocar os estudos de Certeau para os cenários formativos expressos em uma pedagogia desautorizante, como persistem muitas ações educativas, na qual as práticas pedagógicas e avaliativas parecem ganhar legitimidade justamente por serem homogêneas, por seguirem os padrões do instituído, implica em ruptura, em autorizar-se a alterar e alterar-se, em promover práticas instituintes, em enaltecer as diferenças.

A defesa pela cultura no plural pode ser bem entendida em Certeau (2012, p. 13), quando se manifesta pela necessidade de “voltar-se para a proliferação disseminada de criações anônimas e “perceíveis” que irrompem com vivacidade e não se capitaliza”. A criação, a inventividade, as operações culturais em seus movimentos, revelam as astúcias dos praticantes na invenção do cotidiano. Os estudos com o cotidiano assumem a noção de praticante cultural a partir da valorização da cultura ordinária, das artes de fazer do homem comum que, com astúcia de usuário, subverte e inverte a lógica em movimentos de microrresistência potencializadoras de microliberdades (CERTEAU, 2012).

Enredado na noção de subjetividade, Jardim (2000, p. 28), ao discorrer sobre a educação, nos faz pensar em estratégias, deslocamentos, agenciamentos que evidenciam as transgressões aos modelos instituídos,

(...) as novas subjetividades se concretizam confrontando-se com os jogos semióticos da racionalidade científico-epistemológica existentes, tanto no aspecto individual, quanto nas relações sociais, desenhando-se com isso outras maneiras de perceber o mundo: e isso ocorre nas pequenas relações, de forma transversal, descontínua e difusa no tecido social. São as produções, as maquinações, os cortes, as estratégias, os agenciamentos, os deslocamentos, a singularização do agir e do pensar. Enfim, a ruptura com os valores da ordem social estabelecida.

Percebemos na noção de praticante cultural (CERTEAU, 2012), uma convergência com a perspectiva do sujeito em ação produtor de subjetividades (JARDIM, 2000), ambos constituem-se na prática, no ato. Já o sujeito da práxis apresentado por Ardoino (1998), converge com a noção de cidadão com consciência e autor de si na relação com os outros e com o mundo. Precisamos, em todas as perspectivas, considerar a complexidade que envolve a realidade, a riqueza das práticas sociais, não aceitando que se reproduza a alienação comprometendo as

decisões no campo da ação. Nessa perspectiva, Ardoino traz a ideia de um tríptico, agente-ator-autor, que supera a noção de agente-autor, estabelecida no entrelaçamento dos campos de conhecimento da Sociologia e da Psicologia.

As noções de agente e de ator postas em relação tendem ao reconhecimento de uma fronteira entre essas duas noções. O agente, que tem parte dos arranjos definidos pelas suas funções, ou seja, pelos papéis sociais que desempenha em determinado campo e ou instituições, vincula-se a um modelo mais mecanicista, ficando afetado pela finalização ou pela determinação do conjunto. É como se o coletivo se sobrepusesse ao subjetivo, às decisões individuais. O ator, provido de consciência e iniciativa, capaz de pensar estratégias, encontra um grau de intencionalidade própria que fica ligado tanto aos efeitos de um determinismo de campo quanto ao peso das macroestruturas. O ator é reconhecido como co-produtor de sentidos.

Para Ardoino (1998), o ator executa, mas enquanto tal permanece objeto, ele acrescenta, mas não se torna por isso a origem (o autor). O autor é fundador, o criador, o genitor. Nesse sentido, podemos inferir, no exercício do entrecruzamento das noções de autor (ARDOINO, 1998) e praticante cultural em Certeau (2012), que ambos produzem desvios, rompem com o já dado, com o instituído. No entanto, em Ardoino, destacamos a autoria como fundante nesses desvios.

Autor/autoria/autorização são conceitos centrais na epistemologia multirreferencial. A autorização diz respeito a se autorizar, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio co-autor, de desejar se situar na origem de seus atos, e por conseguinte de si mesmo como sujeito. Esses conceitos são importantes para a compreensão das situações e práticas educativas e ganham ainda mais potência em um contexto propício às interações mútuas²⁹ que se afastam de modelos comunicacionais nos quais emissores e receptores se localizam em polos antagônicos, ou seja, em um modelo linear em que se apresenta uma hierarquia na relação entre quem emite e recebe a mensagem.

Em Freire (2001), o diálogo é entendido como um ato de criação, um encontro entre homens situados histórica e culturalmente, e por isso mesmo, mediatizados

²⁹ Primo (2011), define interação mútua a partir da compreensão de que as teorias da comunicação de massa, que separam os polos entre emissor e receptor, pouco ajudam na compreensão das interações mútuas, interpessoais, nas quais os interagentes, interlocutores da ação comunicativa, em um caráter recursivo, se movem transformando tanto o próprio relacionamento quanto os interagentes impactados pela relação.

pelo mundo, excedendo à dimensão da relação eu-tu. O verdadeiro diálogo não se presta à conquista de uns sobre os outros, mas sim à conquista do mundo pelos sujeitos em relações dialógicas.

Mas o que possibilita sermos autores? Quais motivações temos para esse nível de implicação? O que nos torna agentes, atores e autores? Quais ambiências/dispositivos contribuem para um pensar/agir com autoria na cibercultura?

Para Ardoino não é possível se libertar da condição de agente transformando-se em ator, como dádiva de uma conscientização, de uma sensibilização ou de uma formação. Somos e permanecemos sempre reencontrado-nos, como agente-ator-autor. Assim, a busca pela autoria, pela capacidade de se autorizar, precisa ser uma constante da educação nas diferentes instâncias sociais.

Como professores formadores e em processo de formação no contexto da cibercultura, deparamo-nos com alguns cenários formativos que ainda insistem em práticas uniformizadoras e homogeneizantes, incoerentes com a perspectiva da cultura contemporânea de acesso livre à produção e consumo de informação, na qual os sujeitos têm ainda mais a oportunidade de, através da hipermobilidade e da aprendizagem e leitura ubíquas, produzirem autoria, bricolarem, cocriarem. Apesar do contexto da cultura digital favorecer práticas autorais, percebemos, em alguns momentos, a dificuldade de autoria dos praticantes, uma vez que imersos em práticas formativas com ambiências pouco favoráveis à criação, à condição de se conhecerem, de se formarem na/para a vida.

A perspectiva formativa, por vezes desautorizante, pode ser percebida em diálogos com alunos da/na pesquisa formação em momentos de diálogos plurais nos encontros presenciais. Na negociação de sentidos sobre processos de avaliação envolvendo todos-todos, verificamos:

- (Professora): podemos discutir coletivamente a justificativa dos projetos de ensino, para que todos contribuam e resignifiquem essas discussões nas suas produções individuais.
- (Aluna): quero que leia o meu individualmente (...). Afinal temos que agradar o professor, ele que nos dá a nota.
- (Professora): quer dizer que se um professor não aceitar o que escreveu você não irá negociar, explicar, argumentar sua escrita? Apenas refaz?
- (Aluna): é professora, aqui na universidade é assim. Sabemos que não vale a pena discutir com o professor. Ele sempre vence.

Os sentidos expressos pela aluna nos possibilitam um olhar interpretativo para a nossa prática formativa, para os sentidos que atribuímos ao processo de construção/tessitura do conhecimento, para a centralidade no professor, para a dissonância cognitiva entre as formas de aprender no contexto da cultura do digital em rede e para a forma como se transmitem conteúdos na formação acadêmica. Têm-se uma infinidade de possibilidades autorais fora do espaço acadêmico, mas na universidade há uma tentativa de cercear essa autoria. Porém, precisamos destacar que mesmo diante desse cenário, os alunos criam, criticam, questionam, subvertem, à sua maneira, o instituído.

3.1.2 Autor-cidadão: perspectiva de formação autoral

A palavra cidadania vem sendo usada na contemporaneidade em vários contextos sociais. Em documentos legais, propostas pedagógicas, planejamentos de ensino e discursos políticos. O seu uso é cotidiano e por pessoas de profissões e atuações plurais na sociedade. Um breve olhar sobre a noção da cidadania construído no tempo histórico revela os diversos entendimentos - da Grécia e Roma da Idade Antiga, da diluição desse princípio na Europa da Idade Média, ao contexto da Modernidade e da estruturação do Estado-Nação, referência atual de cidadania, foram muitas as transformações.

Cidadania e cidadão, de acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 157) diz em respeito, respectivamente, “à qualidade ou estado do cidadão” e ao “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”. Essa definição, talvez a que mais ecoa entre os sujeitos sociais, não dá conta da complexidade que envolve a atuação do humano, nas dimensões plurais, de ordens racionais e existenciais no contexto atual, que situamos, nesse trabalho, como contexto da cibercultura.

Partimos da premissa de que a noção de cidadania se atualiza em função de contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos/autores/praticantes atuam em função das suas necessidades, desejos e crenças, ou seja, para além do instituído pelo Estado. A cidadania, como postura de atuação do cidadão, ganha diferentes

configurações situadas em cada contexto, o que diverge da perspectiva de posicionamentos doutrinários que limitam a sua dimensão a um significado estático, permanente e objetivo.

Baseado na perspectiva multirreferencial, Barbosa (1998) traz a discussão do autor-cidadão a partir da noção de autor como quem exerce a cidadania. Uma cidadania que é situada historicamente, geograficamente, sociologicamente, psicanaliticamente e ecologicamente. Por que esse conceito está tão fortemente presente nas políticas educacionais, nos projetos políticos pedagógicos e até nos planos de aula de professores? Em que consiste uma cidadania autoral de um praticante situado na cibercultura?

Em um breve recorte histórico, situamos a cidadania no contexto da modernidade e da gestação do capitalismo e, conseqüentemente, do projeto burguês de sociedade, no qual se configuram novas formas de produção da vida material e das relações sociais. Para Monteiro (2000, p.78), “a cidadania nesse contexto, refere-se a uma qualidade do indivíduo que lhe permite participar do jogo político estabelecido a partir do estado moderno”. **Uma pseudoigualdade**, “(...) uma vez que é oferecido ao sujeito o direito jurídico as vantagens estabelecidas pelo estado (...)” **mas não se consideram as desigualdades sociais, culturais, econômicas, que distanciam esses “sujeitos de direito”** (grifos nossos).

Não podemos enquadrar o conceito de cidadania como algo fixo e imutável, uma vez que “(...) é uma construção histórica, modificando-se com o tempo e estando sempre aberta às possibilidades de ampliação ou limitação que as transformações sociais trazem consigo” (MONTEIRO, 2000, p. 80). As modificações dos/nos sentidos atribuídos à cidadania refletem, além das condições de tempo e lugar situados, o ponto de vista do sujeito, também situado em um grupo social do qual faz parte.

Na modernidade, a definição de cidadania é colocada na esfera político-jurídica como uma relação que se estabelece entre o indivíduo e o estado. Nessa esfera, apresenta-se uma relação, muitas vezes, dissimulada em um poder simbólico de garantia de direitos e imposição de deveres. Porém, podemos perceber nas lutas travadas no cotidiano, uma perspectiva mais ampla que extrapola a esfera político-jurídica e abrange as várias dimensões da vida humana, uma vez que, “o conceito de cidadania está ligado à luta contra as desigualdades estabelecidas, envolvendo

sexo, cor, idade, origem familiar e ou condição econômica” (MONTEIRO, 2000, p. 80).

O que faz um autor/praticante, em vez de se submeter simplesmente aos deveres e direitos institucionalizados e externos a si, é subverter continuamente, recusando, em certo grau, a lógica dos deveres e direitos, que muitas vezes não dialogam com as suas necessidades de cidadão. Assim, a ideia de praticante cultural, de sujeito que se autoriza, amplia a noção de cidadania institucionalizada no campo político jurídico. Com isso, podemos afirmar que existe, para além do instituído legalmente, uma construção singular e interativa de cidadania.

Considerando a crise da sociedade moderna, “(...) por meio da crítica pós-moderna que condena a ditadura da razão concretizada na ação do estado” (MONTEIRO, 2000, p.80), em um contexto marcado pela desterritorialização e pela complexidade que envolvem as ações cotidianas dos sujeitos/praticantes da/cultura, questionamos: ainda se sustenta uma concepção de cidadania, como a moderna, diante de uma pauta que ultrapassa os limites do estado e envolve uma dimensão humana sem fronteiras e que pressupõe um novo status para a subjetividade? É possível pensar em uma cidadania local em um mundo global e hibridizado culturalmente através da rede mundial de computadores?

Para Boaventura Santos (2004; 2010), o projeto da modernidade se assenta em dois pilares fundamentais: o pilar da regulação e o pilar da emancipação. O primeiro, o pilar da regulação, é composto pelo Estado, o mercado e a comunidade. Tem como pontos extremos o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento). O segundo pilar, o da emancipação, se assenta no colonialismo (ignorância) e na solidariedade (conhecimento). Nesse pilar encontramos três formas de racionalidade: estético-expressiva; cognitivo-instrumental e; por último, a racionalidade prático-moral do direito. A absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação se deu através da convergência entre modernidade e capitalismo e a conseqüente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno. A emancipação esgotou-se na própria regulação e, assim, a ciência tornou-se a forma de racionalidade hegemônica e o mercado, o único princípio regulador moderno.

Para o autor, mesmo as lógicas da emancipação racional pretendendo orientar a vida prática dos cidadãos, se inserem de maneira diferente nos pilares da

regulação, sendo “a comunidade”, a menos susceptível à regulação instrumental, preservando algumas categorias emancipatórias como as ideias de solidariedade e de participação.

Já no pilar da emancipação, a racionalidade estético-expressiva, mesmo diante de mudanças nas características de outras racionalidades, corrobora a manutenção de características emancipatórias ligadas às noções de prazer, autoria e de artefactualidade discursiva. Colaborando com a construção de um conhecimento emancipação, ou seja, um conhecimento local e disseminado através do discurso argumentativo possível de reconstruir um conhecimento do senso comum que pudesse se opor à hegemonia da racionalidade cognitivo instrumental.

Com essa assertiva, Boaventura Santos sinaliza possibilidades de pensarmos em epistemologias que contribuam com uma cidadania com vistas a uma justiça global implicada com/ na tessitura de diálogos entre conhecimentos plurais que criem múltiplas racionalidades, ou seja, um projeto educativo emancipatório que substitua a primazia do conhecimento-regulação pelo conhecimento-emancipação, transformando-se a solidariedade na forma hegemônica de saber e aceitando-se um certo caos (OLIVEIRA, 2008).

Assim pensamos em nossa pesquisa-formação quão importante é a criação de fazeres pedagógicos favoráveis à autoria e a autonomia intelectual/social/pessoal dos sujeitos, situada em seus valores, histórias, geografia, ou seja, em todo o conhecimento que nos permite dar sentido à nossa formação acadêmica.

O conceito de autoria em Ardoino recoloca a noção de cidadania em um patamar para além do agente e do ator. Pois a autoria pressupõe o diálogo do interior (eu-outro) com o exterior (outro-eu), de um sujeito que produz sentido, que conhece a si mesmo, que faz valer, no processo de negociação de sentido, a sua subjetividade. A ideia de uma cidadania na contemporaneidade se funda na relação instituído e instituinte, na “produção de desvios” dos praticantes culturais (CERTEAU, 2012) que não se satisfazem com o estatuto de dominados e dóceis consumidores de cultura. Assim, é mister ressaltar as ideias de Barbosa (1998) de que o autor-cidadão, com todas as dimensões presentes em sua tessitura, exige politização da vida em suas várias perspectivas, englobando sua forma de ser e de se expressar. Refere-se então a uma tarefa árdua e complexa de se mobilizar como sujeito que se propõe formar-se para uma maneira integrada de atuar no mundo, de

se posicionar no público e no privado, de agir no trabalho e em outras instâncias sociais, de se comportar, não no sentido do assujeitamento, do disciplinamento dos corpos, mas entendido como uma maneira integrada de expressar os próprios sentidos.

Nossa cidadania se constrói em permanente diálogo e interação com o outro, perspectiva que nos impõe a condição de sujeito em um devir permanente, que se percebe não pronto, mas aberto, no sentido de elaborar uma leitura própria do mundo e de se expressar nesse mundo. Na relação educativa, educador e educando se fazem sujeitos continuamente. O existir humano dá-se na práxis, na pronúncia e no agir para modificar e se modificar nesse mundo. Esse mundo problematizado se volta aos sujeitos exigindo deles novas ações-reflexões, em um movimento inacabado (FREIRE, 2001).

Propomos pensar em nossa pesquisa, numa formação que favoreça a construção de uma cidadania autoral na cibercultura, que, como praticantes dessa cultura, possamos construir, situados na nossa historicidade, nossa própria pauta, uma pauta aberta à produção de sentidos ressignificados mediante a negatividade, a alteração e a implicação nas relações sociais. Nesses dizeres que não separamos dos fazeres, nos referimos a uma formação na qual nos percebemos como autores/praticantes que quando submetidos aos determinismos sociais, econômicos, culturais etc., temos o poder da negação, de contra-estratégia, manifestada em certa capacidade de reagir e de adaptar-se e, também de transformá-los (ARDOINO, 1998).

O contexto é propício a uma aprendizagem autoral. A cibercultura é *espaçotempo* de produção coletiva, compartilhamento, interatividade, pluralidade de conhecimentos e informações. Vivemos tempos de mobilidade e ubiquidade, o que nos possibilita comunicação síncrona e assíncrona nos ciberespaços e nas cidades, sem antagonismos nos polos de emissão e recepção. Sociedade em rede (CASTELLS, 2001), sociedade líquida (BAUMAN, 2003), híbrido humano e não humano (LATOUR, 2012), geração polegarzinha (SERRES, 2013), nativos digitais (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012), residentes (WHITE; CONNAWAY; LANCLOS; CORNU; HOOD, 2012), todas essas noções têm algo em comum - seja na ideia de interatividade, de interação mútua, de produzir e compartilhar informações, de expressar os sentidos que atribuem demandas sociais, na política, na educação,

na cultura, nas artes, etc. - expressam de diferentes formas o contexto da sociedade atual nas suas relações com as tecnologias.

Outro cidadão se delinea, se convoca, se mobiliza para o *espaçotempo* do digital em rede. É essa a auto-formação e a formação que buscamos na nossa pesquisa-formação - humanos/cidadãos formados para que possam fazer uso do ecossistema informacional e tecnológico disponível, levando em consideração, é claro, a formação humana, implicada consigo, com o outro, com o mundo. O que pressupõe, dentre outras coisas, novas educações³⁰ (PRETTO; PINTO, 2006), possíveis de se apropriarem das potencialidades comunicacionais e pedagógicas das mídias digitais e das redes sociais (SANTOS; SANTOS, 2012, p.179), ou seja, novas educações que integrem o presencial e o online engendrados em dispositivos autorais e potencializadores de aprendizagens plurais.

3.2 Pesquisa-formação: o método da auto-formação e da formação

A Pesquisa-formação, por se situar em um paradigma da epistemologia da prática, como muito bem discutida em Santos (2014), tem sustentação epistemológica e metodológica em autores como Novoa, Tardif, Sacristán, Josso, Macedo, Ardoino, Freire e muitos outros estudiosos que não separam formação de cultura e das *experiências aprendentes* da/na vida. A formação como experiência irreduzível, valorada e situacional põe em evidência os sentidos da itinerância formativa implicada e, por isso mesmo, (trans) formadora de *saberes-fazer* em ato. Com isso, reafirmamos a assertiva de Santos (2014) de que não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência. Fazer pesquisa é ter o exercício da profissão como dispositivo de auto-formação e de formação em uma postura de olhar plural, um olhar para si e para os outros que compõem a complexidade do fenômeno pesquisado.

³⁰ Trazemos a noção de Pretto e Pinto (2006) a partir de suas vivências em experiências formativas de ensino semipresencial na UFBA, as quais se baseiam em propostas curriculares que tem as tecnologias da informação e comunicação como elemento fundante do processo. As novas educações apresentam perspectivas epistemológicas e metodológicas que envolvem processos horizontais, processos coletivos, centros instáveis, currículo hipertextual, participação efetiva, formação permanente e continuada, simultaneidade entre a escrita e a oralidade, cooperação e sincronicidade na aprendizagem.

A pesquisa-formação, enquanto postura epistemológica e política, nos coloca no caminho da práxis, ou seja, os saberes teóricos articulados aos saberes da ação dos professores e alunos situados em contextos formativos das/nas *experiências aprendentes dentro fora* da universidade estão, sempre, em processos de ressignificações permanentes. Nessa ótica, o que se constitui em conteúdos de formação docente e discente no espaço acadêmico do curso de pedagogia? Que saberes e que fazeres formam?

De acordo com Pimenta e Lima (2006), a teoria tem o importante papel de oferecer aos professores perspectivas **plurais** para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais da docência que atuam nesses espaços, transformando-os, sendo fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (grifos nossos). Essa assertiva coloca os professores na condição de aprendizes permanentes e situados nas transformações socioculturais, o que pressupõe um diálogo consigo, com o outro, com o mundo. Nos dizeres de Macedo (2010 a, p. 21), precisamos olhar a formação configurada como “uma experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações”.

A pesquisa-formação na qual nos implicamos, concebe formação fundada da/na experiência e reflexão vivenciadas nos diversos espaços socioculturais, nos quais as referências e intencionalidades formativas produzem sentidos diversos e plurais. Assim, a autoformação e a formação da professora e dos alunos se processam no cenário produzido pelos praticantes que atuam no cotidiano em diversos espaços multirreferenciais de aprendizagem criados pelos atos de currículo. Nesse Cenário, a multirreferencialidade nos convida a uma,

Leitura plural de seus objetos práticos e ou teóricos, sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas, quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

A formação como *experiência aprendente* realizada por sujeitos sociais e culturalmente mediados, nos aproxima da ideia de que currículo e formação são inseparáveis, e por isso mesmo, não cabe pensarmos em “um currículo”, mas em

currículos construídos em *experiênciaformação* singularizadas e socialmente referenciadas.

Essa compreensão de currículo e formação como algo indissociável e inseparável, parece elucidar algumas questões de aprendizagens relatadas por professores de diferentes níveis de ensino. Geralmente, realçamos que os alunos não se interessam e não aprendem os conteúdos previstos no currículo formal das instituições de ensino, mas não refletimos sobre a relação que estabelecem com os saberes e como deles se apropriam. Para Charlot (2000), aprender só faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, referências e experiências, à concepção que têm da vida, às suas relações com os outros, à imagem que têm de si e a que quer dar de si aos outros.

O Ensino Superior, não temos dúvida, tem demandas e objetivos específicos e instituídos no currículo formal. Pimenta e Anastasiou (2005) destacam algumas premissas básicas que devem permear o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, a saber: propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos que ensinados criticamente devem assegurar o domínio científico e profissional; favorecer a progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; considerar o processo de ensinar-aprender como atividade indissociável à investigação; responsabilizar-se pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão; substituir a prática da simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento; trabalhar em equipe na perspectiva de integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor; criar e recriar situações de aprendizagem; valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade; conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos para, a partir deles, desenvolver processos de aprendizagem interativos e participativos.

Diante dessas atribuições ao ensino superior, pensamos em professores e alunos que mobilizem saberes plurais em prol de uma atitude ativa diante da formação pessoal/profissional. O professor que se percebe em constante processo de formação e reflexão sobre a sua prática, aberto ao diálogo com a ciência e com os saberes dos sujeitos sociais com os quais interage cotidianamente, e ainda, como mediador de práticas pedagógicas significativas, problematizadoras e favoráveis a ampliação de sentidos e significações. Moran (2011), ao se referir ao processo de

ensino no contexto das tecnologias digitais, destaca a necessidade de se questionar as relações convencionais entre professores e alunos. Para tanto, pensa no papel de “um novo professor” como um sujeito aberto, humano, que valorize a busca, o estímulo, o apoio e, ainda, um sujeito capaz de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação.

Nossa compreensão de formação docente e discente situada no contexto da cibercultura nos aproxima da ideia de que o professor, como praticante que forma e se forma em redes de conhecimentos, precisa criar ambiências favoráveis à autoria, ao diálogo de saberes, a possibilidade permanente de transformar-se e transformar.

Inspirados na nossa itinerância e no desejo de fazer pesquisa formativa, nos aproximamos da ideia de que o método é para nós possibilidade de formação, transcendendo a perspectiva de valorização e domínio não reflexivo de instrumentos que muito mais engessam e enquadram do que contribuem com a inteligibilidade das práticas. Assim, desejamos fazer pesquisa exercitando “uma hermenêutica polifônica e intercrítica, tensa, porque experimentada no encontro das diferenças, de seres humanos em interação, que constroem realidades e são construídas por elas” (MACEDO, 2010, p. 14).

Nosso labirinto teórico-metodológico é percebido no (des) encontro de ideias, culturas, saberes, desejos, interações, razões, sentidos e significações que nos modificam continuamente em processo. Esta pesquisa-formação traz na noção de “um jeito outro” de fazer pesquisa, a provisoriedade, a mutabilidade e a relatividade da verdade.

Em nossa pesquisa criamos uma metodologia para a criação de atos de currículos engendrados nas práticas formativas, provisórias e mutáveis, das disciplinas Didática e Estágio Supervisionado, tendo como cenário as relações comunicacionais e interativas do ensino presencial e online.

3.3 Pesquisa como artesanato: nossa tessitura multirreferencial

Muito já foi dito sobre a impossibilidade de separar o homem do seu ambiente material, dos signos e imagens produzidas nas interações sociais e,

consequentemente, imersas de sentido. Pensar a relação entre docência e os artefatos técnicoculturais da/na cibercultura não se reduz às possibilidades de usos de ferramentas tecnológicas pelos professores em suas práticas pedagógicas transmissivas. Quando pensamos no *espaçotempo* da cultura do digital, pensamos em práticas, atitudes, maneiras de fazer, modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Espaços esses que os professores e alunos habitam, modificam, produzem, na condição de *praticantespensantes* da/na cibercultura.

Entretecer cibercultura e pesquisa-formação com inspiração epistemológica multirreferencial e com os cotidianos é uma opção política de condução a processos formativos emancipatórios. Partimos da premissa apresentada por Oliveira (2012), de que o fazer pedagógico emancipatório implica em pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas, nas quais, como *praticantespensantes* desenvolvem currículos *pensadospraticados*. Entendemos que uma prática pedagógica emancipatória contribui com o processo de democratização das relações estabelecidas nos processos formativos de *ensinaraprender*, valorizando os saberes dos envolvidos nas redes tecidas em uma relação plural de horizontalidade com outros saberes no processo de construção do conhecimento.

A pesquisa-formação na cibercultura mobiliza *saberesfazeres* plurais e em rede, em que os processos de *ensinaraprender* se desenvolvem na/com a docência online através do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos, negociações, dilemas docente e discente, mediadas por interfaces digitais concebidas como dispositivos formativos e produtoras de dados (SANTOS, 2005; 2014). A educação online, a aprendizagem ubíqua e seus dispositivos, situados no/com o advento da cibercultura se constituem em espaços formativos de pesquisa e de práticas pedagógicas que contemplam narrativas plurais das experiências pessoais/profissionais/acadêmicas dos praticantes culturais. Na pesquisa-formação os dados não são coletados, mas produzidos em ato, na ação implicada dos sujeitos/autores da/na pesquisa (SANTOS, 2014).

A discussão sobre a formação docente no contexto da cibercultura vem aumentando significativamente nas duas últimas décadas, sendo notória nos cursos de formação, nas conversas informais de professores, nas interações das redes

sociais, a percepção da necessidade de se instituir práticas formativas para o uso das tecnologias digitais nas escolas. Essa demanda, processo do contexto da cibercultura, traz para o campo da pesquisa em educação questões diversas e de uma complexidade que se diferenciam em função dos contextos e contingências em que se encontra cada pesquisador. Assim, concordamos com Giust-Desprairies (1998, p. 165), que ao situar o pesquisador para uma abordagem multirreferencial de seu objeto de estudo, realça que “(...) o pesquisador faz sempre escolhas de análises, “manobras” conceituais a partir de seu próprio sistema de representação, que condicionam seu olhar, suas aberturas, seus pontos cegos e define seu recorte teórico e metodológico”. Apresentamos os *saberesfazeres* teórico-metodológicos com inspiração multirreferencial e com os cotidianos, tecidos na itinerância com a pesquisa-formação vivenciada, conforme mostramos na figura 13.

Figura 13: Pesquisa-formação: a tessitura da metodologia



Fonte: Elaborado pela autora

A figura 13 desvela os sentidos da nossa abordagem multirreferencial que ganha forma nas circunstâncias que se imbricam na pesquisa. Assim, a noção de indexicalidade, entendida como “todas as circunstâncias que rodeiam uma palavra, uma situação” (COULON, 1998, p. 35), expressa os sentidos que atribuímos a cada palavra engendrada de significações no movimento *teoriaempíria*, *pesquisaformação*, *saberesfazeres* da/na pesquisa que realizamos. Optamos pela organização em “trama” pela coerência epistemológica do que estamos propondo. A trama entrelaça fios, esses fios os quais chamamos de conhecimentos, em nossa pesquisa, esses conhecimentos são fornecidos pelas vivências cotidianas dos praticantes, expressas em narrativas e imagens e se entrelaçam a outros conhecimentos que vamos tecendo junto com as pesquisas que desenvolvemos.

As cores expressas na figura 13 remetem à seguinte sistematização/sentidos:

Quadro 1: Pesquisa-formação: a tessitura da metodologia

Trama	Sentidos
Inspiração epistemológica e metodológica da pesquisa	<p>A prática e seu estatuto epistemológico:</p> <p>Na nossa tessitura, professores e alunos são praticantes culturais na cibercultura, <i>aprendem ensinam</i> em espaços multirreferenciais mediados por saberes, culturas e artefatos tecnológicos. As práticas docente e discente são fundantes do/no processo de formação.</p>
Saberesfazeres das/nas epistemologias da prática: (autoformação e formação)	<p>Produzir dados em/nas redes:</p> <p>A cartografia do vivido em diálogo com as práticas cotidianas em Didática e Estágio Supervisionado se constituem em experiências formativas refletidas, nas quais os <i>praticantes culturais</i> produzem atos de currículo, negociando sentidos em contato significativo consigo mesmo, com o outro, com o mundo e se (trans) formam em ato. <i>Teorização reflexão</i> da/na prática junto com os dados produzidos na relação <i>cidade ciberespaços</i>.</p>
Novas educações/novas formas de <i>aprender ensinar</i> ; diálogo de saberes plurais/heterogêneos	<p>Habitar/interagir em espaços multirreferenciais de aprendizagens:</p> <p>Os atos de currículo criados juntos com os alunos em espaços multirreferenciais de aprendizagem ressignificam o <i>espaço tempo</i> do <i>aprender ensinar</i> em Didática e Estágio Supervisionado, oportunizando diálogos plurais, mediação e interatividade em/nas rede.</p>

(continua)

<p>Sala de aula presencial e online com o uso de dispositivos/interfaces de comunicação e de conteúdo para/na potencialização das aprendizagens, quais sejam: de conteúdo, de procedimentos e existencial e ainda, na promoção/mobilização de letramentos digitais.</p>	<p>Auto-hetero-eco (Trans) formação:</p> <p>Os sentidos da formação vão sendo tecidos nos atos de currículo criados na relação entre o ensino presencial e online (moodle, facebook, blog) em uma perspectiva de ensino horizontalizado, com uso de interfaces favoráveis à interação todos-todos; escrita autoral; <i>experiências formativas dentrofora</i> da universidade; relação teoria-prática e, mobilização dos letramentos digitais significados pelas/nas necessidades formativas.</p>
---	--

Fonte: Produzido pela autora

Inspirados nos estudos de Pineau (apud MORAES, 2007); Macedo (2010), optamos por olhar a pesquisa-formação como um processo que envolve três amplas, complexas, imbricadas e distintas dimensões da formação: auto-hetero-eco. A autoformação nos diz respeito a nossa própria “condição de seres que interpretam, filtram o mundo e reconstróem incessantemente, e que, ademais sabem/sentem, que algumas experiências da compreensão irrompem também fora das lógicas cognitivas da construção que conhecemos” (MACEDO, 2010, p. 67). Envolve, portanto, nos processos de conhecer a si, a autocrítica e autonomização, não na perspectiva de sermos uma ilha, mas de uma formação para/na alteridade. A heteroformação nos coloca no estatuto de seres em relação sempre. A aprendizagem se dá em uma perspectiva relacional. Forma-se é assim, um contanto permanente consigo, com o outro e com o mundo numa ambiência de diversidade e heterogeneidade ineliminável. A ecoformação envolve a dimensão formativa do meio ambiente material, ou seja, a relação entre o humano e o ambiente. É na dinâmica entre a auto-hetero-ecoformação que entendemos estar a complexidade constitutiva da Trans(formação) docente/discente nos atos de currículo. Complexidade que se apresenta em todo processo de formação ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação).

Nesse processo de tessitura da metodologia, partimos do pressuposto de que na pesquisa com os cotidianos e multirreferencial, pela implicação com as

práticas, os dados são construídos mediante contato direto, implicado e interativo do pesquisador com a situação de estudo. Assim, os dados da pesquisa vão sendo construídos nos diálogos dos saberes plurais produzidos nas relações *vividasentidas* pelos praticantes culturais em espaços multirreferenciais de aprendizagem, a saber, sala de aula presencial, moodle, facebook e blog.

4 ATOS DE CURRÍCULOS NO ENSINO PRESENCIAL E ONLINE

4.1 Sala de Aula Presencial: Disciplinas Didática e Estágio Supervisionado

As sistematizações curriculares dos cursos de formação de professores, aqui em especial da graduação em Pedagogia, por mais que se proponham flexíveis, acabam se limitando a estrutura das definições padronizadas a priori nas ementas e programas das disciplinas, conforme mostra a organização das disciplinas de Didática e de Estágio Supervisionado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC PEDAGOGIA/UERN, 2007), nas Figuras 14 e 15.

Figura 14: Identificação e Ementa da Disciplina Didática

	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG Home Page: http://www.uern.br E-mail: proeg@uern.br UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO: PEDAGOGIA		
	PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR-PGCC I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR		
1.1 Natureza do componente: <input checked="" type="checkbox"/> Disciplina () Atividades da prática () Estágio Supervisionado Obrigatório () Trabalho de Conclusão de Curso – TCC			
1.2 Nome do componente: Didática			
CÓDIGO: 0301009-1		CRÉDITOS: 4	CARGA HORÁRIA: 60
Pré-Requisito: Psicologia da Educação II		Códigos: 0301034-1/0301059-1	
Curso: Pedagogia		Período: 4º	
		Turno: Matutino	
		Ano/Semestre: 2014.1	
Professor (as): <u>Mayra Rodrigues F. Ribeiro</u>			
II EMENTA			
O objeto de estudo da didática. O processo de planejamento das ações educativas. Os componentes estruturantes de um plano. A gestão dos conteúdos e da relação pedagógica. Os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade.			

Fonte: PPC de Pedagogia – UERN/2007

Figura 15: Identificação e Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado I

	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG Home Page: http://www.uern.br E-mail: proeg@uern.br UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		
	CURSO: PEDAGOGIA PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC		
I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR			
1.1 Natureza do componente: ()Disciplina ()Atividades da prática (X)Estágio Supervisionado Obrigatório ()Trabalho de Conclusão de Curso – TCC			
1.2 Nome do componente: Estágio Supervisionado I			
CÓDIGO: 0301099-1		CRÉDITOS: 10	CARGA HORÁRIA: 150
Pré-Requisito: Pesquisa Educacional e Currículo Códigos: 0301034-1/0301059-1			
Curso: Pedagogia	Período: 5º	Turno: Matutino	Ano/Semestre: 2014.2
Professor (as): <u>Mayra</u> Rodrigues F. Ribeiro; <u>Aleksandra</u> Nogueira de Oliveira Fernandes.			
II EMENTA			
Concepções de Estágio, o Estágio como pesquisa, relação teoria e prática. Estudo, análise e <u>problematização</u> do campo de atuação profissional. Elaboração de plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil.			

Fonte: PPC de Pedagogia- UERN/2007

A ementa, entendida como o eixo de organização dos conteúdos de ensino, é o mote para a sistematização do Programa da Disciplina. O ensino presencial, na maioria das vezes, procura se aproximar dos conteúdos estabelecidos na ementa, organizando-os em unidades didáticas e definindo a priori uma quantidade de textos para serem reproduzidas no setor de reprografia pelos alunos. Nesse formato, o que deve ser aprendido é “ditado” pelo professor da disciplina, que define inclusive os tempos de aprendizagem de cada conteúdo, já que no instituído se define que a cada 20h de aula, em uma disciplina de 60 h, deverá ser realizada, no mínimo, uma avaliação individual. Diante de tal situação, questionamos: a quem cabe a escolha do referencial teórico e metodológico de uma disciplina? É possível definir, a priori, um roteiro de conteúdos e textos sem a participação de todos os interessados e envolvidos no processo?

Referenciando-nos em Elizabeth Macedo (2012), podemos pensar em dois movimentos na lógica do currículo estruturado a partir de disciplinas. No Primeiro, temos a lógica da disciplina como campo de conhecimento que existe na tradição disciplinar do mundo constituído na modernidade, e a associação entre esse campo e aquilo que estudamos na escola, dividindo o conhecimento na forma a qual

denominamos disciplina. E, no segundo momento, se isso é mesmo disciplina e se deve ser entendido por essa associação.

A disciplina associada ao currículo e à sociedade moderna tem duplo sentido, distintos, mas que se aproximam em seus fins e objetivos; como sinônimo de matéria e como sinônimo de bom comportamento. Em ambos está em jogo a tentativa de disciplinamento dos sujeitos, dos corpos. O disciplinamento por conhecimento acaba por nos enquadrar em uma sistematização que tenta produzir um controle sobre as formas de entendimento do mundo, da sociedade. A disciplina é um discurso que disciplina o mundo, que vai constituindo as nossas maneiras de enxergar, ou seja, intenciona naturalizar a nossa forma de pensar e agir no mundo. Esse processo de fracionar o conhecimento em disciplinas é uma tentativa de controle das formas de entendimento do mundo produzidas socialmente ao longo da estruturação da sociedade moderna.

A sociedade atual possui demandas que solicita das instituições escolares novas formas de *aprenderensinar*. As mudanças atuais clamam ainda mais pelo enaltecimento das diferenças, sendo, portanto, conforme Veiga-Neto (2002), necessário examinar de que maneiras o currículo está implicado com tais mudanças no mundo de hoje, sejam elas mais manifestas – da ordem da cultura, da economia, da política, da ética etc. – sejam elas mais subjacentes – da ordem do espaço e do tempo. Pensamos então em uma mudança na forma de pensar o currículo, de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa; de uma aprendizagem meramente cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Em pesquisas realizadas no ensino universitário, D'Avila e Leal (2012, p.199), constatam que:

O ensino universitário segue incólume com seu modelo academicista. O professor como principal e, por vezes, única fonte de informação, o planejamento isolado, o acento nos conteúdos”. A recente pesquisa que realizamos dá-nos conta do quão arraigados ainda estamos à tradição disciplinar e ao modelo de professor como único referencial no processo de ensino. Em tempos de revolução tecnológica e advento da cultura digital esse cenário é, no mínimo, anacrônico.

Implicada com a possibilidade de realização de novas educações, na nossa pesquisa, em um processo de negociação com o departamento, aprovamos em

plenária o projeto de ensino híbrido – presencial e online, com o registro de 12horas/aula vivenciadas em ambiente online.

Em meio a momentos de tensões, apresentamos em Plenária Departamental em abril/2014, a proposição de uso do moodle integrado ao ensino presencial na pesquisa-formação em Didática. Inicialmente a intenção seria que a relação presencial e online se desse paralelamente durante as 60h presenciais instituída na disciplina, mas em função da participação em missão de estudo no Projeto Tecnologias Digitais e Mobilidade: novas potencialidades para a educação no século XXI - CAPES/FAPITEC/SE N° 06/2012, parceria entre UNIT/UFBA/UERJ, na Universidade Tiradentes em Aracaju/SE, no período de 01/05/2014 a 06/06/2014, propusemos o registro de 20% da carga horária online, respaldada pela Portaria nº. 2253/ 2001 (atualmente assegurada pela Portaria N° 4.059, de 10/12/2004) que permite a oferta, via EaD, de até 20% da carga horária total de cursos reconhecidos.

A proposição, além do respaldo em Lei, se fundamenta em discussões epistemológicas e metodológicas situadas no contexto da cultura digital em rede, e, conseqüentemente, se afasta de improvisos sem rigor. Diante da proposta de pesquisa situada, referendada em proposição de atos de currículo para/com o uso das tecnologias digitais, surgiram muitas questões polêmicas, resistências, discordâncias e também acatamentos e elogios nas falas dos professores do Departamento de Educação da UERN, por ocasião de Reunião da Plenária Departamental, a saber:

“abre precedente, a partir de então outros professores poderão fazer o mesmo”;

“o online é diferente do presencial na construção do conhecimento, inclusive a EAD não é consenso”;

“a universidade tem que garantir a estrutura para todos os alunos, pois pode ser que nem todos tenham acesso”;

“muito boa a ideia, trazer outras possibilidades metodológicas”;

“estamos no tempo das tecnologias digitais, a experiência é inovadora, nunca houve antes no nosso curso”.

As narrativas desvelam os sentidos plurais em função das bacias semânticas de cada professor na relação com a cultura digital em rede e com suas próprias experiências na docência. No entanto, acreditamos que a abertura a novas possibilidades e experiências é condição para alterar-se, para rever e ressignificar práticas. Alguns professores parecem se fechar em suas “resistências”, dificultando

o diálogo, a intercristica, a (trans) formação dos seus *saberesfazeres*. Diante da rica discussão a proposta foi aprovada quase que por unanimidade.

Destacamos uma fala de Nóvoa (2014), que vai ao encontro das nossas intenções com/na criação de atos de currículo nos espaços multirreferencias de aprendizagem no Curso de Pedagogia. Para o autor:

Não se deve estabelecer uma oposição entre presencial e virtual. Temos de recorrer a todos os meios que promovam a educação e a aprendizagem. É errado reduzir o debate sobre o digital a uma questão meramente tecnológica. Estamos diante de uma mudança de fundo em nossos hábitos e maneiras de viver, o que tem consequências profundas na educação. A relação presencial é fundamental, mas ela pode ser intensificada e enriquecida através dos recursos digitais.

A perspectiva de criação de atos de currículo em espaços multirreferenciais de aprendizagem nos instigou à elaboração de desenho didático em dois momentos do processo formativo de alunos de uma turma de Didática e, posteriormente, de Estágio Supervisionado, com o propósito de potencializar as aprendizagens docente e discente em uma proposta de ensino horizontalizado e mediado por dispositivos favoráveis à autoria, à interatividade, à mediação e mobilização dos letramentos digitais por meio de imersões nos ciberespaços, ressignificando o *tempoespaço* da formação na sala de aula presencial, conforme mostramos no Quadro 2 - *Espaçostempos* formativos em Didática e Estágio Supervisionado I.

Quadro 2: Espaçostempos formativos em Didática e Estágio Supervisionado I: as cores tecendo os sentidos

Espaços Multirreferenciais de Aprendizagens	Criação de Atos de Currículo <i>Dentrofora</i> da Sala de Aula	Interações/mediações nos Atos de Currículo
Sala de aula presencial	<p>Didática Encontros Semanais – 04 h, totalizando 48horas/aula de registros presenciais.</p> <p>Estágio Supervisionado Encontros Semanais – 04h, totalizando 45horas/aulas de registros presenciais em Estágio Supervisionado.</p>	<p>- Aulas expositivas, discussões de textos, vídeos, oficinas pedagógicas para uso de interfaces do moodle e elaboração do blog; provocações/motivações/mediações nos usos das tecnologias digitais por meio das atividades via moodle, facebook e blog; disparadores de conversas para perceber os sentidos, as tensões, as aprendizagens, os dilemas vividos com/na experiência da formação presencial e online.</p> <p>- Interação todos-todos.</p> <p>- As aulas presenciais eram enriquecidas com as discussões, narrativas e imagens produzidas no</p>

(continua)

	<p>As demais horas divididas em observação e regência na escola campo de estágio, planejamento e atividade de intervenção.</p>	<p><i>espaçotempo</i> de interações nas interfaces do moodle.</p> <p>- Os alunos eram instigados a contribuir com a indicação de textos, vídeos, entrevistas e discussões que ampliassem o processo formativo enredados em sentidos tecidos na relação <i>dentrofora</i> da universidade.</p>
<p>Moodle http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3</p>	<p>Uso de interfaces de comunicação e de conteúdos durante as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado – com registro de 12 horas/aula em Didática e nenhum registro de hora/aula em Estágio.</p>	<p>Bate papo na Calçada para registros pessoais de assuntos/temáticas, imagens, vídeos livres e autorais. Interação todos-todos;</p> <p>#atualizandobatepaponacalçada: Os alunos são convidados a criarem uma Hashtags sobre qualquer temática que lhe interessar e escrevem sobre ela, postam imagens, vídeos, textos diversos. Todos podem comentar.</p> <p>Diários virtuais permanentes : para o registro pela professora e pelos alunos de questionamentos, reflexões e comentários das aulas. Interação todos-todos;</p> <p>Chat – para discussão de texto com roteiro prévio e vivência de aprendizagem síncrona e coletiva.</p> <p>Fórum – Para discussão de textos; sugestões de links, vídeos, situações problemas, projetos didáticos: <i>a cidade aproximando o dentrofora da escola</i>, compartilhamento de artigos e projetos de ensino. Interação todos-todos.</p> <p>Wiki – Nessa interface dialogamos coletivamente sobre o que percebemos, sentimos e vivemos em cada escola de estágio. A escrita é colaborativa, trazemos a nossa perspectiva em diálogo com os referenciais teóricos que já estudamos no curso e no estágio. Produzimos colaborativamente artigos.</p>

(continua)

(continuação)

		- Interação todos-todos por escolas Tarefa: Interface disponibilizada para o envio de arquivos com slides resultantes da sistematização do artigo elaborado na Wiki e apresentado em sala de aula pelos alunos.
Facebook https://www.facebook.com/groups/281594035340352/	Foram Formados grupos em Didática e Estágio para discussões que entrelaçam a formação <i>dentrofora</i> da universidade, com a abordagem de temas diversos: política, educação, formação, ética, poesias.	Grupo envolvendo alunos e professores para postagens rápidas, avisos, discussões/problematizações que perpassam as vivências cotidianas <i>dentrofora</i> da universidade; compartilhamento de Links, artigos, eventos. Interação Todos-Todos.
Blog CiberPedagogia: compartilhando experiências	– Surge como necessidade de divulgar as atividades e artigos desenvolvidos na vivência do Estágio Supervisionado I	Todos os alunos são autores e publicam suas produções a partir de escolhas autorais do que deve ser publicado.

Fonte: Produzido pela autora

Buscamos uma formação que dialogasse com todos os espaços multirreferenciais de aprendizagem como apresentado no quadro I. As aulas presenciais tinham no moodle a possibilidade de ampliação de conteúdos, mediações, discussões, sistematizações escritas das aulas presenciais, ressignificando o *espaçotempo* de *aprenderensinar*. Trazendo para o cenário formativo as vivências cotidianas dos alunos como praticantes culturais que participam das redes sociais, em especial o facebook, abrimos grupos nos dois semestres, nas disciplinas Didática e Estágio Supervisionado. Na rede social facebook, ampliávamos mais ainda as possibilidades comunicativas com questões que circulavam nas redes sobre política, cultura, dados de pesquisas, além de favorecer um diálogo mais rápido e frequente sobre dúvidas de utilização do moodle.

A pesquisa-formação com o ensino presencial e online se mostra desafiante em vários momentos de seu percurso, uma vez que se trata de uma experiência da qual os alunos nunca haviam participado. Assim, pensamos em como fazer para levar os alunos a habitarem esses outros *espaçostempos* de *aprenderensinar*, uma

vez a “obrigatoriedade” não existe, já que os alunos foram matriculados para frequentarem a carga horária presencial de cada disciplina e para habitar os outros espaços formativos criados nos atos de currículo, precisariam atribuir sentidos a esses atos.

4.2 O moodle como *espaçotempo* multirreferencial de aprendizagem

O moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma plataforma de ensino a distância baseada em software livre e gratuito, teve seu desenvolvimento iniciado por Martin Dougiamas no anos 90 e sua primeira versão 1.0, foi lançada em 2002. Hoje, em um processo de aperfeiçoamento contínuo, encontra-se em uma versão atualizada, a 2.7. Por ser de fácil uso, o moodle se consagrou como aplicativo que possibilita a educadores criarem sem dificuldade cursos online ou como suporte a cursos presenciais. Podemos preparar aulas convergindo mídias e articulando linguagens textual, sonora, imagética e vídeográfica, em interfaces síncronas e assíncronas de comunicação todos-todos, e ainda é possível (re) desenhar a organização didática em qualquer tempo do processo em função das demandas dos *aprendentesensinantes*.

O moodle foi criado com base em uma filosofia educacional construcionista (SABBATINI, 2007), uma vez que envolve perspectivas de *aprenderensinar* ativa, colaborativas, interativas. Possui várias interfaces favoráveis à construção de um conhecimento mediado, autoral, crítico, compartilhado e cooperativo. No entanto, a compreensão de um currículo hipertextual, no qual os *praticantespensantes* – discentes e docentes - constroem seus percursos de aprendizagem em práticas interativas mediadas na relação com os outros e com os mais diversos artefatos técnico-culturais; em colaboração ativa e em interação com as possibilidades ampliadas pelos/nos ambientes virtuais, é uma condição para uma aprendizagem construtivista nesses espaços. Ou seja, o ambiente por si só, não dá a condição, faz-se necessário um desenho didático e mediações com propósitos e intencionalidades.

Santos (2010, p.37) define a Educação online como um “conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”. A educação online atualmente utiliza, principalmente como meio de tecnologia digital, os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, que possuem a capacidade de estabelecer a convergência de mídias na comunicação com outras interfaces (sites, documentos, etc), potencializando as aprendizagens.

O desenho didático que compõe o ambiente virtual de aprendizagem é condição para uma educação online com a participação autoral dos praticantes envolvidos. Para uma relação humano e não-humanos em um processo de interação dinâmica e dialógica, Santos(2010, p. 39) apresenta algumas premissas:

- criar ambientes hipertextuais que agreguem intertextualidade; intratextualidade; multivocalidade; navegabilidade; mixagem e multimídia;
- potencializar as formas de comunicação interativa síncrona (em tempo real) e assíncrona (a qualquer tempo);
- criar situações que possibilitem a prática da pesquisa a partir de situações- problema contextualizadas em práticas culturais locais em comunicação com questões globais;
- criar ambiências em que os saberes sejam construídos a partir da negociação de sentidos, enaltecendo a alteridade, a alteração e a implicação em função da autoria e criação coletiva;
- disponibilizar e incentivar navegações fluidas envolvendo conexões lúdicas, artísticas e simulações.

Com essa inspiração, buscamos a criação de ambiências que valorizassem e ampliassem as experiências com o digital e a formação em Didática e em Estágio, em função da criação de atos de currículo situados e significados pelos praticantes culturais. Em nossa rede de sentidos, algumas intencionalidades serviram de mote para o encaminhamento de atividades nas redes com o desejo da autoria, da interação todos-todos, da imersão e curiosidade para a construção de uma coautoria na relação com a rede mundial de computadores.

Na pesquisa-formação que realizamos, os atos de currículo criados na relação presencial e online, tiveram como intencionalidade:

- ampliar o *tempoespaço* de interação, mediação, conflito cognitivo e construção do conhecimento;
- despertar os alunos para a importância da escrita autoral e da aprendizagem colaborativa;
- fomentar uma pedagogia em que o *aprenderensinar* acontece em uma prática horizontalizada, na qual alunos e professores são corresponsáveis pelo processo formativo;
- possibilitar o acesso a outras informações e suportes midiáticos (vídeos, charges, pesquisas, etc) para além do referencial teórico prescrito no programa das disciplinas;
- potencializar a noção de formação *dentrofora* da universidade, enfocando atividades que relacionem problemáticas/questões da educação envolvendo *cidadeciberespaço*.

Partindo dessas intenções, disponibilizamos como mural de cada disciplina uma chamada aos participantes com questões provocadoras sobre abordagens mais amplas das disciplinas Didática e Estágio Supervisionado I, conforme mostram as figuras 16 e 17.

Figura 16: Apresentação da Disciplina Didática no AVA



Moodle UERN Meu "Painel de Bordo" Cursos

Minha página inicial > Meus cursos > Educação > Didática-2014.1

Queridos Alunos e Alunas,

A disciplina didática tem como objeto de estudo as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Uma área ampla da pedagogia que se atualiza, como campo de ensino e de pesquisa, da/na relação teoria e prática, ou seja, das questões cotidianas que perpassam o *ensinaraprender* nos espaços educativos. Nesse percurso formativo, iremos desbravar novos conhecimentos que nos ajude a compreendermos: O que é didática? O que é aprender? Aprender o que? Quais as novas formas de *aprenderensinar* no contexto das tecnologias digitais? Como as tecnologias digitais podem contribuir com a potencialização das aprendizagens?

Fonte: Moodle/UERN <http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>

Figura 17: Apresentação da Disciplina Estágio Supervisionado I no AVA

Moodle UERN Meu "Painel de Bordo" ▾ Cursos ▾

Minha página inicial ▸ Meus cursos ▸ Educação ▸ Estágio Supervisionado I - Educação Infantil

Boas Vindas!!

Estágio I - Educação Infantil



Olá Pessoal!!!

Na tessitura da rede que nos (In) forma, o encontro com o estágio na educação infantil. A expectativa, os medos, os saberes e não saberes se implicam no desejo de fazer o melhor. Mas uma vez, a oportunidade de aprenderensinar juntos, compartilhando todos os momentos, se desvelando, se alterando enquanto contribui com a alteração do/com o outro, é motivado e significado no/com os espaços multirreferenciais de aprendizagem.

Gente nova na rede, aumenta a pluralidade de olhares e de conhecimento, com o outro somos mais e aprendemos mais, por isso um convite a autoria, a implicação com as questões que nos moverão nesse (des) caminho não linear da descoberta, da relação entre saberesfazerem da/na/com a docência na educação infantil.

Como mote, temos as questões: Qual as especificidades da docência na educação infantil? Que saberesfazerem precisam nortear a atividade pedagógica nesse nível de ensino? O que implica Cuidar e Educar crianças de 0 a 5 anos?

Fonte: Moodle/UERN <http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=31>

Como processo de aprendizagem da/na pesquisa-formação, podemos observar a ênfase na aprendizagem em rede, no *aprenderensinar* colaborativo e significativo, na tessitura plural do conhecimento, como perspectiva epistemológica e metodológica da introdução à disciplina Estágio no Moodle. A implicação com a pesquisa, a atribuição de sentidos às noções advindas da multirreferencialidade, dos cotidianos e da pesquisa-formação, se mostram mais potentes nesse segundo momento da pesquisa, na disciplina de Estágio, com o ensino presencial e online.

Diante das possibilidades disponibilizadas no moodle e da nossa condição de mobilização dos letramentos digitais situados nas demandas e nos atos de currículos criados nas Disciplinas Didática e Estágio Supervisionado I, tecemos conhecimentos mediados pelas/nas interfaces Fórum, Chat, Wiki e Tarefa, conforme apresentaremos na sequência.

4.2.1 Fórum

Interface de comunicação assíncrona, que possibilita discussões de temáticas, conceitos, dúvidas, compartilhamento de experiências, podendo ser utilizada com diferentes funções formativas, sendo, inclusive a interface mais utilizada na educação online. O moodle disponibiliza quatro tipos de fóruns: fórum geral; uma única discussão simples; cada usuário inicia um novo tópico; e o fórum perguntas e respostas.

Silva (2008; 2012), chama atenção para o fato de que a interface de interação não pode ter a função de apenas apresentar informações ao sujeito. Para o autor, se o debate não ocorrer não podemos considerar o ambiente virtual uma sala de aula online. Nesse sentido, criamos ambiências com o propósito de instigar o debate e promover mediações em função de avançarmos coletivamente nas aprendizagens, já que os desenhos didáticos de cursos online são elaborados, geralmente, em meio a três dimensões, a saber, conteúdos de aprendizagem, propostas de atividades e atuação nas interfaces.

Dentre as várias possibilidades de uso da interface fórum, criamos no desenho didático nas Disciplinas de Didática e Estágio, algumas situações como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Interface Fórum como dispositivo de Aprendizagem em Didática e Estágio

 Interface Fórum	Atividades
Diários Virtuais	O Diário foi realizado como atividade permanente. Em cada aula um discente é responsável por elaborar e compartilhar as suas impressões, dúvidas, aprendizagens, relações, angústias, questionamentos. Os demais interagem contribuindo, acrescentando, questionando, ampliando. O espaço é para criação, autoria e coautoria.
Bate Papo na Calçada	Espaço criado para que os discentes e a professora se apresentem e ou expressem seus desejos, inquietações, gostos, expectativas, etc., através de textos escritos, imagens, vídeos.

(continua)

(continuação)

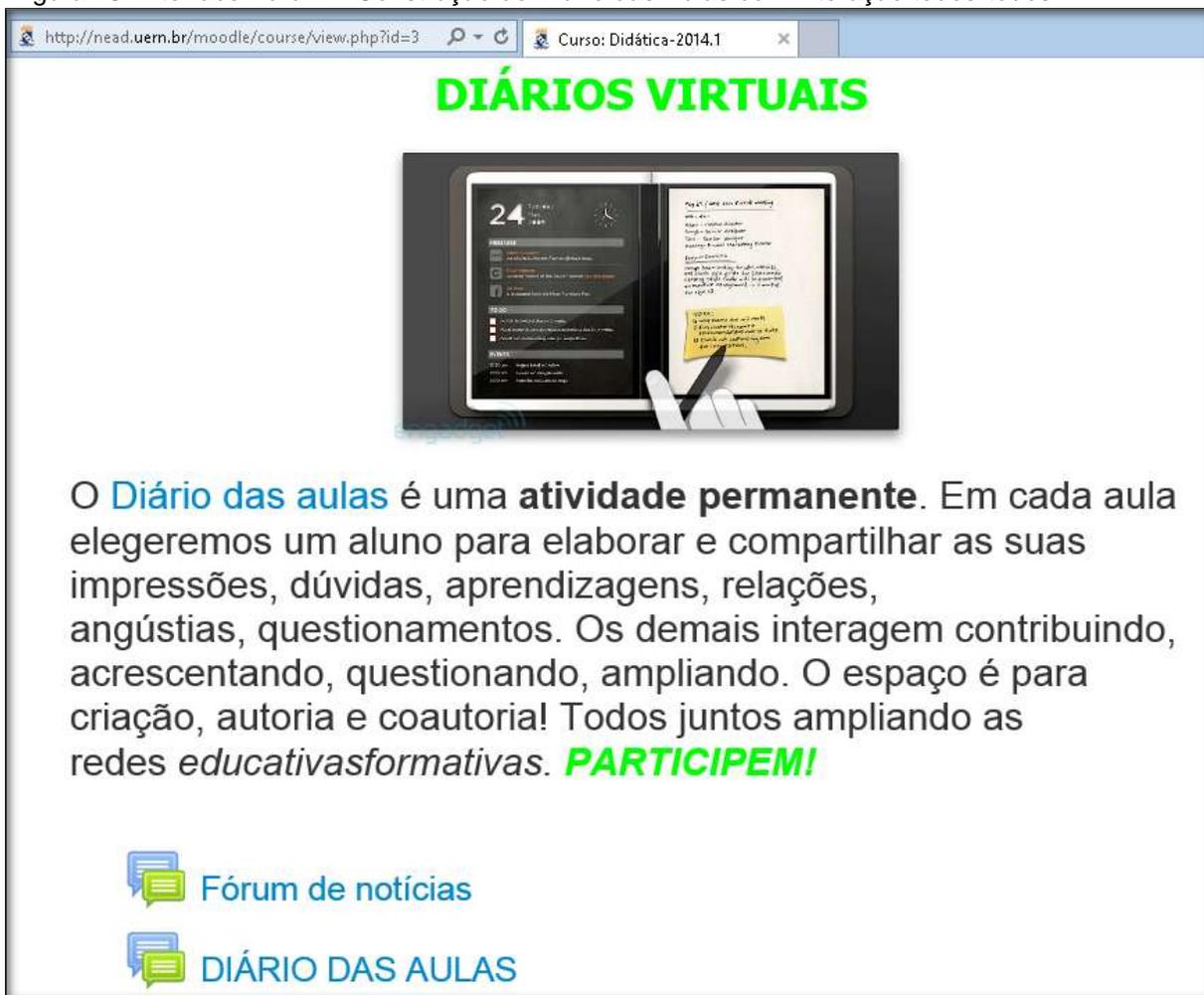
#atualizandobatepaponacalçada	Nesse fórum os alunos criaram uma #hashtag a partir de uma temática que lhes despertasse interesse e desenvolveram um comentário utilizando os diversos recursos disponíveis na internet.
Fórum de Discussão: <i>ensinaraprender aprenderensinar</i>	Os alunos foram instigados a discutir a partir das relações <i>textosvídeosvivências dentrofora</i> da Universidade, as noções de: Educação, Pedagogia e Didática.
Situações Problema Envolvendo a Didática	Nessa atividade, os alunos, a partir dos interesses suscitados nas discussões presenciais, foram solicitados a compartilharem no fórum situações problema envolvendo a Didática, fazendo um link com uma reportagem/artigo que evidenciasse a problemática e escolhesse duas situações problema de outros colegas para comentar.
Trabalho de Pesquisa: entrelaçando os <i>saberesfazeres</i> sobre/com didática e currículo: Fórum de discussão	Nessa atividade, o fórum foi um dispositivo para discussão e dúvidas referentes ao trabalho de pesquisa e compartilhamento de textos, vídeos, imagens, entrevistas realizadas com professores da educação básica.
Projeto Didático: a cidade aproximando o <i>dentrofora</i> da escola Fórum de discussão: Tire suas Dúvidas, Deixe sua Contribuição	Os alunos registraram em imagens problemáticas <i>vividassentidas</i> no cotidiano e produziram projetos didáticos a partir da relação entre as discussões presenciais e online, com apoio do fórum.
Fórum de discussão: No Labirinto do Estágio: quem conta um conto aumenta um ponto	Com inspiração em Câmara Cascudo "quem conta um conto aumenta um ponto", os alunos foram provocados a só postarem no fórum após realizarem a leitura das postagens anteriores, devendo, necessariamente, ampliar com novas ideias, novos argumentos as discussões em processo.
Fórum: Sistematizando em rede o roteiro de observação das escolas campo de estágio	Nessa atividade os alunos foram solicitados, a partir das demandas do estágio, a trazerem para o fórum os pontos que consideram importantes de serem observados nas escolas de educação infantil como subsídio para a prática docente.

Fonte: Produzido pela autora

A potência do ensino híbrido, presencial e online, ampliando o *espaçotempoconteúdo* de aprendizagem em uma perspectiva de interação e compartilhamento de saberes plurais, pode ser percebida em muitas das interfaces e

ambiências criadas nos atos de currículo, sendo os diários online, um importante exemplo dessas possibilidades.

Figura 18: Interface Fórum – Construção de Diário das Aulas com interação todos-todos



DIÁRIOS VIRTUAIS

O **Diário das aulas** é uma **atividade permanente**. Em cada aula elegeremos um aluno para elaborar e compartilhar as suas impressões, dúvidas, aprendizagens, relações, angústias, questionamentos. Os demais interagem contribuindo, acrescentando, questionando, ampliando. O espaço é para criação, autoria e coautoria! Todos juntos ampliando as redes *educativas formativas*. **PARTICIPEM!**

 Fórum de notícias

 **DIÁRIO DAS AULAS**

Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>

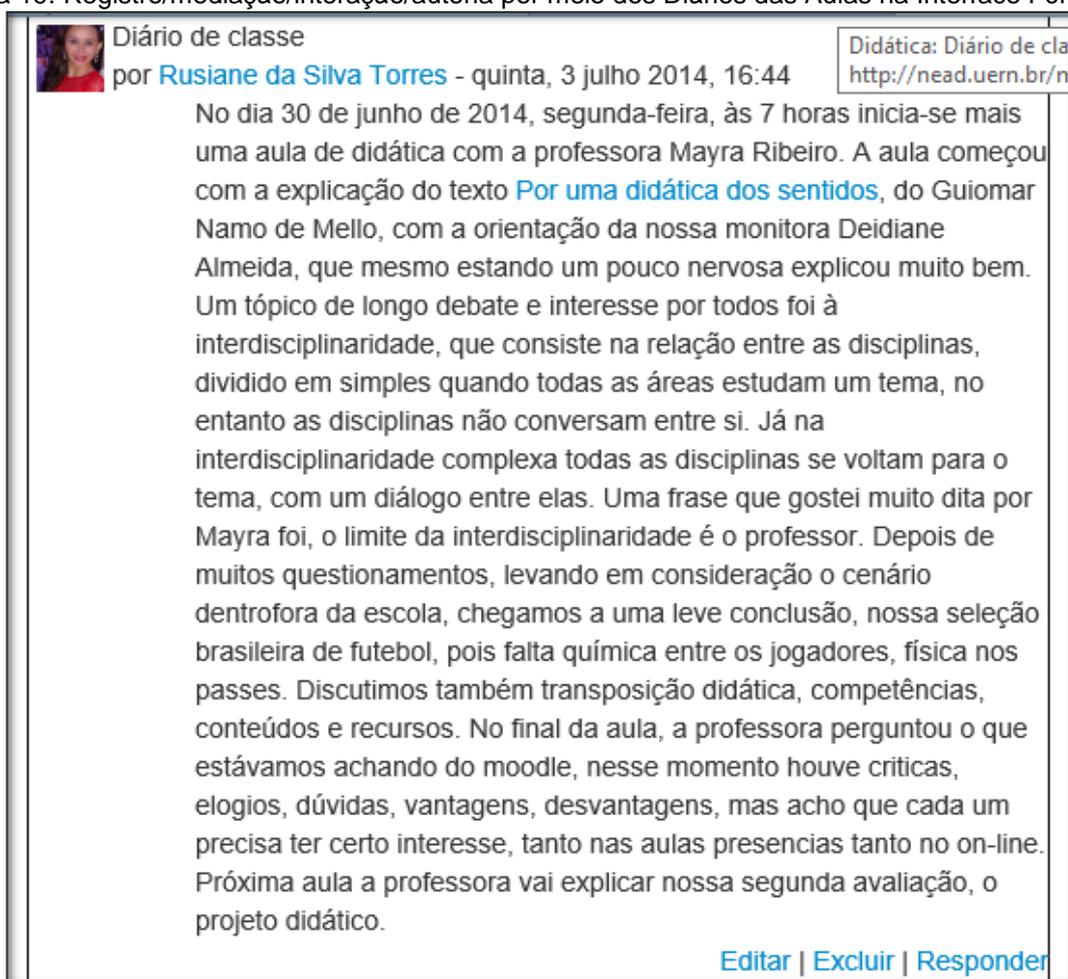
Percebemos o diário como um dispositivo de extrema importância para enriquecer o processo de aprendizagem, tanto de ponto de vista teórico-racional, como do ponto de vista existencial (BARBOSA, 2010), ou seja, possibilita uma relação híbrida, resultante da interação entre razão e subjetividade. Nessa relação, o exercício da autoria, da expressão de desejos, angústias, impressões, questionamentos vão sendo, progressivamente, ampliados.

A construção de diários como dispositivo para a formação multirreferencial possibilita a ampliação dos *espaçostempos* de escrita e o estabelecimento de uma relação plural e interativa com/no conhecimento da disciplina e, ainda, possibilita o rompimento com perspectivas que separam o “sujeito da vida” do “sujeito

acadêmico”. Em cada aula, os diários iam sendo postados e comentados, em uma tentativa de, cada vez mais, instigar a autoria, o conhecimento de si na relação com os outros e com o mundo (RIBEIRO, BARBOSA, SANTOS, 2014).

Na figura 19, alguns desses significativos momentos de mediação e interatividade proporcionadas pelos/nos espaços plurais de aprendizagem na disciplina de Didática.

Figura 19: Registro/mediação/interação/autoria por meio dos Diários das Aulas na Interface Fórum



Diário de classe
por [Rusiane da Silva Torres](#) - quinta, 3 julho 2014, 16:44

Didática: Diário de clas
<http://nead.uern.br/m>

No dia 30 de junho de 2014, segunda-feira, às 7 horas inicia-se mais uma aula de didática com a professora Mayra Ribeiro. A aula começou com a explicação do texto [Por uma didática dos sentidos](#), do Guiomar Namó de Mello, com a orientação da nossa monitora Deidiane Almeida, que mesmo estando um pouco nervosa explicou muito bem. Um tópico de longo debate e interesse por todos foi à interdisciplinaridade, que consiste na relação entre as disciplinas, dividido em simples quando todas as áreas estudam um tema, no entanto as disciplinas não conversam entre si. Já na interdisciplinaridade complexa todas as disciplinas se voltam para o tema, com um diálogo entre elas. Uma frase que gostei muito dita por Mayra foi, o limite da interdisciplinaridade é o professor. Depois de muitos questionamentos, levando em consideração o cenário dentrofora da escola, chegamos a uma leve conclusão, nossa seleção brasileira de futebol, pois falta química entre os jogadores, física nos passes. Discutimos também transposição didática, competências, conteúdos e recursos. No final da aula, a professora perguntou o que estávamos achando do moodle, nesse momento houve críticas, elogios, dúvidas, vantagens, desvantagens, mas acho que cada um precisa ter certo interesse, tanto nas aulas presenciais tanto no on-line. Próxima aula a professora vai explicar nossa segunda avaliação, o projeto didático.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

(continua)



Re: Diário de classe

por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - sexta, 4 julho 2014, 08:11

Rusiane, Bom Dia!

Muito bom o seu diário, você deu o "mote" para que **os colegas interajam e tragam com suas redes outras contribuições**. Penso que a aula suscitou muitos questionamentos sobre o aprenderensinar em outros espaços tempos para além do presencial. Podemos fazer um excelente debate trazendo para o diálogo as diferentes perspectivas sobre esses espaços tempos, suas potências, seus problemas, etc. Essa discussão é atual e está em todo o mundo. Quanto a interdisciplinaridade, seria interessante que outros colegas contribuíssem com a ideia que você destacou a partir da minha fala, a saber: **"o limite da interdisciplinaridade é o professor"**. O que acham? Como entenderam essa afirmação?

Vamos ao debate? Na interação aprendemos muito mais....

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



Re: Diário de classe

por [Marcia Senna](#) - sexta, 4 julho 2014, 14:00

Achei essa afirmativa de suma importância, visto que a interdisciplinaridade é algo que suscita várias dúvidas. Contudo, na aula do dia 30 de junho, a partir dos questionamentos feitos pelas colegas e pelas explicações da professora, muita coisa ficou clara em relação a este assunto. Pude perceber que a ideia que eu tinha de interdisciplinaridade não era totalmente errônea, pois se trata da interdisciplinaridade de nível simples, quanto ao limite desta, era algo que eu ainda não havia parado para pensar antes das reflexões feitas por meio do texto e das discussões em sala. Desse modo, o que eu compreendi a respeito desta afirmativa foi que, como na interdisciplinaridade é escolhido um tema transversal entre as disciplinas, o professor tem que ter competências para trabalhar os conteúdos das mesmas, conforme o tema proposto, caso ele não tenha condições para fazer esta integração entre as disciplinas, que é o que se deseja, isto se configura como o limite da interdisciplinaridade.

Bom, foi isso que eu compreendi não sei se está correto professora.

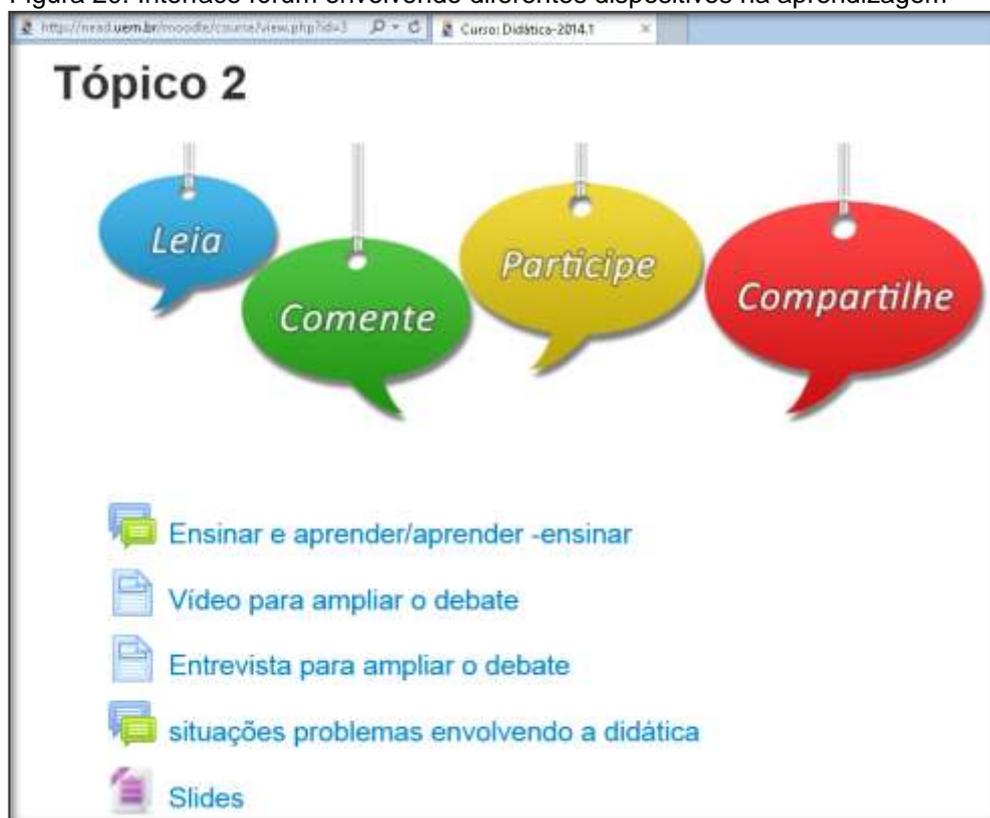
Fonte: Moodle/UERN <http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>

Concebemos a mediação como postura epistemológica e metodológica na tessitura do conhecimento em rede nas disciplinas de Didática e de Estágio Supervisionado I, uma vez que o processo de *aprenderensinar* “depende

fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos” (FONTANA, 2000, p.14). O desenvolvimento da conceituação é mediado pela prática social, tendo a linguagem um papel indispensável nesse processo. A perspectiva da mediação, na qual a linguagem materializada na palavra tem papel central, confere ao professor uma função essencial na relação pedagógica, pois ele é o principal responsável pela qualidade do diálogo que permeia o processo de *aprenderensinar*. Com isso, não estamos minimizando a importância da relação horizontalizada e dialógica da/na formação todos-todos, típica do conhecimento plural e em rede, mas, dando ênfase ao papel do professor na trama dos *saberesfazeres* dos/nos contextos formativos no presencial e no online.

A ambiência na Interface fórum, figura 20, mostra dispositivos de aprendizagem envolvendo vídeos, entrevistas, leituras de textos, discussões e a criação de situações problemas envolvendo a didática *vividasentida* na relação *dentrofora* da universidade.

Figura 20: Interface fórum envolvendo diferentes dispositivos na aprendizagem



Fonte: Moodle/UERN <http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>

O contexto atual, no qual as tecnologias digitais fazem parte das atividades cotidianas dos praticantes, transformando as formas de interação com os conhecimentos e com a informação, não dispensa, em nenhuma hipótese, a importância da mediação do professor na relação pedagógica. Sobre isso, Antônio Nóvoa (2014), em entrevista a Revista Pátio, diz que:

É preciso compreender a importância do novo papel do professor. Os alunos têm acesso direto, individual, às informações que estão na teia (web), porém necessitam da mediação do professor para transformá-las em conhecimento e aprendizagem. É preciso colocar em prática uma verdadeira revolução na formação de professores. A situação atual é muito frágil e deficiente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

A criação de atos de currículo com dispositivos que engendram práticas interativas horizontalizadas, nas quais os alunos também são corresponsáveis pelas mediações e problematizações da/na formação podem ser percebidas em situações como expressas na figura 21.

Figura 21: Elaboração de situações problemas envolvendo a Didática com uso da interface fórum

situações problema envolvendo a didática			
Essa atividade deve ser realizada considerando as orientações e discussões das aulas presenciais.			
*Compartilhe no fórum do moodle (situações problema envolvendo a didática) e link com uma reportagem/artigo que evidencie a problemática;			
*D) Escolha uma situação problema para comentar.			
Acrescentar um novo tópico de discussão			
Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Cybercultura X desigualdade social	 Bruna Evangelista	6	Bruna Evangelista Dom, 1 Feb 2015, 12:21
A ciência no cotidiano	 Ana Clara Sousa Fernandes	7	Ana Clara Sousa Fernandes Qua, 13 Ago 2014, 15:44
Inclusão	 Amélia Ferreira Dantas	1	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Seg, 14 Jul 2014, 20:07
Inclusão	 Amélia Ferreira Dantas	0	Amélia Ferreira Dantas Dom, 13 Jul 2014, 20:59
Mudança na interação entre crianças no mundo de hoje: Tecnologia x Interação Social. Será que é bom?	 Nadyne Mayara Neres de Oliveira	2	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Sex, 23 Mai 2014, 13:24
Deficientes visuais	 Rusiane da Silva Torres	3	Elza Torres Fernandes Seg, 12 Mai 2014, 23:58
Inclusão	 Priscilla Aires	4	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Seg, 12 Mai 2014, 16:42
Estatuto da Criança e do Adolescente.	 Rosana Alessandra	1	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Seg, 12 Mai 2014, 16:26

(continua)

Abuso Sexual na Infância		Roberta Mimas	3	Roberta Mimas Seg, 12 Mai 2014, 14:12
Relação entre família e escola		Mariany Moreira	1	Ana Paula Bezerra Seg, 12 Mai 2014, 13:48
Estrutura familiar		Elza Torres Fernandes	4	Marcia Senna Seg, 12 Mai 2014, 12:22
Devemos esperar a adaptação do aluno ao professor e a uma estrutura curricular que diz pouco de sua realidade, até onde é possível ou não?		Francisco Hélio Costa Gomes	3	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Seg, 12 Mai 2014, 11:21
Escola X Violência		Ana Paula Bezerra	1	Rosana Alessandra Seg, 12 Mai 2014, 08:22
Professores como exemplo para os alunos		Deidiane Almeida	1	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Sex, 9 Mai 2014, 10:55
globalização na escola		Francisco Hélio Costa Gomes	1	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Sex, 9 Mai 2014, 10:36
Cyberbullying		Ellen Nobre	1	Ellen Nobre Qua, 7 Mai 2014, 15:41
o Papel da escola e da família		Amanda Chaves Lopes	2	Ana Paula Gomes da Silva Ter, 6 Mai 2014, 19:41
As tecnologias na sala de aula e a formação contínua de professores		Leiliane Souza de Oliveira	3	Leiliane Souza de Oliveira Ter, 6 Mai 2014, 13:20

Fonte: Moodle/UERN <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view.php?id=39>

A construção das situações-problema envolvendo a didática se deu na fronteira do diálogo entre os referenciais teóricos discutidos na disciplina, as vivências dos alunos no cotidiano da Universidade, ciberespaços e cidade. Os alunos foram orientados a pensarem sobre a citação de Libâneo no contexto dos anos 1990, quando definiu a didática como:

(...) campo de estudo e de ação prática, situada na mediação escolar dos objetivos e conteúdos de ensino (...), investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem (LIBANÊO, 2012, p.41).

A partir das discussões sobre o campo de estudo da didática, pedimos que pensassem em situações-problema que envolvessem a didática como campo de pesquisa responsável pela investigação de fatores que influenciam o ensino-aprendizagem no espaço escolar (teorização da prática da ação didática). A figura 22, situação-problema envolvendo a Didática, mostra essa construção.

Figura 22: Situação-problema envolvendo a didática

 **Cybercultura X desigualdade social**
por [Bruna Evangelista](#) - domingo, 1 fevereiro 2015, 12:21

Em um mundo marcado pela informação, provenientes das tecnologias e dos cybers espaços, os indivíduos sentem a necessidade de acompanhar essas novas tendências, que modificou o cotidiano das pessoas. A escola como instituição social, político e cultural, reflete resquícios dessas novas tendências impregnando em suas práticas as novas configurações tecnológicas, e os benefícios que esta proporciona. O professor como profissional que lida com os fenômenos de ensino-aprendizagem, busca atualizar-se diante dessas novas demandas que são crescentes em nosso cotidiano. A cyber cultura, na maioria das vezes, é trazida pelos discentes, nativos digitais, porém, apesar dessa crescente presença das tecnologias no meio social, nem todos os alunos têm acesso as ferramentas tecnológicas por fazerem parte das camadas mais humildes. Devido a tais avanços as bibliotecas estão sendo substituídas pelos computadores, os cadernos substituídos por tablets e o conhecimento assume novas configurações. Como ficam as crianças desprovidas de tais benefícios em relação ao processo de ensinoaprendizagem? E o psicológico das mesmas? Diante dessa problemática qual a atitude do pedagogo como agente de inclusão?

Teste de Celulares com Crianças (REAL TRADUZIDO)



O vídeo traz uma criança, que tem mais acesso a essas tecnologias e se desenvolve mais rápido e com mais facilidade do que as outras, que talvez não estejam tão ligadas a tecnologia.

Bruna Rafaela

Márcia Senna

A mediação se constitui, em nossa pesquisa, condição para a aprendizagem, alteração, crítica e autoria. E nesse processo, o professor, em uma postura de um ensino horizontalizado, coletivo, plural e em rede, problematiza, cria conflitos e zonas de ampliação do conhecimento na interação com os alunos e com a rede de saberes que transita dessa/nessa relação. Nesse sentido, as discussões, mediações e problematizações transversalizaram a pesquisa-formação na relação presencial e online. Com essa assertiva, podemos pensar na importância do professor na ampliação e ressignificação das redes de conhecimento mediante a problemática da exclusão digital. O fato de não ter acesso às tecnologias não significa que as crianças tenham um desenvolvimento inferior a quem tem esse acesso. No entanto, podemos pensar que a inclusão digital, como possibilidade de interação com as tecnologias digitais, abre outras possibilidades de *saberesfazeres* em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea, para a qual essa cultura é estruturante de uma nova era informacional.

D'Avila (2013, p. 49), ao se referir aos estudos de Lenoir, afirma que a relação com o saber é duplamente mediatizada. “Uma mediação de ordem cognitiva, onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro e outra de natureza didática que torna o saber desejável ao sujeito”.

Essa premissa nos fez pensar em todo o processo de mediação. Como despertar o prazer, o desejo de aprender? Qual relação e quais sentidos os discentes/praticantes/autores do/no processo formativo estabelecem com o saber de si, do outro, das “coisas do mundo”?

Diante desses e de outros dilemas emergentes no contexto da pesquisa, buscamos uma didática dos sentidos, na qual os alunos se percebessem como *atuantespensantes* da/na relação *formação sociedade escola*. Na interface fórum, a tessitura de saberes e sentidos diante das problemáticas apresentadas, envolvendo a didática, momento em que as alunas comentam e a professora comenta/media a situação-problema apresentada anteriormente na Figura 22.

Figura 23: Interface Fórum : atividade de mediação e interação todos-todos

Re: Cybercultura X desigualdade social
por [Leiliane Souza de Oliveira](#) - quarta, 21 janeiro 2015, 14:05

É interessante pois é justamente isso que faz uma ligação ao meu problema, ao modo como se dá a formação dos professores, o que precisa ser feito. E cabe isso na formação do docente já que estamos em uma geração ligada a esse desenvolvimento tecnológico, e precisa também que nós tenhamos a quem recorrer para nos ajudar a incluir todos os nossos alunos para que não aconteça a exclusão digital. E assim seja possível uma melhor aprendizagem com os recursos didáticos tecnológicos.

(Editado por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - sábado, 3 maio 2014, 10:38)

Fonte: Moodle//UERN <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=19>

Figura 24: Interface Fórum: atividade de mediação e interação todos-todos

Re: Cybercultura X desigualdade social
por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - quarta, 21 janeiro 2015, 14:07

Muito bom meninas!

Vocês abordam a temática da inclusão digital e da formação de professores. Nesse contexto, é essencial que a formação inicial e continuada possibilitem aos professores práticas de letramento digital para que possam pensar em situações didáticas no tempo-espaço da cibercultura. O letramento digital, como também o letramento anterior a linguagem digital, não tem atingido todas as camadas sociais, isso é fato! No entanto, o que cabe a nós educadores e a didática enquanto campo de pesquisa e disciplina, para contribuir com o processo de inclusão digital? Penso que estamos tessendo um caminho nessa perspectiva, não acham?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Cybercultura X desigualdade social
por [Bruna Evangelista](#) - quarta, 21 janeiro 2015, 14:06

É Leiliane, nos como futuras educadoras temos que estar atentas para que não aconteça essa *exclusão digital*. Pelo contrario vamos buscar incluir cada vez mais os alunos.

(Editado por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - quinta, 8 maio 2014, 13:50)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Cybercultura X desigualdade social
por [Bruna Evangelista](#) - quarta, 21 janeiro 2015, 14:09

Mayra, acredito que o que cabe a nós é sabermos lidar com essa desigualdade, e buscar incluir todos nessa era digital. Os professores não podem dar um celular, um tablet de ultima geração para seus alunos. O que cabe a eles é compreender que nem todos tem esse acesso e ir incluindo da maneira que podem.

(Editado por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - quinta, 8 maio 2014, 14:02)

(Editado por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - quarta, 21 janeiro 2015, 14:08)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

(continua)

Re: Cybercultura X desigualdade social
por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - sexta, 9 maio 2014, 10:18

Bruna e demais,

Me parece que a questão não é só a falta do dispositivo para os alunos. Ontem aqui em Aracaju ouvi um depoimento de um aluno do mestrado que falou: " na minha escola, os alunos receberam um tablet no início das férias, levaram para casa, usaram, jogaram ... e quando voltaram para a escola, no primeiro dia de aula, a professora que não sabia dos tablets, mandou logo que guardassem para que ela iniciasse a aula".

Penso que a formação é, sem dúvida, uma grande questão a ser considerada no/para o uso das tecnologias digitais na educação escolar.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Cybercultura X desigualdade social
por [Marcia Senna](#) - quarta, 21 janeiro 2015, 14:10

Acredito que há um conjunto de fatores imersos nesse contexto da cybercultura. Tendo em vista ,que há tanto a questão da falta de uma formação continuada por parte dos professores; a falta de estrutura das escolas que muitas vezes não dispõem de equipamentos tecnológicos o suficiente para o uso dos alunos, e quando dispõem não possuem um profissional qualificado para auxiliar os mesmos, como também a questão central que abordamos acima, a respeito das crianças de classe social baixa que não têm muito contato com tais instrumentos. Enfim, o professor como mediador do conhecimento deve procurar dentre as possibilidades (da escola, professor e aluno) maneiras que possibilitem o letramento digital desses alunos. Contudo, sabemos que isto não é uma tarefa fácil, ao contrário é algo bastante desafiador, visto que para isso o docente terá que repensar e reavaliar suas práticas de acordo com essa nova realidade, fruto da cybercultura.

(Editado por [Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro](#) - segunda, 12 maio 2014, 14:10)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Moodle//UERN <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=19>

Em uma relação compartilhada de saberes plurais, me percebo em meio a trama de um diálogo que não se pretende arrogante, mas implicado com as trans (formações) docente e discente mediante as problemáticas levantadas pelas alunas a partir dos sentidos que atribuem às discussões formativas do professor na disciplina Didática.

Os atos de currículo construídos com/na relação com o online procuravam a garantia da “liberdade de expressão”, “mediação a partir de atividades interativas” e “atuação do professor” (HOFFMANN, 2004). Sobre a mediação, a autora nos diz em entrevista concebida à TVE³¹, que:

Todo o conhecimento que o aluno desenvolve é construído na relação consigo, com os outros e com o objeto de conhecimento – tudo ao mesmo tempo. Ou seja, o aluno nunca aprende sozinho. [...] Portanto, em primeiro

³¹ Disponível em <http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2014

lugar, a interpretação de muitas tarefas de aprendizagem, sejam elas orais ou escritas, são fruto da interação dos alunos; em seguida, a mediação, por meio de atividades interativas, questionadoras e desafiadoras, e não apenas por meio de uma nova explicação do professor ou de um estudo individual do aluno. (HOFFMANN, sd, p. 4).

Uma aprendizagem desafiadora, na qual alunos e professores interagem entre si mediados por conhecimentos historicamente construídos, interpretam e ressignificam em função de suas bases semânticas, sendo instigados a avançar para além do instituído em programas das disciplinas, foi nossa busca e estratégia pedagógica auto-formadora e formadora na pesquisa-formação que realizamos com a criação de atos de currículos em espaços multirreferenciais de aprendizagem. Assim, passamos a apresentar a Interface Chat.

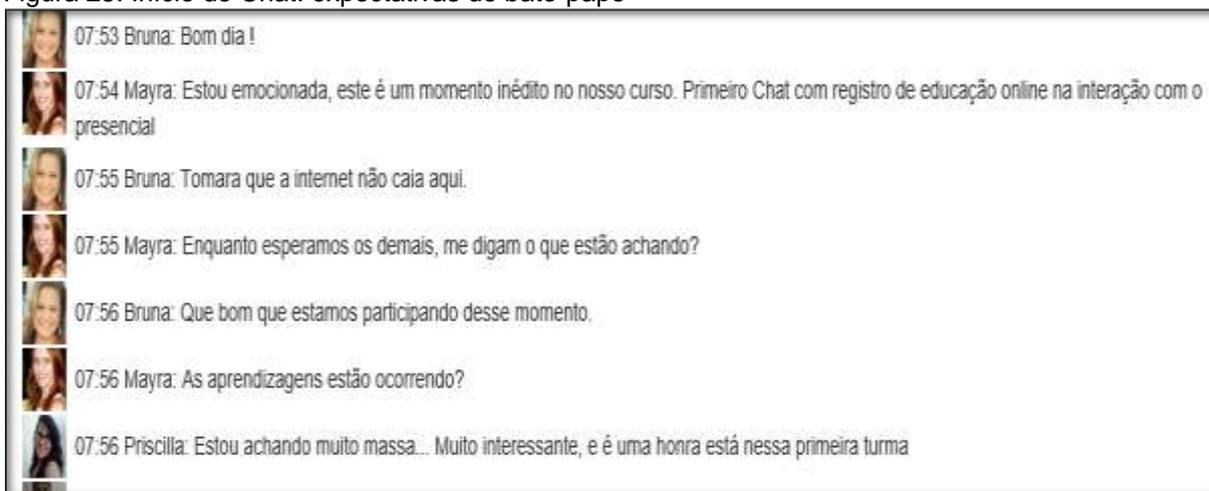
4.2.2 Chat (bate-papo)

Nessa interface, podemos realizar conversações em tempo real, com todos os alunos ou por grupos, com o propósito de ampliarmos as noções sobre temas, conceitos, resolução de problemas, de forma colaborativa e coautoral.

Em nossa pesquisa, o uso do chat foi momento marcante para a noção da potência da educação online na relação com o presencial. Na ocasião de uso da interface, me encontrava em processo formativo em Aracaju – SE, no Programa de Mobilidade de Pesquisadores de Pós-Graduação – CAPES, e pudemos realizar uma conversa síncrona com os alunos da disciplina Didática, com a temática “possíveis tessituras entre currículo e didática”. As narrativas e imagens desvelam alguns dos sentidos atribuídos a esse momento:

Interessante, estou ansiosa, com medo de falha na conexão, receio em relação aos alunos, irão gostar? Que sentidos atribuirão a interação síncrona em função de uma temática específica em Didática? Irão interagir com os demais ou focarão na professora como centro? Estou em Aracaju, e a disciplina Didática, em situação inédita na Faculdade de Educação da UERN, está realizando o primeiro Chat com registro de aula (DIÁRIO DE PESQUISA – Mayra Ribeiro/Maio 2014).

Figura 25: Início do Chat: expectativas do bate-papo



Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/chat/>

Professora e alunos se sentem motivados a construir uma nova educação, na qual é possível relacionar dimensões pedagógica e tecnológica na perspectiva de uma prática de inclusão cibercultural situada nas demandas dos processos formativos e nas vivências cotidianas dos praticantes. Estar nas redes é ação, é prática cotidiana, é ato de currículo dos discentes e docentes. Essa assertiva encontra ressonância em D’Avila e Leal (2012), ao expressarem que a cultura digital mudou as formas de sociabilidade, de comunicação e linguagem, e com ela são infinitas as possibilidades que a grande rede nos possibilita, um potencial imensurável na sala de aula, nas pesquisas individuais, nos compartilhamentos e trocas cognitivas. As redes sociais se destacam pela flexibilidade comunicativa, como potencial canal de comunicação entre professores e alunos, possibilitando a criação de diferentes caminhos para a aprendizagem.

O Chat teve como disparador de conversa um roteiro com questões suscitadas do texto em estudo: “possíveis tessituras entre didática e currículo: sobre conhecimentos, experiências e problematizações” (FERRAÇO, 2012). Os alunos foram orientados a realizarem a leitura do texto, responderem e discutirem as questões no fórum e participarem do chat, ampliando as redes de conhecimento a partir das interações/mediações/dúvidas apresentadas, conforme, figura 26 (Fórum de discussão de texto).

Figura 26: Fórum de Discussão de Texto

Tópico 3: Estudo do texto: “Possíveis tessituras entre currículo e didática: sobe conhecimentos, experiências e problematizações” (FERRAÇO, 2012)



Não esqueça! Você é responsável pelo caminho que tece!

Por isso, sugerimos que:

1. Leia todo o texto (p. 98 a 115) procurando entender os aspectos macros da abordagem do autor, ou seja: de que trata o texto? Qual sua questão central? Quais as questões secundárias?
2. Quais aspectos você destacaria entre os argumentos utilizados pelo autor.
3. Agora que você já leu, vá ao fórum e responda todas as questões solicitadas.

As questões são apenas ponto de partida, amplie-as inserindo imagens, textos, entrevistas, vídeos, etc.

- Em aspectos gerais, de que trata o texto?
- O autor coloca o desafio de escrever um texto atravessando as noções de experiência e de fronteira. Como ele explica essas noções?
- O autor coloca 2 citações de Najmanovich (p.102) sobre o sujeito cartesiano e o complexo. Reescreva-as com suas palavras e argumente com base em qual perspectiva de sujeitos estamos procurando trazer para a tessitura nas discussões em didática.
- Nas p. 104 a 109, o autor nos faz pensar sobre a relação em rede entre currículo, conhecimento e didática. Destaque do texto narrativas de professores e problematizações do autor sobre essa reação, justificando a relevância da sua escolha.

Fonte: <http://head.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>

O uso dessa interface requer preparação dos participantes para que não seja desperdiçada a potência síncrona e de interação todos-todos e para amenizar a tensão comum entre os participantes. Essa tensão é proveniente da rapidez do processo de comunicação, uma vez que todos querem participar com perguntas e respostas, não dando tempo, às vezes, de acompanhar o raciocínio do grupo.

Como professora pesquisadora da/na pesquisa formação, participando junto com os alunos pela primeira vez, me vi na responsabilidade de criar uma ambiência favorável ao propósito, ampliar os conhecimentos em rede com referência nas questões apresentadas no texto. Sendo assim, algumas orientações foram pensadas, conforme figura 27 – Interface Chat na tessitura do conhecimento em/na rede.

Figura 27: Interface Chat: tessitura do conhecimento em/na rede.



Em um processo de interação todos-todos iremos discutir, ampliar, compartilhar nossas aprendizagens, dúvidas, conflitos sobre/com a temática das possíveis tessituras entre currículo e didática. Para a nossa orientação, sugerimos:

1. Chegue na sala do Chat no horário marcado (8:00 h da manhã)
2. Tenha em mãos o roteiro das questões do fórum, com suas respostas e dúvidas;
3. Espere o início do chat pelo professor;
4. Leia o escrito pelos colegas antes de se posicionar;
5. Sita-se a vontade para interagir! Participe com suas redes de conhecimento!

Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>

Com o propósito de conseguir uma comunicação sem dispersões ou desvios do assunto em foco, combinamos seguir o roteiro de questões e irmos debatendo uma a uma. Nesse processo, observamos a importância do professor na função de mediador e de alguém que sintetiza as noções debatidas. Vejamos alguns recortes desses momentos no bate-papo:

Quadro 4: Diálogos na interface bate-papo

- 08:06 Mayra: Primeiro vamos pensar em termos gerais de que fala o texto
- 08:06 Mayra: quem começa?
- 08:06 Ana: Eu
- 08:06 Mayra: comentaremos a partir de Ana Paula
- 08:07 Ana: Professora entendi que o texto fala dos possíveis encontros entre a didática e o currículo
- 08:08 Mayra: certo, mas a partir da relação entre o que?

(continua)

(continuação)

-08:13 Amanda: eu tive a compreensão de somos movidos pelas nossas experiências e que através delas pensamos nos encontros de didática e currículo.

-08:20 Mayra: Primeiro, o autor coloca currículo e didática como PROCESSOS

-08:28 Mayra: lógico que as escolas possuem um currículo formal instituído, mas todos nós fazemos currículo e didática no processo de aprender ensinar

-08:30 Mayra: As narrativas querem mostrar exatamente isso, que os professores são sujeitos praticantespensantes e que fazem currículo a partir de suas experiências

-08:31 Mayra: o que os professores falam revelam suas práticas, suas didáticas, seu currículo praticado

08:31 Mayra: entendem?

-----x-----x-----x-----

-08:47 Mayra: O autor traz a noção e a potência do instituinte

-08:47 Mayra: o que seria então o instituinte?

-08:53 Roberta: instituinte para mim é superar o que esta instituído, é isso mayra?

-08:55 Rusiane da Silva: onde entra os saberesfazeres nessa discussão?

- 08:56 Ellen: Mas de que modo e até que ponto posso ir além do instituído?

-08:56 Amanda: processo de tessitura de saberes, de inovação de recriar de ir além ...

-08:57 Deidiane: é uma construção, onde os sujeitos tecem seus conhecimentos através da vivencia?

-09:12 Ellen: Mayra, o modo o que professor deve teorizar sua pratica é, indo de acordo com a realidade do aluno e fazendo constantemente uma autoavaliação de sua prática?

Fonte: Facebook Messenger

O chat, através das interações tecidas em rede, nos mostra o processo de evolução nas comunicações e o distanciamento da noção de ensino transmissivo. Professora e alunos caminham conjuntamente, organizando os *espaçostempos* da aprendizagem, respeitando as singularidades e possibilitando que se entrelacem às diferentes vozes. Nessa trama, o *aprenderensinar* é dialógico e polifônico. Os alunos se autorizam cada vez mais no processo, questionam, respondem uns aos outros e, vão muito além do proposto no roteiro.

Participaram do chat 23 (vinte e três) dos 25 (vinte e cinco) alunos que cursavam a disciplina Didática. Esses alunos acessaram a internet de suas casas, enredados de sentidos *pessoaisacadêmicos*, percebidos em narrativas como:

“Eu amei gente, arrumei o quarto, conversei com as colegas no WhatsApp, interagi com o grupo, brinquei com o cachorro, e não perdi o foco. rsrc”
(Aluna);

“Eu gostei, pois nem precisei acordar cedo e nem pegar ônibus kkkk”
(Aluna).

“Achei o chat incrível, alunas de vários lugares – Apodi, Caraúbas, Areia Branca.. você em Aracaju, todos ao mesmo tempo conversando, discutindo o texto. Todo mundo participou, se envolveu” (Aluna).

Figura 28: Participação no Chat

CHAT DIDÁTICA: Sessões de chat

segunda, 19 maio 2014, 07:50 --> segunda, 19 maio 2014, 10:36

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (217)
 Ana Paula de Lima Souza (61)
 Roberta Mirnas (45)
 Viviane Cintia (40)
 Leiliane Souza de Oliveira (40)
 Deidiane Almeida (39)
 Rusiane da Silva Torres (37)
 Ellen Nobre (36)
 Elza Torres Fernandes (35)
 Bruna Evangelista (33)
 Ana Paula Bezerra (29)
 Amanda Chaves Lopes (28)
 Priscilla Aires (24)
 Amélia Ferreira Dantas (21)
 Mariany Moreira (17)
 Francisco Hélio Costa Gomes (17)
 Ronaldo Silva Campos (16)
 Ana Paula Gomes da Silva (15)
 Arilucy Batista Feitosa (15)
 Felipe Souza Costa (10)
 Ruth Paulo do Nascimento Moura (9)
 Rosana Alessandra (9)
 Ana Clara Sousa Fernandes (6)
 Marcia Senna (2)

Fonte: Moodle UERN

Percebemos na interface Chat, a importância do professor como orientador, problematizador, mediador do conhecimento em rede. Como professora da disciplina implicada com a auto-formação e formação dos praticantes na cibercultura, me vejo com 217 intervenções na discussão do texto elegido como dispositivo de aprendizagem sobre as possíveis tessituras entre currículo e didática. No entanto, em nenhum momento me percebi desejava de uma atuação pedagógica centralizadora e transmissiva.

Pesquisas realizadas por (SANTOS, 2005; SILVA, 2012; MERCATO, 2012; FERRAZ; 2009; OKADA, 2009), mostram que as interfaces do moodle possibilitam experienciar diferentes práticas de leitura e de escrita que se afastam de perspectivas lineares para a abertura da hipertextualidade. Envolver os alunos da graduação em Pedagogia em práticas de leituras e escritas significativas e autorais, individuais e coletivas, tem sido objetivo em todas as atividades formativas que desenvolvemos.

Nesse sentido, a criação de atos de currículo junto com os alunos de Estágio Supervisionado I, em função de demandas formativas, possibilitou a construção de um artigo colaborativo, produzido na interface wiki, a qual apresentamos a seguir.

4.2.3 Wiki

É uma interface de construção colaborativa e coletiva de textos escritos por diversos autores. Para Lévy (1998), interfaces são dispositivos que agenciam operações que envolvem processos de transcodificação e gerenciamento de fluxos de informações. Por meio da interface wiki uma comunidade virtual estabelece relações e troca informações para um determinado fim em comum.

Tem como principal característica a facilidade de edição por seus usuários, permitindo a criação, edição, (re)edição compartilhada de textos, e ainda, a condição de acompanhar as diferentes versões dessas produções (MERCATO, 2012). Como exemplo desse recurso, a Wikipédia (<https://www.wikipedia.org/>) é uma enciclopédia coletiva universal e multilíngue estabelecida na Internet sob o princípio da colaboração. Oferece aos usuários conteúdo reutilizável livre, objetivo e verificável, que todos podem editar e melhorar.

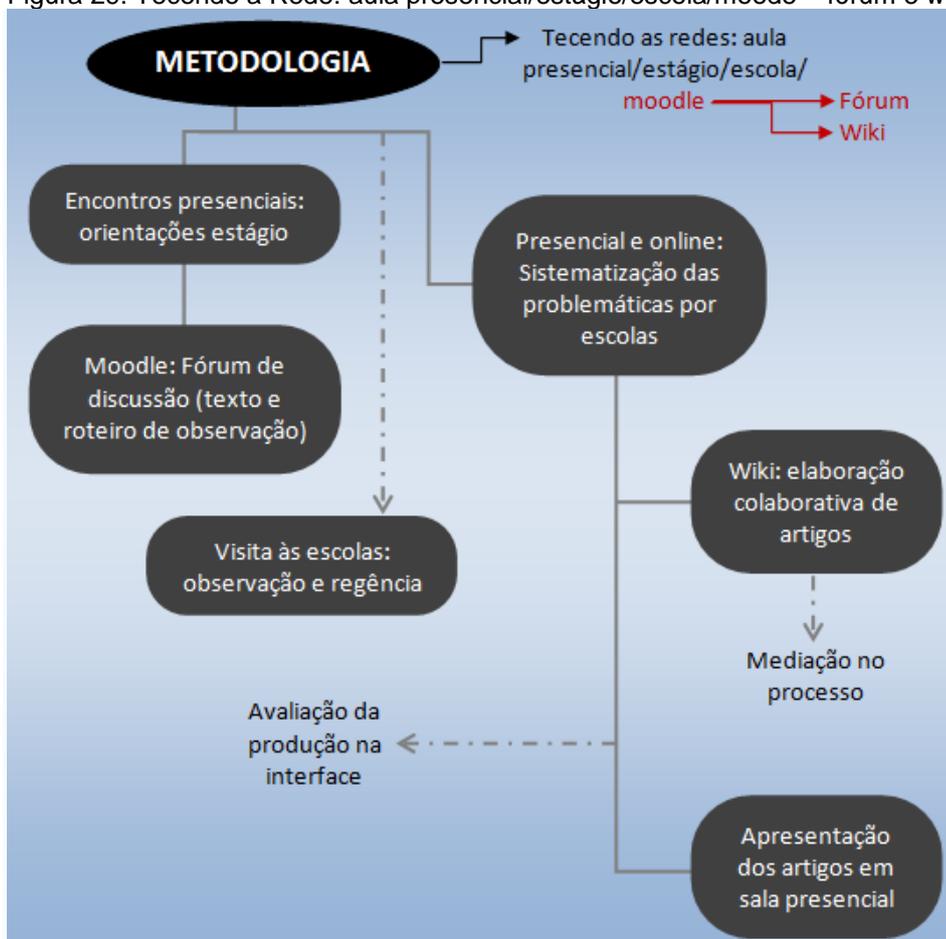
As Atividades de estudo mediadas pela Wiki no Moodle podem ser potencializadoras de uma tessitura dialógica na construção do conhecimento. Freire (1997) destaca essa perspectiva como condição para a socialização das ideias e a transformação de comportamentos. A relação dialógica se dá em uma comunicação multidirecional na qual os praticantes culturais interagem com direito a voz.

Em nossa pesquisa, utilizamos a wiki no moodle para a construção de artigos colaborativos divididos por escolas de estágio. As alunas do 5º período realizaram observação e regência em escolas de Educação Infantil, tendo como inspiração teórica sobre o estágio, o texto “Estágio e Docência: diferentes concepções” (PIMENTA e LIMA, 2006). A partir da relação entre as perspectivas das autoras e os sentidos atribuídos em função das vivências no estágio, levantarem uma problemática de estudo e escreverem um artigo na interface.

Destacamos que o uso da interface wiki não teve a abrangência de todos os recursos disponibilizados, em função das possibilidades, no momento, da mobilização de *saberesfazeres* da/na cultura digital para explorar os usos didáticos da interface. No entanto, na construção colaborativa, procuramos potencializar a coesão e coerência dos textos escritos; a relação teoria e prática em função do estudado e do *produzido vivido aprendido* no cotidiano da escola e *dentrofora* da universidade; o interesse pela escrita do outro como conteúdo formativo; a pesquisa de textos e sites de busca avançada como o Google Acadêmico, por exemplo.

Expressamos nossa metodologia na figura 29 - Tessitura em rede: presencial e online/interface wiki.

Figura 29: Tecendo a Rede: aula presencial/estágio/escola/moodle – fórum e wiki



Fonte: Produzido pela autora.

O olhar plural possível na pesquisa-formação multirreferencial me fez perceber outras possibilidades a serem exploradas em função da potência formativa da interface wiki, uma vez que o professor tem em suas mãos todo o percurso construído pelo aluno, podendo identificar afastamentos dos objetivos, mediar,

propor novos caminhos, explorar coletivamente problemas de escrita e ainda comparar versões produzidas. Nesse processo de reflexão, no presencial e no online, sobre o ato da escrita e as posturas de leitores e escritores na relação *cidadeciberespaços*, um pouco dos fragmentos das nossas narrativas nas discussões presenciais.

- “Eu leio pouco, escrevo muito pouco, debato muito pouco em sala, e participar de tudo isso é muito rico; percebemos a falta quando está no final do curso, quando agente começa a tentar montar um projeto de monografia e não consegue. E eu estava questionando se eu tinha capacidade de construir um projeto de monografia (...) é um processo muito cansativo, muito cansativo, principalmente para quem não tem o hábito de ler, eu digo isso tirando o meu exemplo. Eu acho isso, a gente finge que aprende. As professoras perguntam: vocês estão compreendendo o texto? E a gente vai e ler um trecho, faz uma pergunta, que muitas vezes a resposta está no parágrafo seguinte da apostila. Eu vejo que eu estou tendo muita dificuldade no projeto de monografia e vou ter muita dificuldade na escrita da monografia se não começar já a ler e escrever muito” (Gravação em áudio: Aluna/monitora Didática e Estágio).

- “Muito bom! Isso é autoria. Autoria diz respeito a você conhecer a si, por que é uma condição de você se auto-formar, fazer auto-crítica é conhecer a si (...) a escrita requer debruçar-se sobre o texto, é preciso ver o sentido das palavras, questionar: mas isso está bom? E essa palavra? E essa coesão? E essa vírgula? Então é um exercício cognitivo mesmo. Se você produzir um texto e não lhe der, junto do prazer, muito trabalho, pode ficar desconfiado (...).

(...) Vocês leram o texto que postei no facebook sobre a menina que tirou nota máxima na redação do Enem? (...) Não quero só curtida, quero comentário, quero saber o que vocês pensam (...). O exercício de estar nas redes, deve usar a favor de vocês, ler as coisas interessantes que circulam, comentar como exercício de autoria, de posicionamento, de emissão de opinião, isso é exercício de escrita (...) (Gravação em áudio: Professora da/na Pesquisa-formação em Estágio).

Sobre o processo de mediação da/na produção dos artigos na interface wiki, apresentamos algumas narrativas:

- (...) penso que mediar é deixar o aluno fazer, mas estar ao lado dele orientando, como a senhora fez questionando qual a problemática da pesquisa? Tem muitas palavras repetidas (...) sem entregar pronto, mas fazendo o aluno pensar e avançar (...) (Gravação em áudio: Aluna Estágio). Isso, mas não só o professor, o colega também pode ser mediador. Precisamos entender que o ensino deve ser mais horizontalizado, a gente precisa se comprometer com o outro, porque é uma forma de educar para/na alteridade. Vejam como aprendemos lendo os textos de vocês, então não é só o professor quem ensina, todos somos *aprendentesensinante* (...). (Gravação em áudio: Professora da/na Pesquisa- formação em Estágio).

-Gostei muito da experiência, o recurso wiki é muito bom. Escrevemos muito e sem preocupação, depois íamos coletivamente organizando o texto () Interessante perceber os comentários feitos pro você Mayra, ao voltar ao

texto pensávamos: como colocamos isso, e essas palavras repetida (...)
 (Gravação em áudio: Aluna Estágio)
 Tive dificuldade de acesso na internet em casa, é quando ia olhar o texto, já tinha um monte de coisa escrita, ficava doida, com vontade de chorar
 (Gravação em áudio: Aluna Estágio).

Em cada experiência vivenciada, olhares plurais se entrecruzam, sentidos e significados são produzidos nas/pelas perspectivas de quem os olha. Vários foram os momentos de conflito, de oposição do outro, de negociação de sentidos na relação entre instituído e instituinte, currículo e formação. Nesse cenário de relação entre o presencial e online, um aluno de Didática (curso de física) se coloca na condição de oposição aos usos de outros espaços de aprendizagem para além do ensino presencial, alegando que fez a matrícula para uma disciplina com 60h presencial. Nos sentidos do aluno: “preciso saber a princípio quantas atividades tenho que fazer e qual o dia da prova, pois no ambiente online ficam surgindo coisas para serem feitas”. Mesmo tendo a opção de realizar as atividades fora do ambiente online, a implicação com o híbrido presencial e online é motivo de resistência. O aluno apresenta negação para interagir em outros *espaçotempos* de aprendizagem para além do presencial.

Nesse momento surgem no processo alguns dilemas docentes estruturantes de trans (formações) da/na prática docente, uma vez que desencadeiam momentos de questionamentos, reflexões, tensões, (des) construções necessárias para rever o processo, as práticas. Como dispositivo de formação, a escrita do diário online desvela junto aos alunos os sentidos e dilemas da professora:

Outro aspecto que me fez pensar sobre a criação dos espaços multirreferenciais de aprendizagem - presencial, online (moodle e facebook), foi a fala de um aluno que com suas redes de conhecimento, sentidos, sentimentos desvela-se ao mencionar a dificuldade de se encontrar no espaço online, na sensação de que "são duas disciplinas" "uma presencial e outra online". Como os alunos percebem as interfaces de conteúdos produzidos nesses espaços? O *tempoespaço* das mediações e interações para além do *espaçotempo* da sala de aula presencial? Mais potência? Mais trabalho? Quais dispositivos engendram interesses pelo aprender com e junto ao outro? A produzir autorias, seja em espaços presenciais e ou online? (...) o percurso continua. A mudança, o novo, requer rupturas, idas e vindas, sempre com respeito aos olhares plurais, às experiências singularizadas. Mas também, requer astúcia de praticantes, de quem não satisfeito com o consumo, com o instituído, propõe se perceber na fronteira, na abertura, na construção de um devir que é sempre processo. Vamos em frente!! (DIÁRIO DE PESQUISA – Mayra Ribeiro/. Disponível em: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=62>).

4.3 Facebook

É uma rede social que tem como finalidade precípua ligar utilizadores em rede. Um espaço no qual as pessoas se encontram, compartilham informações e imagens, curtem as postagens, podendo, inclusive, se organizarem em grupos em função de interesses afins.

Criada em 2004 por um grupo de jovens universitários (Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Severin e Cris Hughes), inicia sem grandes pretensões, já que foi pensada para ser uma rede apenas para os estudantes da própria universidade em que seus idealizadores estudavam. Atualmente é a maior rede social do mundo, com registro de 1,23 bilhão de usuários ativos, dos quais 76,8% se conectam através de um dispositivo móvel, como um 'smartphone', e 61,5% acessam a rede todos os dias, sendo o Brasil o 3º país em número de usuários no mundo, com 61,2 milhões. No entanto, no cenário mundial, ainda se constata um número significativo de excluídos digitais, com apenas 37% de pessoas que acessam a internet (fonte: Facebook, 2014) ³².

Os praticantes culturais na cibercultura utilizam as tecnologias web 2.0 (redes sociais, wikis, podcasts, etc.) com os mais variados propósitos interativos: discussões de temáticas atuais, compartilhamento de momentos do cotidiano, informações acadêmicas, críticas às mais diversas situações do cotidiano, utilidades diárias, produção e divulgação de textos, vídeos, fotos, bate-papo, entre outros. De acordo com Amante (2014) a sociedade em rede se integra ao cotidiano ligando o mundo real ao virtual com tanta intensidade, que essa distinção, principalmente na geração mais jovem, deixa de fazer sentido.

Castells (2003) define rede como um conjunto de nós interconectados, sendo uma prática humana muito antiga, que ganha nova configuração e novos sentidos nos tempos atuais da sociedade do conhecimento e em rede, transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. Para o autor, as redes têm uma extraordinária vantagem como ferramenta de organização pelo potencial flexível e

³² Informações consultadas em <http://tecnologia.uol.com.br/noticias/afp/2014/02/03/facebook-em-numericos.htm>; <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/02/facebook-e-internetorg- apenas-37-da-populacao-mundial-usa-internet.html>.

de adaptabilidade, características consideradas essenciais para a sobrevivência e para prosperar em um ambiente de tão rápidas transformações.

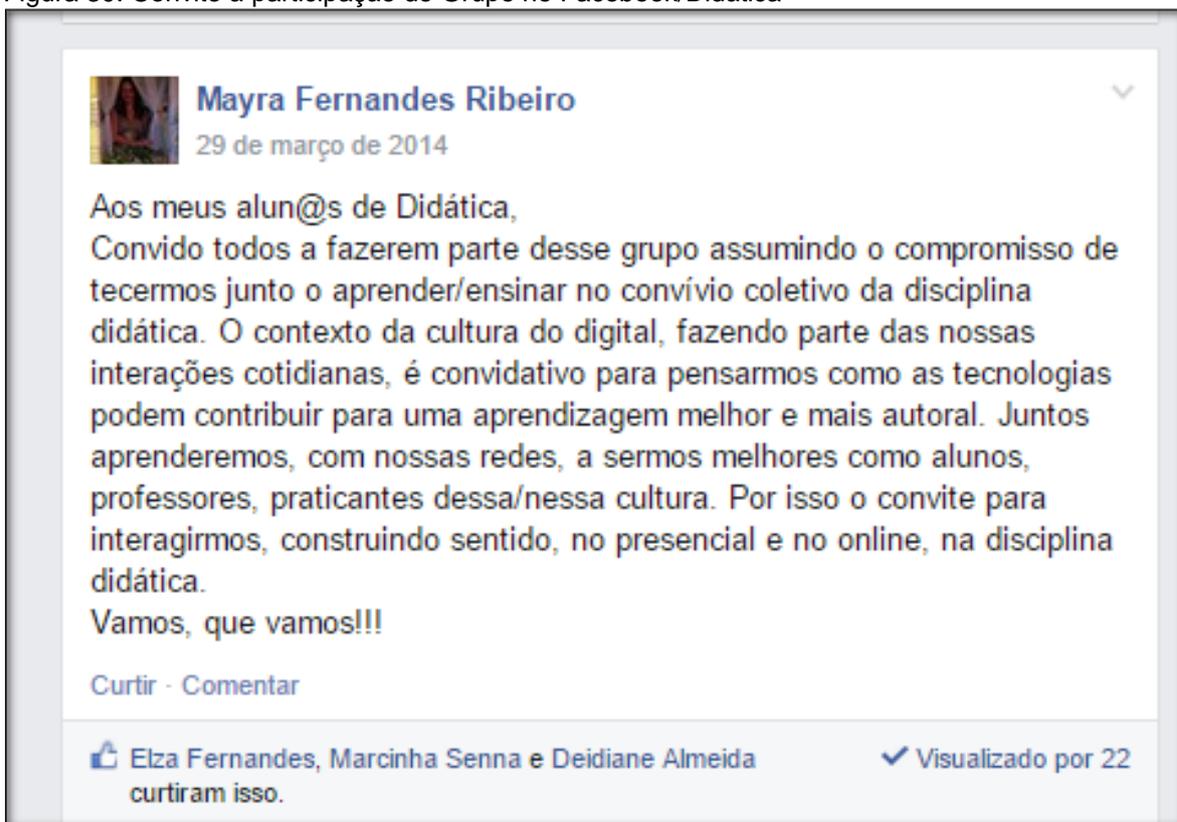
Quais as possibilidades formativas de uma rede social como o facebook? Como podemos engendrar dispositivos, via rede, que potencializem as aprendizagens formativas no ensino superior?

Vários estudos e pesquisas têm mostrado ricas experiências com comunidades virtuais aprendentes³³ via interfaces da rede social facebook, com professores e alunos fortalecendo a relação pedagógica através das potencialidades de interação e aprendizagem que ampliam a compreensão de currículo alargando a formação para o *dentrofora* do espaço formativo. Weber, Santos e Santos (2012), mostram como resultados de suas pesquisas que: o uso de dispositivos comunicacionais do Facebook potencializa a articulação de saberes, rompendo com a ideia de que a sala de aula é somente um lugar fixo e o *locus* de construção do conhecimento; possibilitam uma relação mais horizontalizada e menos hierarquizada entre alunos e professores; ampliam os conteúdos de aprendizagem em função de outras demandas que surgem nas interações não lineares do /no espaço da informalidade e ainda constitui-se num espaço de *interações aprendentes* como um sistema rizomático que não possui um centro de significância, nem comandos superiores (Deleuze; Guattari apud WEBER, SANTOS; SANTOS, 2012, p.71), o que talvez, segundo as autoras, justifique o potencial para aprendizagens mais fluidas e ampliadas entre escola e cotidiano tecidas nas relações professores e alunos

Considerando a vivência dos praticantes da nossa pesquisa e o alcance das redes sociais nas interações cotidianas, em especial o facebook, criamos grupos para ampliarmos os *espaçostempos* de comunicação em Didática e Estágio Supervisionado.

³³ Trazemos a noção de comunidades aprendentes apresentada em Fernandes (2012, p. 2), quando situa que hoje o aprendizado se dá dentro e fora da escola das mais diferentes formas. E nesse contexto de aprendizagem ao longo da vida, que acontece precisamente fora das escolas, temos o desafio de construirmos sociedades de aprendizagem. “Estas sociedades representam-se da melhor forma constituindo comunidades sustentados pelo uso de tecnologias Web. Estas comunidades surgem sobretudo com o advento da chamada “Web 2.0”, que retrata um conjunto de tecnologias que potenciam as relações sociais na Web e que ao mesmo tempo potenciam formas complementares de aprendizagem”.

Figura 30: Convite à participação do Grupo no Facebook/Didática



Mayra Fernandes Ribeiro
29 de março de 2014

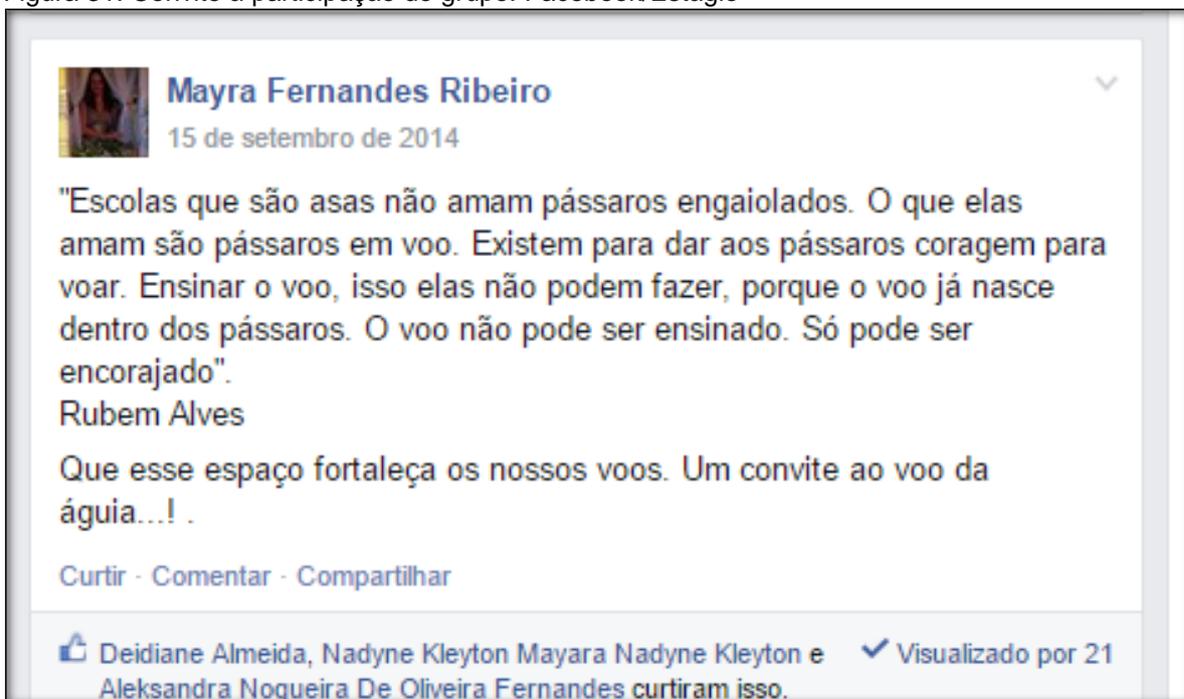
Aos meus alun@s de Didática,
Convido todos a fazerem parte desse grupo assumindo o compromisso de tecermos junto o aprender/ensinar no convívio coletivo da disciplina didática. O contexto da cultura do digital, fazendo parte das nossas interações cotidianas, é convidativo para pensarmos como as tecnologias podem contribuir para uma aprendizagem melhor e mais autoral. Juntos aprenderemos, com nossas redes, a sermos melhores como alunos, professores, praticantes dessa/nessa cultura. Por isso o convite para interagirmos, construindo sentido, no presencial e no online, na disciplina didática.
Vamos, que vamos!!!

Curtir · Comentar

Elza Fernandes, Marcinha Senna e Deidiane Almeida curtiram isso. Visualizado por 22

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352/>

Figura 31: Convite à participação do grupo: Facebook/Estágio



Mayra Fernandes Ribeiro
15 de setembro de 2014

"Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado".
Rubem Alves

Que esse espaço fortaleça os nossos voos. Um convite ao voo da águia...! .

Curtir · Comentar · Compartilhar

Deidiane Almeida, Nadyne Kleyton Mayara Nadyne Kleyton e Aleksandra Nogueira De Oliveira Fernandes curtiram isso. Visualizado por 21

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352/>

Nesse momento, algumas inquietações surgiram em relação à criação dos atos de currículo nos espaços multirreferenciais de aprendizagem, em especial no moodle e no facebook. Seriam muitos os espaços de interação? Como funcionaria essa rede moodle-facebook-presencial?

Os atos de currículo foram revelando a natureza de cada um desses espaços e, “naturalmente”, eles foram se complementando, criando conexões enredadas de sentidos. O facebook foi se constituindo em um “espaço de entrelaçamento” da formação *dentrofora* da universidade, onde se postavam questões diversas: informações, dúvidas sobre horários de aula, acesso e postagens no moodle; vídeos, reportagens; mensagens; enfim, compartilhamento do que se passa na universidade e fora dela. Esse espaço de entrelaçamento pode ser percebido nas postagens expressas nas figuras 32, 33, 34 e 35:

Figura 32: Facebook como espaço-tempo de mediação presencial e online



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352/>

Figura 33: Facebook: espaçotempo de ampliação dos letramentos digitais



Roberta Myrnas
4 de agosto de 2014

Como coloca imagens no moodle? to tentando e não está dando certo!

Curtir · Comentar

Paulinha Lima curtiu isso. ✓ Visualizado por 19

Ver mais 2 comentários

Mariany Moreira eu to com esse mesmo problema que Roberta 😞
4 de agosto de 2014 às 15:04 · Descurtir · 1

Aninha Gomes também não consegui colocar as fotos
4 de agosto de 2014 às 16:53 · Descurtir · 1

Mayra Fernandes Ribeiro Vamos lá meu povo, vou postar um tutorial, já já
4 de agosto de 2014 às 17:21 · Curtir

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352/>

Figura 34: Facebook: espaço de divulgação das produções no moodle



Felipe Souza Costa
7 de agosto de 2014 - Mossoró

ei pessoal já fiz o diário

Descurtir · Comentar

Você, Bruna Rafaela e Nadyne Kleyton Mayara Nadyne Kleyton curtiram isso. ✓ Visualizado por 19

Mayra Fernandes Ribeiro Muito bem Felipe Souza Costa, mas seu resumo ficou só nas bordas kkk
7 de agosto de 2014 às 12:15 · Curtir

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352/>

Figura 35: Facebook : espaçotempo de contestação de problemáticas sociais



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352>

As telas apresentadas nas figuras 32, 33 e 34 mostram, respectivamente: a professora motivando os alunos a frequentarem o moodle em função do projeto didático: “a cidade unindo o *dentrofora* da escola”, discutido inicialmente no presencial e continuado no ambiente virtual; a aluna se autorizando no desvelamento de ainda não saber como postar fotos no moodle; e um aluno comunicando que o diário da aula presencial, escrito por ele, já estava disponível para comentário no AVA.

A tela da figura 35 exemplifica a abertura do diálogo para além das questões instituídas na disciplina, os fatos do cotidiano revelados na indignação da aluna, na expressão “fala sério, ninguém merece!”

A pesquisa amplia o nosso olhar para a possibilidade de crítica, de diálogo entre saberes plurais que desvelam, para além das potências das redes, a negatividade, entendida com a “ação opositora do outro, de alteração do nosso desejo, que ao mesmo tempo em que se apresenta difícil, abre possibilidades

para ruptura com nós mesmos, em uma visão de alteridade”. (MACEDO, 2012). Dizemos isso, por percebemos, em alguns momentos, o receio da autoria, a ausência de motivação para o debate na rede, ou quiçá, nos tenha faltado a arte de saber ouvir! Muitas das postagens realizadas pela professora ou pelos alunos, apresentam curtidas e visualizações com poucos ou nenhum comentário.

Fazer pesquisa-formação com a multirreferencialidade e com os cotidianos nos leva a sentirmos a responsabilidade de perceber/fazer/sentir/ ouvir/incorporar a diversidade, o que foi denominado por Alves (2008) como “beber de todas as fontes”. Nesse sentido, são muitas as narrativas que nos tocam e que revelam as artes de fazer no cotidiano dos praticantes, como percebemos na figura 36.

Figura 36: Facebook como espaçotempo de ampliação da formação



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/281594035340352>

Como praticantes na cibercultura os alunos se percebem implicados e dispostos a ampliarem os seus letramentos digitais junto com a professora,

participando e imergindo nos atos de currículos criados nas interações via ensino presencial e online. Postura reforçada pela professora ao incentivar o comportamento imersivo como condição para a inclusão na cibercultura.

Os atos de currículo criados nos *espaçostempos* de aprendizagens multirreferenciais, como o facebook, foram evidenciados em vários momentos do Estágio Supervisionado. As práticas interativas ampliaram as construções dos projetos de ensino para serem desenvolvidos nas escolas de Educação Infantil de Mossoró/RN, através das postagens de links com textos, vídeos, livros de histórias infantis, atividades didático-pedagógicas, músicas, etc., criando uma comunidade de aprendizagem em função das demandas do estágio. As postagens das experiências *vividassentidas* na criação de *saberesfazeres* com/na docência na educação infantil, despertou o grupo para a criação colaborativa de um blog.

Destacamos ainda a interação na interface bate-papo do facebook em várias situações *pessoaiacadêmicas* do/no processo formativo. O bate-papo foi muito utilizado pelos alunos para esclarecimentos, dúvidas, problemas de caráter mais pessoal, em momentos de comunicação síncrona e assíncrona.

4.4 Blog

Blog são interfaces interativas onde podemos publicar textos, vídeos, fotos, projetos, músicas, links, etc. Pode ter um ou mais autores no seu processo de criação e organização das produções. Nos blogs, de acordo com Santos (2002), os autores podem editar e atualizar mensagens em formato hipertextual, disponibilizar recursos variados e se comunicar com outros sujeitos, uma vez que permite que outros usuários possam interagir com os conteúdos veiculados pelos autores, formando uma comunidade virtual.

A criação de um blog emerge na pesquisa-formação como ato de currículo em função das demandas do Estágio Supervisionado nas Unidades de Educação Infantil de Mossoró/RN. Como todo o processo de criação de atos de currículo na relação com as tecnologias digitais, a criação do blog se deu imersa nos sentidos dos praticantes, a partir da mobilização dos seus letramentos digitais. Essa necessidade

é percebida na realização da regência em consequência da dispersão das atividades planejadas e realizadas pelas alunas nas escolas e publicadas no facebook. O desejo de organização por temáticas das atividades resultantes dos currículos praticados na docência na educação infantil possibilitou a autoria do Blog Ciberpedagogia (<http://ciberpedagogiauern.blogspot.com.br/>).

Fizeram parte dessa construção: a visita a tutoriais no youtube para aprender a criar um blog, editar páginas por temas, criar tags. <https://www.youtube.com/watch?v=i6ZlbonkNk4>; oficinas pedagógicas para a edição do blog junto com alunas da/na pesquisa formação; e divulgação do blog no facebook.

As alunas selecionaram as atividades que consideraram mais relevantes para o compartilhamento em rede, e, em cada atividade, escreveram sobre os sentidos produzidos junto às crianças no ato de realização, sendo mobilizados os *saberesfazeres* da/na relação *prácticateoriaprática*. Nas figuras 37 e 38, encontramos algumas dessas construções.

Figura 37: Atividades realizadas pelas alunas nas escolas campo de estágio



Aprender também é divertido...

Atividade: Construindo massinha

Responsável: Viviane Cintia

Nível de ensino: Maternal II

Objetivos:

- Desenvolver a coordenação motora e a criatividade;
- Ampliar a atenção, a concentração e a cooperação
- Perceber a textura e consistência da massinha.

Material necessário: farinha de trigo, tintas, óleo, sal, água, pratos descartáveis e uma tigela grande;

Sequência/Procedimentos: Numa tigela grande, misturar todos os ingredientes e amassar bem até ficar boa para modelar. Para dar cor a massinha é necessário colocar corante para alimento pingando algumas gotas.

Comentários: Organizamos as crianças em forma de círculo no chão da sala para que pudessem ter contato com o material necessário para construção da massinha, inicialmente numa tigela grande, foram misturados todos os ingredientes, a estagiária foi nomeando um a um e as crianças foram misturando-os até que se atingisse a consistência, para dar cor a massinha, foi necessário colocar corante para alimento. Concluída essa etapa fizemos uma exploração coletiva proporcionando um momento de interação, onde as crianças puderam fazer uma troca de experiências mostrando suas criações entre elas e as professoras. Nessa atividade é possível contribuir com a ampliação do conhecimento do mundo físico, lógico matemático e social (PIAGET), uma vez que as crianças experienciam texturas, densidades, cheiros, estabelecendo relações mediadas pelo professor.



Receita da massa de modelar disponível em:

<http://www.abc.com.br/infantl/para-pais/2013/07/aprenda-a-fazer-massinha-de-modelar>

Fonte: <http://ciberpedagogiauern.blogspot.com.br/>

Figura 38: Atividades realizadas pelas alunas nas escolas campo de estágio



Atividades significativas na Educação Infantil: Compartilhando experiências

Que riqueza!!! Inicialmente gostaria de destacar as minhas impressões quanto a esse espaço, agora percebo a grande dimensão dessa ferramenta e o tamanho das contribuições para nossa formação enquanto discentes do curso de pedagogia e enquanto futuras professoras. É um espaço rico que proporciona aprendizagens, compartilhamento de ideias e experiências. Através desse blog venho conhecer e compartilhar as atividades desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado I na educação infantil. Esse compartilhamento permite que aquelas atividades recheadas de significados não venham ficar engavetadas e perdidas no tempo, mas que venham contribuir para a formação de diversos discentes, professores e para a nossa também.

Irei compartilhar com vocês duas das atividades realizadas durante o meu estágio na UEI Maria Iracema de Araújo Caldas, com os alunos do Infantil I. A temática abordada foi Alimentação Saudável, procuramos trabalhar de maneira lúdica e atrativa, através de atividades contextualizadas e significativas.

Segue as duas atividades que desejei compartilhar com vocês:

Identificação

Nome da atividade: Confeccionando o meu prato saudável

Responsável: Roberta Mirnas de O. Gomes

Nível de ensino: Infantil I

Objetivo: Estimular hábitos alimentares saudáveis.

Sequência Didática: Inicialmente foi contada para as crianças a história "Urbano em as hortaliças super poderosas" com fantoches e com algumas hortaliças presentes na história, para que as crianças reconhecessem os alimentos que fazem bem para o nosso corpo. **História utilizada disponível em:**

http://www.cnph.embrapa.br/paginas/serie_documentos/outros/cartilha_infantil1.pdf

Na sequência a professora entrega pratos descartáveis e grãos de alimentos como feijão e arroz as crianças, que irão confeccionar livremente um prato considerado saudável. Os alunos poderão utilizar massinha de modelar, imagens para representar carnes, ovos, hortaliças, verduras etc. Em seguida as crianças irão apresentar para a turma o que contém no seu prato, enfatizando a cor dos alimentos, o gosto etc. Nesse momento a professora dialoga com as crianças sobre a importância de cada alimento, suas classificações quanto a cereal, legumes e hortaliças, frutas.

Comentário:

As crianças gostaram muito da atividade, todas participaram, mostrando total interesse. A atividade permitiu que as crianças percebessem a importância de bons hábitos alimentares para o seu crescimento. Através do uso da linguagem oral na atividade pude perceber que as crianças já disponibilizavam de saberes e conhecimentos relacionados ao tema em discussão. Essa atividade foi atrativa e abrangente pois pude trabalhar diferentes linguagens como: oralidade, natureza e sociedade e artes.

Fonte: <http://ciberpedagogiauern.blogspot.com.br/>

As figuras 37 e 38 mostram a potencialidade do blog como portal da disciplina de Estágio, possibilitando que os alunos divulguem, compartilhem, sejam autores das suas produções em um processo de interação significativa com as tecnologias digitais. A condição de se permitir “não saber ainda” e “aprender-com” nas relações com os atos de currículo, significa para nós, autorizar-se, permitir-se tocar e ser tocado pelo outro, alterar e alterar-se como condição de *aprenderensinar* na/pela experiência *vividasentida* nos processos formativos em Didática e Estágio situados na cibercultura.

Nesse sentido, Macedo (2013), ressalta que para compreender atos de currículo e processos formativos, precisamos prestar atenção às ações dos atores curriculantes e os sentidos que fundam essas ações, que processos formativos apontam para a experiência dos sujeitos em formação e os significantes que são por eles criados. Esse é, para o autor, um imperativo para a compreensão dessas emergências.

4.5 Noções Subsunçoras: os sentidos se entrelaçando

Procuramos no processo de tessitura da metodologia mostrar os desenhos dos atos de currículo produzidos nos *espaçostempo* da sala de aula presencial, no moodle, no facebook e no blog. As narrativas, entendidas como conteúdos estruturantes da pesquisa-formação muito nos dizem da “realidade” do cotidiano, do que se acredita, se pensa, se cria, se repete, se inova (ALVES, 2001). No nosso caso específico, sobre/nos atos de currículos produzidos na relação com as tecnologias digitais nos espaços multirreferenciais de aprendizagem como potência formativa na docência em Pedagogia. Mas, para apreender o miudinho, o plural, as tensões, os movimentos, é preciso estar disposto a,

(...) ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p.17).

A pesquisa-formação foi uma condição para o “mergulho no cotidiano pesquisado” uma vez que imergimos nos atos de currículo, nos prazeres e tensões, desejos e dilemas da docência presencial e online. Nesse sentido, dialogamos com as narrativas não como informações, mas como *experiênciavividasentida*, ideia expressa por Larrosa (2002, p.24), quando diz que a experiência é tudo o que nos passa, nos acontece, nos toca. Colocamos-nos como praticante que “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer”, mas, sujeito/autor implicado com/na experiência que, afetado de algum modo, produz afetos, inscreve suas marcas, deixa vestígios, produz efeitos.

É desse lugar que construímos as noções subsunçoras - “categorias analíticas fruto da análise e interpretação dialógica da empiria e teoria em um processo de aprendizagem significativa” (SANTOS; OKADA, 2004), de uma vivência formativa em que o saber é produzido pelo que nos acontece, um saber que se revela ao sujeito/praticante/autor situado, entendido individual ou coletivamente, como singular, relativo, contingente e pessoal.

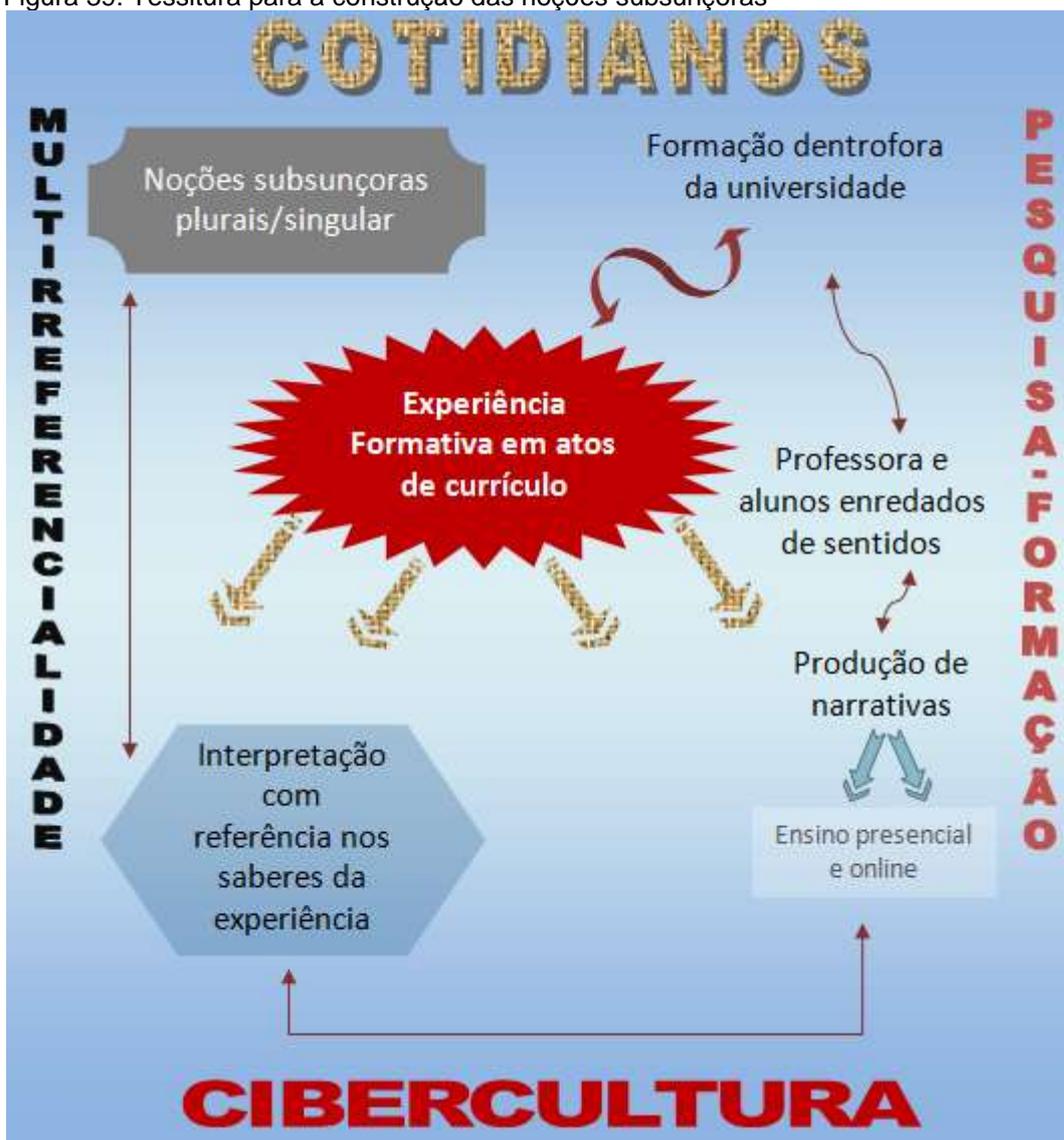
Nossa perspectiva de análise é apresentada como possibilidade de diálogo com a pluralidade de vozes, gestos, dizeres e não dizeres dos *praticantespensantes* da pesquisa-formação. Na bricolagem epistemológica artesanal me situo como sujeito/autor da experiência enredada pelos/nos sentidos que atribuímos aos dizeres de Larrosa (2002, p. 25) ao expressar que:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição (nossa maneira de “ex-pormos”), com tudo que isso tem de vulnerabilidade e risco.

Com inspiração metodológica na pesquisa-formação na cibercutura (SANTOS, 2005; 2014), na pesquisa qualitativa com rigor hermenêutico e heurístico³⁴ (MACEDO, 2009; 2010a) e na noção de sujeito da experiência (LARROSA, 2002) é que apresentamos as noções subsunçoras, construídas considerando os sentidos significados na figura 39.

³⁴ Trazemos esses conceitos com base na perspectiva multirreferencial apresentada em Macedo (2010a), o qual situa a hermenêutica como capacidade de interpretar, filosoficamente vinculada à fenomenologia e, a heurística como descoberta criação. Para o autor, a interpretação, compreensão e intervenção estão na base da pesquisa qualitativa, porém em aberto, do pesquisador implicado (MACEDO, 2009).

Figura 39: Tessitura para a construção das noções subsunçoras



Fonte: produzido pela autora

Com base nas questões de pesquisa e em dilemas que emergiram no processo, dialogamos com os dados produzidos pelas/nas contradições, recorrências, ambiguidades, tensões, fatos *vividossentidosobservados*. Olhar para as narrativas produzidas nas situações formativas dos atos de currículo, nos dispositivos de conversas engendradas no *aprenderensinar* presencial e online em um movimento dialógico de saberes plurais, é o que acreditamos ser necessário para ampliar as reflexões sobre/com o fenômeno em estudo.

Desse movimento, apresentamos, a seguir, três noções subsunçoras, sendo a última remetida ao próximo capítulo, pela complexidade, autoria e perspectiva propositiva em devir.

4.5.1 Saberes referenciados na experiência formativa e não na informação

Essa noção subsunçora advém da potência formativa nos *espaçotempos* de aprendizagem com inspirações epistemológicas desencadeadoras de ações pedagógicas nas quais a implicação e autoria se entrelaçam aos sentidos da formação. As narrativas produzidas pelos praticantes sinalizam o desejo dos desvelamentos e da reflexão sobre si mesmos ao assumirem os perigos e receios da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação. Nos meus diários e nos diários dos alunos sentimentos de instabilidade, de conflito com o novo, com o ainda desconhecido, dialogam com sentimentos de aprovação, de satisfação de uma formação que nos toca por meio de uma experiência singularizada e referenciada em um saber situado na relação *dentrofora* da universidade.

Cabe, no entanto, apresentarmos a distinção que fazemos entre o saber da informação e o saber da experiência. O primeiro está no plano do saber cumulativo, do estar quantitativamente informado, do saber sobre coisas (LARROSA, 2002). Posição muito explorada no contexto da cultura digital na qual se tem acesso a uma infinidade de informações. O saber da informação nos possibilita “dizer de algo”, “saber de algo”, porém, sem termos sido tocados, implicados na experiência. Com isso, não negamos a importância da informação no ensino presencial e online, do seu compartilhamento em espaços virtuais, inclusive como base, cada vez mais, para o trabalho de muitas pessoas, uma vez que a informação online tem penetrado na sociedade como uma rede capilar e ao mesmo tempo como infra-estrutura básica (SILVA, 2003).

O saber referenciado na experiência é processo indissociável da/na relação *teoricoprática*, reflexão e ação. Nesse sentido, se a formação não for experiencial não é formação (JOSSO, 2010), pois esta está associada a um fenômeno acontecendo, explicitando-se, narrando sobre o *vividosenhido* e ressignificado. A pesquisa-formação que realizamos desvela a busca por práticas pedagógicas significadas na experiência, na reflexão da prática, na escuta de si e do outro, pois toda formação é interformação. Acreditamos, portanto, que o processo formativo no contexto da universidade, só faz sentido quando inserida por meio de saberes tecidos na relação informação-conhecimento-vida humana.

4.5.2 Sala de aula ressignificada em novos *espaçotempos* de aprendizagens multirreferenciais

Para nós, autores da pesquisa-formação, em meio às contradições, tensões, possibilidades, medos e angústias, os diálogos interativos em outros *espaçotempos* de formação na relação entre o ensino presencial e online, proporcionaram aprendizagens e a ampliação de sentidos sobre/nas possibilidades da formação docente. Como praticantes da cultura digital, percebemos a importância do fazer colaborativo e situado nas demandas formativas. Assim, construímos nossas práticas a partir das experiências cotidianas com as tecnologias digitais. Desde a composição do desenho didático, da metodologia híbrida na relação presencial e online, da exploração do ambiente virtual de aprendizagem, local nunca antes habitado pelos alunos, criamos, inventamos, com astúcia de praticantes que percebem que a atividade do professor não se reduz, portanto, a situações prontas, já dadas. Mas é na experiência que os sentidos se ampliam e as práticas são ressignificadas.

Como experiência que nos toca, trazemos a ideia de sala de aula ressignificada que até pouco tempo era entendida como um ambiente físico em que as pessoas se encontram para desenvolverem aprendizagens formais e institucionalizadas. Nossa pesquisa amplia, (des) constrói essa noção, trazendo a perspectiva de sala de aula como *espaçotempo* de aprendizagens, diálogos interativos, experiência que nos toca e nos transforma. “Sala de aula” como “local” onde se estabelece relação, como espaço relacional comum a todo ato educativo. As aprendizagens se dão em relação, em todo e qualquer espaço em que se configure uma relação. Portanto uma relação educativa não acontece apenas no espaço relacional da sala de aula da escola, o que reforça a assertiva de que não se separa formação acadêmica da formação na vida (MACEDO, 2013). Nessa ótica, a sala de aula pode se dar em todo e qualquer lugar do cotidiano, porém, enquanto *espaçotempo* com uma intencionalidade formativa, é que a situamos em um local físico e ou virtual institucionalizado.

Destacamos nesta noção subsunçora a importância de atos de currículos criados no presencial e online para favorecer a autoria e interatividade, entendida,

esta última, como participação colaborativa, bidirecional e dialógica (SILVA, 2003). Na nossa experiência, o desenho didático no ambiente online foi percebido como processo de aproximações sucessivas na criação de conexões, hipertextualidade e, até mesmo, de utilização das possibilidades já presentes na plataforma moodle, o que nos sinalizou a terceira noção subsunçora, a perspectiva formativa em devir, do *ciberautorcidadão*. Discussão que apresentaremos no próximo capítulo.

5 **CIBERAUTORCIDADÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA PENSARFAZER A FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NA CIBERCULTURA**

Mudam-se os tempos...

Mudam-se os modos de tecer os fios de sentidos

Odbália Ferraz

Os sentidos da pesquisa-formação que vem sendo tecidos na elaboração deste trabalho de tese nos encaminham para a formulação da noção de uma formação na perspectiva do **ciberautorcidadão**. Nossa contribuição tem como perspectiva pensar esta noção na relação com a formação docente e discente no ensino superior. No entanto, entendemos que o *ciberautorcidadão* enquanto postura, em permanente devir, autoral, crítica, multiletrada, plural, imersiva e implicada com/na cibercultura, pode ser pensada na formação de todos os praticantes culturais deste contexto.

Chegamos a essa noção por meandros metodológicos que não nos colocam no caminho do quantificável. Em nossa pesquisa, os sentidos se constituem em/nas *praticasteorias* tecidas em rede pelos *dizeresfazeres* que se manifestam por meio de fazeres (CERTEAU, 2012). As narrativas e imagens são, nesse cenário, produzidas nas artes de fazer e de dizer engendradas pelos/nos atos de currículo.

Além das muitas outras redes educativas que nos formam, buscamos inspiração para a criação da noção do *ciberautrocidadão* nos estudos de Barbosa (2009; 2010), quando discute e propõe a formação do autor-cidadão; Ardoino (1998), com a perspectiva da autoria e do conhecimento plural e heterogêneo; Boaventura Santos (1995; 2004) com a contribuição da indissociabilidade entre o epistemológico e o político na tessitura de uma sociedade mais justa e democrática e ainda, na sociologia das ausências e das emergências, ocasião na qual destacamos o potencial emancipatório (OLIVEIRA, 2010) dos atos de currículo que desenvolvemos como possibilidade de inspiração para outros *saberesfazeres* na docência presencial e online; Oliveira (2010; 2014) e Alves (2010), com as noções de *praticantespensantes* e contextos de formação; Edméa Santos (2014), com a

perspectiva do *praticantecultural* imersivo na cibercultura; Rojo (2012) e Cope e Kalantzis (2006), com a ideia de multiletramentos, com destaque para os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, os quais implicam considerar as tecnologias digitais em rede e a diversidade cultural na relação *ciberespaçocidade*. . Essas perspectivas entrelaçadas com as/nas inteligibilidades das *prácticasteoriaspráticas*³⁵ enredadas nos atos de currículo expressos pelas/nas conversas-imagens-narrativas dos sujeitos/autores/praticantes da pesquisa-formação na cibercultura, dão sentido à noção do *ciberautorcidadão* apresentada neste trabalho de tese.

A pesquisa desenvolvida não está circunscrita a esse momento, mas antecede e se prolonga em um devir permanente de ressignificações inerentes a uma itinerância vivida nas redes educativas³⁶ das/nas quais somos *praticantespensantes*. Não cabe aqui uma linha que separa o antes e o depois da tese, é processo, é criação, é, parafraseando Antônio Machado, caminho que se faz ao andar. Nosso percurso nos coloca a ideia da necessidade de *pensarfazerbuscar* a formação de um *ciberautorcidadão* como postura política e epistemológica situada na (trans) formação permanente e corresponsável na cibercultura. Não tratamos de uma identidade fixa, ou de um ideal de sujeito, mas de uma postura que se sabe, fazendo e sendo.

Tecemos essa noção nos processos de fluxos *vividossentidos* no confronto com as diferenças, incertezas, angústias, desconfortos, ruídos, frestas, brechas, idas e vindas, mas também prazeres, afirmações, constatações, mesmo que provisórias, dos/nos *saberesfazeres* produzidos nos espaços de aprendizagens da/na pesquisa, a saber, sala de aula presencial e online (moodle, facebook e blog) na relação *cidadeciberespaço*. Como nos diz Alves citando Manhães (2015, p. 138), o mais apropriado é, então, nos imaginarmos como “crescentes fios” que, como lhes ensinou um pescador de nome Carmozinho, “tecendo redes, permitem seu crescimento para todos os lados e para frente”.

³⁵ Movimento denominado por Alves (2008) para expressar “os diferentes e variados modos de *fazerpensar* nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar” (p. 134).

³⁶ Noção central no pensamento de Nilda Alves (2010), as redes educativas nos possibilitam pensar a formação como processos de articulação entre os diferentes contextos em que ocorrem. As redes educativas são tecidas nos múltiplos contextos de *prácticasteorias* nos *espaçostempos dentrofora* da escola.

Acreditamos que a nossa intenção vai ao encontro do pensamento de Boaventura Santos (2004; 2010) ao se referir à sociologia das ausências e à sociologia das emergências³⁷, ou seja, pretendemos dar visibilidade às nossas experiências, aos nossos atos de currículo, aos sentidos produzidos em rede, situando a noção de *ciberautorcidadão* na perspectiva de uma realidade que pode ser, mas ainda-não-é. Os atos de currículos criados com os alunos nos colocam no caminho do devir, da transformação, de novas formas de *pensarfazer* o *aprenderensinar* na perspectiva de uma cidadania autorizada na cibercultura.

Ao trazer os estudos da sociologia das ausências e das emergências para a pesquisa em educação e para o processo educativo, Oliveira (2008) diz da potência que é, para a educação, identificarmos e valorizarmos outros modos de pensar e estar no mundo, para além do que a razão metonímica³⁸ percebe e aceita como existente; compreendermos o que de fato acontece nos processos educacionais para além dos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, o que nos solicita considerar como válidas outras formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo, negligenciadas em nome da fragmentação, linearidade e arrogância do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa.

Certamente que em uma lógica de pesquisa cartesiana de racionalidade científica, a ideia do *ciberautorcidadão* já estaria pré-definida antes mesmo de iniciar a pesquisa, uma vez que o olhar monológico muito mais enquadra, padroniza e molda o conhecimento do que cria novas possibilidades emergentes da/na tessitura de visões multilógicas expressas em narrativas e imagens pelos atores da/na pesquisa. Iniciamos esse trabalho percebendo nossas faltas, mas com o desejo de *aprenderensinarfazer* junto com os alunos uma formação na qual nos percebemos

³⁷ Surgem nos estudos de Boaventura Santos (2005) como resultado de reflexões teórico-epistemológicas sinalizando alternativas à globalização e ao capitalismo global produzidas por entidade e movimentos contra a exclusão e discriminação e fundamenta-se em 3 pressupostos: a experiência social é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental; a riqueza social produzida fora da razão cosmopolita está a ser desperdiçada; é necessário propor um modelo diferente de racionalidade que não desperdice as experiências sociais.

³⁸ A razão metonímia consiste na crença à racionalidade cognitivo-instrumental. Racionalidade que preside a ciência moderna e que se tornou o “modelo de conhecimento global” de racionalidade científica que se distingue e se defende dos saberes tradicionais, do senso comum, das humanidades. Boaventura (2005) se utiliza de amplos argumentos político-epistemológicos para a construção de uma tese que defende a diversidade epistemológica do mundo. No entanto, mostra quão amplo, profundo e duradouro foi e tem sido o debate que de um lado busca a sustentação da ciência como única forma de conhecimento válido e de outro lado, a busca por outras formas de conhecimento que buscam o bem e a felicidade ou a continuidade entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, entre homens e mulheres e entre os seres humanos e todas as outras criaturas.

praticantespensascurrículantes, ou seja, criamos atos de currículo em função das nossas demandas formativas, atribuindo sentido e significando aos nossos atos na relação entre o que se passa *dentrofora* do *espaçotempo* formativo acadêmico.

O *ciberautorcidadão* não se constitui em um conceito, mas em uma postura que se tece nos diversos fluxos que permeiam a sala de aula presencial e online, “fluxos de palavras, de desejos, de subjetividades, de problemas, de dúvidas, de escritas, de forças, de confrontos, etc.,” (ABRAMOWICZ, 1998, p.9), na/pela diferença, em contextos formativos provocadores de trans (formações), de aberturas ao novo, de se ver enquanto descobridor de si, dos outros e do que lhe passa externamente. Uma formação que não se restringe, como nos diz Dominicé (apud MACEDO, 2010a, p. 59), “a um só resultado de uma atividade educativa. Trata-se de um fenômeno com um significado mais largo, mais global, que inclui diferentes facetas da atividade educativa tal como elas se desenham na vida de uma pessoa”.

Talvez essa seja uma questão central na formação do *ciberautorcidadão*: como a autoria se faz presente nas facetas da atividade educativa dos sujeitos ao longo da vida? *Ou seja*, qual a condição de expressão, de fala, de dizer de si e do que se passa para si no contexto da cultura digital em rede? A formação cidadã e autoral na cibercultura, ao mesmo tempo em que ganha força nos espaços tempos de interlocuções mediadas por computadores – redes sociais, plataformas de ensino, blogs, etc., confronta-se com o “fantasma” da desautorização³⁹ da escola, da sociedade, da vida. Com isso não negamos as táticas dos praticantes e as mil maneiras de fazer no cotidiano (CERTEAU, 2012), mas nos referimos aos valores hegemônicos culturais, sociais e econômicos típicos da racionalidade racionalizante⁴⁰, que resistem *pari passu* às práticas instituintes.

Pensar a formação docente e discente no ensino superior envolve uma rede de *saberesfazeres* plurais, expressos em aprendizagens de conteúdos específicos da docência, postura política na vida, multiletramentos para uma interação autônoma e autoral na relação com os diversos suportes textuais/midiáticos que possibilitam o acesso e a criação de informação e de saberes. Essa postura nos incita a

³⁹ A pedagogia desautorizante (Barbosa 1998) foi discutida no Capítulo 3 desse trabalho de Tese.

⁴⁰ Com fundamento no pensamento iluminista, a racionalidade racionalizante está na base do pensamento moderno que se constitui a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvimento nos séculos seguinte basicamente no domínio das ciências naturais. Esse paradigma de ciências traz como pressuposto o saber formal científico como o saber legítimo e superior aos saberes da vida cotidiana (SANTOS, 2005).

questionarmos: de qual docente e discente do ensino superior estamos falando? Quais práticas nos formam? Quais perspectivas epistemológicas e políticas contribuem com a formação do *ciberautorcidadão*?

Estas questões corroboram os cenários formativos de valorização da multiplicidade de *saberesfazeres*, já que sabemos serem os caminhos tecidos em seus contextos e significados. Nossa pesquisa-formação fez opção por epistemologias que teorizam as práticas⁴¹ e dão visibilidade às redes de conhecimento criadas nos/pelos atos de currículos. Como nossa itinerância na pesquisa-formação nos coloca no cenário da formação do *ciberautorcidadão*, é a que tentaremos responder nos itens seguintes.

5.1 *Ciberautorcidadão*: Os sentidos ampliados na Pesquisa-formação na cibercultura

Figura 40: *Ciberautorcidadão* como postura em devir



Fonte: Produzido pela autora

⁴¹ Referimos-nos as teorias multirreferencial (Ardoino) e cotidianos (Certeau), inspirações epistemológicas deste trabalho de tese.

Pensar na formação do *ciberautorcidadão* nos remete à cidadania que se constrói na relação *cidade/ciberespaço*, em *espaçotempos* de aprendizagens plurais nas quais nos autorizamos como autores que pensam e fazem currículos em seus cotidianos, enredados pelos/nos conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais, conhecimentos não escolares e ainda, nas nossas implicações psicoafetivas e histórico-existenciais⁴². Perspectivas políticas, epistemológicas, metodológicas e educacionais aí se imbricam, entrelaçam-se, são tecidas.

Novas práticas precisam ser produzidas. As salas de aulas tradicionais, com a ideia de ensino como instrução e currículos disciplinares, pensados *a priori* em outro *espaçotempo* distante dos alunos e de suas vivências cotidianas, destoam da complexidade de um *aprenderensinar* com inspirações epistemológicas em práticas comunicacionais interativas, colaborativas, horizontalizadas, implicadas, autorais de formação para/na vida que se passa *dentrofora* da Universidade. As noções de onde se aprende, com quem se aprende, para que se aprende, como se aprende, transformam-se potencialmente no contexto da cibercultura. Em nossa pesquisa, defendemos uma noção de aprendizagem que extrapola a apropriação de conteúdos e abrange a aprendizagem também existencial, ou seja, pensamos em um sujeito/autor/praticante conhecedor de si, crítico, autoral, participativo, aberto a novas *experiênciasaprendentes* e, consciente de que a aprendizagem acontece em processo, em permanente devir.

Essa foi nossa busca e postura epistemológica nas *práticasformativas* da pesquisa-formação, conforme apresento no exercício de releitura do meu diário de pesquisa narrado no ambiente virtual de aprendizagem.

⁴² A dimensão da implicação e existencial tem sido sempre referenciada nesse trabalho de tese com base na perspectiva epistemológica multirreferencial. Essas noções, relacionadas a implicação e autoria remete aquelas manifestações psíquicas que se exaltam dentro de nós em função daquilo que estamos interessados (BARBOSA, 2010).



Primeiramente quero agradecê-los pela oportunidade de convívio e de aprendizagens nos encontros dos espaços multirreferenciais que criamos na tessitura da disciplina Didática. A busca por um aprenderensinar horizontalizado, coletivo e com autoria, me leva ao compartilhamento dos sentidos produzidos nas interações do nosso encontro presencial do dia 20 de julho. Desde já proponho, como assim estamos buscando, que os sentidos aqui apresentados sejam ampliados em rede, com a participação de tod@s vocês expressando o que pensam, o que concordam, o que discordam, o que os inquietam, enfim.... Se autorizem, para juntos (re) inventarmos o caminho em coautoria.

O percurso pensado para a aula envolvia uma discussão sobre o planejamento de ensino e plano de aula com seus elementos e suas funções. A abordagem partia da noção de rede, de bacia semântica que envolve cada um dos atores/praticantes/alunos/professora que atribuem sentido ao que escuta, sente, vê, percebe, seleciona e prioriza a partir de suas redes. Com esse entendimento, o propósito da aula era desenvolver noções, levantar discussão sobre a flexibilidade que envolve o planejar um projeto e ou uma aula em uma perspectiva epistemológica de valorização das diferenças culturais dos alunos dentrofora da escola.

- Na tentativa do exercício do distanciamento e do estranhamento do que se pesquisa e se é pesquisado, procuro não atribuir juízo de valores aos comportamentos dos alunos, mas interpretá-los, compreendê-los dentro/com a diversidade de ideias/crenças/referenciais teóricos e opções metodológicas que perpassam as suas/nossas trajetórias no processo de formação. Nesse exercício me indago: como os alunos percebem e se percebem em uma formação que traz para o cenário, espaços multirreferenciais de aprendizagem que se pretendem plurais, horizontais, coletivos, interativos e autorais?

- No processo de discussão dos slides sobre planejamento de ensino, me veio uma sensação de desatenção, de preocupação, de estarem, os alunos, em outro lugar. Na condição de professora que percebe a sala no ângulo frontal, que sente os gestos, os olhares, as conversas... questiono? Vocês estão aqui? Vale apenas continuar essa discussão? E, quase que por unanimidade, veio a reação de que desejam que eu olhasse/lesse o trabalho de cada um – Produção do projeto de ensino: **a cidade aproximando o dentrofora da escola**. Com a compreensão de atos de currículo constituídos na interação formativa, me veio a reação de realizar coletivamente a leitura de um dos projetos para juntos irmos tecendo as considerações e sanando, na medida do possível, as dúvidas. Os slides foram suspensos, em função da demanda e desejos expressos pelos alunos.

-Nesse momento a inquietação, a pausa para pensar no que estamos fazendo, se estamos contribuindo para a noção de sala de aula coletiva, ensino horizontal e para a autoria dos alunos. Uma vez que o que me apresentava naquele cenário, não era o desejo de ouvir o trabalho do outro, aprender com o outro, mas, principalmente ter o aval do professor sobre se o que cada dupla escreveu “estaria certo ou errado”, se atenderia “ao que o professor quer”. Em um súbito espanto, a minha reação oralizada e até “zangada”: “Como assim? A leitura, a discussão de um trabalho não contribui por relação com o que cada um fez? Não podemos aprender com o trabalho do outro? “ Não amplio minhas redes contribuindo e ouvindo a contribuição do trabalho do outro?

- O desejo de que a leitura de cada trabalho fosse feita, me conduziu a projeção dos textos, a leitura e comentários orais para toda a turma. Mais surpresa quando ao realizar leituras e realçar partes do texto com comentários como: “essa frase tem potência”, “essa afirmação remete a essa compreensão”, rapidamente se ouvia comentários como “tenho que tirar isso?” é para retirar aquilo?” A pedagogia da desautorização (Barbosa 1999) me inquietava e me fazia pensar sobre o meu papel e de meus colegas professores como mediadores, como pesquisadores, como instigadores de aprendizagem, etc. Os alunos expressam em suas falas em seus gestos uma aparente submissão ao professor, ao instituído, a nota como referencia para se perceberem “aprovados” e com boas notas, em detrimento dos sentidos e da valorização que atribuem a sua escrita. Nesse momento, novamente perguntei oralmente: “Como assim? Quer dizer que se eu disser que é para tirar tudo vocês simplesmente acatam?” Não questionam? Não negociam sentido? “ Aqui na Universidade não, fazemos o que os professores querem”. (Fala de uma aluna)

- A sensação da nota na frente, como mais importante do que as noções de aprenderensinar horizontalmente, em rede, em atos de currículo que engendrem dispositivos autorais pareciam não fazer sentido para os alunos. Certamente que os alunos, de alguma forma, manifestam seus receios, suas preocupações com algo que é objetivo, “a aprovação”, pois, sem dúvida, precisam da nota como critério para a continuidade do curso. No entanto, essa perspectiva, é preocupante em um contexto de potencialidade para a autoria, para a aprendizagem coletiva, para a criação via/com as tecnologias digitais. É como se os alunos, praticantes da/na cibercultura, se sentissem “livres” para se expressarem, nas redes sociais, falarem de seus desejos, angústias, opiniões, mas na formação, se retraíssem e reproduzíssem a noção de polos antagônicos – emissão e recepção – na relação com os professores.

- A elaboração e publicização desse diário no ambiente virtual de aprendizagem é, para mim, uma expressão de implicação com a formação e profissão docente. Desvelar os meus sentidos sobre um cenário vividosentido na sala de aula é muito formativo, e espero que seja para os alunos também. O momento vivido possibilita leituras e interpretações plurais, o que mais ainda enriquecerá, em rede, as noções aqui expressas. Vamos ao diálogo, à negociação, ao aprenderensinar horizontalizado. Comentem, falem dos seus sentidos!!

Beijos.

(Diário de Pesquisa- Mayra Ribeiro/ 29 de julho de 2014)

Disponível em <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=82>

Um dos grandes desafios da nossa pesquisa foi problematizar a ideia do ensino centralizado no professor, do hábito da formação que se processa em interações reativas, ou seja, o professor pergunta e o aluno responde, esgotando a possibilidade e o desejo de outros questionamentos, de outras formas de mediar, de

dizer, de pensar. Essa prática, ainda muito atuante no ensino presencial, é encontrada nos desenhos didáticos de ambientes online que não se fundamentam em epistemologias plurais, interativas, colaborativas. O que propomos como metodologia da aula expressa no Diário citado foi a tentativa de uma inter-relação entre vários textos/ narrativas como forma de dialogar com a polifonia em rede, tanto no presencial, como no online.

Rojo (2012) nos acrescenta que vivemos em um mundo em que as pessoas precisam saber guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário, do desejável, que tenham autonomia, que saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam ativamente colaborar com a urbanidade.

Notamos, no contexto atual, uma grande diferença na relação com o conhecimento, tanto corporal, como vital e pessoal. As ciências cognitivas sinalizam mudanças nas zonas do cérebro quando estimuladas por uma tela interativa, diferentemente dos estímulos das mídias impressas e analógicas. São mudanças que afetam não só o conhecimento, mas o corpo inteiro da pessoa (SERRES, 2015). A interação com a linguagem, hoje multimodal, mobiliza outros *saberesfazeres* diferentes da leitura linearizada no texto escrito. Os novos (hiper) textos e (multi) letramentos são interativos em seus vários níveis, sejam nas interfaces, nas redes sociais, nas redes dos hipertextos, etc.

O acesso à informação, disponível quase que em qualquer tempo e lugar, via mobilidade e ubiquidade, muda completamente os sentidos da escola⁴³, que deixa de ser o *locus* privilegiado da transmissão dos conteúdos acumulados historicamente. No entanto, a condição de formadora de sujeitos/autores/praticantes, através de práticas mediadoras, problematizadoras, motivadoras de escritas autorais, ganha ainda mais relevância, tanto no ensino presencial como no ensino online, já que aprender a buscar a informação, selecioná-la, criticá-la, remixá-la e significá-la, criando novos saberes é um movimento necessário da/na cibercultura.

Instigados por essas ideias exercitamos uma postura formativa que envolvesse e ampliasse *saberesfazeres* relacionados à: leitura e escrita (tessitura do

⁴³ Trazemos a ideia de escola como instituição formativa que vai desde a educação básica até o ensino superior. Mesmo reconhecendo as especificidades e aprofundamento de cada nível de ensino, pensamos que a formação precisa envolver perspectivas múltiplas com intencionalidades comuns como: aprendizagem de conteúdos historicamente construídos, formação humana, práticas de letramentos situadas nas transformações sociais, autonomia, autoria.

conhecimento com autoria); narrativas autorais em imagens fotográficas ou vídeos de saberes-fazer cotidianos de docentes (ampliando as práticas de letramentos de composição multisemiótica); teorização da prática através da sistematização dialógica das narrativas dos professores entrevistados (ampliando os sentidos atribuídos aos estudos dos referenciais discutidos na disciplina). A atividade envolvia a mobilização de conhecimentos plurais, dentre os quais, leitura, interpretação, escrita de textos, elaboração de entrevistas, elaboração de vídeos, registro em imagens e postagem no ambiente virtual, conforme a Figura 41.

Figura 41: Atividade de pesquisa: produção e interação com/em diferentes suportes midiáticos.

Trabalho de Pesquisa:

Entrelaçando os saberes-fazer sobre/com didática e currículo (data de postagem: até 02 de junho)

Em dupla, façam a leitura da pg 115 a 122 (Ferraco, 2012) e, com base nos argumentos de Certeau sobre a necessidade de teorização das práticas, realize o seguinte trabalho:

1. Escolha um professor da educação básica (qualquer nível de ensino) e converse com ele sobre:
 - a) O que é didática; b) O que é currículo; c) A relação entre didática e currículo e as demais práticas que acontecem na escola (planejamento, gestão, reunião etc).
2. Podem gravar, filmar, fotografar, desde que com o consentimento do professor;
3. Com essas narrativas em mãos, escrevam um texto que aborde a relação entre didática e currículo, contendo:
 - a) Título; b) Breve apresentação; c) Desenvolvimento: usando a forma metodológica de Ferraco ao trazer para o texto as narrativas, elabore o desenvolvimento do texto estabelecendo uma relação entre os textos de Libâneo, Ferraco, as entrevistas que postei no fórum, as narrativas dos professores entrevistados e os sentidos produzidos por vocês nessa relação; d) Breve conclusão.

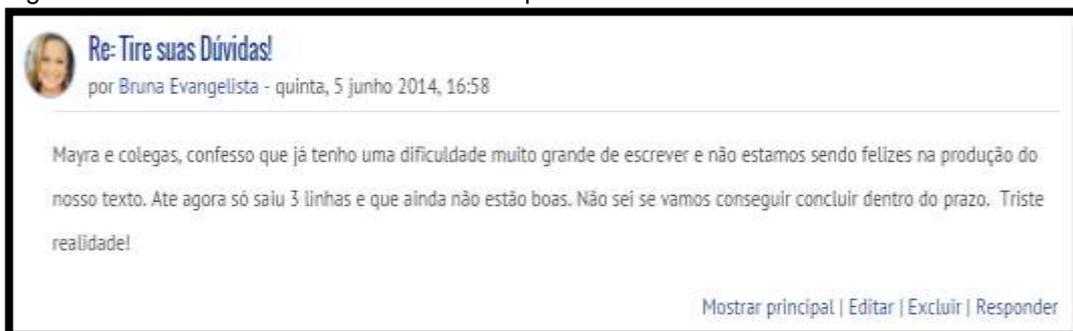
QBS: Em nenhum momento precisa identificar o professor pelo nome, apenas tragam informações sobre sua formação e o tempo de serviço na educação.

QBS: o trabalho pode ser feito todo em vídeo, ou em qualquer outro suporte midiático. **Usem a criatividade e imaginação!**

Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>

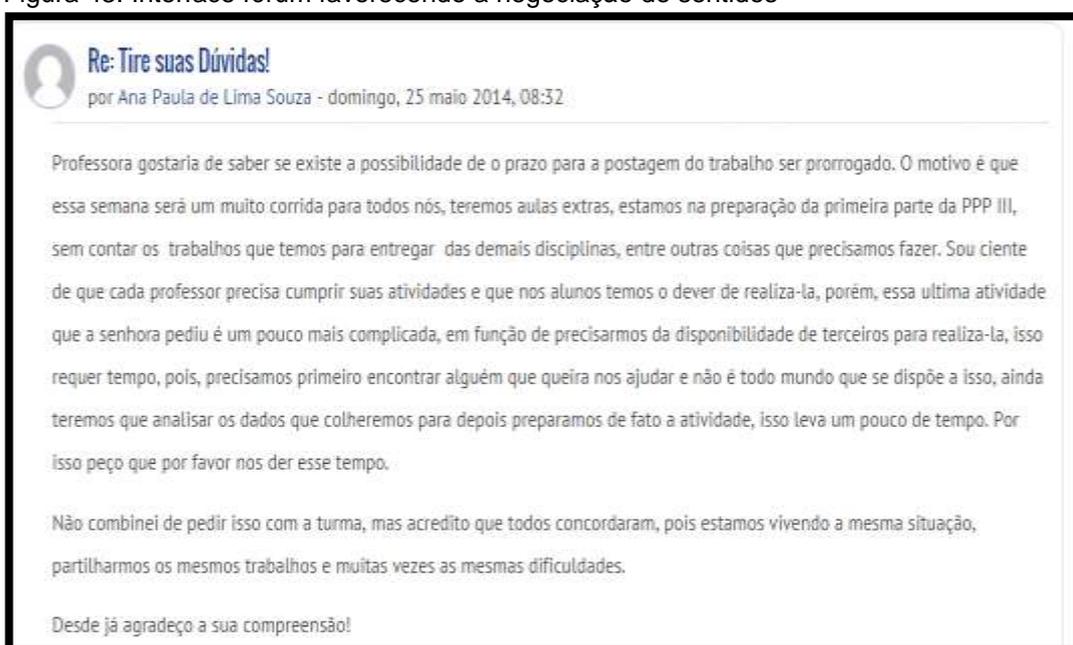
Nessa atividade, os alunos em diálogo constante com a professora - autora desta tese, e entre eles, exercitam a bricolagem de textos, de entrevistas, de registros das discussões realizadas na sala de aula presencial e nas interfaces de comunicação e de conteúdos utilizadas no ambiente virtual, podendo exercitar a autoria, a negociação de sentidos e a aprendizagem colaborativa, uma vez que podem compartilhar com os colegas seus conflitos, dúvidas, etc. O *aprenderensinar* inspirado em uma postura de um *ciberautorcidão* envolve uma ação que se passa em contextos reais situados, com todos os caos, incoerências, limitações e possibilidades inerentes às relações híbridas humanos e não-humanos. Assim, percebemos nas narrativas, possibilidades de expressão de si, dos seus desejos, dos seus não saberes. Um pouco dessa expressão pode ser vista nas Figuras 42 e 43.

Figura 42: Interface fórum favorecendo a expressão de si



Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view.php?id=53>

Figura 43: Interface fórum favorecendo a negociação de sentidos



Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view.php?id=53>

Neste cenário, pensamos em ações que formem os sujeitos/autores/praticantes no sentido expresso por Furlaneto e Barbosa (2006), em sua complexidade e em sua relação com o saber, na qual estes vão se descobrindo como sujeitos intelectuais, existenciais, produtores de cultura, cidadãos. Para isso, a expressão nas suas diferentes formas se constitui fundante e ganha, no contexto da cibercultura, potencia comunicacional, uma vez que podemos nos expressar em uma relação muitos-muitos. Quanto mais ambiências comunicativas possíveis de interações, diálogos, posicionamentos, negociação de sentidos, mais potência para a autoria cidadã na cibercultura.

Para Barbosa (1998), o expressar-se é condição do exercício da cidadania, uma vez que esta não ocorre desvinculada da história dos sujeitos, situada nos

espaçotempos geográficos que interagem desenvolvendo-se enquanto pessoas repletas de sentimentos e desejos. O autor defende o resgate do homem enquanto ser complexo, autor da expressão de si e de seus sentidos no mundo. Para isso, a formação acadêmica precisa lançar mão de dispositivos favoráveis à escrita de si, como possibilidade de pensarmos sobre nós mesmos, de nos implicarmos nos vendo como “objeto” no sentido de autoconhecimento e de conhecimento da realidade da qual fazemos parte. Esta forma de expressão transcende os espaços físicos da universidade, uma vez que, fazendo parte da formação do sujeito, acompanha-o em todo espaço social.

Implicar-se consigo enquanto alguém que se autoriza remete a se implicar com o outro, já que nos tornamos o que somos em um movimento dialógico, de interação ativa com esse outro. Nesse sentido, pensamos nas redes que nos formam. Se antes atribuíamos à família e à escola o papel central de instituições formadoras, na contemporaneidade, a Web também assume esse papel de formadora, requerendo do cidadão novas posturas relacionadas a novos *saberesfazeres*, os quais envolvem a condição de seleção, de crítica e de contribuição nos debates e na produção de informações que circulam no cotidiano. Uma nova ética seja na recepção, produção e/ou design, é, nesse contexto, requerida. Temos que aprender a sermos ainda mais críticos, seletivos e pesquisadores nesse amplo universo híbrido e desterritorializado da web.

Para Lévy (1998), não se trata de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas devemos acompanhar, de maneira consciente e crítica, as mudanças de civilização que questionam as formas institucionais, as formas de pensamento e de ação e a cultura dos sistemas educacionais representadas especialmente pelos papéis desempenhados por professores e alunos.

Para nós, o *ciberautorciadão* se desenvolve em práticas de aprendizagens em que a formação dar-se-á pela/na inserção de atos de currículo favoráveis às interações entre os sujeitos, interações estas mediadas por artefatos técnico-culturais que potencializem aprendizagens coletivas e instigadoras de conhecimentos plurais e heterogêneos. Na Figura 44, temos uma narrativa na qual a aluna narra de si, sobre o receio de falar de si.

Figura 44: Apresentação autoral na interface do moodle - Abril/2014



Re: Bate Papo na Calçada
por Elza Torres Fernandes - domingo, 27 abril 2014, 20:47

Saudações, galera de Didática :)

Devo confessar que a escrita de si nos permite adentrar num terreno de grandes reflexões. Eu costumo dizer que falar de si mesmo contém uma certa complexidade, mesmo seguida de uma singela apresentação. Exponho apenas algumas considerações antecedentes a minha apresentação, uma vez que considero difícil expor algo sobre mim. Entretanto, sem mais delongas, vamos ao que interessa!

Meu nome é Elza Fernandes, sou natural e residente da cidade de Apodi – RN. Considero-me cheia de aspirações em relação às empreitadas profissionais porvindouras do curso que estou inserida, cujo mesmo, Licenciatura em Pedagogia.

A cada disciplina, a cada semestre, analiso como resultado, uma descoberta. Na disciplina de Didática certamente não vai ser diferente. É fato que as descobertas causam certas inquietações por parte dos professores, mas se não fossem os inquietadores dessa nossa jornada estudantil...? Parafrazeio tal como uma professora de passagens anteriores: "eu agradeço pelas inquietações que os meus professores colocaram para mim, não fosse isso, quais seriam as minhas aspirações futuras?"

Acredito que tais aspirações foram crescendo em mim, em virtude dos conselhos dos meus professores. Uma vez, que não apenas me limitei à sala de aula, e sim, busquei estar inserido em grupos de pesquisas, grupo de estudos e eventuais encontros que a universidade promove.

Atualmente estou inserida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PIBIC UERN. Considero algo bem desafiador, pois a construção de trabalhos, pesquisas e afins é algo muito novo para mim.

O fato de estar inserida atualmente em um projeto de pesquisa é árduo, contudo, compensador. Foi mediante essa inclusão, que alimentei que não posso deter os meus conhecimentos, porque estou rompendo muito do que acreditava não ter capacidade, tenho que ir avanti! Desse modo, ao finalizar o projeto almejo adentrar em outros (PIBID, PIBIC, PET), pois sei que esses meios me subsidiam para a minha ascensão acadêmica. Nisso se configura, a produção de artigos e em ocasiões futuras, minha monografia, quicã, mestrado, doutorado...

Finalizo aqui minhas considerações, de maneira bastante resumida. Tudo muito envolto da minha atuação e anseios acadêmicos. Acredito que o meio pessoal, que inclusive considero mais eficaz, venha a proporcionar companheirismo e muita aprendizagem com os meus colegas, monitora e professora.

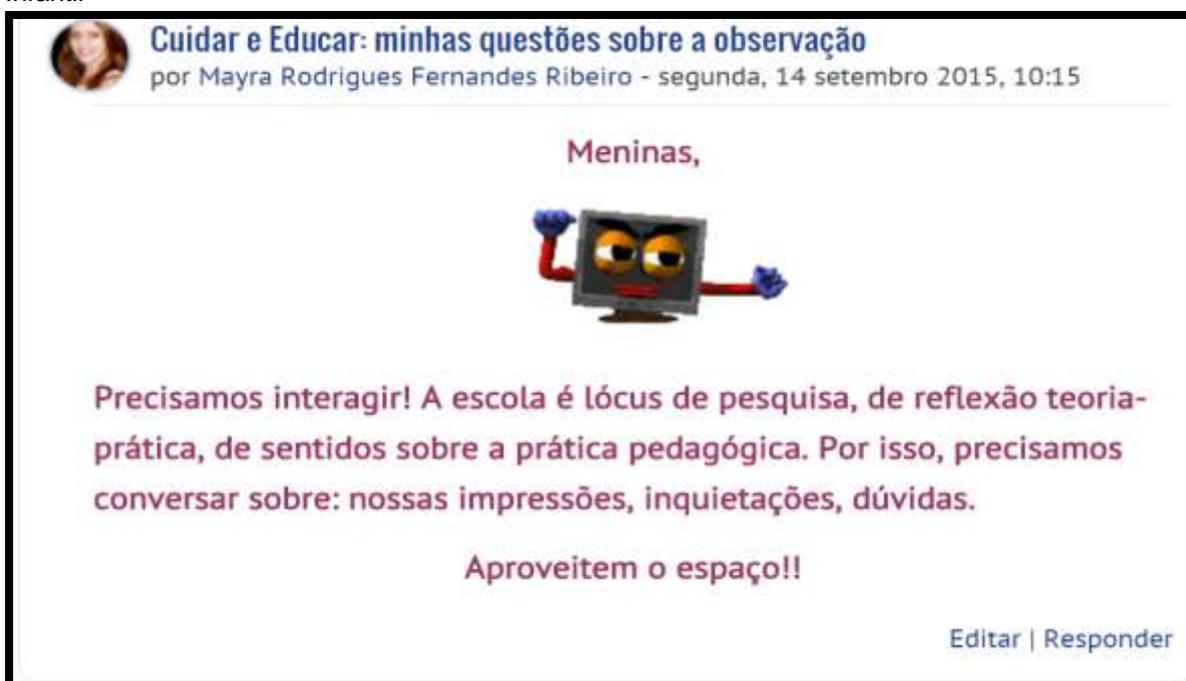
Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view.php?id=53>

Práticas formativas nas quais os praticantes culturais expressam suas opiniões, seus medos, seus desejos, etc., são expressão de cidadania autorizada no *espaçotempo* da cibercultura. No entanto, essa formação requer nos implicarmos com os contextos formativos (ALVES, 2015) dos quais participamos cotidianamente. Nesses contextos, o espaço formativo com os *saberesfazeres* específicos da docência, sem desvincular, é claro, do conhecimento de si como pessoa atuante nos diversos espaços sociais, ganha relevância, uma vez que é *locus* intencional de

aprendizagens e reflexões plurais sobre o ser professor situado no contexto histórico e cultural do qual fazemos parte.

Intencionando a participação através da organização das ideias e sentimentos plurais na relação com a experiência do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, demanda acionada pelos próprios alunos nas aulas presenciais, criamos currículos para a expressão desses sentidos e diálogos colaborativos sobre as experiências situadas nas escolas.

Figura 45: Espaço de reflexão teoria/prática/sentidos na relação com as Unidades de Educação Infantil



Cuidar e Educar: minhas questões sobre a observação
por Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro - segunda, 14 setembro 2015, 10:15

Meninas,



Precisamos interagir! A escola é lócus de pesquisa, de reflexão teoria-prática, de sentidos sobre a prática pedagógica. Por isso, precisamos conversar sobre: nossas impressões, inquietações, dúvidas.

Aproveitem o espaço!!

Editar | Responder

Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view.php?id=53>

Narrar os medos, as expectativas e os dilemas no processo formativo é produzir saber referenciado na experiência. Na Figura 46, uma aluna do Estágio Supervisionado expressa, no exercício da escrita autoral, implicada porque desveladora de si, o que se passa no momento vivenciado na observação participante em uma sala de aula da Educação Infantil em Mossoró-RN.

Figura 46: Diário de campo: estágio supervisionado

4 ° dia 09/10/2014

O dia de hoje foi curto e para mim especialmente cheio de desafios e surpresas ainda que desagradáveis, **uma criança da minha sala machucou a sua testa** chegando a sair muito sangue, **eu fiquei tão nervosa**, cheia de receio pensando até que chegaria a ser culpada pelo o acontecido, o pior de tudo é que a professora titular já tinha indo embora, estávamos apenas eu, as demais colegas de estágio, as duas ASG's e uma professora, **como fiquei nervosa quando percebi o que tinha acontecido**, fazia poucos segundos que ele estava perto de mim brincando, saio para correr com uma colega no pátio da escola, e acabou batendo a testa na grade de proteção de uma das salas de aulas, **eu fiquei tão mal que não parava de pensar naquela criança chorando**, diante daquela cena eu **percebi a grande responsabilidade e quantos papéis nos professores precisamos desempenhar nessa profissão**, segundo alguns depoimentos que ouvi hoje na UEI, **depois de um tempo a gente aprende a lidar com esses acidentes que acontecem no cotidiano nas escolas e fora dela**, também foi orientada a **manter a calma para não deixar a criança mais nervosa** do que já está, mas meu maior medo foi ser responsável pelo o que havia acontecido, no entanto, quando a avó da criança chegou a sua única preocupação foi levar ela a um pronto socorro, nem tive como dizer como tudo aconteceu, **espero que ela e que a criança fique bem**.

A parte boa da tarde foi ornamentar a UEI para a festa das crianças que ocorrerá amanhã, **apesar de não ter muita criatividade as colegas e eu nos empenhamos para fazer o melhor para todos**, até aprendemos

juntas a fazer laços, fizemos tudo com muito **amor e dedicação**, pensado sempre na crianças, foi muito proveitoso e com certeza **gerou um grande aprendizado para mim**, senti falta também de algo que pudesse me ajudar na ornamentação, parece que eu não tenho o "dom" de criatividade, mas **com ajuda de pessoas que sabem e nas nossas trocas de saberes construirei um ótimo aprendizado**, todos os dias todos nós enfrentamos desafios, alguns conseguimos encerrar de forma mais rápida, outros precisam de um pouco mais de esforço da nossa parte, mas **tudo que precisamos é está dispostos a sempre querer aprender**.

Fonte: Moodle UERN

Com o desejo de criação de currículos *pensadospraticados* que nos inserissem em uma prática de leituras em diferentes suportes midiáticos (textos escritos, charges, vídeos, entrevistas), escrita em fóruns, diários, redes sociais, diálogos horizontalizados, sem perder de vista a importância da mediação para a construção de novos conhecimentos, desenvolvemos ações formativas, como as expressas no Quadro 5.

Quadro 5: Práticas e Posturas Pedagógicas: formação em devir

Suportes midiáticos: práticas de leitura	Práticas de Escrita	Postura Pedagógica Formativa
Textos escritos e online (temas acadêmicos e questões cotidianas diversas)	Artigos colaborativos	<ul style="list-style-type: none"> - Postura autoral (olhar para si enquanto se forma) - Postura colaborativa (formação em rede e horizontalizada na relação <i>ensinoaprendizagem</i>); - Postura mediadora (implicação com a aprendizagem do outro) - Postura flexível (currículos negociados) - Postura cidadã (participação ativa, crítica e transformadora)
Vídeos	Projetos de ensino e planos de aula: a cidade unindo o <i>dentrofora</i> da escola	
Entrevistas	Diários de campo e de formação	
Charges	Discussão de textos em fóruns	
Slides	Sistematização de vivências do Estágio	

Fonte: Produzido pela autora

Pensamos que a formação do *ciberautorcidadão* precisa se aproximar de uma postura ativa, crítica e transformadora. Em nossa pesquisa, os diálogos são tecidos nos *espaçostempos* formativos *dentrofora* da universidade. No entanto, nos espaços de aprendizagens presencial e online engendrados pelos/nos atos de currículo, interagimos mais intensamente, com três “vozes” sociais: professora e alunos, alunos e alunos e professora e alunos com os textos discutidos na disciplina, considerando como textos as diferentes variedades de linguagens multimodais. A relação mediada com os textos híbridos disponibilizados nos meios digitais e impressos é condição para a ampliação e significação do repertório de recepção e produção da informação.

A experiência formativa que realizamos mostra que temos que partir do que somos e de onde estamos. Não cabe idealizar um professor com amplos conhecimentos tecnológicos, domínio de ferramentas, programas e seus apetrechos. Essa postura imobiliza, remete os professores a uma condição de incompetência e de analfabetos digitais. As práticas formativas precisam dialogar com os *saberesfazer*s cotidianos dos professores, com suas experiências “não formais” de

uso das tecnologias, com posturas epistemológicas de aprendizagens colaborativas e interativas, pois mais vale um professor que se autoriza a aprender sempre do que o *expert* em tecnologias com posturas tradicionais, lineares e transmissivas de ensino-aprendizagem.

Certamente que nesse mundo de pluralidade e diversidade textual, precisamos, como professora que forma e se forma, desenvolver a condição de *saberesfazeres* relacionados a: onde procurar as informações, como ler os textos, analisá-los e produzi-los, ou seja, conhecer mais sobre a ciência dos signos, semiótica, situada nos fenômenos culturais engendrados de significações (SANTAELLA, 2013). Essa postura, como referenciamos antes, precisa ser vista como processo, como aprendizagens que ocorrem em função de demandas situadas. Desde a elaboração/montagem de um blog, criação de games, ou práticas mais complexas, o importante é perceber-se como alguém *sendofazendoaprendendo*, em constante interação e ampliação de possibilidades.

5.2 Espaços multirreferenciais de aprendizagens: o ensino presencial e online como potência para a tessitura formativa do *ciberautorcidadão*

As salas de aula presencial e online se constituíram na nossa pesquisa-formação, em espaços multirreferenciais de aprendizagens estruturantes de novas formas de *aprenderensinar*, diferentemente dos modelos convencionais da sala de aula tradicional, em que reina um emissor, o professor, em meio a muitos receptores, os alunos. Essa prática, no entanto, encontra diversos limites, uma vez que desafia o antigo, o já dado, o instituído. O modelo academicista se confronta aqui com outra possibilidade formativa, aprendizagem participativa, em redes de conhecimentos no presencial e online. Essa é uma postura cara na formação do *ciberautorcidadão*, uma vez que as formas do instituído se mesclam às maneiras de fazer dos autores.

Em nossas ações formativas, alguns alunos manifestaram insatisfação mediante a proposição de que o seu trabalho fosse discutido e avaliado por todos que fazem o processo formativo na sala de aula. Essa reação dos alunos me levou a

pensar no sentido da negatividade, da oposição do outro desmantelando as nossas certezas e despertando reflexões a respeito das redes de sentidos que envolvem cada praticante em sua singularidade. O processo de negociação se amplia quando há abertura entre o professor e os alunos, onde ambos possam dizer de si, das suas intenções, angústias, discordâncias.

A prática linear e verticalizada entre professor e aluno influencia negativamente no desenvolvimento de postura da cidadania na cibercultura, uma vez que inibe o diálogo, a escuta de si e do outro em si. Por isso, querer aprender junto e viver junto de forma colaborativa e compartilhada, é uma atitude a ser aprendida no processo de formação.

O *ciberautorcidão* se desvela como *praticantepensante* que em meio ao imposto pela cultura do instituído e aos produtos colocados para consumo, cria modos de usar e conhecer novas formas de fazer, trazendo para a cena outras possibilidades de currículos. Como professora que forma e se forma, percebi-me, em vários momentos, transitando na relação instituído/instituente, uma vez que, em nossa pesquisa-formação estivemos, em muitos momentos, seguindo a engrenagem como agente do processo reproduzindo o instituído. Percebemos-nos como agentes, quando foi preciso pedir autorização a plenária do Departamento para fazermos uso de ambientes online na formação, quando fazemos chamada, quando atribuímos uma nota para mensurar a aprendizagem dos alunos etc.; em outros momentos nos percebemos como atores que transitam entre o instituído e o instituente, sendo capaz de fazer um pouco diferente, como por exemplo, criando formas avaliativas em *temposespaços* não enquadrados nas orientações avaliativas do curso, quando utilizamos os diários de formação online como atividade avaliativa; e, ainda; percebemo-nos como autor, quando nos autorizamos a inventar proposições novas, original, na perspectiva do instituente, como os atos de currículo criados em função das demandas formativas no presencial e online.

Percebemos nesse movimento a presença do tríptico: agente, ator, autor (ARDOINO, 1998), ou seja, um sujeito atrelado à ação, assumindo papéis, sendo autônomo, sendo capaz de criar, de ser autor de suas ações, mas sem deixar de lado as forças hegemônicas que atuam no social e no psico-social, e ainda, as influências familiares e culturais que, em rede, conduzem as decisões (FURLANETO; BARBOSA, 2006).

O sentir-se implicado e coautor do processo formativo faz toda a diferença na formação docente e discente. Na Figura 47, podemos perceber o exercício da escrita com a possibilidade de pensar sobre os limites da aula quando todos não se implicam com as leituras, discussões e novas criações de *saberesfazeres*.

Figura 47: Diário de formação /Aluna – Julho/2015



Re: Diário em Rede - Registrando Nossas Aulas
por Ana Paula de Lima Souza - terça, 21 julho 2015, 10:16

Olá queridas colegas professoras! Diante da grande disputa para a realização do diário da nossa segunda aula, eu venci e estou aqui para dar minha contribuição. Particularmente eu não gostei da nossa aula do dia 22, poderia ter sido uma aula mais proveitosa se nós discentes tivéssemos lido o texto, pois o mesmo se constituiu em uma leitura muito prazerosa, apesar de eu mesma não compreender algumas partes do texto, como por exemplo o que é a práxis, bem isso não vem ao caso agora, cada um de nós temos os nossos motivos e compromissos que muitas vezes nos impede de realizarmos certas leituras, no entanto, perdemos uma boa chance de ampliarmos nossas redes como costuma dizer nossa professora Mayra.

A aula foi iniciada pela professora Mayra com um história reproduzida em slides, que mais foi uma reflexão para cada um de nós, o título era "O Equilibrista", eu gostei muito pois a história continha uma mensagem de que cada um de nós precisamos ter em mente que as coisas não são prontas e que precisamos criar. Depois disso a professora dividiu as alunas em grupos e entregou a cada um uma folha com algumas questões sobre o texto para que fosse discutido, infelizmente esse momento não foi realizado, em virtude do tempo. Enquanto nós estamos lendo o texto em sala de aula, as professoras confirmavam com as UEI's que vamos estagiar nossa presença nas mesmas, tomamos conhecimento de que nossa primeira visita na UEI será de 06 à 10 de outubro. Enquanto isso surgiu um pequeno problema entre nós discentes, isso pela questão da localização das UEI's, principalmente para nós que moramos em outras cidades.

Bem foi isso que me recordei, se alguém quiser contribuir sinta-se a vontade.

Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view.php?id=53>

A escrita de um diário que tem a intencionalidade formativa no contexto de uma graduação em Pedagogia mostrou-nos a potência gradativa da escrita de si, de mais práticas de escrita, e ainda, a possibilidade de o professor fazer mediações em função das demandas formativas apresentadas pelos alunos, como no caso da narrativa apresentada, em que a aluna manifesta não ter compreendido o conceito de práxis.

A escrita do Diário relacionada ao debate do texto no fórum de discussão "Quem conta um conto aumenta um ponto", expõe os sentidos formativos entrelaçados e amplia a condição de pensar/dizer/fazer da professora formadora e

dos alunos, todos praticantes na cibercultura. A chamada do fórum teve como intenção implicar o aluno na construção do conhecimento, fazendo-o se perceber corresponsável pela/na tessitura das ideias em discussão. Nesse fórum, não cabia a reprodução do já dito por outro, mas a ampliação, “um ponto a mais”, um acréscimo autoral. E ainda, procuramos inserir os alunos na prática hipertextual, quando disponibilizamos o Link para a consulta ao historiador e estudioso da cultura brasileira, Luís da Câmara Cascudo, no qual nos inspiramos para intitular o fórum. Figuras 48 e 49.

Figura 48: Ampliando as redes de conhecimentos em práticas interativas



FÓRUM 1: No Labirinto do Estágio "quem conta um conto aumenta um ponto"
por Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro - quarta, 17 setembro 2014, 14:46



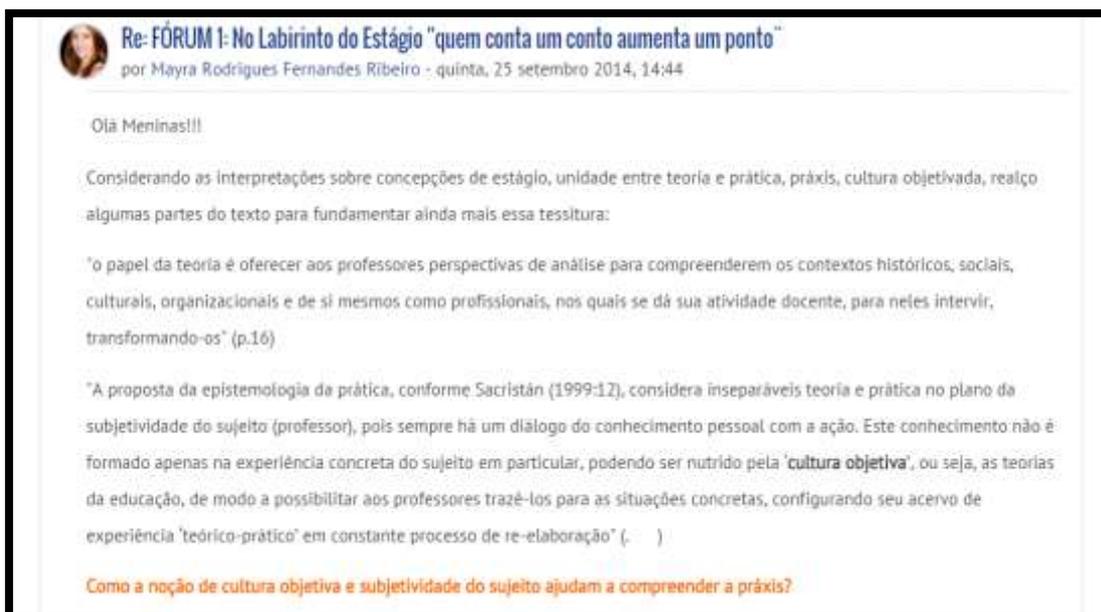
Nesse fórum iremos, juntos e em rede, construirmos algumas noções sobre/com o estágio supervisionado na Educação Infantil. O mote para essa construção é o **texto 1**. Estágio: diferentes concepções (Pimenta e Lima, 2004) Texto no Link:
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>

Como inspiração no querido Câmara Cascudo <http://www.cascudo.org.br/>: "**quem conta um conto aumenta um ponto**", ou seja, nesse cenário, cada participante ao realizar a leitura do que postado no fórum deverá ampliar com novas ideias sistematizadas da/na relação com a leitura do texto e as vivências dentrofora da Universidade.

Ao DEBATE!!

Fonte: <http://head.uern.br/moodle/mod/forum/view>

Figura 49: Discussão de conceitos em rede



Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view>

Os diários se entrelaçam às discussões em outras interfaces online do ambiente virtual e às aulas presenciais, sempre com a intenção de ampliar a escrita autoral, o conhecimento de si, a colaboração e a construção de sentidos na prática formativa.

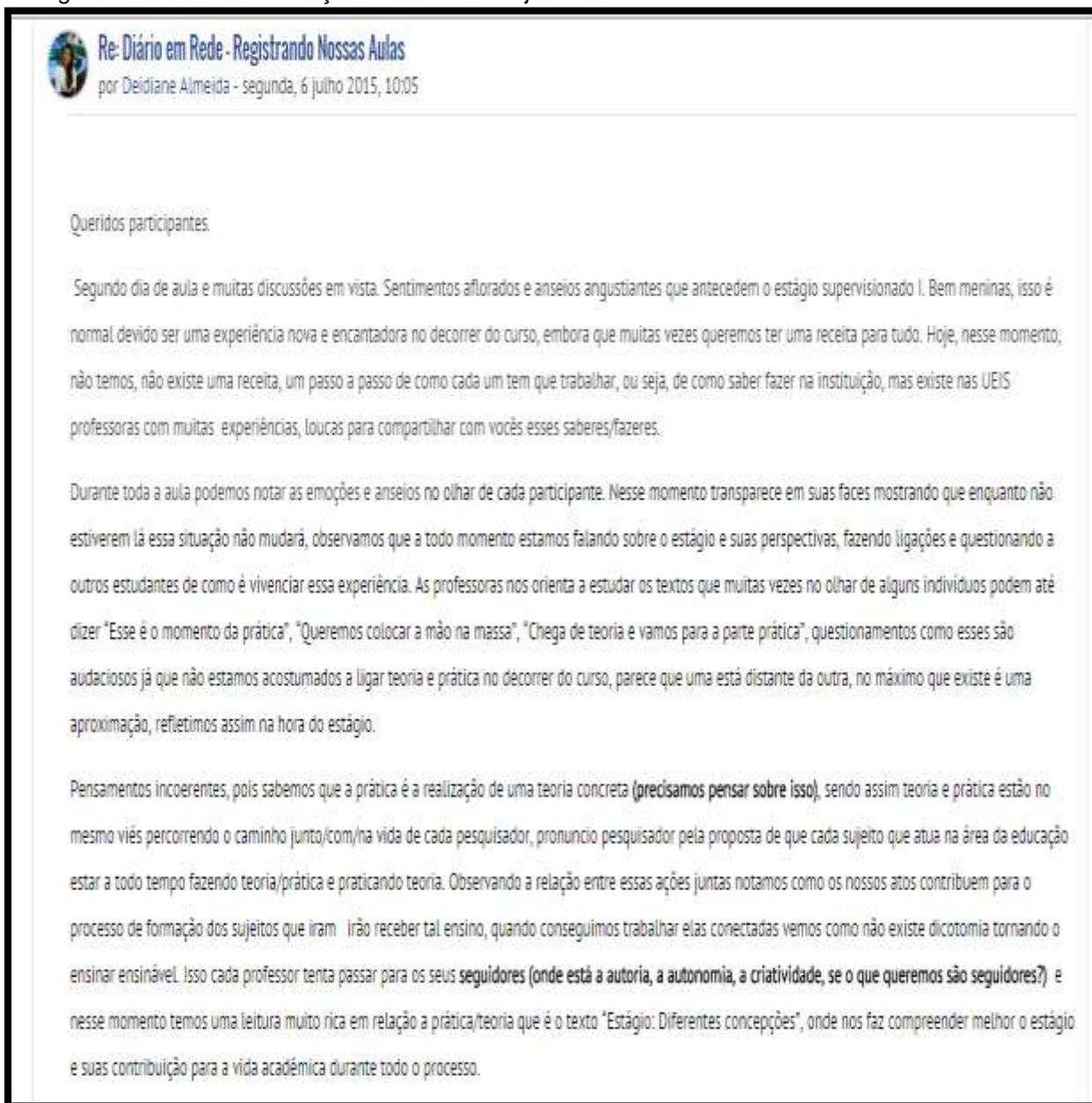
Os diários de formação online como dispositivo multirreferencial (RIBEIRO; BARBOSA; SANTOS, 2014) já vêm sinalizando uma genuína possibilidade de escrita de si, de desenvolvimento da autoria, da autonomia e da sensibilidade para uma formação do *ciberautorcidão*. O processo de sentido e significação de si e da realidade, se dá por meio da condição de desenvolvimento de um pensamento explicativo (raciocínio) e de um pensamento profundo (sensível). Nessa perspectiva, temos a produção de um conhecimento enredado pela/na *razãoemoção*⁴⁴ (BARBIER, 2003). Práticas formativas autorizantes, horizontalizadas, instigadoras de produção de sentidos na relação *dentrofora* da universidade, problematizam práticas formativas transmissivas da sala de aula tradicional.

Como experiência de escrita autorizante, sempre em processo, potencializadora da formação do *ciberautorcidão*, apresentamos uma narrativa do Diário da monitora na Disciplina Didática e Estágio Supervisionado – Figura 49. Na

⁴⁴ Barbier não utiliza os termos razão e emoção juntos. Optamos pelo neologismo inspirados nos estudos com os cotidianos, por acreditarmos ser necessária uma escrita que mais se aproxime da ideia que desejamos expressar. Por isso a grafia *razãoemoção*, pois não a percebemos uma sem a outra.

narrativa, a aluna expressa a experiência *vividasentida* na condição de olhar para o estágio em outro *espaçotempo* de formação, desvelando-se como alguém em processo de aprendizagem, tanto da escuta de si, como da realidade que vivencia na condição de monitora em Estágio Supervisionado I.

Figura 50: Diário de Formação/Aluna – 06 de julho 2014



Re: Diário em Rede - Registrando Nossas Aulas
por Deidiane Almeida - segunda, 6 julho 2015, 10:05

Queridos participantes.

Segundo dia de aula e muitas discussões em vista. Sentimentos aflorados e anseios angustiados que antecedem o estágio supervisionado I. Bem meninas, isso é normal devido ser uma experiência nova e encantadora no decorrer do curso, embora que muitas vezes queremos ter uma receita para tudo. Hoje, nesse momento, não temos, não existe uma receita, um passo a passo de como cada um tem que trabalhar, ou seja, de como saber fazer na instituição, mas existe nas UEIS professoras com muitas experiências, loucas para compartilhar com vocês esses saberes/fazer.

Durante toda a aula podemos notar as emoções e anseios no olhar de cada participante. Nesse momento transparece em suas faces mostrando que enquanto não estiverem lá essa situação não mudará, observamos que a todo momento estamos falando sobre o estágio e suas perspectivas, fazendo ligações e questionando a outros estudantes de como é vivenciar essa experiência. As professoras nos orienta a estudar os textos que muitas vezes no olhar de alguns indivíduos podem até dizer "Esse é o momento da prática", "Queremos colocar a mão na massa", "Chega de teoria e vamos para a parte prática", questionamentos como esses são audaciosos já que não estamos acostumados a ligar teoria e prática no decorrer do curso, parece que uma está distante da outra, no máximo que existe é uma aproximação, refletimos assim na hora do estágio.

Pensamentos incoerentes, pois sabemos que a prática é a realização de uma teoria concreta (**precisamos pensar sobre isso**), sendo assim teoria e prática estão no mesmo viés percorrendo o caminho junto/com/na vida de cada pesquisador, pronuncio pesquisador pela proposta de que cada sujeito que atua na área da educação estar a todo tempo fazendo teoria/prática e praticando teoria. Observando a relação entre essas ações juntas notamos como os nossos atos contribuem para o processo de formação dos sujeitos que iram irão receber tal ensino, quando conseguimos trabalhar elas conectadas vemos como não existe dicotomia tornando o ensinar ensinável. Isso cada professor tenta passar para os seus seguidores (**onde está a autoria, a autonomia, a criatividade, se o que queremos são seguidores?**) e nesse momento temos uma leitura muito rica em relação a prática/teoria que é o texto "Estágio: Diferentes concepções", onde nos faz compreender melhor o estágio e suas contribuição para a vida acadêmica durante todo o processo.

Fonte: <http://nead.uern.br/moodle/mod/forum/view.php?id=53>

Para o sujeito desenvolver uma postura autônoma, é preciso realizar um trabalho sobre si, estando aberto à escuta sensível de si e dos "outros". Um olhar clínico se realiza sempre em referência ao contexto, às implicações recíprocas dos

protagonistas em situação. A escuta do outro significa também a escuta desse outro em mim (BARBIER, 1998).

Criar ambiências favoráveis às expressões plurais dos praticantes, às práticas interativas e à negociação de sentidos no ensino presencial e online, é atitude política e epistemológica para uma formação do *ciberautorcidadão* da/na práxis. A indissociabilidade entre o epistemológico e o político é apresentada por Boaventura Santos (2010), ao defender a ideia de que não há e não haverá justiça social sem justiça cognitiva. A luta pela justiça social deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para o autor, todo o trabalho de reflexão e proposições epistemológicas envolve questões sociais e toda construção política envolve debates em torno dos conhecimentos, seus usos sociais e status epistemológicos (OLIVEIRA, 2010).

Se pensamos, acreditamos, defendemos e praticamos uma formação que almeja, em um devir permanente, a tessitura de uma postura política e epistemológica do *ciberautorcidadão*, é porque nos implicamos com *fazeressaberes* emancipatórios, ou seja, caminhamos em direção diferente das muitas formas institucionalizadas de ensino e aprendizagem, que se pautam em modelos transmissivos, verticalizados e de aprendizagens reativas centralizadas no professor.

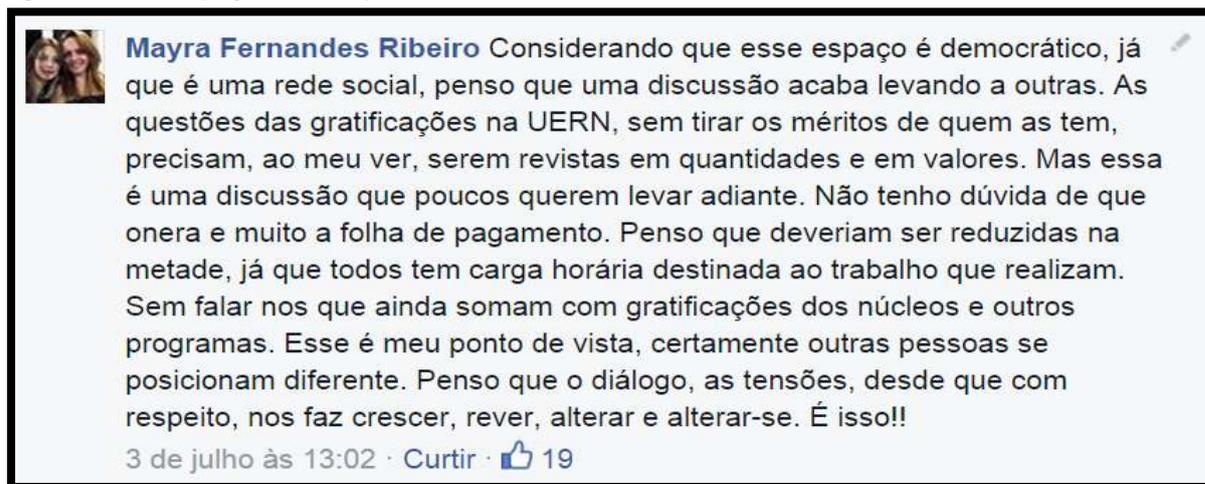
Mesmo em um contexto em que a formação é muitas vezes confundida com instrução, treinamento, capacitação curricular mecânica, racionalismo educacional, o imaginário age de forma transgressora, deslocando, traindo, criando em função de experiências e das circunstâncias atuais, algo diferente do “já dado”, do instituído (MACEDO, 2012).

A postura autoral possibilita a participação ativa dos praticantes nas diferentes redes de conhecimento nas quais interagem. As ações mediadas por meio das redes sociais, em especial pelo facebook, pelo contingente de participantes, são alternativas para debates plurais sobre diversas temáticas que circulam em nosso cotidiano, inclusive direcionando rumos na política, educação, saúde e etc. A autoria cidadã na cibercultura, enquanto postura ativa, autoral, implicada, crítica, possibilita aos sujeitos/autores/praticantes opinarem, se posicionarem, problematizarem, se alterarem e alterar.

Dessa forma, entendemos que a cidadania manifestada no social como/pela formação de si transforma a cidadania em todos os espaços sociais, da/na vida. Os atos de currículo presencial e online empoderam o *ciberautorcidadão* em todos os espaçostempos do contexto da cibercultura, uma vez que os “usos” são ampliados e ressignificados. As figuras 51, 52 e 53 mostram narrativas dos praticantes na rede social facebook em outro contexto, para além do definido como da pesquisa empírica do nosso trabalho de tese.

Como professora que olha para si como parte da totalidade da pesquisa-formação em discussão, na qual me formo ao formar, apresento outros *espaçostempos* de minha atuação autoral, agora no contexto da greve de professores da UERN no grupo *#EmdefesadaUERN*, em julho de 2015, uma vez que não é possível formar e se formar na perspectiva do *ciberautorcidadão* se não se percebe e atua nessa perspectiva.

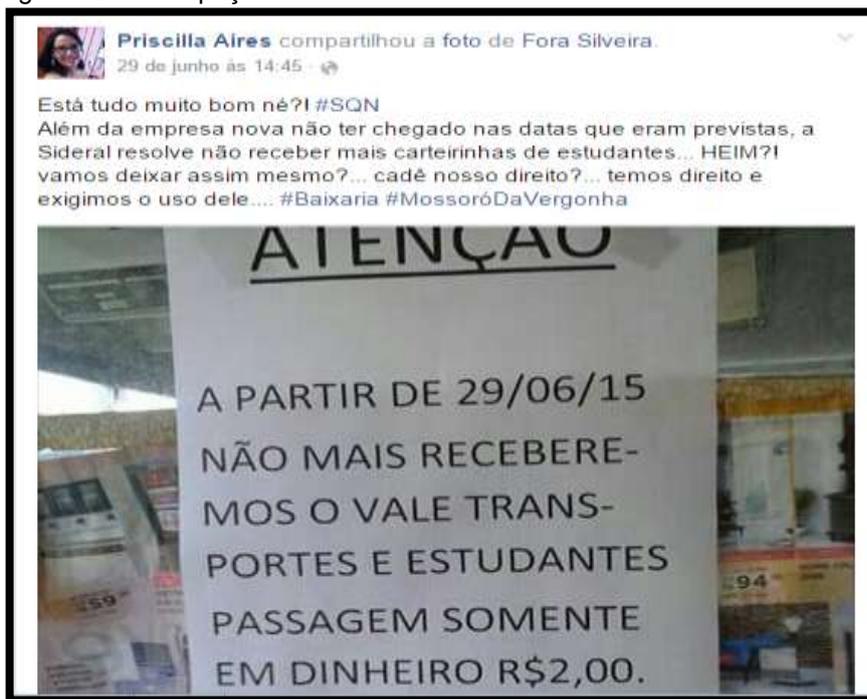
Figura 51: Participação no Grupo *#EmdefesadaUERN*



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/emdefesadauern>

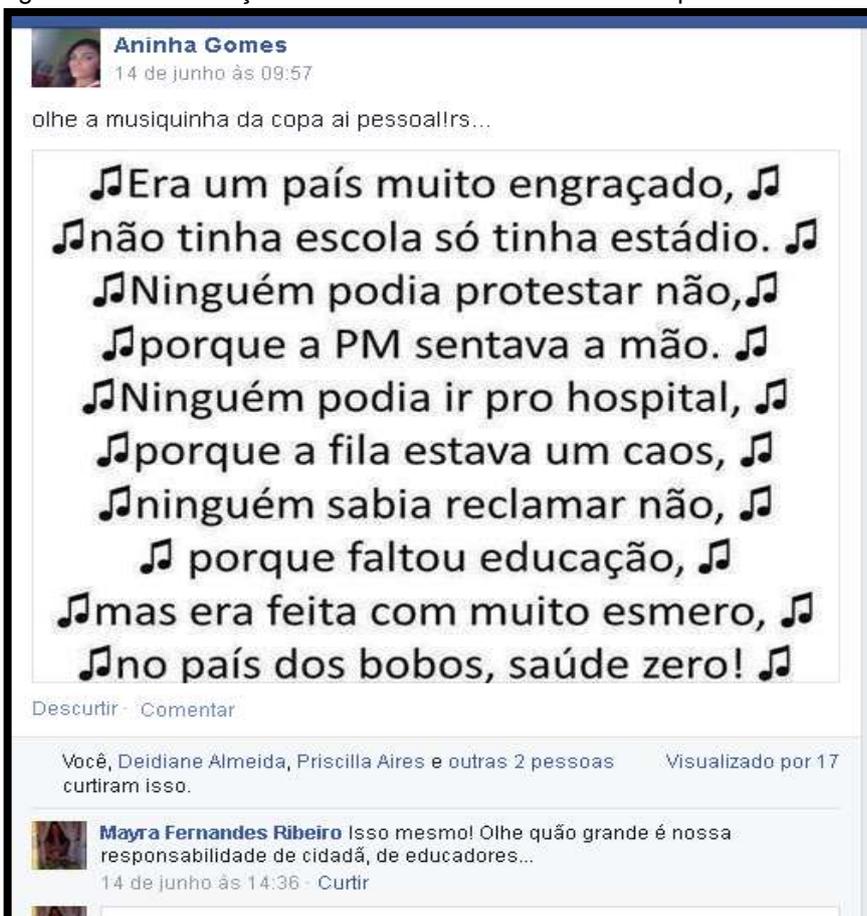
Com perspectiva semelhante, trazemos a participação de alunas da/na pesquisa-formação que realizamos, mostrando seus posicionamentos em questões cotidianas que afetam a sua condição de usuária da rede de transporte local e da insatisfação com o que se considera prioridade no Brasil. Uma cidadania que se mostra em outros *espaçostempos* sociais, enredada dos/nos processos formativos dos quais participa. As noções de contextos formativos e de redes educativas (ALVES, 2015), estão presentes nessas posturas.

Figura 52: Participação cidadã na rede social Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/>

Figura 53: Manifestação de uma aluna no contexto da Copa do Brasil/2014



Fonte: <https://www.facebook.com/>

Silva (2010), ao discutir os desafios da educação na sociedade da informação e da cibercultura, afirma que a educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto sociotécnico, que não tem mais a característica geral na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas sim na informação digitalizada em redes online, sendo essa a nova infraestrutura básica, o novo modo de produção. O autor destaca a importância da qualificação dos usuários para a não subutilização das tecnologias interativas e para uma atuação criativa e colaborativa na relação *cidadeciberespaços*, onde acontece sua vida entrelaçada pelas/nas experiências de amizade, trabalho, lazer, informação, escola, universidade e conhecimento.

Nesse cenário, escola e universidade cumprem importante papel nos processos de inclusão digital, o qual transcende, e muito, a visão limitada de mero acesso às tecnologias como ferramentas. Para além da infraestrutura básica do modo de produção, o digital em rede é potência para a expressão da autonomia e colaboração, uma cidadania na qual o sujeito, como *praticantepensante* da/na cibercultura, se autoriza a escolher, a fazer, a errar, a acertar, a sofrer, a perceber-se criador, em um processo de implicação com/na vida em sociedade. “A participação é um dos fundamentos da interatividade” (SILVA, 2009, p. 82), as tecnologias digitais potencializam a comunicação, a emissão, a colaboração em um processo de coautoria. Com isso, entendemos que a inclusão digital, enquanto perspectiva democratizante de participação autoral, é um meio de empoderamento da emancipação do homem ordinário, de manifestação da inteligência coletiva livre e plural.

O *ciberautor* cidadão se envolve em discussões cotidianas mais diversas e plurais, uma vez que se percebe parte da totalidade do mundo. Faz valer sua opinião sempre aberto à negociação de sentidos. Não se deseja omisso, nem reprodutor/consumidor de informações, mas participativo e *prossumidor*⁴⁵ de textos multimídia. *Aprendeensina* em contextos de formação⁴⁶ (ALVES, 2010, p 56), em redes de conhecimentos, a saber:

- Das *prácticasteorias* de formação acadêmica;
- Das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas;

⁴⁵ Esse termo é utilizado por Santaella (2013) para se referir aos sujeitos contemporâneos que em seu cotidiano imersivo nas redes digitais atua como produtor e consumidor de texto multimídia.

⁴⁶ Retomamos os contextos formativos já citados no Capítulo II, em função dos sentidos ampliados no contexto da experiência vivida na pesquisa-formação.

- Das *prácticasteorias* das políticas de governo;
- Das *prácticasteorias* coletivas dos movimentos sociais;
- Das *prácticasteorias* das pesquisas em educação;
- Das *prácticasteorias* de produção e “usos” das mídias;
- Das *prácticasteorias* vivenciadas nas cidades.

É nas tensões/relações das redes educativas desses contextos que se tece a totalidade, sempre em processo e inacabada, de formação dos profissionais da educação. No entanto, é nas redes que se entrelaçam às *prácticasteorias* da formação acadêmica, que se dá a formalização de conhecimentos específicos e a apropriação teórica das práticas. Nesse *locus*, pensamos os conhecimentos *teóricopráticos* possíveis de articulação com os demais conhecimentos criados e acumulados em outros contextos. A formação em rede ganha potência quando todos se autorizam, permitindo-se errar, transformar-se e transformar, sendo que o conhecimento de si também é potencializado pelas redes que nos formam, uma vez que elevam a condição de olharmos para nós mesmos, ampliando a nossa singularidade, ao mesmo tempo *individualplural*.

Diante dos contextos formativos apresentados pela autora, inferimos que as *prácticasteorias* vivenciadas na relação *cidadeciberespaço* são potencializadas em função da cultura digital e da imersão dos praticantes nesses espaços, sendo que, na contemporaneidade, o online transversaliza os diferentes contextos formativos, já que é estruturante das/nas novas formas de comunicação. A formação docente atenta à cultura contemporânea do digital em rede precisa favorecer a criação de ambiências para a ampliação de sentidos na relação com as interações mediadas por computadores nos ciberespaço, ou seja, no lugar de incentivar usos instrumentais da internet, ampliar os espaços para a participação cidadã em tempo real, em espaços plurais, de comunicação síncrona e assíncrona. Nesse sentido, passaremos a discutir a postura do *ciberautorcidadão* situada nos multiletramentos.

5.3 Práticas Multiletradas na Formação: empoderamento do *ciberautorcidadão*

Como nossa pesquisa nos aproximou da ideia de multiletramentos como potência formativa da/na postura do *ciberautorcidadão*?

Ao ingressar na Universidade em 1995, como professora do ensino superior, inspirada nas leituras de Magda Soares (1998) e Tfouni (1995), tinha a ideia de que ser um sujeito letrado se referia à capacidade de mobilizar saberes para práticas de leitura, escrita e compreensão de diferentes portadores de textos sociais. Essa noção, em um contexto em que a internet praticamente não fazia parte do nosso cotidiano, era o suficiente para pensar práticas letradas que envolvessem leituras e escritas textuais veiculadas *dentrofora* da Universidade. O suporte textual, quase sempre vinculado à escrita manual e impressa, não tinha o movimento, a dinamicidade e a pluralidade multimodal ou multissemiótica dos textos contemporâneos (LEVY, 1999; SANTAELLA, 2013; ROJO, 2012).

São muitas as terminologias empregadas para se referir às práticas letradas que fazem uso das diferentes mídias e linguagens textuais que estão nas culturas plurais relacionadas à cultura digital no cotidiano. Alfabetización informacional y digital (CUEVAS; HERNÁNDEZ, 2007); letramento digital (XAVIER, 2002; MILL, 2013; SOUZA; MARQUES; CRUZ, 2013) letramentos digitais (HERMONT, 2012; BUZATO, 2009), novos letramentos e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2012; JUNQUEIRA; AMORIN; BRAGA, 2013) são empregados com sentidos semelhantes para se referir aos contextos da cultura digital, da multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos na contemporaneidade.

Podemos entender as mutações da sociedade contemporânea situando a passagem das culturas orais às culturais escritas, chegando à linguagem digital dos ciberespaços e aos multiletramentos. A cultura digital impulsiona novos modos de leitura, escrita, interação, produção e disseminação do conhecimento e da informação *dentrofora* da Universidade. Entendida como prática cotidiana, precisa estar na tessitura dos processos formativos de docentes e discentes no ensino superior, ampliando os multiletramentos, ou seja, suas capacidades de acessar, selecionar, utilizar, criar, cocriar, disseminar informação e conhecimento, tornam-se

condição para uma participação ativa e responsável no/com os usos das tecnologias digitais.

Diante de tantas terminologias referentes às práticas de relação com as tecnologias digitais na contemporaneidade, optamos pelo termo “multiletramentos”, por acreditarmos que a sua amplitude no que diz respeito aos conhecimentos e postura aí imbricados, abrange as perspectivas de todos os outros termos citados, e ainda, vai ao encontro da postura plural e em constante devir da/na formação do *ciberautorcidadão*, ou seja, os multiletramentos avançam e se ampliam em práticas situadas e engendradas de sentidos na imersão com o digital *dentrofora* das práticas escolarizadas, em nosso caso, da Universidade.

Como surge o termo multiletramentos? O termo, seu contexto e seus desdobramentos foram por nós visitados em Cope e Kalantzis (2006) ao discutirem as mudanças dramáticas nos cenários sociais e tecnológicos de comunicação e aprendizagem na contemporaneidade e a proposição de uma Pedagogia dos Multiletramentos nos anos 90, pelo New London Group⁴⁷. No cerne das discussões, três questões foram levantadas pelo grupo para a proposição de um ensino/aprendizagem com inspiração nos multiletramentos, são elas: “por que”, “o que” e “como” da Pedagogia da Alfabetização.

O “porquê” se fundamenta no crescente significado de duas dimensões “Multi” de alfabetizações: o multilíngue e o multimodal. Enquanto a alfabetização tradicional ensinava em um único padrão, a experiência cotidiana se revela plural, com construção de significados cada vez mais variados e negociados pelas/nas diferenças de discurso, sendo necessária uma Pedagogia de Multiletramentos para abordar a diversidade como aspecto fundante do ensino/aprendizagem contemporâneos.

O “o que” concebe a construção de significado como forma de transformação ativa e dinâmica do mundo social, sendo suas formas de representação cada vez mais multimodais, envolvendo a linguística, o visual, o áudio, o gestual, sendo os modos espaciais de significado, cada vez mais integrados na mídia e nas práticas

⁴⁷ O New London Group⁴⁷ se formou nos anos 90 para considerar o estado e o futuro da pedagogia de alfabetização. Em 1994 o New London Group publicou um manifesto do tamanho de um artigo e depois um livro descrevendo uma agenda para o que é chamado de uma “pedagogia de multiletramentos”. A motivação para as discussões e elaborações escritas vinham da preocupação com a linguagem e a educação, as transformações no mundo das comunicações e as consequências para o ensino da língua e da alfabetização nas escolas (COPE e KALANTZIS, 2006).

culturais cotidianas, o que nos solicita novas formas de ler e escrever textos multimodais.

Para argumentos relacionados ao “como”, foram analisadas pelo New London Group, as limitações da alfabetização tradicional, ao propor a transmissão de regras de linguagem e a introdução de práticas de modelos literários (Instrução Explícita) e modelos de aprendizagem da linguagem oral (Práticas Situada) como sendo adequados e suficientes para a alfabetização. Na ideia de uma Pedagogia de Multiletramentos, vários movimentos pedagógicos seriam envolvidos, para além das 'Práticas Situada' e “Instrução Explícita”, o "Enquadramento Crítico" e a "Prática Transformada". Os autores, ao revisitarem esses movimentos aplicando-os em realidades curriculares, significam-nos denominando-os “atos pedagógicos”, respectivamente, de: "vivenciando", "conceituando", "analisando" e "aplicando" (Kalantzis e Cope, 2005). O movimento de andar para trás, para frente e entre esses processos, os autores chamam de “tecelagem”.

O movimento “vivenciando” se relaciona à ideia de uma cognição que se desenvolve situada e em contexto. As experiências são fundantes na produção de significados e engendram “tecelagens” pedagógicas resultantes da relação entre a aprendizagem escolar e as experiências fora da escola. Assim, o vivenciar assume duas perspectivas: “vivenciando o conhecido” e “vivenciando o novo”. O primeiro diz respeito às experiências familiarizadas e revisitadas através de textos-de-vida e o segundo diz respeito à observação, leitura e imersão em novos textos e situações de aprendizagens. A tecelagem entre o conhecido e o novo abre espaços para novos domínios de ação e significado pelos alunos.

O “conceituando” enquanto ação em movimento se constitui em processos de conhecimento em que os alunos se tornam conceituadores ativos, capazes de separar o tácito do explícito e a generalização do particular. Constroem modelos mentais, estruturas abstratas e esquemas disciplinares transferíveis, o que implica em participação ativa na produção de conceitos e de teorias. Esse movimento dar-se-á na relação entre a tecelagem experimental e conceitual.

A pedagogia implicada com o movimento “analisando” engendra práticas formativas favoráveis ao desenvolvimento da capacidade crítica, o que implica a dimensão funcional da análise (processos de raciocínio, inferências, deduções, análise de conexões lógicas e textuais), e ainda, a análise crítica (avaliação das

próprias perspectivas, interesses e motivações que perpassam cada indivíduo). Nesses processos de análise ocorre a tecelagem bi-direcional entre as experienciais novas e conhecidas e entre conceituações anteriores e as novas (CAZDEN, apud COPE; KALANTZIS, 2006).

O movimento “aplicando” diz respeito à aplicação de conhecimento e entendimentos para a diversidade complexa das situações do mundo real. O aluno exercita soluções no mundo real ou em simulações desse mundo, com aplicações criativas de intervenção. Ao intervir, o aluno dá outra forma ao mundo. Essa tecelagem pode assumir diferentes formas, trazendo novos conhecimentos experimentais, conceituais ou críticos, retroalimentando o mundo experiencial.

Acreditamos que os movimentos pedagógicos apresentados por Cope e Kalantzis, fazem sentido enquanto inspirações epistemológicas e metodológicas que se relacionam às várias outras formas de fazer dos/nos currículos praticados nas escolas nos contextos plurais de culturas e linguagens multimodais, e jamais, enquanto enquadramento e passo a passo típicos de uma pedagogia da instrução na lógica Herbartiana. Herbat foi um educador do Séc XIX que desenvolveu uma proposta pedagógica que tinha o ensino como instrução realizada na lógica de cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação..

Enquanto postura, em constante devir, a formação do *ciberautorcidadão* nos coloca nos movimentos pedagógicos das práticas situadas dos praticantes, da aprendizagem e criação de conceitos, das críticas e intervenções transformadoras de nós mesmos e de tudo que nos passa cotidianamente.

Cope e Kalantzis (2006), ao argumentarem a favor da Pedagogia dos multiletramentos, realçam que esta abordagem contribui com a perspectiva de uma cidadania ativa, centrada nos alunos como agentes⁴⁸ em seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias formações, bem como negociar as diferenças entre uma comunidade e outra.

A perspectiva apresentada pelos autores aponta para as transformações sociais, culturais, de visão de mundo, de singularidades, de produção engendrada pelas/nas formas de representações plurais do/no mundo midiático. Dessa forma, o fenômeno da cibercultura está muito além de um mero fenômeno

⁴⁸ Mantivemos a terminologia “agente” em respeito à opção dos autores e, por acreditarmos que o sentido atribuído ao termo se diferencia do “agente” na perspectiva de Ardoino, se aproximando mais da postura do autor apresentada na teoria multirreferencial.

técnico/tecnológico, são mudanças estruturais no mundo do mercado de produção, de construção da informação, de comunicação, de postura corporal, de cognição, de leitura e escrita, de sentidos, enfim transformações que tornam as salas tradicionais de ensino ainda mais obsoletas e afastadas da cultura cotidiana dos praticantes.

Assim sendo, entendemos, como Silva (2010), que é responsabilidade social da escola e Universidade proporcionar práticas formativas mediadas pelas/nas tecnologias digitais e uso da Internet, com todas as implicações que a lógica comunicacional pressupõe: rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade (LEMOS, 2002; LÉVY, 1998). A formação que não possibilita esse acesso se distancia da cultura cotidiana dos praticantes e contribui com a exclusão social e exclusão cibercultural (SILVA, 2010).

A linguagem digital, com seus símbolos e significações, só se torna compreensível quando interagimos e atribuímos sentido à essas práticas. Habitar as interfaces do moodle possibilitou aos alunos ampliarem as redes de *saberesfazer*es no ambiente online. Assim, entender a função do URL (Uniform Resource Locator) como uma linha de texto que possibilita encontrar um recurso como uma imagem, vídeo, texto, música, etc., ou, simplesmente criar uma hashtag, baixar um vídeo no youtube, dentre outras aprendizagens interativas no ambiente online, ampliou nossos sentidos, potencializando os usos das tecnologias digitais, situados nas demandas formativas.

Figura 54: Demanda formativa: ampliando os multiletramentos

Roberta Myrnas
4 de agosto de 2014

Como coloca imagens no moodle? to tentando e não está dando certo!

👍 Curtir 💬 Comentar

Paulinha Lima curtiu isso. ✔ Visualizado por 19

Ver mais 2 comentários

Mariany Moreira eu to com esse mesmo problema que Roberta 😞
4 de agosto de 2014 às 15:04 · Descurtir · 👍 1

Aninha Gomes também não consegui colocar as fotos
4 de agosto de 2014 às 16:53 · Descurtir · 👍 1

Mayra Fernandes Ribeiro Vamos lá meu povo, vou postar um tutorial, já já ✍
4 de agosto de 2014 às 17:21 · Curtir

Escreva um comentário...

Mariany Moreira
4 de agosto de 2014

Alguém que conseguiu postar as fotos, por favor me ajude como coloca!

Fonte: <https://www.facebook.com/>

Figura 55: Demanda formativa: ampliando os multiletramentos

Vivi Cinthya
11 de dezembro de 2014

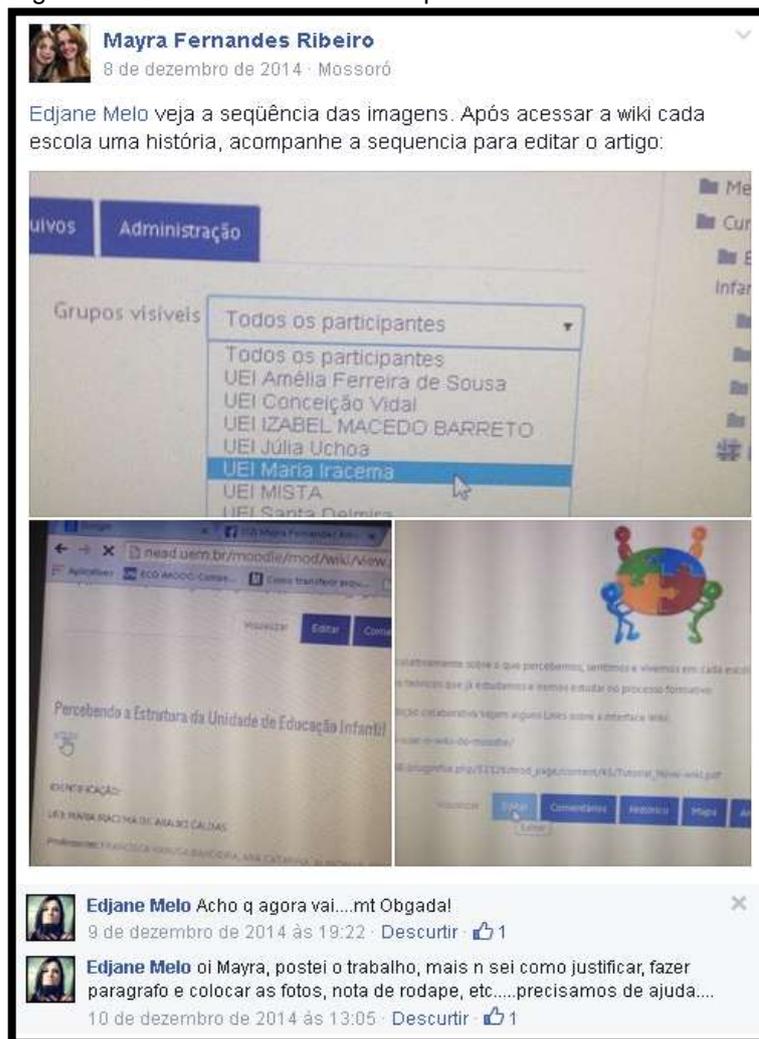
Professora **Mayra**, como faço para colocar foto do computador no moodle ? é que para colocar lá é necessário o URL da imagem né isso?

Roberta Myrnas 22/7/2014 13:19
Boa tarde professora, encontrei esta historinha que talvez dê para trabalharmos no nosso projeto de moradias:
<http://linguagemeafins.blogspot.com.br/2012/10/a-casinha-do-tatuestimulos.html>
gostaria de saber sua opinião sobre 😊
nome da historia: A casinha do tatu

Mayra Fernandes Ribeiro 23/7/2014 22:25
Roberta, penso que dá certo sim. Inclusive a outra história sobre o Cúri, também pode ser usada. O site traz várias imagens sobre moradias em todo os continentes e vocês podem explorar nas suas atividades

Fonte: <https://www.facebook.com/>

Figura 56: Demanda formativa: ampliando os multiletramentos



Fonte: <https://www.facebook.com/>

O mundo contemporâneo é digital, o tempo todo estamos interagindo com a mídias algorítmicas. Ubiquidade e interconexão, seja entre pessoas e ou entre as informações e documentos, são características da cultura digital. Transações bancárias, declaração de imposto de renda, marcar horários em instituições, comprar ingressos para o cinema, realizar matrículas nas universidades e escolas, etc., são algumas das práticas cotidianas mediadas pelo/no ambiente online. Participar com postura de cidadania na era digital é mais do que estar conectado na internet. É atuar no ciberespaço com perspectiva colaborativa, solidária, política e mobilização de sentidos que nos (trans) formam. Assim, percebemos na narrativa de uma aluna/monitora da Disciplina Didática e coautora na pesquisa-formação na cibercultura, os sentidos da inclusão cibercultural.

Antes da inserção no Projeto de Monitoria, eu pouco sabia utilizar o e-mail, não conhecia como funcionava o facebook, o google drive, o docs e o moodle. Para iniciar minha busca pelas informações necessárias eu comecei a interagir com os objetos de aprendizagens estabelecendo uma relação de sentido para ampliar meus conhecimentos, e ainda comecei a pensar em possibilidades metodológicas como futura pedagoga/professora.

As relações que foram sendo tecidas no projeto de monitoria me aproximando de ambiências formativas com os usos das tecnologias digitais me fez pensar na importância de imersões situadas e desveladoras de sentidos na relação com os ciberespaços no contexto da cibercultura. (SOUZA, TCC de Pedagogia, 2015, p. 12).

A criação de atos de currículo nos espaços formativos com o uso das tecnologias digitais favorecem os multiletramentos autorais e as aprendizagens plural e coletiva de alunos e professores, não como algo imediato, mas como projeto de formação de si, na relação com os outros e com o mundo, sempre em processo, em devir. Esta afirmação se amplia pelas/nas narrativas de alunas coautoras da pesquisa-formação, quando expressam, em seus trabalhos acadêmicos, a importância atribuída à experiência formativa com o ensino presencial e online. O artigo “Ensino Presencial e Online em Didática: o moodle potencializando *espaçostempos* de mediação e interatividade”⁴⁹ narra os sentidos atribuídos pelas alunas na *vivência formativa* em Didática e a ampliação das redes de conhecimento sobre/na imersão no ambiente virtual de aprendizagem e no universo hipertextual da Internet.

Em suas escritas as alunas expressam que

Durante nossa formação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, temos vivenciado a dificuldade da utilização das tecnologias digitais, tanto por parte dos docentes, quanto de nós mesmos discentes. Embora, tenhamos nascido nos anos 90, ainda temos certo receio quanto ao uso dessas tecnologias, vivenciamos bem isso quando a professora de didática nos apresentou a proposta de utilizarmos a plataforma de ensino Moodle. No início quisemos hesitar, tendo em vista que nem se quer tínhamos conhecimento do que era esse ambiente e muito menos de como funcionava. (NASCIMENTO; GOMES, 2015, p.5).

As alunas falam de seus receios, de aprendizagens, de resignificação nas formas de se relacionarem com ambientes online, dos sentidos atribuídos aos usos

⁴⁹ Esse trabalho foi apresentado no VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, UERJ – RJ, Junho/2015, podendo ser lido na íntegra no Link <http://www.seminarioredes.com.br/#>

das interfaces, dos novos letramentos e, ainda, das epistemologias que permearam as práticas pedagógicas formativas em Didática.

O que mais nos chamou atenção no moodle é o fato de que possibilita que, além do professor, os alunos sejam construtores do ambiente, enquanto utilizamos, o construímos também. Além de este ser um ambiente formativo que amplia o que estudamos em sala, neste espaço compartilhamos nossas dúvidas; sistematizamos o que compreendemos acerca dos conteúdos; ajudamos uns aos outros; conhecemos e aprendemos a lidar com alguns recursos tecnológicos; exercitamos a escrita; tivemos um maior contato com a professora, haja vista que não precisávamos esperar o dia da aula para tirar dúvidas ou coisa do tipo podíamos e fazíamos isto no moodle. . (NASCIMENTO; GOMES, 2015, p.10).

Novas práticas nos colocam no cenário de novas posturas, que se expressam através da forma como nos relacionamos uns com os outros e com as informações socialmente disponíveis. Nossas estruturas cognitivas se transformam profundamente nas interações mediadas por artefatos tecnológicos digitais. De um formato de leituras lineares em textos impressos, prática ainda muito presente nos processos formativos academicistas, passamos para práticas rizomáticas e hipertextuais. São muitas as transformações cognitivas e culturais. Mill (2013), citando Seymour Papert, fala de fluência tecnológica e da necessidade de relação com os artefatos para que o conjunto de capacidades computacionais multimídias se desenvolva, ou seja, fluência e multiletramentos no contexto da cultura digital requer prática imersiva na cibercultura (SANTOS, 2015).

Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa e situada nas demandas formativas se constitui, em nossa pesquisa-formação, em dispositivos para novos letramentos, como mostram os diálogos entre a professora e uma aluna no Grupo da Disciplina Didática no Facebook por meio do Messenger.

Quadro 6: Diálogo na interface bate-papo

- [...] **Aluna:** As fotos a gente coloca junto com a situação problema?
 - **Professora:** Sim. Você sabe colocá-las no moodle?
 -**Aluna :** não, rrsrs
 - **Professora.** Salve as fotos como imagem em seus arquivos de imagem. E é só levar para o seu texto no moodle, através do ícone inserir imagem. Quando pedir o URL da imagem você coloca a que foi gerada quando você salvou como imagem. Muita imagem kkkk mas deu para entender?
 - **Professora** tente fazer sem medo de errar. Faz parte do letramento digital avançar no uso das interfaces, mãos a obra. Beijos
 -**Aluna:**ta ^, e como é que copia a URL?
 - **Professora:** clica em cada foto para abrir e com o mouse do lado direito seleciona copiar URL
 -**Aluna:** Ah!

Fonte: Facebook Messenger

Mesmo considerando a característica interativa como fundante da/na mídia digital, sabemos que uma interface e ou ferramenta, por si só, não são suficientes para a potência formativa desses ambientes. Os mediadores humanos e não-humanos estão intrinsicamente vinculados no processo educativo, sendo esse processo potencializado, “(...) na medida em que os humanos (professores, tutores, estudantes) e não-humanos (artefatos didático-pedagógicos impressos e hipermidiáticos) estão aliados, formando coletivos em torno dos objetivos que pretendem ser alcançados no processo ensino-aprendizagem” (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p.8). Com isso, ressaltamos a importância da mediação, não só dos meios digitais, mas do professor como fomentador de novas inquietações, instigador de processos de (trans) formação em uma relação dialógica e colaborativa no processo de aprendizagem. As alunas narram suas experiências dizendo,

Utilizamos várias redes em nosso cotidiano dentre elas email, instagram, twitter, facebook este último era visto por nós, como um espaço apenas de entretenimento, bate papo, não havíamos parado para refletir que estar na rede também poderia contribuir para nossa formação, somente no 4º período do curso, passamos a utilizar esse espaço também para discussões, tirar dúvidas, postar vídeos, imagens, textos, enfim criamos um grupo de didática no facebook e assim aos poucos fomos percebendo as inúmeras possibilidades de aprendizagem que havia ali. Na verdade, hoje ao ressignificarmos o uso do facebook podemos perceber as contribuições dessa rede em nossa formação (NASCIMENTO; GOMES, 2015,p. 5).

São muitas as potências formativas das redes. No entanto, na mesma lógica das práticas de letramentos dos textos impressos, os novos letramentos digitais requerem *saberesfazer*es plurais que envolvem a condição de escolher, o afastamento de leituras apenas aligeiradas e ou leituras na diagonal, com recortes em fragmentos de textos como resumos e resenhas, tanto por parte dos professores, como dos alunos. Aqui enfrentamos um grande desafio secular da educação, o prazer da leitura contemplativa, pausada, refletida, aprofundada, e, conseqüentemente, a condição de uma escrita mais atenciosa na ortografia, pontuação, coesão e coerência.

O historiador Jaime Pinsky (2015) em um artigo escrito na Folha de São Paulo, fez duras críticas ao momento civilizatório atual. Para o historiador, o momento é, por assim dizer, de retrocesso, por termos jogado fora anos de avanço civilizatório e nos transformados em meros consumidores de softwares, com perda crescente da habilidade de leitura em textos complexos e da imersão conformada

com a pobreza da linguagem das redes sociais. “Em nome da interatividade sentimentais qualificados a ser banais. Sem leituras sérias abdicamos do patrimônio cultural da humanidade, arduamente construído ao longo dos milênios” (Caderno Tendências/Debate, Folha de São Paulo, 2015).

Os argumentos do historiador entrelaçados à nossa itinerância e aos atos de currículo criados na nossa *pesquisa-formação* nos remetem ao seguinte questionamento: os leitores estão substituindo as leituras contemplativas pelas leituras superficiais ou continuam leitores, apenas ampliando os suportes midiáticos e ressignificando posturas de letramentos? E por fim, a pergunta que estamos procurando responder através das perspectivas epistemológicas e metodológicas que inspiraram a pesquisa-formação resultante da tessitura deste capítulo do trabalho de tese: de que maneira a formação acadêmica pode contribuir com letramentos críticos possíveis de ampliar a imersão significativa, autoral, plural, crítica e transformadora na cibercultura?

Sem a intenção de simplificar as respostas a perguntas tão complexas e amplas, já que envolve contextos plurais, arriscamos dizer, a partir da pesquisa que realizamos, que as dificuldades de leitura e escrita expressas pelos próprios alunos em suas narrativas nas interfaces que utilizamos, dizem respeito a questões desde as mais elementares, como de apropriação do código linguístico alfabético como ortografia, pontuação, concordância verbal, até questões de coesão, coerência e interpretação textual, remetendo a lacunas da escolarização básica e aos contextos formativos plurais, problema também observado nas práticas de interação via redes sociais na Web.

Ressaltamos, no entanto, a importância atribuída pelos alunos aos atos de currículos que valorizam as suas produções, as suas autorias. O aluno quando produz um texto, seja em que linguagem for, escrita, vídeo, imagem, etc., deseja que seja visto, comentado, discutido. Assim, a aluna, monitora de Didática na Pesquisa-Formação, narra em seu Trabalho de Conclusão de Curso, os sentidos atribuídos à escrita nas interfaces do moodle.

Foram criadas várias atividades no moodle durante as aulas de estágio além de postagens de vídeos e textos e sempre deixando espaço para comentar sobre o período de estágio. Para mim, particularmente, o moodle me ajudou na escrita e na reflexão das aulas expondo meus diários. A questão da autoria na escrita é muito rica para o aluno, mas é um processo lento. Quando eu escrevia um diário sempre tinha a ideia que ninguém ia se

interessar pelo que estava escrito. Durante as orientações com a professora existia uma fala dela muito curiosa em relação a minha escrita, ela sempre ressaltava como a cada escrita a minha ortografia melhorava, mas o que me chamava a atenção não era só a escrita que melhorava, mas sim a atenção dela com aquilo que eu estava redigindo (ALMEIDA, TCC de Pedagogia, 2015, p. 30).

Uma formação implicada com a autoria cidadã na cibercultura nos chama para a interação e valorização de práticas diversas de produção de linguagens, o que nos coloca, em primeira instância, na condição de sermos leitores e escritores de textos escritos e, no atual contexto, avançarmos na produção, criação, interação com linguagens multimodais. Incentivar práticas de leituras plurais foi condição para pensarmos os sentidos que atribuímos ao empoderamento do cidadão no contexto da cibercultura. Na narrativa de uma aluna percebemos a valorização dos *espaçostempos* presencial e online criados pelos/nos atos de currículo na sua formação.

O ensino em sala era complementado no ambiente formativo que era o Moodle. Nesse espaço escrevíamos sobre várias questões do dia a dia dos alunos, além de discutirmos textos e ideias de autores em geral. Como um dos recursos que tínhamos era a disponibilidade que a internet poderia oferecer, nesse ambiente formativo pesquisamos outros meios de ensinar que estar baseado na ideia de aprender junto e com o outro. O Facebook é uma dessas realidades, nele pesquisamos vídeos, discutimos sobre o cotidiano das pessoas e sobre a importância de estar imbricado com esse mundo de ideias e informações. A estratégia usada nesse ambiente foi a criação de um grupo fechado, onde os alunos tinham a liberdade de postar sobre qualquer assunto desde que apresentasse alguns sentido para eles e que levássemos a discutir sobre questões diversas. (DEIDIANE ALMEIDA, TCC de Pedagogia, 2015, p. 39).

Os fundamentos da pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos, parecem se revelar nas narrativas dos alunos quando expressam a importância de ações formativas interativas, colaborativas, autorais, mediadas e situadas na relação *dentrofora* da universidade. Os conteúdos formativos se ampliam significativamente quando situados na relação com nós mesmos e com os acontecimentos do cotidiano. Assim, currículos que não dialogam com as vivências cotidianas dos *sujeitosautores* e com a sua formação existencial, distanciam-se da postura formativa do *ciberautorcidadão*.

Figura 57: Incentivando práticas de leitura e escrita situadas no cotidiano



Fonte: <https://www.facebook.com/>

As leituras plurais em diferentes suportes midiáticos é postura de um cidadão autoral na cibercultura. Sendo assim, os dizeres de Pinsky, ao afirmar as consequências negativas da Web nas práticas de leitura e escrita, em um jornal de razoável acessibilidade para usuários da Web, a Folha de São Paulo, chamou nossa atenção em função da opção que fizemos nesse trabalho de tese, de evidenciar a potência formativa docente e discente em atos de currículo com o uso das tecnologias digitais. Perceber a potência está também em identificar limites fronteiriços nas artes de fazer dos usuários que, com astúcias de praticantes, ousam não serem meros consumidores dos recursos midiáticos, mais criam, denunciam, criticam as questões da vida cotidiana (CERTEAU, 2012). Por outro lado, não podemos esquecer que a formação intencional por meio de currículos *pensadospraticados* arrefece propostas formativas inócuas e reprodutoras de interesses de mercado, ou seja, propostas baseadas em modelos desprovidos de caráter seletivo e crítico.

Melhor dizendo, percebemos em Pinsky possibilidades de uma reflexão crítica que precisa ser considerada no contexto da cultura digital em rede. Ao mesmo tempo, entendemos que não pode ser fala generalizada diante das mil maneiras de fazer dos praticantes mediante o uso das tecnologias digitais e por fim,

entendemos também que a Universidade, ao desenvolver pesquisa-formação com intencionalidade e imersão na cibercultura contribui com a potência formativa de praticantes mediante novos letramentos de caráter hipertextual e hipermediático.

A Universidade é, reafirmamos, *espaçotempo* de formação do *ciberautorcidadão* na relação ampla com as redes que nos formam *dentrofora* da academia. Mill (2013, p. 16), ao discutir a relação educação e tecnologias na contemporaneidade diz da importância da emancipação e da capacidade crítica ao acessarmos as tecnologias digitais. “Essa emancipação e esse criticismo passam pela formação do cidadão, que, prioritariamente, se dá pela escolarização”. Uma escolarização que não mais separa os conteúdos escolares da cultura cotidiana, uma vez que os sentidos se ampliam em uma relação híbrida *dentrofora* do espaço acadêmico.

Certamente que nossas opções epistemológicas diferenciam nossa forma de ver o “objeto” de estudo. Poderíamos ter feito o caminho da relação educação e técnica remetendo a uma interpretação distanciada em uma perspectiva positivista, com um produto construído em cima de constatações apenas distanciadas, “sobre” algo ou “sobre” o outro, opção que não chegaria à noção que estamos desenvolvendo nesse trabalho de tese, de pensar perspectivas epistemológicas e pedagógicas para uma formação em processo, em devir, do *ciberautorcidadão*.

No entanto, minha escolha foi outra, a da aproximação permanente de epistemologias plurais, enredadas de sentidos das/nas práticas emancipatórias que sinalizam possibilidades de transformações no caminho tortuoso, não linear e contraditório da tessitura do conhecimento em rede, fruto de fluxos de diálogos entre *saberesfazeresculturasvalores*.

A formação do *ciberautorcidadão*, evidenciamos, não se constitui em um modelo pedagógico no qual seja possível definir formas de se fazer a priori, em que, inclusive, não acreditamos, uma vez que situamos a formação nas demandas dos sujeitos/praticantes/autores enredada pelo/nos seus contextos de vida, por isso, é múltiplo, é plural, é caminho que se tece nos atos de currículo.

CONSIDERAÇÕES COM “UM RIGOR OUTRO”

O doutorado não se encerra na defesa da tese, essa é, por assim dizer, momento de um ritual do instituído caracterizado pelo percurso do cumprimento dos créditos, da aprovação de um texto na qualificação e das demais condições institucionalizadas que antecedem este último momento. O mundo e as criações cotidianas são e estão muito além das normatizações e orientações técnicas do instituído. Nesse sentido, é que desvelo, por meio desta pesquisa-formação, a capacidade do humano de autoria, de criação de si mesmo, de recriação das formas de *pensarfazer*, de tessitura de um trabalho de tese em uma dimensão do instituinte, ou seja, de construção de um novo *sentirfazer* para a formação docente e discente, para a vida e para as ações cotidianas. Perspectiva que apenas a visão plural possibilita, uma vez que estamos diante de “lugares antagônicos” – instituído e instituinte, porém entrelaçados. Perceber um e outro é postura multirreferencial implicada com/nas transformações que se dão sempre em um lugar, uma história, uma geografia, ou seja, situadas no cotidiano.

É situada no cotidiano, ou nada fará sentido, que continuaremos a tessitura do conhecimento em rede, com alunos, professores e tantos outros, pares de caminhada *profissionalpessoal*. Fazer pesquisa, (trans)formar nossas práticas, implicarmo-nos cada vez mais com o cotidiano, beber de todas as fontes, sendo capaz de aguçar os sentidos para tocarmos e sermos tocados pelo diferente, pelo ainda não dito e ainda não sentido, virar de ponta-cabeça para termos a humildade de percebermos os tantos limites das teorias já dadas e também os nossos tantos limites de compreender a complexidade e a riqueza de cotidianos plurais, heterogêneos e ricos, porque tecidos das/nas redes educativas de tantos diferentes *praticantespensantes* (ALVES, 2015), é postura, é devir de quem se implica com/nas práticas formativas emancipatórias.

Com esses dizeres engendrados dos *saberesfazeres* da pesquisa, inicio esse texto de (in)conclusão do percurso vivido, transpirando as vozes plurais implicadas com/nas nossas opções epistemológicas, políticas, metodológicas de fazer pesquisa com um rigor outro, com o rigor que pensa a educação na relação experiência/sentido. Em nossa pesquisa, expressamos, nos escritos da tese, a

importância que atribuímos a uma formação plural, autoral, implicada, situada na experiência dos contextos formativos. Por isso, nessa finalização provisória, procuramos manter o fluxo da escrita próximo aos fluxos dos sentimentos e aprendizagens que ocorreram durante o percurso. Uma opção ousada porque supõe postura que se desvela no *pensamentoação*, já em parte expressada na realização da pesquisa-formação, engendrada nos atos de currículo socialmente referenciados e implicados nos *fazeresdizeres dos praticantespensantes*; e ainda, uma postura que se desvela na maneira de dizer, não distanciada e não impessoal, das transformações, nuances, percalços do caminho que percorremos.

Com esta postura, assumimos os neologismos na escrita do texto da tese com consciência dos sentidos que atribuímos aos *dizeresfazeres* de Nilda Alves, quando propõe uma escrita com força política que intenciona superar as dicotomias e fragmentações da ciência moderna. Em Larrosa (2002, p. 21), encontramos também a força das palavras, os sentidos das ações explicitadas em maneiras de “considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc.”. São essas as inspirações que nos fazem nomear o que vemos, o que sentimos e como nos implicamos com/na criação de atos de currículos no ensino presencial e online na educação superior, com a intencionalidade de potencializar as aprendizagens docente e discente situadas na cultura do digital em rede.

Inspiramo-nos em uma tessitura metodológica de valorização das práticas em um percurso não quantificável, que nos aproximou das noções de bricolagem pelo não contentamento em “receber passivamente metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16) que tentam enquadrar diretrizes e roteiros preexistentes em função da padronização racionalizante da/na produção do conhecimento. Com esses fundamentos, criamos nosso desenho de pesquisa no processo, na relação com os alunos, nas demandas formativas, sentindo a opacidade do objeto pesquisado que, muitas vezes, é desvelado na traição de uma escrita que parece querer confundir modelo e realidade.

Os dados da nossa pesquisa foram construídos na imersão nos contextos formativos do ensino presencial e online, com/nos atos de currículo nas disciplinas

de Didática e Estágio Supervisionado com inspiração epistemológica multirreferencial e com os cotidianos. Nesse sentido, procurei me envolver com um “certo jeito de ver”, diferente do enquadramento e das premissas do instituído, com o desejo de aprender a olhar para mim enquanto olho para os outros *objetos-sujeitos* da pesquisa. Esta postura não é dada, nem é acabada, mas é processo, é amadurecimento que se tece em experiências formativas de um sujeito/autor/praticante integrado – autor de si e cidadão, perspectiva de quem se autoriza e exerce sua autonomia (BARBOSA,1998; 2010). Nesse caminho que se fez caminhando, certamente são desveladas dualidades fronteiriças de uma formação acadêmica que, ao longo da vida, nos colocou diante da dificuldade de superar a fragmentação entre a perspectiva do olhar para si e a perspectiva dos conceitos, como se fosse possível tomar o que se diz pelo que se é.

Ressaltamos, no entanto, que o olhar plural e heterogêneo sobre/na maneira de ver a “realidade” dos/nos processos formativos que vivenciamos nos atos de currículo situados na cibercultura, encontra o limite no olhar de quem vê, de quem narra, a partir das suas redes, a complexidade do objeto pesquisado, ou seja, dos, agora limites desta pesquisadora. Esses limites não se sobrepõem ao desejo de autoria e da continuidade de tessitura de uma formação como a realizada nesse trabalho de tese, de emancipação do homem comum diante e por meio de suas práticas, meio pelo qual as táticas são potência político emancipatória.

A nossa pesquisa teve início com a intencionalidade de criação de atos de currículo em espaços plurais de aprendizagem na relação com as tecnologias digitais, com o propósito de potencializar as aprendizagens docente e discente. Percebemos que os atos de currículo criados na relação com o ensino presencial e online, em função das demandas formativas engendraram possibilidades de ampliar o *tempoespaço* de interação com a cultura digital, a mediação colaborativa, o conflito mediante situações-problema e a tessitura do conhecimento em rede, despertando nos alunos a importância da formação autoral e da aprendizagem colaborativa no contexto da cibercultura. Experiência formativa que se deu de forma não linear e não idealizada, mas com sentidos negociados frente às tensões, angústias, prazeres, aprendizagens, sabores e dissabores, permeados sempre de muitas reflexões sobre/nas articulações entre a formação de professores, o currículo e as práticas situadas no contexto da cibercultura.

Ampliamos, com intencionalidade formativa, o acesso a outras informações e suportes midiáticos. Para além do referencial teórico prescrito no programa das disciplinas, a formação enfatizou a noção de conhecimento em rede na relação *dentrofora* da universidade, com atividades que focaram problemáticas/questões locais da cidade sentidas no cotidiano, potencializadas por meio de interações no ensino híbrido. Assim, dialogamos com as narrativas como conteúdos autorais produzidos nas vivências interativas das interfaces do moodle, na rede social facebook, na elaboração coautoral de um blog e no ensino presencial.

Fomentamos ações pedagógicas em que o *aprenderensinar* acontece em uma prática horizontalizada, na qual os praticantes culturais são corresponsáveis pelas redes de conhecimento em uma relação que não separa currículo de formação para/na vida. Percebemos a importância da intencionalidade formativa nos *espaçostempos* da universidade para a formação do *ciberautorciadão*, noção cara à tessitura da nossa pesquisa-formação porque perspectivas epistemológicas, metodológicas e políticas foram aí entrelaçadas em e por meio das *praticadasvividassentidas* no cotidiano, enredadas nos contextos formativos.

Nessa perspectiva, a noção do *ciberautorciadão* se funda da/na imaginação advinda da experiência local, no âmbito dos currículos *pensadospraticados* no ensino presencial e online. Oliveira (2008) salienta a exemplaridade dos projetos cognitivos locais por produzirem conhecimentos que potencializam o pensamento e a prática educativa na medida em que permite a valorização e imaginação criativa de professores e alunos no cotidiano de suas práticas, evidenciando o seu potencial de reconhecimento e multiplicidade, historicamente negados pela ciência moderna.

Nesses meandros, situações plurais foram vividas. A nossa universidade, situada no município de Mossoró-RN, tem um orçamento do Governo do Estado que não atende às demandas estruturais e materiais em vários sentidos. A conexão com a rede mundial de computadores é limitada e não possibilita o acesso à internet nas salas de aula. Como estratégia para a criação dos atos de currículo na relação híbrida entre o ensino presencial e online, trazíamos as narrativas construídas nas interfaces digitais como conteúdos autorais da formação em diálogo com textos e discussões presenciais, ou seja, o ambiente virtual de aprendizagem e o facebook foram *espaçostempos* vivenciados em outros ambientes físicos para além da Universidade. Apenas no laboratório de informática da UERN, com grupos de 3 a 4

alunos, em função do reduzido número de computadores, iniciamos a criação do blog em coautoria.

O *espaçotempo* da sala de aula ampliado para além da vivência presencial na Universidade, ao mesmo tempo em que ampliou os sentidos, os usos e multiletramentos dos praticantes por meio da interação com linguagens multimodais em interfaces nunca antes habitadas pelos alunos, necessitou de mais disponibilidade dos envolvidos na pesquisa em função das demandas formativas criadas pelos/ nos atos de currículo. Essa mudança na formação, até então nunca vivenciada pelos alunos, se manifestou em sentidos plurais, às vezes contraditórios, nos dispositivos de conversa, nas interações presenciais das disciplinas Didática e Estágio Supervisionado. Em alguns momentos, as narrativas desvelam a importância desses *espaçotempos* como vivência formativa inovadora e, em outros, são percebidos como mais atividade e mais solicitação de implicação autoral nos diálogos interativos. Com isso, queremos ressaltar que a formação é sempre ampliada em perspectivas plurais, porque enredadas pelos/nos contextos dos praticantes.

Em Certeau (2012), o uso de um artefato cultural modifica o próprio elemento, uma vez que são produzidas novas significações. Cada vez que se “usa” um artefato cultural, os sentidos são deslocados. Por meio desses “usos” transformamos e produzimos.

Situo, no entanto, a pesquisa-formação aqui desenvolvida, como prática emancipatória enredada de *saberesfazer*s de praticantes que se formam na relação *dentrofora* do espaço acadêmico. Em meus sentidos, vislumbro “um novo docente” e um “novo discente”, com “novas práticas”, ressignificadas em seus *pensamentos*. Docentes e discentes – autores/praticantes, que percebem as possibilidades e a complexidade dos espaços formativos e os sentidos da autoria, do apropriar-se de si na relação com os outros e com o mundo. Autores/praticantes que se vêem singulares na relação com outros plurais/singulares, que se formam em rede, que criam, que inventam atos de currículo lançando mão de artefatos culturais e de ambiências favoráveis a conhecimentos plurais, que negociam valorizando a horizontalidade dos processos formativos. Autores/praticantes que se percebem mediadores e problematizadores da/na relação *ensinoaprendizagem*. Esse docente, esse discente e essas práticas não estão dadas, porque produzidas em rede, na

tessitura coletiva, no diálogo das diferenças e das experiências plurais desses praticantes.

Este trabalho de tese aponta perspectivas, sinaliza possibilidades que vão ao encontro de uma formação docente e discente do *ciberautorcidadão*, uma postura em processo, em devir. Uma possibilidade sempre em aberto, possível de ser retomada, ressignificada, ampliada.

Por fim, vivemos aqui uma *experiênciaformativa* tecida pela/na itinerância da pesquisa-formação na cibercultura, materializada em ambientes de aprendizagens potencializados por práticas formativas presenciais e online. Optamos por um rigor outro, que não separa formação de cultura e das *experiênciasaprendentes* da/na vida. Currículo e formação caminhos juntos, em uma perspectiva de que não se separa o dentrofora da escola. Os múltiplos contextos formativos se interpenetram em uma tessitura complexa, denominada redes de conhecimentos e práticas, situadas nos múltiplos *espaçostempos* do cotidiano.

Bricolamos, criamos, inventamos, refletimos, ampliamos, ressignificamos *saberesfazeres* por meio do método da pesquisa-formação na cibercultura. Formar enquanto se forma foi o mote para a tessitura de saberes referenciados na experiência, permitindo perceber as nossas faltas, a nossa postura implicada com processos formativos permanentes de aprender junto com o outro, ampliando o olhar sobre nós mesmos e sobre a nossa prática. Percebemos na pesquisa-formação na cibercultura, a possibilidade de atualização do contexto *profissionalformativo* (SANTOS, 2005, 2014), uma vez que criamos um dispositivo autoral, intencional e sistematizado nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado I, potencializando os *espaçostempos* de aprenderensinar no ensino presencial e online. Fazer pesquisa com um rigor outro, atualizando o método da pesquisa-formação na cibercultura, tem sido característica marcante do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPDOC/UERJ. A bricolagem referenciada na experiência situada nos *saberesfazeres* da docência no ensino superior possibilita a tessitura de metodologias que se renovam a cada pesquisa.

Para mim, concluir uma tese de doutorado é, antes de tudo, possibilidade de ampliar os meus sentidos da/na formação, ressignificando *saberesfazeres* de uma itinerância de duas décadas no ensino superior, e ainda, condição para contribuir com a consolidação do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da

UERN, no Campus de Mossoró - RN, iniciado em abril de 2011, com o desejo de abrir espaço para a elaboração de um Doutorado em Educação. Possibilidade que entendemos fazer parte de um projeto emancipatório de educação, uma vez que, situado na construção de demandas locais com abertura para novos conhecimentos. A formação na perspectiva do *ciberautorcidadão* é minha implicação em processo, como professora, orientadora, praticante da/na cibercultura.

Concluo enfim essa tessitura, percebendo-me, transformando, (trans) formando-me. Como disse o mestre Gonzaguinha, com “a beleza de ser um eterno aprendiz”. Os olhares plurais de todas as pessoas que fizerem a leitura desse trabalho de tese serão, sempre, muito bem-vindos.

REFERÊNCIA

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/Ing_pt/nrm_iso>. Acesso em: 02 de março 2014.

_____. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

_____. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Dinis (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de história, escola, família e comunidade. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Currículos e Pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Nilda Alves**: praticantes pensantes de cotidianos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 133-151.

_____. Currículos e Pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Nilda Alves**: praticantes pensantes de cotidianos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 161- 168.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades. Contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: Eduepb, 2014.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencia (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Castoriades. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. Tradução: Maria Amália Ramos. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e o seu processo formativo. Brasília: Liber livro, 2010.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; PINHEIRO, Leandro da Nóbrega; NUNES, Monica Ferreira. **Diário de pesquisa virtual**: uma opção formativa para a EAD. Educação e Linguagem, n 19, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo: UMESP, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à SaintDenis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: autêntica, 2009, p. 23- 39.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do CNE**. Brasília, 2006.

BRUNO, Fernanda. Rastros digitais: o que eles se tornam quando vistos sob a perspectiva da teoria ator-rede? In: ENCONTRO DA COMPÓS, 21., 12-15 jun. 2012, na Universidade Federal de Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora, 2012.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede**: um convite à pesquisa, Campinas, Remate de Males, v.29, p.71- 88, 2009.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006

COULON, Alain. **La etnometodologia**. 2. ed. Paris: Catedra, 1998.

D'AVILA, Cristina. **Deciframe ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? 2. ed. Salvador: Eduneb; Edufba, 2013.

D'AVILA, Cristina; LEAL, Luiz A. Batista. Docência Universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v.13, n. 30, set/dez, 2012, p – 197-207.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 28, n 98, p. 73-95. Jan/abril, 2007.

FERRAZ, Odbália. Tecendo saberes na rede: o moodle como espaço significativo de leitura e escrita. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. Moodle: **estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: Eduneb, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar**: minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Reflexão epistemológica sobre multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Dossiê**: tendências e desafios da educação superior. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013.

GÓMEZ, Hernández José A. **Alfabetización informacional**: cuestiones básicas. En: Anuario ThinkEPI, 2007, p. 43-50.

HESS, Remi; WEIGAND. A escrita implicada. In: **O exercício da escrita implicada e a formação do professor pesquisador**. Cadernos de educação, reflexões e debates, n 11. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, abril/2006, p. 14-35.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Mediação 2004.

_____. **Entrevista TVE**. Disponível em:

<<http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf>>. Acesso em 05 de out. 2014

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Alguma coisa está fora de ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, Joaquim (org). **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: EduFSCar, EduMESP, 2000.

JOSSO. Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudio e Júlia Ferreira. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

JUNQUEIRA, Eduardo S.; AMORIM, Adriana Paula; BRAGA, Carla Sousa. Reflexões teóricas e práticas sobre os novos letramentos e tecnologias digitais: relato de formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 2, 2013, p. 85-96. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/693>>. Acesso em: 02 de fev de 2015.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. (trad. João Wanderley Geraldi), Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 05 de maio 2015.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**. 2. ed. Tradução de Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed 34, 1994.

_____. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**, 6ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. **Morte aos portais**. 2000. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/portais.html>>. Acesso em: 15 de janeiro 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Diálogos sobre inteligência coletiva**. Palestra proferida no Centro Universitário Senac. São Paulo, 17 de março de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=98ZpPKwljmq>>. Acesso em: 02 de maio 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender/aprender-ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática e em currículo. In. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LINHARES, Ronaldo Nunes. **Internet e ação comunicativa como elementos do espaço público sob uma perspectiva habermasiana: crise e transição**. Revista Novos Olhares, n 04. ECA/USP, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/viewFile/8417/7751>>. Acesso em: 04 de mai. 2015.

LOSADA, Manuel. Imaginário radical: a proposta de castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ**, v 2, n 1, p 44-62. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/losada.pdf>. Acesso em 12 de abr. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, p. 716-737, set/dez, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTE Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009, p. 75-126.

_____. **Compreender/mediar: o fundante da educação**. Brasília: Liber livro, 2010a.

_____. **Etnopesquisa crítica: etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2010b.

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

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.13, n. 27, Jan/abril. 2012.

_____. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução a uma sociologia compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MALLMANN, E. M; CATAPAN, A. H. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 359-372, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13128>>. Acesso em: 05 de set. 2014.

MEIRELES, Maximiano Martins de; MEIRELES, Mariana Martins de. **Desvelamentos, saberes e práticas**: o memorial como dispositivo de formação docente. V Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade. São Cristovão/SE, Outubro, 2011.

MONTEIRO JUNIOR, F. A. É possível uma cidadania?. In: BARBOSA, Joaquim (org). **Autores cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EduFSCar, EduMESP, 2000.

MOODLE MULTIMEIOS. **Didática-UERN, 2012.2**. Disponível em <<http://hbn.multimeios.ufc.br/moodle/course/view.php?id=112>>

MOODLE UERN. **Didática-UERN, 2014.1**. Disponível em: <<http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3>>

MOODLE UERN. **Estágio Supervisionado-UERN, 2014.2**. Disponível em: <<http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=31>>

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MILL, Daniel. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecnopedagógicas. In: MILL, Daniel (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013, p.11-71.

NASCIMENTO, Márcia F. Sena do; GOMES, Roberta Mirnas de O. Ensino presencial e online em didática: o moodle potencializando espaçostempos de mediação e interatividade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/adm/diagramados/TR444.pdf>>. Acesso em 12 de: ago. 2015.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio (org). **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. Entrevista: nada será como antes. O futuro da sala de aula. Pátio. **Revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, v.4, n 72, nov.2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et alli, 2010.

_____. Contribuições de boaventura de souza santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.9 n.2, p 1-22, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>>. Acesso em: 05 de jan. 2014.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA. **Gerações Interativas Brasil - Crianças e Adolescentes Diante das Telas** São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINSKY, Jaime. Um mundo sem utopias. **Folha de São Paulo 24/08/ 2015**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/08/1672306-um-mundo-sem-utopias.shtml>>. Acesso em: 25 de ago.2015.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan.-abr., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 05 de Nov. 2013.

PRETTO, Nelson De Luca; Riccio Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensaio: pesquisa em educação e ciências**, Rio de Janeiro, v. 2. n 1, p. 1-18, mar., 2002.

RIBEIRO, Mayra R. F.; OLIVEIRA, Marcia Betânia de; MAIA, Antônia F. da R. **As atividades formativas do curso de pedagogia da UERN e suas contribuições para a formação do pedagogo**. Anais do I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente, VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado, Maceió, 2011.

RIBEIRO, Mayra R. F.; CABRAL, Francisca Maria G. **Currículo e formação profissional no contexto da cibercultura**: um olhar sobre a formação do pedagogo. Anais III Seminário Web Currículo PUC-SP: educação e mobilidade. Novembro, 2012.

RIBEIRO, Mayra R. F.; ANDRADE, Jonatas; YONG, Regina Santos. **A influência da cibercultura no contexto da formação inicial do curso de pedagogia da UERN**: diagnósticos e perspectivas. Salão de Iniciação Científica, 2013, Mossoró. Anais do IX Salão de Iniciação Científica, Mossoró: PIBIC/CNPq/UERN, 2013. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/tYXX2YtRce/Anais_IX_Salo.html>. Acesso em: 05 de jun., 2014.

RIBEIRO, Mayra R. F.; BARBOSA, Joaquim; SANTOS, Edméa. Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura. In: SANTOS, Edméa (org). **Diário online**: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura. Portugal: Wh!TeBooks, 2014.

ROJO, Roxane Helena L.; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena L. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena L.; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SABBATINI, Renato M. Endrizzi. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet**: a plataforma moodle. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulo, 2013.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, Lisboa: Almedina, 2010.

_____. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Edmea; SANTOS, Rosemary. A pesquisa-formação multirreferencial: narrando o vivido em busca dos sentidos contemporâneos. In: ENCONTRO

NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. São Paulo: Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.endipe2012.com.br/>>. Acesso em: 05 de out. 2013.

SANTOS, Edmea; SANTOS, Rosemary. Cibercultura: redes educativas e práticas COTIDIANAS. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, São Paulo, v.04, n. 07, jan.-jul .2012, p. 159-183

SANTOS, Edmea; O. dos; OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **O diálogo entre a teoria e a empiria**: mapeando noções subsunçoras, com o uso de software, uma experiência de pesquisa e docência em EAD Online. Abril, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/147-TC-D2.htm>>. Acesso em: 15 de dez.2013.

SANTOS, Edmea. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, Salvador, v.11, n. 18, p. 425-435, jul/dez, 2002.

_____. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <http://api.ning.com/files/XNMjdYoUVLEQne6oLtYioV74JQNBjism86CpPHDd22DycDM51FCQGOf*gGTQ3vqNRoqyhVCxD16NkTS3hunGLr67d2zcHzPz/TesefinalEdmea.pdf>. Acesso em: 15 de maio 2012.

_____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: wak Ed., 2010.

_____. Projeto de pesquisa: **a cibercultura na das redes sociais e da mobilidade**: novas potencialidades para a formação de professores, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Cibercultura**: o que muda na educação. TV Escola: salto para o futuro,. Ano XXI, Boletim 03, 2011. Disponível em: Disponível em: <<http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=30>>. Acesso em 05 de maio de 2012.

_____. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil , 2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. **Educar na cibercultura**: desafios à formação de professores para docência em cursos online. Programa de Pós-graduação em tecnologias da inteligência e design digital. Nº 3. Janeiro-junho/2010. PUC/SP.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. 2ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

_____. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak ed., 2010.

_____. (org). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Albano Goes. LINHARES, Ronaldo Nunes. **Entre a teoria e a prática: um olhar sobre as tecnologias da informação e da comunicação (tics) na formação de professores**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 1 - p. 27-36 / jan-abr 2012. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2986/2193>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

SANTOS, Deidiane de Almeida. **O moodle como experiência formativa na monitoria em didática**. 2015. 47 f. Trabalho de final de curso (Graduação). – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Mossoró, 2015.

SOUZA, Terezinha Fernandes M.; MARQUES, Thiago Rafael F.; CRUZ, Dulce Márcia. **Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras**. Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS, v. 11 n. 3, dezembro, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/44469/28214>>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

SPINK, Mary J; MEDRADO, Benedito; MÉLLO, Ricardo P. Vinte e cinco anos nos rastros, trilhas e riscos de produções acadêmicas situadas. In: SPINK; BRIGADÃO; NASCIMENTO; COODEIRO (orgs). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró, 2007. (Documento digitalizado).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Renovação de reconhecimento. Mossoró, 2012. (Documento digitalizado).

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (orgs). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de casos**. Salvador: Eduneb, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n 79, Ago. 2002, p.163-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2013.

WHITE, David; CONNAWAY, Lynn Silipigni; LANGLOS, Donna; CORNU, Le Alison; HOOD, Erin **Digital Visitors and Residents**. Progress Report. JISC, University of Oxford, OCLC, University of North Carolina, June 2012. p. 1- 41.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. 2002. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2015.