



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

Cleide Nunes Ferreira

**Docência *online* na graduação da UERJ/FEBF:
Contribuições dos ambientes virtuais de aprendizagem**

Duque de Caxias

2019

Cleide Nunes Ferreira

**Docência *online* na graduação da UERJ/FEBF:
Contribuições dos ambientes virtuais de aprendizagem**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemary dos Santos

Duque de Caxias
2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

F383 Ferreira, Cleide Nunes
Tese Docência online na graduação da UERJ/FEBF: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizagem / Cleide Nunes Ferreira - 2019. 118 f.

Orientadora: Rosemary dos Santos.

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

1. Ensino a distância - Teses. 2. Ambientes virtuais compartilhados – Teses. I. Santos, Rosemary dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

37.018.43

Bibliotecária: Lucia Andrade - CRB 7 / 5272

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

Assinatura

Data

Cleide Nunes Ferreira

**Docência online na graduação da UERJ/FEBF:
Contribuições dos ambientes virtuais de aprendizagem**

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

Aprovada em: 04 de dezembro de 2019

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosemary dos Santos (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Marize Peixoto da Silva Figueiredo
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Rachel Capucho Colacique
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA



Acervo da autora

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus que me proporcionou forças para continuar.

Posteriormente, dedico a meu pai! Meu guerreiro que me ensinou a ser forte.

AGRADECIMENTOS

Hoje eu só quero dizer: meu Deus, obrigada por tudo!

Gostaria de agradecer a meu pai por me ensinar que nesta vida precisamos ser fortes frente aos obstáculos. Por me ensinar que o amor é maior do que qualquer sentimento, que a garra é pré-requisito para o sucesso na vida e que ser humilde é diferente de humilhar-se.

À minha mãe, Rosilda, que me ensinou a ter responsabilidades.

Ao meu companheiro de vida, Ricardo Herrera, por trazer calma nos momentos mais difíceis, paz em cada palavra, em cada conversa. Que compreendeu as horas de ausência em que precisei debruçar-me sobre os livros e/ou computador.

Ao Bento, meu cão-filho, que esteve ao meu lado em todas as horas de estudo.

À minha professora e orientadora Rosemary dos Santos por iluminar o caminho.

Ao meu grupo de pesquisa EDUCIBER, em especial, Leila Santana, Liliene Maturana, Maurício Alves e Rosana Sales, que estiveram juntos comigo nos momentos alegres, tristes e silenciosos; ajudando, torcendo, incentivando, motivando, somando e não dividindo.

À banca examinadora composta pelas professoras Marize Figueiredo e Rachel Colacique, por fazerem parte deste momento e me incentivarem na construção deste trabalho.

Às professoras Denise Mello, Edmea Santos, Joy Mattos e Nilda Alves por me trazerem inspiração na caminhada docente.

Enfim, agradeço a cada um que me ajudou a tornar possível mais esse sonho, tornar-me mestre!

Não sei quantas almas tenho. Cada momento mudei. Continuamente me estranho. Nunca me vi nem achei. De tanto ser, só tenho alma. Quem tem alma não tem calma. Quem vê é só o que vê. Quem sente não é quem é

Atento ao que sou e vejo, torno-me eles e não eu. Cada meu sonho ou desejo é do que nasce e não meu. Sou minha própria paisagem; Assisto à minha passagem, Diverso, móbil e só, não sei sentir-me onde estou. Por isso, alheio, vou lendo

Como páginas, meu ser. O que segue não prevendo, o que passou a esquecer. Noto à margem do que li, o que julguei que senti. Releio e digo: "Fui eu?" Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa

RESUMO

FERREIRA, Cleide Nunes. **Docência online na graduação da UERJ/FEBF**: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizagem. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2019.

O cenário marcado pelas mudanças culturais vem atravessando importantes transformações também no âmbito da educação. Assim, novos paradigmas epistemológicos apontam para a emergência no desenvolvimento de uma educação onde não há mais lugar para informações descontextualizadas e que não agreguem valor à construção de conhecimentos. Debruçadas em tais reflexões diante dessas ambiências formativas, refletimos a importância do desenvolvimento de uma educação online - EOL na formação de professores, fato esse que nos levou à questão principal deste estudo que é pesquisar como a criação de espaços de produção de conhecimento e autoria de conteúdos digitais no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem poderão contribuir à formação docente dos alunos de Pedagogia da UERJ|FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. A pesquisa, inspirada no paradigma da complexidade (MORIN, 1996), tem sua base epistemológica ancorada em três pilares: nas abordagens da pesquisa com os cotidianos (ALVES, 2008, 2012; CERTEAU, 2012), nos princípios da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010), e na pesquisa-formação no contexto da Cibercultura (SANTOS, 2014). Conta com a participação de 10 estudantes regulares do curso de Pedagogia da FEBF - ano 2018, colaborando com a criação de um ambiente online de aprendizagem que viabilize aos docentes e aos discentes uma comunicação personalizada, operativa, colaborativa e em rede. Para tanto, criamos atos de currículos acionando a observação e as entrevistas, de forma presencial e/ou semipresencial, bem como os dispositivos, materiais e intelectuais, diversos de pesquisa, articulando e contextualizando os dados no LATIC - Ambiente Virtual de Aprendizagem da UERJ que roda na plataforma *Moodle*, assim como no aplicativo *WhatsApp* e no software *Prezi*. Com tal feito, temos a intenção de viabilizar as construções das narrativas, de forma interativa e colaborativa, visando ações protagonistas, bem como produções autorais. As discussões e produções que emergiram nos campos, presencial e virtual, mostraram elementos de formação não só dos alunos, como também desta pesquisadora.

Palavras-chave: Educação *online*. Pesquisa-Formação. Multirreferencialidade. Desenho didático.

ABSTRACT

FERREIRA, Cleide Nunes. **Online teaching at UERJ / FEBF graduation:** contributions of virtual learning environments. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2019.

The scenario marked by cultural changes has been going through important transformations also in the field of education. Thus, new epistemological paradigms point to the emergence in the development of an education where there is no place for decontextualized information and that do not add value to the construction of knowledge. Bent on such reflections in the face of these formative ambiences, we reflect the importance of developing an online education - EOL in teacher education, a fact that led us to the main question of this study which is to research how the creation of spaces for the production of knowledge and authorship. Digital content in the VLE - Virtual Learning Environment can contribute to the teacher education of Pedagogy students at UERJ | FEBF - Baixada Fluminense School of Education. The research, inspired by the complexity paradigm (MORIN, 1996), has its epistemological base anchored in three pillars: in the approaches of research with daily life (ALVES, 2008, 2012; CERTEAU, 2012), in the principles of multi-referentiality (ARDOINO, 1998). ; MACEDO, 2010), and research-training in the context of cyberculture (SANTOS, 2014). It counts with the participation of 10 regular students of the FEBF Pedagogy course - year 2018, collaborating with the creation of an online learning environment that enables the teachers and the students a personalized, operative, collaborative and network communication. To this end, we created curriculum acts triggering the observation and interviews, in person and / or semi-presentially, as well as the devices, materials and intellectuals, diverse research, articulating and contextualizing the data in LATIC - Virtual Learning Environment of UERJ that runs on the Moodle platform as well as the WhatsApp application and Prezi software. With this feat, we intend to enable the construction of narratives, interactively and collaboratively, aiming at protagonist actions, as well as authorial productions. The discussions and productions that emerged in the fields, both presential and virtual, proved to be elements of training not only for students, but also for this researcher.

Keywords: Online education Training Research. Curriculum Acts. Multi-referentiality. Didactic Drawing .

.
.

RESUMEN

FERREIRA, Cleide Nunes. **Enseñanza en línea en la graduación UERJ / FEBF: contribuciones de entornos virtuales de aprendizaje.** 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2019.

El escenario marcado por los cambios culturales ha pasado por importantes transformaciones también en el campo de la educación. Así, los nuevos paradigmas epistemológicos apuntan a la aparición en el desarrollo de una educación donde no hay lugar para la información descontextualizada y que no agregan valor a la construcción del conocimiento. Enfrentados a tales reflexiones frente a estos ambientes formativos, reflejamos la importancia de desarrollar una educación en línea: EOL en la formación docente, un hecho que nos llevó a la pregunta principal de este estudio, que es investigar cómo la creación de espacios para la producción de conocimiento y autoría. El contenido digital en el VLE - Virtual Learning Environment puede contribuir a la formación docente de los estudiantes de Pedagogía en UERJ | FEBF - Baixada Fluminense School of Education. La investigación, inspirada en el paradigma de la complejidad (MORIN, 1996), tiene su base epistemológica anclada en tres pilares: en los enfoques de investigación con la vida cotidiana (ALVES, 2008; 2012; CERTEAU, 2012), en los principios de multireferencialidad (ARDOINO, 1998). ; MACEDO, 2010), y la investigación-formación en el contexto de la cibercultura (SANTOS, 2014). Cuenta con la participación de 10 estudiantes regulares del curso de Pedagogía FEBF - año 2018, colaborando con la creación de un entorno de aprendizaje en línea que permita a los maestros y a los estudiantes una comunicación personalizada, operativa, colaborativa y en red. Con este fin, creamos actos curriculares que desencadenan la observación y las entrevistas, en persona y / o semipresencialmente, así como los dispositivos, materiales e intelectuales, diversas investigaciones, articulando y contextualizando los datos en LATIC - Virtual Learning Environment de UERJ que se ejecuta en la plataforma Moodle, así como en la aplicación WhatsApp y el software Prezi. Con esta hazaña, pretendemos permitir la construcción de narrativas, interactivas y colaborativas, con el objetivo de acciones protagonistas, así como producciones de autor. Las discusiones y producciones que surgieron en los campos, tanto presenciales como virtuales, demostraron ser elementos de capacitación no solo para los estudiantes, sino también para este investigador.

Palavras-chave: Educación en línea Investigación de formación. Multireferencialidad. Dibujo Didáctico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IV Colóquio Luso-Brasileiro de EAD e E-Learning - PUC Paraná - em 2018/2 .15	15
Figura 2 - Visita docente ao polo Nova Friburgo - CEDERJ UERJ 2019.....16	16
Figura 3 - Juramento Pedagogia - UVA 2012.....17	17
Figura 4 - Curso Serrasoft Informática - 2005.....18	18
Figura 5 - Licenciatura em Informática – UVA - 2005.....19	19
Figura 6 - Linha do tempo profissional.....20	20
Figura 7 - Diferenças entre formatos de WEB.....43	43
Figura 8 - Entrevista Jornal nacional - Parte 1 - 08/10/2019.....44	44
Figura 9 - Entrevista Jornal nacional - Parte 2 - 08/10/2019.....45	45
Figura 10 - Mapa da Pesquisa.....54	54
Figura 11 - Os praticantes da pesquisa.....56	56
Figura 12 - Diário de aulas – EPPII – 2018/2.....57	57
Figura 13- Organização dos praticantes da pesquisa e suas experiências.....58	58
Figura 14 - Diário de pesquisa da disciplina EPPII.....59	59
Figura 15 - Produção do Desenho didático da aluna Diva na sala 110.....63	63
Figura 16 - Organização da turma em duplas.....65	65
Figura 17 - Criação dos Desenhos Didáticos das praticantes Diva e Marcela.....66	66
Figura 18 - Exibição dos Desenhos Didáticos criados no papel e cartolina.66	66
Figura 19 - Exposição do Desenho didático criados no papel.....67	67
Figura 20 - Praticantes da pesquisa no laboratório de Informática.....70	70
Figura 21 - Espaços criados para interação e construção no AVA72	72
Figura 22 - Tela inicial da disciplina EPPII.....73	73
Figura 23 - Acionando dispositivos no AVA.....76	76
Figura 24 - Dispositivo Roda de Conversa - Pedagogia da Autonomia.....77	77
Figura 25 - Narrativas que emergiram na roda de conversa - Pedagogia da Autonomia.....78	78
Figura 26 - Dispositivo: Roda de conversa - Filme.....79	79
Figura 27 - Narrativas - Filme - "Sobre os Muros da Escola"80	80
Figura 28 - Dispositivo acionado - Fórum "CINECLUBE"81	81
Figura 29 - Narrativa trazida pela praticante Ana Cristina.....82	82
Figura 30 - Narrativa trazida pela praticante Marcela.....83	83
Figura 31 - Narrativa trazida pela praticante Luciene.....84	84
Figura 32 - Narrativa trazida pelo praticante Adriano.....85	85

Figura 33 - Eixo central que deu início às construções dos Desenhos Didáticos.....	87
Figura 34 - Criação dos Desenhos Didáticos.....	88
Figura 35 – Conversa capturada – Orientando as dúvidas da praticante Luciene.....	90
Figura 36 – Construções: Rede formada com os praticantes da pesquisa.....	93
Figura 37 – Desenho didático – Dupla 1 – Gênero nas Escolas.....	94
Figura 38 – Desenho didático – Dupla 2 – Formação continuada.....	95
Figura 39 – Desenho Didático – Dupla 3 – Diversidade Cultural.....	96
Figura 40 – Desenho Didático – Dupla 4 – Inclusão.....	97
Figura 41 – Desenho didático – Dupla 5 – Formação do professor alfabetizador.....	98
Figura 42 – Acionando dspositivo no AVA - Software Prezi	101
Figura 43 – Explicação do dispositivo acionado – Presencialmente – SoftwarePrezi.....	102
Figura 44 – Dupla 1 e seus achados.....	103
Figura 45 – Dupla 2 e seus achados.....	104
Figura 46 - Dupla 3 e seus achados.....	105
Figura 47 – Dupla 4 e seus achados.....	106
Figura 48 – Dupla 5 e seus achados	107

SUMÁRIO

	RABISCANDO COR NO CAMINHAR DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA	14
	DELINEANDO A PESQUISA: SEGUINDO EM FRENTE.....	21
1	EDUCAÇÃO ONLINE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	28
1.1	A ciência.....	29
1.2	Vivendo outros tempos.....	31
1.3	Novas formas de construir saberes no ensino superior	33
1.4	Os fenômenos sociotécnicos e culturais emergentes em tempos ciber culturais	40
2	ADENTRANDO O COTIDIANO DE UMA (CIBER) PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL	47
2.1	Os movimentos que perpassam a educação, correlacionados aos pilares da pesquisa	49
2.2	O campo e os praticantes da pesquisa	55
3	AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DESVELANDO PAREDES QUE NÃO SÃO MAIS DE TIJOLOS	61
3.1	Os docentes universitários em suas elaborações Presenciais	62
3.2	Os docentes universitários em suas elaborações virtuais	68
4	PRATICANTES EM MOVIMENTO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA DIDÁTICA PLURAL	71
4.1	Espaço: EPPII – 2018/2: Praticantes sendo alunos	72
4.2	Espaço: EPPII – Laboratório: Praticantes sendo professores.....	86
4.2.1	<u>Produções dos Praticantes da Pesquisa</u>.....	94
5	POSSIBILIDADES TRAZIDAS À FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE ..	99
5.1	Desenhos Didáticos: os achados	100
	VAMOS TERMINAR PREPARANDO UMA NOVA CANÇÃO	109
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXO - Termo de consentimento.....	117

RABISCANDO COR NO CAMINHAR DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

Buscando saber quantas almas eu tinha, reconhecendo que vale a pena viver apesar de todos os desafios, inicio este texto pelo final. Isso mesmo, pelo final. Farei, em um primeiro momento, referência ao meu estágio atual, a minha chegada à FEBF que foi duramente marcada pela perda de meu pai. Um período nublado onde as cores sumiram e precisei de uma concentração que demorou a chegar... Expor tal momento se faz necessário para mostrar-lhes que precisei, ao longo deste trabalho, resgatar minha identidade e depois de tê-lo feito me ajudaria a mostrar-lhes de onde venho. Mas, não vou me ater à falta de cores, e sim às combinações possíveis que se pode achar mesmo quando as cores embaçam; Um mosaico acinzentado, talvez, que me permitiu buscar, em certos momentos, o porquê de minha chegada a essa instituição.

Assim, inicio o texto relatando que o fato supracitado me fez repensar toda a minha caminhada pessoal, docente e discente; bem como, os sentidos e/ou significados de tudo. Neste momento me questioneei se realmente havia motivos para estar onde estava e/ou continuar. Todavia, uma força sobrenatural que atribuo a um ser maior, costumo chamar Deus, me ajudou a retornar à caminhada e, neste momento, procuro rabiscar a cor de volta à minha trajetória, momentaneamente embaçada, procurando manter o foco e o colorido que acreditava e esperava, de certo, encontrá-lo mais adiante.

Desse modo, seguindo adiante, no segundo semestre do ano corrente, 2019, fui aprovada no concurso da Prefeitura do Rio de Janeiro como professora. Embora eu seja concursada do Município, não estou, ainda, na área escolhida, educação, e tal feito, sem dúvida, vem trazendo a sensação de dever que está sendo cumprido.

Em 2018, com o meu interesse voltado à pesquisa e à educação, consciente da importância que elas representam, sobretudo no momento social, econômico e político que atravessamos, optei e insisti por uma especialização, *stricto-sensu*, em uma instituição pública que me permitisse entrelaçar a educação, a cultura e a comunicação, buscando sempre professores que dialogassem comigo sobre as tecnologias no contexto atual, sobretudo, na educação. Tais fatos me trouxeram, novamente, à UERJ, desta vez na FEBF - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – buscando aprovação com a professora doutora Rosemary dos Santos que, em minhas pesquisas, percebi dialogar sobre a docência em tempos contemporâneos, assunto que sempre despertou meu interesse.

Quando cheguei à FEBF cursei disciplinas obrigatórias, tais como: “periferias urbanas e identidades culturais”, “seminário de pesquisa 1” e “jornada temáticas especiais”. Tais disciplinas e depois tantas outras me ajudaram muito na aprovação de trabalhos que foram apresentados nos congressos ao longo dos anos 2018 e 2019.

A figura 1 traz o momento em que fui apresentar o meu trabalho em um congresso na PUC do Paraná. Mais um momento, entre tantos outros, que seria marcado por muito aprendizado e crescimento.

Figura 1 - IV Colóquio Luso-Brasileiro de EAD e E-Learning – PUC Paraná - em 2018/2



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Antes, no ano 2017, com total atenção e interesse voltados para a ciência, tecnologia e sociedade, prestei concurso para o CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro - consórcio formado por Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro, que oferece cursos de nível superior a distância. Fui selecionada para compor a equipe de professores, mediadores a distância, das disciplinas Metodologia da Pesquisa em Educação, Prática de Ensino 1 e, posteriormente, Tópicos sobre a diversidade na educação. Esta

aprovação tem me oportunizado desenvolver na UERJ um trabalho junto às disciplinas pedagógicas oferecidas nas licenciaturas e nos cursos de engenharia. Apesar das dificuldades que todos nós enfrentamos ao prestar serviço a instituições públicas, tenho tido uma experiência enriquecedora no que tange o aprendizado de novas possibilidades e novas construções das práticas de ensino com a inserção das tecnologias. Tal experiência vem, inclusive, evidenciando o meu senso crítico de professora, educadora e pesquisadora que preocupa-se e busca estar atenta com os rumos sociopolíticos que a educação vem atravessando.

A figura 2 traz o momento em que fui visitar um dos Polos CEDERJ e apresentei a disciplina de Prática de Ensino aos alunos que lá estavam.

Figura 2 - Visita docente ao Polo Nova Friburgo - CEDERJ/UERJ 2019



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Em 2013 fui convidada pela Universidade Veiga de Almeida a participar da Mostra de Monografias - UVA/2013 - apresentando meu TCC que versou sobre “A Aplicabilidade da Tecnologia em Sala de Aula”, aos graduandos daquela universidade. Tal experiência me trouxe a oportunidade de compartilhar com os colegas o que havia aprendido em meio aos

conflitos em que nós, pesquisadores, experimentamos e que nos acompanharão durante todo o caminho a ser percorrido.

No ano 2012, mesmo precisando interromper o curso por um ano, conclui a segunda graduação, Pedagogia, na UVA - Universidade Veiga de Almeida. No caminho trilhado vim buscando responder aos questionamentos e, com um olhar direcionado, mergulhei profundamente no universo educacional que aborda as tecnologias digitais de informação e comunicação. Destaco o fato de ter sido bolsista da universidade, de ter mantido o CR acima de 8,0 e que, com muita honra, recebi o convite da coordenação do evento para fazer o juramento durante a cerimônia de formatura. Tais momentos são trazidos à pesquisa para mostrar ao meu leitor de onde venho e, não só, também para lembrar a mim mesma de onde vinha, sobre a minha entrega ao que eu estudo e, mais ainda, relembrar a mim mesma para onde estava indo.

Figura 3 - Juramento | Pedagogia - UVA 2012



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Ressalto também que ainda em 2012, paralelo ao transcórre do curso, participei de um projeto de iniciação científica na UVA concomitante à escrita de meu TCC e que tal projeto foi apresentado em formato de pôster na IX semana de iniciação científica da UVA.

Em 2007 conclui, após emendar ao término da primeira graduação, Licenciatura em Informática, por conselhos da professora e orientadora, á época, o curso de pós-graduação, Lato Sensu, UERJ | EDAI - Um programa de educação com aplicação da Informática. Foi o meu primeiro contato com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro..

Simultaneamente a tal experiência na especialização da UERJ, trabalhei dando aulas em alguns cursos de Informática na cidade do Rio de Janeiro, bem como fui aprovada como professora de informática educativa na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, lecionando disciplinas que traziam como eixo, a dita “Informática educativa”.

A figura 4 traz o momento em que eu lecionava aulas no curso Serrasoft Informática, localizado em Copacabana/RJ. Além dele, lecionei também no curso ICE Informática, localizado na Ilha do Governador, e no curso IBPI, em suas várias filiais espalhadas por vários bairros da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 4 - Curso Serrasoft Informática – 2005



Fonte: Acervo da autora, 2005.

A partir desse momento, lecionar aulas em alguns cursos e lecionar aulas na Secretaria do Estado, fui aprendendo, na prática, como é ensinar utilizando os recursos trazidos pelas tecnologias nas instituições privadas, com a experiência dos cursos, e no meio educacional, com a experiência nas escolas. Ganhava, assim, a possibilidade de traçar um paralelo quanto à

abordagem corporativa e a abordagem educacional; refletindo, criando as minhas primeiras ideias, os meus primeiros porquês, os meus primeiros *insights* e as minhas primeiras questões, dentro desses universos distintos com suas especificidades resguardadas.

Em 2005 concluí a primeira graduação, uma licenciatura em Informática, na Universidade Veiga de Almeida. Mas, bem antes dessa primeira conquista, eu já quase entendia, ainda que timidamente, minha aptidão formativa. Percebi que tal vocação começou paralela aos ensinamentos da escola, ainda na formação básica, entre os meus sete e dez anos de idade, quando, tal como retrata FREIRE (2016), a curiosidade epistemológica se camuflava na curiosidade ingênua de uma menina que já lecionava, à época, para as bonecas que sentavam-se, todas, no sofá da sala dos avós.

A figura 5 traz o momento em que eu cheguei à escada onde via outros formandos fotografando e pensava se eu estaria ali algum dia. Ela não poderia faltar na retomada de sentidos.

Figura 5 - Licenciatura em Informática – UVA – 2005



Fonte: Acervo da autora, 2005.

Relembro, então, que o início de tudo acontece quando começo a trabalhar como monitora no mesmo colégio em que estudei no ensino médio e que, com tal experiência, tive a oportunidade de lecionar também dando aulas em outros cursos espalhados por alguns bairros da cidade do Rio de Janeiro e assim, motivada, ingressei na primeira graduação na Universidade Veiga de Almeida. Desse modo, retomo o pensamento inicial e concluo que vale, vale a pena viver apesar de todos os desafios encontrados no caminho e entendo que o estudo, a pesquisa e a educação me salvaram quando me ajudaram a manter o foco. E, pensando as cores perdidas lá no início, eu entendo que as fui (re) encontrando durante o caminho e assim, pude (re) colorir o cinza.

A figura 6 traz para uma maior visualização, a minha linha do tempo profissional e externo o fato de que retomá-la, na busca por sentidos e significados, também me ajudou a enxergar cor.

Figura 6 - Linha do tempo profissional



Fonte: A autora, 2019

DELINEANDO A PESQUISA: SEGUINDO EM FRENTE

Início este texto refletindo sobre o novo cenário histórico-social advindo de uma cultura contemporânea, a cibercultura (LEVY, 1999), que nos aponta quebras de paradigmas epistemológicos e que viabiliza novas formas de comunicação dentro de um novo espaço, virtual, permitindo a conexão de pessoas através de uma interconexão mundial de computadores, também entendido como "rede" ou ciberespaço (LEVY, 1999, p. 49). O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Desse modo, em minhas reflexões, entendo que depois dessas comunicações que emergiram das interconexões digitais, vai ficando cada vez mais difícil encontrar espaço para informações descontextualizadas e/ou espaços que não ofereçam conexões qualitativas na produção de conhecimentos, bem como espaço que não oportunize novas formas de aprender, educar e mediar interações diante de tantos dispositivos¹ e possibilidades de acesso.

Adiante, ainda trazendo o assunto da mudança na produção e distribuição de informações, penso ser necessário destacar as possibilidades que surgem também no deslocamento do espaço físico, conectado ao ciberespaço, por meio do uso das tecnologias móveis, transformando as pessoas em seres ubíquos (Santaella, 2013), porque agora podem ser encontradas em qualquer lugar e a qualquer hora. Logo, em meio a tantas possibilidades que são proporcionadas pelas tecnologias, não podemos perder a atenção que é devida à estrada pela qual caminhamos, sobretudo quando essa estrada esbarra nos caminhos da educação e, nesse aspecto, Santaella (2013, p.21) complementa que “é preciso viver as tecnologias; se vamos falar de tecnologias, temos que estar nelas, e não simplesmente mirá-las com arrogância do ponto de vista aéreo de um escritório”. Quanto à ubiquidade, a autora salienta ainda que trata-se das possibilidades, por exemplo, de nos movimentarmos levando junto conosco serviços computacionais. Ou seja, o computador torna-se um companheiro ou, mais tecnicamente falando, um dispositivo onipresente que expande a nossa capacidade quando nos permite acessos onde quer que estejamos. Logo, temos a possibilidade de transportar o acesso para qualquer lugar e, trazendo essa reflexão para o campo educacional, entendo que em se tratando desse espaço virtual, que oportuniza novas formas de

¹ O conceito de dispositivo utilizado por nós é baseado em Arduino. Para o autor, dispositivo é “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto.” (ARDOINO: LORAU, 2003, p80). Ou ainda, em complementação à ideia, “seriam conjuntos de ações capazes de organizar suas análises sobre práticas humanas historicamente regimentadas.” (MACEDO, 2010. p. 109).

comunicação em qualquer lugar e em rede, faz-se de suma importância que exista, entre outros aparatos, um ambiente virtual de aprendizagem – AVA – que possa também estimular o desenvolvimento crítico para lidar com tanta liberdade de acesso. Mas, afinal, o que quer dizer AVA? O que seriam esses ambientes virtuais que postulam mudanças no processo de ensino-aprendizagem?

Quanto aos ambientes, podemos dizer que tratam-se de espaços que englobam componentes biológicos e/ou humanos. Quanto ao virtual, decorrente do latim medieval *Virtualis*, que por sua vez é derivado de *Virtus*, traz em seu significado força e potência, ou seja, trata-se de um processo, de um tornar-se, de um vir a ser. Podemos entendê-lo, então, como ausência de materialidade, de existência ou ainda como uma ausência de algo tangível, concreto, palpável. Lévy (1996) em seu livro “O que é o virtual?” salienta que o virtual não se opõe ao real, ao contrário disso assemelha-se a ele, faz parte, só lhe faltando existir, mas se opõe ao atual, que pressupõe a resolução de um problema. Ou seja, é a essência da mutação em curso e não de um algo já constituído.

Sendo assim, eu posso concluir que um AVA envolve a relação dos componentes técnicos, tais como computadores, *modem* e *softwares* com os componentes biológicos e/ou humanos, como colaboradores, professores, mediadores, estudantes e seus feixes de relações, por exemplo, troca de e-mails e discussão em fórum, que possibilitarão um espaço, um ambiente plural, em que haja construções de saberes, de fato.

Tais reflexões me levam ao entendimento também de que os ambientes virtuais contemporâneos só poderão, de fato, contribuir à (re) construção de conhecimento e para o processo de ensino-aprendizagem quando se conectam a saberes científicos consistentes, balizadores de novas formas epistemológicas, mas não só, também quando enfatizam o saber que se apreende com o outro e/ou em conjunto; o saber que não estagna a ciência, mas ao contrário disso, prioriza o processo de socialização apoiado na fluidez de saberes, ou seja, privilegiando o saber multirreferencial que para Ardoino (1998) está diretamente relacionado ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. Macedo (2010) complementa que a crítica e a dialogicidade são elementos fundantes para o surgimento da multirreferencialidade. Enfatiza ainda que é no questionamento mútuo de cada disciplina, dos campos e dos saberes que se constitui o enfoque epistemológico multirreferencial. Ou seja, o autor não entende a abordagem descontextualizada, dicotomizada e, neste momento, vai de encontro à complexidade de Morin (2005) que busca a completude não no pensamento simples, mas, sim, na possibilidade de estabelecer articulações entre os variados campos de pesquisas e suas disciplinas.

Logo, consciente da importância de se pensar esses ambientes de forma coletiva e plural, busquei desenvolver e construir conhecimentos, junto aos praticantes², que foram trançados a partir das redes de relações, dinâmicas e formativas, com os currículos, de forma prática; ou seja, produzindo os atos de currículo. No que tange a esses currículos em movimento ou aos atos de currículo, Macedo salienta que:

Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem; por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos. (MACEDO, 2012. p. 72)

Macedo (2010, p. 34) salienta ainda que “esse conceito transforma em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras de formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais etc.” O autor enfatiza ainda que as realidades dos sujeitos não podem ser pensadas como produtos de pessoas, apenas, julgando suas atitudes como indivíduos, mas que devemos analisar suas atividades como subsídio construcionista importante para compreendermos a ordem social acontecendo (MACEDO, 2010, p. 35).

Com tais reflexões percorri o processo de construção dos conhecimentos buscando sentidos nas dúvidas e nas minhas pretensas certezas, bem como nas mudanças que entendia ser necessárias ao processo de desenvolvimento de uma educação contemporânea para que assim, e só assim, eu pudesse pensar as contribuições possíveis que o AVA poderia trazer à docência *online* do curso superior, olhando especificamente para graduação da UERJ/FEBF.

Desse modo, tendo a docência superior como foco, pesquisei dados e fluxos migratórios da educação superior para buscar compreender a dita “urgência” que nós, professores, precisamos ter em manter-nos em frequentes e constantes atualizações, mas não só, consciente do fato de que tão importante quanto é pensar as urgências encontradas no caminhos, é pensar no sentido, na direção ou aonde se quer chegar, busquei me ater, primeiramente, à reflexão de para onde estamos indo.

As pesquisas realizadas foram feita através do Censo de Educação Superior promovido pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - que traz em suas notas estatísticas e em seus dados analíticos, ano 2018, relatórios com informações que tangem a educação superior. Nesses relatórios, outrora consultados, eu

² Praticantes culturais, ou somente praticantes, são os indivíduos que realizam uma prática com determinado grupo, envolvendo-se com certo sentimento de identidade coletiva ao se relacionarem com os outros, por meio de um padrão de sociabilidade que os une (SANTOS, 2014).

já havia percebido um aumento na procura pela modalidade a distância nos anos inicialmente pesquisados que se confirma nos dados atuais. Se em 2017 eu havia trazido que o número de ingressantes no ensino superior foi de 3 milhões de alunos, esse quantitativo sobe, em 2018, para 3,4 milhões tendo um aumento de (27,9%). Esse aumento, no número de ingressantes, segundo o INEP, é ocasionado, exclusivamente pela modalidade a distância, em contrapartida, essa variação nos cursos presenciais atinge uma variação negativa de -3,7%. Também nos traz dados que apontam o crescimento no número de matrículas na modalidade a distância. Se antes os dados trazidos apontavam quase 1,8 milhão em 2017, destaco que, segundo os dados do INEP, o número de matrículas continua crescendo na modalidade a distância, atingindo 2 milhões em 2018, o que representa uma participação de 24,3% do total de matrículas na graduação que foi de 8,45 milhões de alunos em 2018. Segundo o Censo é possível observar que “Pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%)” (BRASIL, 2019). O Censo contribui também para o conhecimento sobre o número de concluintes; mais de 1,2 milhão de estudantes concluíram a educação superior no Brasil e, chamo atenção para o fato de que, entre esses alunos concluintes, houve um aumento na graduação presencial de 4,5% em relação a 2017 com uma participação de 78,3%; todavia, expressa um aumento ainda maior na modalidade a distância, de 8,6%, no mesmo período, aumentando sua participação de 19,7% em 2016 e 21% em 2017 para 21,7% em 2018.

Diante do contexto exposto, ainda que rapidamente trazido, percebi que o mundo vem buscando adequar-se às novas formas de agir, pensar e comunicar-se; talvez seja para facilitar a vida dentro desse cenário de mutações simultâneas. Entendo, inclusive, que essas adequações favorecem o fato das pessoas procurarem e até mesmo migrarem para outro tipo de educação desenvolvida a distância, as tão faladas EAD e, dessa forma, constatamos o aumento dos números de acesso a essa modalidade que, entre suas muitas especificidades, é um tipo de ensino onde aluno e professor encontram-se separados fisicamente e a sua comunicação é realizada por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação. A proposta é estudar sem que seja necessária a presença, física, por todo tempo. No passado, essa proposta teria começado com os cursos por correspondência, realizados por meio de cartas, livros, enciclopédias e apostilas; meio ainda utilizado, mas que perde força com a chegada das tecnologias, aumentando as abrangências, facilitando acessos e permitindo, por exemplo, o uso de telas, *slides* e páginas na internet.

À luz dessas considerações, aumentaram-se os desafios para o oferecimento de um ensino que não só tivesse a possibilidade de ser oferecido a distância, mas que permitisse uma didática que sobrepujasse, em qualidade, os meios massivos existentes até então.

Santos & Silva (2003) destacam que:

Não basta apenas mexer com a forma e com o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário modificar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos e articular os saberes multirreferenciais da equipe envolvida desde o projeto de desenho instrucional até a vivência e dinâmica do curso (SANTOS; SILVA, 2003, p. 218).

Sendo assim, compreendi que não basta pensar uma didática inovadora e moderna, pensando uma educação oferecida a distância com tantas possibilidades, modificando apenas os meios didáticos. De que adiantam as tecnologias se continuarmos, sem que percebamos, “a entregar o conhecimento” (FREIRE, 2016) tal como nos trazem as tendências não críticas? E, com tais análises, percebo a necessidade em voltarmos os olhos, com atenção, à formação docente pressupondo pensar uma ação formadora e dialógica que nos permita nortear atitudes pedagógicas alinhadas à cultura vivida, com as suas respectivas especificidades, pensando o novo processo de ensinar e aprender com um “rigor outro” (MACEDO, 2009, p.109).

Sobre o rigor outro, Macedo (2009) enfatiza ainda que:

De início, faz-se necessário “colocar na mesa” que, para nós, a pesquisa é sempre um ato contestado, criticável por consequência. Nas ciências antropológicas de configuração argumentativa, perspectivista, portanto, não existe pesquisa incriticável. Uma das formas de exercitar o que denominamos de *rigor fecundo* é o exercício da crítica no ato de pesquisar, em todas as suas etapas e processos. Crítica, autocrítica e intercristica são ações de pesquisa que, do nosso ponto de vista, devem estar na constituição de um *rigor outro*, constituído na implicação social e política da pesquisa e na construção desta com a diferença (MACEDO. 2009, p. 109).

Santos, R.(2017, p.322) salienta que se trata de um rigor que, diferente do cartesiano, permite entrecruzar múltiplas perspectivas no momento que acionamos ambiências formativas que irão permitir articulações criando redes de docência de aprendizagem.

Quanto à ambiência formativa, Santos, R.(2015) destaca que:

As potencialidades midiáticas contemporâneas inspiram autorias, construção coletiva, compartilhamento e uso coletivo de acervos, de textos, de imagens. Nessas ambiências são produzidas práticas interativas que permitem a cada um dos participantes interagir livremente com todos os outros sem hierarquização, onde cada participação além de trazer para a ambiência, problemáticas e contribuições que sua atuação suscita, também elaboram pesquisas, promovem e institucionalizam novas formas de produção de conhecimento. (SANTOS, R. 2015, p.40)

Desse modo, sob todos esses olhares, ressalto que refletir sobre os usos das tecnologias é fundamental neste estudo, sobretudo no que tange à prática docente, em meio ao surgimento de uma inteligência, compartilhada, colaborativa, “coletiva” que está intimamente ligada às linguagens, as técnicas e as instituições, porque são notoriamente diferentes conforme os lugares e as épocas (LÉVY, 1996 p. 99) e, sendo assim, passa a ser distribuída por toda parte já que o saber é multifacetado e que, por consequência, afeta também as dimensões do ensinar e do aprender por envolver muitos indivíduos em suas diversidades e mostrar que ninguém sabe tudo.

Objetivo Geral e Questões de estudo

Dessa forma, diante das reflexões acerca da formação docente superior, me senti motivada a pesquisar como a criação de espaços de produção de conhecimento e autoria de conteúdos digitais no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem - poderão contribuir à formação docente dos alunos de Pedagogia da UERJ/FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

Face o que fora exposto, trago as nossas questões de pesquisa:

- Quais princípios da Educação *Online* poderão contribuir na criação de ambientes virtuais como espaços de colaboração e autoria docente?
- Como pesquisar e vivenciar os movimentos da pesquisa-formação multirreferencial quando construímos desenhos didáticos para um AVA no curso de Pedagogia da FEBF?
- Como as práticas, constituídas a partir das interações mediadas pelas redes de conhecimento, via AVA/ciberespaço/cotidiano, poderão colaborar com o processo formativo dos alunos de Pedagogia UERJ/FEBF?

Diante das questões colocadas, busquei movimentar-me para respondê-las nos respectivos capítulos deste trabalho procurando estabelecer, entre elas, relações significativas e, para tal, trabalhou-se a organização das informações estruturando a pesquisa em cinco capítulos, organizados da seguinte forma:

Inicialmente, retratarei o problema da pesquisa, bem como o objetivo geral e as questões de estudo. Nesse momento – denominado **DELINEANDO A PESQUISA: SEGUINDO EM FRENTE** - contextualizarei meus dilemas docentes ao objetivo deste

trabalho e, conseqüentemente, às minhas questões de estudo que deram origem a esta pesquisa, destacando o meu interesse em pesquisar o tema: *DOCÊNCIA ONLINE NA GRADUAÇÃO DA UERJ/FEBF: CONTRIBUIÇÕES DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM*.

No **capítulo 1** – Denominado **EDUCAÇÃO ONLINE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS** - trabalhou-se a partir da perspectiva histórica, abordando a evolução das tecnologias e expressando os desdobramentos sociopolíticos sobre a cibercultura. É trazido também a educação desenvolvida nas modalidades EAD e EOL, abordando as novas formas de construir saberes no ensino superior em meio a tantos desdobramentos.

No **Capítulo 2** – Denominado **ADENTRANDO O COTIDIANO DE UMA (CIBER) PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL** – trabalhou-se a forma, o método, o caminho pelo qual atravessaríamos o desenvolvimento deste trabalho, bem como, os movimentos que perpassam a educação, correlacionados à pesquisa nos cotidianos. Não obstante, trago ao conhecimento do leitor quem são os nossos praticantes da pesquisa e o campo com o qual trabalhamos.

O **capítulo 3** - Ao qual denominou-se **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DESVELANDO PAREDES QUE NÃO SÃO MAIS DE TIJOLOS** – é trazido todo o planejamento das elaborações dos desenho didáticos, presencial e virtual, feito pelos estudantes do curso de Pedagogia da FEBF, nossos praticantes da pesquisa.

O **capítulo 4** - Denominado **PRATICANTES EM MOVIMENTO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA DIDÁTICA PLURAL** – trabalhou-se as estratégias e práticas de aprendizagem necessárias à criação dos ambientes virtuais de aprendizagem, trabalhou-se as especificidades a serem respeitadas nas produções dos Desenhos Didáticos, bem como, os dispositivos, diversos, que foram acionados no momento de construções.

No **capítulo 5** - Denominado **POSSIBILIDADES TRAZIDAS À FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE** – enquanto as produções eram desenvolvidas, trabalhou-se nas narrativas dos praticantes que eram trazidas na busca por sentidos, achados, autorias.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, trabalhou-se a conclusão respondendo às questões de estudo, abordando algumas considerações e recomendações para estudos futuros.

1 EDUCAÇÃO ONLINE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo
Parafuso e fluído em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado
Mas lá vêm eles novamente e eu sei o que vão
fazer. Reinstalar o sistema (...).

Pitty

Pane no sistema, alguém me desconfigurou! Quem sou eu em meio a tantas informações, em meio a tantos acessos? Para onde estou indo? Onde está a professora-pesquisadora entre tantas mudanças e transformações? Sigo caminhos retos, previsíveis e conhecidos ou agora o caminho é outro? Qual? Acho que preciso mesmo rever meus conteúdos, será necessário reinstalar o sistema ou caberia formatar-me? Sou um chip novo?

Indagações como essas, outrora, fizeram-me iniciar esta viagem que é pesquisar as tecnologias, sobretudo, as mudanças que são trazidas à educação; e, por que o faço? Porque sou professora, preciso saber onde esses impactos me afetarão e onde já afetam a educação. Sendo assim, com tais reflexões, fui buscar entender o meu lugar em meio às novas propostas para responder aos meus porquês. Sabia que a linha a seguir, a partir de agora, não seria mais reta, aliás, tudo o que eu não fiz desde que comecei a estudar as tecnologias ou entrei no mestrado foi seguir por linhas retas, ao contrário, adentrei redes com linhas partidas, misturadas, desfiadas, emboladas. Mas, segui em frente procurando as emendas e, por vezes, eu não as encontrei. Hoje, entendo que não encontrar o final da linha também faz parte do processo de construção de conhecimento e pesquisa. Logo, segui em frente me equilibrando em linhas nada óbvias e que, por vezes, tênues, exigiam de mim maior concentração durante o caminho que trilhava; saliento, inclusive, que manter o foco e a atenção foi essencial durante as nossas produções nos ambientes virtuais. E, por falar nelas...

Início este capítulo, primeiramente, revelando o fato que, muitas vezes, me vi perdida, pensativa e reflexiva durante o caminhar deste trabalho, mas acredito que esteja dentro da normalidade desnortear-se enquanto fazemos pesquisa, sobretudo quando pesquisamos o mundo virtual. Talvez, faça mesmo parte da viagem, perder-se entre o que é determinado como certo e/ou errado, para que depois, e só depois, nos achemos, reencontremos e nos reconstruamos novamente.

Desse modo, mesmo com a percepção turva, algumas vezes, diante de tantas informações que permearam o meu caminhar, as minhas intencionalidades e meu estudo durante a escrita deste trabalho, mesmo assim, atraída por essa realidade, cibercultural, que traz novas possibilidades também à área educativa, segui buscando compreendê-la e pensei que seria importante trazer, ainda que brevemente, uma perspectiva histórica do surgimento das máquinas para que, assim, eu pudesse expressar os desdobramentos sociais, históricos, econômicos e culturais sobre a cibercultura. Com tal compreensão, trarei uma pequena explanação sobre alguns assuntos da antiguidade e acredito que tal feito oportunizará uma visão ainda mais contextualizada sobre o que vivemos na sociedade hoje, permitindo uma reflexão acerca da atenção necessária também à formação docente em meio a tantas transformações.

1.1 A ciência

Destaco, em um primeiro momento, o período que seria marcado pela invenção das máquinas a vapor, em meados do século XVIII, símbolo maior dessa época. Momento em que a máquina era considerada uma extensão do corpo humano trazendo aumento na produção de mercadorias, conseqüentemente, nos lucros, satisfazendo os olhos dos ingleses que davam muita importância ao comércio e, sendo assim, uma nova organização de trabalho surgia com as máquinas introduzidas pela Revolução Industrial – RI - que despertavam entusiasmo em nossos antepassados pelo fato de serem capazes de substituir a força física do homem. Logo, a forma como organizamos o trabalho, como nos relacionamos e a forma de viver em sociedade se modificou completamente por conta do investimento dos empresários nas indústrias, provocando avanço; porém, trouxe como consequência negativa, entre tantas outras, a mudança de vida nas cidades contribuindo para o fluxo migratório para o êxodo rural; entretanto, trouxe também mudanças positivas, tal como, a valorização e estímulo dados pelo governo inglês à educação e aos estudos científicos favorecendo as descobertas tecnológicas e

o aperfeiçoamento da indústria, culminando no surgimento das novas tecnologias, tais como barcos a vapor, telégrafo, fotografia, etc.

Acrescento também o fato que, segundo Lemos (2015), ao longo do século XX, mais precisamente entre os anos de 1940 e 1970, se dá o início de uma era de desenvolvimento de avanços tecnológicos. O novo método de desenvolver-se passa a alterar, de forma significativa, o modo de vida das pessoas e, nesse momento, segundo o autor, surge a cibercultura, com o surgimento da informática, da cibernética e com a popularização do PC - *personal computer*. Ainda segundo o autor, nos anos 80-90 assistimos a popularização completa da rede mundial de computadores, a Internet, e a sua gradativa evolução que se dá até os dias atuais, tornando-se indispensável, entre outras abrangências, ao permitir acessos a fontes de conhecimento. Logo, as tecnologias, em especial a Internet, surgem, então, modificando ainda mais o estilo de vida e por que não dizer mudando a vida da humanidade, à época, trazendo impactos até os dias de hoje. Desse modo, nossas crenças, valores, conceitos e ideias iriam se modificar, era questão de tempo.

A comunicação que esse deu com a máquina, a princípio abstrata e desprovida de sentido para o usuário, vai sendo substituída por processos interativos; assim, o próprio computador, em seu processo evolutivo, vai gradativamente humanizando-se. Nesse cenário, Santaella (1997) salienta que:

As conquistas notáveis da ciência e da técnica iriam promover o advento de uma máquina totalmente nova, tão nova e complexa ao ponto de ir se afastando cada vez mais da ideia de uma máquina. (...) Trata-se do computador, dispositivo com habilidades que apresentam alguma similaridade com as habilidades do cérebro humano. Antes do advento do computador, as máquinas computadorizadas não passavam de robôs acéfalos, puramente musculares. O computador veio lhes trazer um pouco de cérebro para seus músculos embrutecidos (SANTAELLA, 1997 p. 36).

Lemos (2002) destaca ainda, em meio a esse processo evolutivo, que o desenvolvimento tecnológico sempre esteve imerso no imaginário social e assim, entende a história do desenvolvimento tecnológico em três grandes fases: a fase de indiferença (até a Idade Média), a fase do conforto (Modernidade) e a fase da ubiquidade (Pós-Modernidade).

A primeira fase é caracterizada pela mistura entre arte, religião, ciência e mito. A vida social é um todo coerente que gira em torno de um universo sagrado. A técnica e a ciência não têm um estatuto privilegiado porque estão imersas na dimensão global. Nessa fase, o olhar em relação à técnica está próximo da indiferença. A técnica é uma realidade em si, independente das outras esferas da cultura. A fase do conforto é localizada no princípio da modernidade. A natureza é controlada, explorada e transformada. A mente está separada do corpo. A razão torna-se independente e é, daqui em diante, a norma que dirige o progresso das condições materiais de existência. A ciência substitui a religião no monopólio da verdade, e a

tecnologia faz do homem um deus na administração racional do mundo. A fase da ubiquidade pós-moderna, ou fase da comunicação e da informação digital, corresponde à conclusão da fase do conforto (a natureza é agora controlável) e ao surgimento da tecnologia digital, permitindo escapar do tempo linear e do espaço geográfico. Entram em jogo a telepresença, os mundos virtuais, o tempo instantâneo, a abolição do espaço físico, em suma, todos os poderes de transcendência e de controle simbólico do espaço e do tempo. (...). Essa última fase é a fase da ubiquidade, a fase da simulação, a fase da cibercultura. (LEMOS, 2002, p. 53-54).

Desse modo, é possível notar que a sociedade, à qual fomos conduzidos, é fruto de um longo processo histórico marcado pelas mudanças paradigmáticas da ciência no âmbito social e, conseqüentemente, educacional. Essas transformações, que aceleram as possibilidades de realizações, que são recentes e ao mesmo tempo acumuladas de outras eras e décadas, sem dúvida alguma, requerem novos ritmos e dimensões do viver em sociedade, conseqüentemente requerem novos ritmos à tarefa de ensinar e aprender, trazendo assim, reflexões à prática docente, sobretudo, em tempos ubíquos, em rede; ou seja, dentro de um fluxo de relações entre nós, seres humanos, e as interfaces digitais (SANTOS, 2010). Entendemos, assim, frente aos ensinamentos de Lemos (2002), que a forma técnica que é atribuída a esta cultura, contemporânea, é produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social e que seria um pensamento reducionista abordar a cibercultura unicamente pela sua dimensão técnica.

1.2 Vivendo outros tempos

Doravante, frente a essa nova cultura, busquei autores que trouxessem a cibercultura em seus estudos e que me ajudassem nessa compreensão, tais como Santos E.(2014), que traz a cibercultura como uma cultura contemporânea mediada e/ou estruturada pelas tecnologias digitais em rede, onde não há um protagonismo tecnológico, e, sim, uma relação híbrida entre o saber científico, o desenvolvimento das tecnologias e o uso que os praticantes fazem dela; Colacique (2013), que em sua dissertação de mestrado reflete as mudanças nas relações e nas interações que hoje não ocorrem somente nos ‘*espaçostempos*’³ presenciais, mas que também se tornaram possíveis em meios digitais; Silva (2010), que entende o campo da cibercultura definido pela ambiência cultural marcada, decisivamente, pelas tecnologias digitais; Santos,

³ Adotamos o uso dos termos *aprendizagemensino*, *espaçostempos*, *fazeressaberesfazeres*, *dentrofora*, entre outros, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Nilda Alves sobre as pesquisas com os cotidianos. Para a autora, “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade” (ALVES, 2008, p.11).

R. (2015), que em sua tese de doutorado pondera que essa nova cultura promove novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas no e pelo ciberespaço. Nesse sentido, compreendo, com a ajuda de Lemos (2015), que a cibercultura é uma forma sociocultural que modifica hábitos, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações, novas formas de sociabilidade e de comunicação social, o que favorece ao surgimento de uma nova cultura de leitura e escrita que traz possibilidades de não só ampliar a leitura como também produzir conteúdo com o que fora lido; situações em que outrora não eram possíveis, cabendo ao aluno a criticidade do que leu, todavia, sem a possibilidade de protagonizar as suas críticas, compartilhá-las e produzir a partir delas.

Santaella (2013, p. 278) descreve perfis para essas novas formas de ler o mundo, destaca novas leituras que emergem nesse novo tempo e nesse novo momento e, conseqüentemente, salienta o quanto essas mudanças vão impactar os leitores, definidos por ela como: “Contemplativo, movente, imersivo e ubíquo”. Com a ajuda da autora, compreendo o primeiro leitor, o “contemplativo”, como o leitor da idade pré-industrial, da era do livro impresso, gravuras, mapas, ou seja, um leitor que vivencia a leitura com a imagem expositiva e fixa; O segundo leitor, o “movenente”, seria o leitor do mundo em constante movimento, dinâmico, filho da RI - Revolução Industrial - treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes; O terceiro leitor, o leitor “imersivo”, teria surgido a partir dos novos espaços virtuais – os ciberespaços – e conecta-se, seguindo roteiros multilineares e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens e etc. Por fim, o leitor ubíquo, que vai desprender uma prontidão cognitiva ímpar a fim de orientar-se entre nós, sem perder o controle de sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

Esclareço que os destaques trazidos até aqui são algumas aproximações e perspectivas teóricas para tentar explicar o que é Cibercultura e completo o raciocínio com uma das definições mais conhecidas, a de Lévy (1999), um autor conhecido por seu interesse nos impactos da Internet na sociedade e que também me ajuda a compreendê-la como uma técnica que é produzida dentro de uma cultura; o autor entende que uma cultura encontra-se condicionada por suas técnicas; condicionada e não determinada. Sendo assim, não coloca as tecnologias e/ou o ser humano na centralidade da revolução, mas percebe a cibercultura como decorrente de uma inter-relação social.

Sendo assim, com tais reflexões, penso a cibercultura nas relações híbridas como traz Santos, E,(2014), nas ambiências culturais, como traz Silva (2010), nas mudanças de hábitos, como traz Lemos (2015), na ubiquidade como traz Santaella (2004) ou ainda, seguindo os

preceitos de Lévy (1999, p.23), no “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, ou “espaço de comunicação aberto”. O que me permite perceber e concluir o quanto a nossa atualidade é marcada, hoje, pela relação, híbrida, existente entre o social e o tecnológico.

Dessa forma, com tais aprendizados, reflexões e considerações, exponho que nossa intenção com este trabalho foi apresentar aos alunos de graduação da FEBF, nossos praticantes da pesquisa, através da disciplina Escola como Espaço Político Pedagógico, essas potencialidades que temos acesso nos dias de hoje, sobretudo, os fazendo refletir a prática docente, possível, dentro do universo virtual. Para tal feito, buscamos explicitar a dinâmica da produção nos ambientes virtuais, lançando mão dos artefatos da Internet, bem como, do AVA da UERJ. Neste momento, de explicações, trouxemos às ambiências formativas situações de aprendizagens cocriadas nos espaços híbridos onde buscou-se articular os ambientes presenciais e os ambientes digitais, ou seja, a sala de aula convencional e a sala de aula, online, criada no AVA; desse modo, procurei dinamizar as diversas possibilidades de produção que trouxessem reinvenções ao processo de formar e se formar.

Prevíamos que, diante de uma perspectiva marcada por novos paradigmas de formação frente a tantas opções, a criação desses novos espaços de produção e cocriação possivelmente nos revelaria que já não é mais possível uma produção estática do conhecimento, antes arraigada somente ao espaço da universidade e foi pensando esse cenário, em ebulição, que reverberamos o pensamento de Santaella (2013), quanto à mobilidade e à ubiquidade das mediações de ensino-aprendizagem, o quanto tornou-se imprescindível o uso das tecnologias informacionais para as mais variadas dimensões sociais e subjetivas entre nós, seres humanos.

1.3 Novas formas de construir saberes no Ensino Superior

Com o que vimos até aqui, percebi o quanto é impossível ignorar as mudanças que ocorrem em nossas vidas, social e urbana. Mas, acredito que nos cabe indagar se essas acelerações nos acessos às informações são boas e melhores e para quem. Trarão contribuições ou prejuízos? A favor de quem? Sim, acredito ser difícil ignorar ou contestar as inúmeras possibilidades que nos são oferecidas, hoje; mas, entendo o quão importante é refletir o caminho de bifurcações e de incertezas que se abrem a nossa frente. Um caminho repleto de encantos, mas que sugere, por vezes, incertezas e espantos. È dentro desse cenário,

de caminhos, por vezes, dicotômicos, que os ambientes virtuais de formação e aprendizagem ganham espaço, estimulados por constantes alterações didático-pedagógicas, bem como pela educação que agora, *online*, ganha novas formas e, dentro dela, a didática, ganha vulto arraigado de desafios.

À luz dessas reflexões, possibilidades e perspectivas virtuais, há de ser contemplada, no campo da educação, uma didática *online* autêntica, a altura de seu tempo. Sua feitura tem ou teria como base, mais do que os meios, a condição humana. A didática, entendida também como a ciência do caminho, precisa estar a serviço do homem como sujeito do conhecimento e não como receptor do que outros lhe trazem como doação ou lhe prescrevem como verdades.

Sendo assim, após estudo, percebi diferença entre promover ensino com a educação a distância - EAD - e promover conhecimento com a educação *online* - EOL, e, após tal entendimento, buscou-se com esse trabalho ressaltar uma didática em que as redes e os meios de comunicação fossem experimentados para além da informação, estabelecendo comunicação e progredindo na condição do Ser, pois sabemos que vivemos em uma sociedade cibercultural sim, todavia, somos mais do que máquinas, somos humanos e, logicamente, temos a consciência de que nada é tão significativo para a condição humana do que estar em diálogo, interagindo e comunicando. Logo, pretendia-se contextualizar e tratar a educação *online* de um lugar diferenciado, onde o computador e a internet não fossem entendidos apenas como instrumentos culturais de aprendizagem.

Concordávamos e acreditamos poder haver EAD comunicativa, com encontros presenciais interativos, dentro de uma teoria crítica e com referenciais educacionais não programados e, por isso buscou-se, com interpelações, mostrar que a didática *online* e a tradicional se inter cruzam e, a partir daí, analisar em que se distinguem, pois entendemos que esse limite é tênue e que embora muitos professores julguem responder por uma didática *online* e inovadora, podem estar apenas modificando os meios didáticos já existentes. Do quadro-negro tradicional para o quadro-negro digital. Alguns continuam, sem que percebam, a “entregar o conhecimento” criando apenas momentos perdidos; ao invés de problematizar o conteúdo, dissertam sobre ele e optam por entregá-lo como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (FREIRE, 2011, p.112). Sendo assim, concordo com o pensamento de Pretto & Riccio (2010), quando abordam o fato de que muitas vezes nós, professores, podemos nos mostrar curiosos e desejosos em participar desses novos espaços de aprendizagem, todavia, podemos nos sentir despreparados, ou ainda, até acreditar que estamos preparados para lidar com tais desafios e nos deparar com questões desconhecidas por nós;

destaco, por exemplo, as situações relacionadas à interatividade, tão desejada e possível na educação *online*, onde os desafios seguem para muito além de somente motivar o aluno a participar e interagir nos ambientes virtuais de aprendizagem, mas também para a necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões.

Quanto aos meios, Silva (2010) me ajuda a compreender que com o surgimento da *internet* e dos ambientes *online* muitas tecnologias utilizadas da EAD migraram seus desenhos mantendo a mesma lógica midiática de massa e da tradição da EAD que, “separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático” (SILVA, 2010, p.32). Percebo, então, que as contradições não se reduzem apenas com o trato com o conteúdo, mas também com o trato com os meios, porque na didática *online* é habitual contextualizar o sentido do que o aluno aprendeu com os meios e não, somente, ao que ele será capaz aplicar com o que aprendeu. O que o aluno aprende, então, está relacionado com o que ele é capaz de criar e não necessariamente com os meios que ele usa para isso.

Dessa forma, percebi o caminho diferenciado percorrido pela EAD, marcado por *layouts* como centro da qualidade dos processos de aprendizagem que são, em sua maioria, instrucionistas, tendo em vista tratar-se de uma modalidade educacional historicamente mediada pelas mídias de massa, através dos impressos e audiovisuais, que em geral, não libera o polo de emissão, que possibilita e, só possibilita, uma interação dos aprendentes com materiais didáticos, sem cocriar conhecimento, que não permite interatividade, tendo em vista suas limitações e privilégios aos conceitos de autoestudo e autoaprendizagem. Logo, reconheço, seguindo os ensinamentos de Silva (2012), o quão importante é reconhecer que mudar os meios pelos quais desenvolvemos a educação significa mudar a própria educação.

Desse modo, compreendi que sem saber o que fazer do que foi ensinado, sem vontade de continuar aprendendo e sem ir além das operações mecânicas e/ou previstas, nem a didática *online*, nem tampouco, didática alguma se sustenta, mesmo que bem servidas de tecnologias de última geração. Afinal, a didática é uma ciência, parte da pedagogia e, como tal, precisa ser tratada como caminho que leva a determinado lugar, antes planejado. Logo, cabe à didática *online* ou não, saber para onde vai e, sendo assim, anteriormente às aulas *online*, há de se considerar a qualidade da aula, de modo que, se a aula convencional tem que ser gratificante, a aula *online* não está excluída de tal exigência. Afinal, caminho que não leva a lugar algum não precisa existir.

Compreendi também que uma educação de qualidade independe da modalidade escolhida; afinal, podemos encontrar qualidade presencial, a distância ou *online*, com seus desenhos híbridos; entretanto, distingui-las nos dá possibilidades de defendermos nossas

ideias e/ou ideais. Pensando assim, busquei, em nossos encontros, ir de encontro às minhas ideias que, diferentemente de só pensar a instrução, propriamente dita, visou oportunizar produções, interativas e dialógicas, que nos possibilitaria criar ambiências onde tivéssemos oportunidade de, junto ao coletivo, problematizar questões, ressignificar práticas e contribuir para educar sujeitos geograficamente dispersos; entendo, inclusive, que é nesse sentido, também, que a educação *online* entra com o seu diferencial, pois nos traz a possibilidade de optar pelas mídias interativas, de aprendizagem colaborativa, pensando ir além da autoaprendizagem apregoada nas mídias de massa. Nesse sentido, seguindo os preceitos de Silva (2010), concordo que temos agora a possibilidade de aprender com o outro, mediados por tecnologias que permitam que esses outros se encontrem.

Dessa forma, implicada com a pesquisa e, seguindo os preceitos de Freire(2016), compreendia, enquanto desenvolvia a minha prática, que eu jamais poderia, em qualquer que fosse a modalidade de ensino, promover docência sem discência, concordando com o autor que não há como ensinar sem que eu tenha uma rigorosidade metódica, sem pesquisar, sem que eu desenvolva respeito aos saberes que surgem com os praticantes, sem criticidade, sem estética e ética, sem exemplo, sem risco, sem aceitar o novo, sem reflexão crítica sobre a prática exercida, sem identidade cultural, sem a consciência do inacabado, sem respeito à autonomia do ser educando, sem bom senso, sem humildade, sem tolerância, sem apreensão da realidade, sem alegria e esperança, sem convicção de que a mudança é possível, sem curiosidade, sem compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, sem tomada de consciência de decisões, sem saber escutar, sem querer bem a quem educo. Ou seja, compreendi que eu jamais poderia ensinar pensando tão somente em transferir conhecimento; afinal, ensinar vai mais além, Muito além.

Implicada e também pensativa quanto às premissas necessárias à docência, nusquei nos ensinamentos de Barbier (2002) compreender um pouco mais sobre a escuta sensível, sobretudo, no contexto multirreferencial e complexo. Percebi nas análises da autora que trata-se de um tipo de questionamento, permanente, que fazemos a nós mesmos, a respeito do vazio criado pela complexidade do objeto e que é assumido pela multirreferencialidade, tendo em vista, as práticas humanas e sociais serem percebidas como referências, múltiplas, que ninguém, nem mesmo o sujeito, poderá esgotar em sua análise. A autora destaca ainda que:

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existência interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não mede, não compara. Ela compreende sem,

entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, consistente (BARBIER, 2002, p.95).

Sendo assim, diante das reflexões trazidas até aqui acerca dos saberes necessários ao ato de educar, sobretudo no que tange ao cenário educacional *online*, ou ainda, diante da relevância que entendo haver na construção do eu pensante e atuante em uma sociedade, plural, fica evidente para mim, professora, que não é possível conceber pesquisa sem que haja uma compreensão, primeiramente de si, de sua trajetória, dos sentidos e significados dos professores, de seus trabalhos e/ou saberes na busca por instrumentos que auxiliem, efetivamente, para um ensino de qualidade, conseqüentemente, que venha possibilitar transformação do educador e do educando.

Desse modo, atenta à importância de olhar às itinerâncias⁴ e/ou percurso percorrido por entender que se tratam de vivências, mediações, histórias de vida e formação acadêmica, compreendi com os ensinamentos de Santos (2009), que é pela opção da prática pedagógica como itinerância estratégica que se torna possível conceber a pesquisa-formação em educação como espaço de formação docente. Concluí, assim, que seria a partir de minha constituição, a partir de minha história de vida, a partir do meu pensar sobre o espaço de formação e os saberes que lá existem que meus questionamentos epistemológicos surgiram e se referenciariam no que estava pressuposto em minha prática, embora nem sempre eu verbalize enquanto desenvolvo minhas atividades. Assim, reverbero as ideias de Tardif (2004) quando traz a prática ou a epistemologia da prática profissional como um conjunto de saberes que são integrados nas tarefas pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas. Ou seja, trata-se de um conjunto de saberes constituídos pelos professores nos ‘*espaçostempos*’, na relação com os limites e recursos da prática

Porém, ainda que eu tenha ciência das mudanças necessárias ao ato de ensinar, ainda que eu tenha ciência de que há no Brasil um forte crescimento da oferta de cursos *online* nos setores público e privado e, que eu saiba que o país conta com algo mais do que um cenário sociotécnico favorável, conta com uma legislação⁵ que vai liberar amplamente a oferta e

⁴ Para Macedo (2000), inspirado em René Barbier, a itinerância representa um percurso de itinerários múltiplos e contraditórios, e as errâncias os ruídos, os equívocos, os erros desse percurso que compõem o nosso processo formativo.

⁵ A legislação brasileira atual sobre “educação a distância” é favorável à sua ampla oferta. Inicialmente, de acordo com a Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004 as instituições de Ensino Superior poderão introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semi-presencial, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Em seguida veio o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que

instalar diversas políticas públicas nacionais e estaduais para democratizar o acesso ao ensino médio e universitário através da educação a distância. Ainda assim, com tantas permissões, o crescimento exuberante da oferta pública e privada raramente vem acompanhado de uma formação específica de professores para docência no ciberespaço e, com tais pensamentos, concordo com os ensinamentos de Santos (2017), que nada valerá a evolução dos ambientes *online* se seguirmos repetindo a mesma lógica tradicional das mídias de massa, mantendo e repetindo a lógica de transmissão e da autoaprendizagem. O autor enfatiza a necessidade de olharmos com mais atenção para a formação docente frente ao contexto político pelo qual atravessamos. E, sobre a formação docente, complementa ainda que:

Os professores aceitam lecionar em cursos “virtuais” sem ter garantida sua inclusão digital, primeiro degrau da formação necessária para se operar com a dinâmica das interfaces da web. Há uma enorme carência de cursos voltados para a didática online. Consequentemente, os professores trazem para o cenário sociotécnico da cibercultura velhas práticas de mediação da aprendizagem muitas vezes obsoletas até mesmo na sala de aula presencial. (SILVA, 2012, p.12)

Saliento também, seguindo e concordando com os ensinamentos de Pretto & Riccio (2010), que podemos encontrar casos onde haja professores que nem sempre aceitam bem a atuação docente em cursos *online*, pois acreditam que sua autonomia e experiência serão suficientes para atuar nestes ambientes, desde que os mesmos contemplem conteúdos por eles dominados. Os autores chamam atenção, ainda, para outros pensamentos que envolvem docentes não muito adeptos a essa nova forma de ensinar.

(...) Rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros, ainda, (...), adentram pelo mundo dos cursos online sem que o tempo lhes permita participar de uma formação mais específica para essa docência. A montagem de redes comunicacionais, a partir da docência online, demanda um conjunto de saberes que não estão disponíveis sem um aprofundamento teórico do tema, uma vez que não nos basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão - prática ainda hegemônica na educação presencial - para a docência online. (PRETTO; RICCIO, 2010, p.9)

Frente ao exposto, percebo que o professor precisa, entre tantas outras demandas educacionais do século XXI, se ater às perspectivas dessa nova relação com o conhecimento,

regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e caracteriza a EAD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Posteriormente, o Ministério da Educação regulamentou, através do [Decreto Nº 9.057/2017](#) de 26 de maio de 2017, a Educação a Distância (EaD) em todo território nacional. A partir de agora, as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. Com a regulamentação, as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais.

advindas das novas formas de promover conhecimento com as redes digitais; se antecipar às mudanças; se adequar; promover uma didática *online* autêntica; mediar, possibilitar e promover conhecimento digital ciente que ele não virou uma máquina e que precisa ir para além das operações mecânicas; precisa saber lidar com o inesperado, diante dessa didática contemporânea; vislumbrar práticas não instrucionistas, optando pelas mídias interativas e colaborativas e, assim, refletir as práticas tradicionais buscando produzir ações reflexivas e autorais. Compreendo que o professor precisa saber lidar com situações diversas, exigências postas, competências outras e me questiono quem é, de fato, o professor em meio a totalidades e projeções idealizadas ao seu perfil como docente. Figueiredo (2018) me ajuda nessa compreensão quando enfatiza que os sentidos do perfil docente, muitas vezes impostos, não são representações plenas da essência de um professor e que, por isso, não há propósito na interrupção do fluxo de sentidos próprios de seu processo de significação. A autora complementa ainda que:

Assim, ao dar centralidade à dimensão epistemológica da cultura na constituição do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação, os dilemas e conflitos da prática docente são significados como constitutivos da docência, de um trabalho, de uma profissão, pautados na emergência da diferença própria dos processos de significação, da cultura. Na significação da dimensão epistemológica da cultura como constitutiva do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação, a diferença, significada como proliferação e adiamento de sentidos, como tensão entre regulação e escape no processo de significação, assume centralidade no discurso produzido no âmbito dessa pesquisa. Professores e alunos em relação, na relação com outros agentes, nas instituições, na relação com a forma como cada escola vai se constituindo, se organizando, vão produzindo identificações, significações sobre professor, aluno, ensino, escola, demais agentes, em um processo de significação incapaz de ser controlado, de ser saturado. (FIGUEIREDO, 2018)

Desse modo, percebo que as significações docentes se estabelecem nas diferenças e que o ato de poder, exclusão ou bloqueio, sobre elas, no processo de produção de perfis, projetados, podem favorecer a sentidos hegemônicos. Sendo assim, procurando me afastar da ideia, exaurida, da qualidade na educação atrelada, tão somente, à qualidade do professor, esquecendo-se muitas vezes da necessidade das ações políticas necessárias e do gerenciamento docente, da mercantilização da educação favorecendo a um possível deslizamento na visão educacional quando aponta para um social que, muitas vezes, apregoa a competição para haver produção ou ainda, da educação apenas para atender demandas e/ou exigências do mercado, buscando se encaixar em um modelo capitalista; busquei, com o olhar atencioso aos saberes necessários que emanam de uma cultura digital emergente, desviar-me dos olhares excludentes quando propus uma educação *online*, que entendo ser para todos.

1.4 Os fenômenos sociotécnicos e culturais emergentes em tempos ciberculturais

Para lidar com tantas ponderações faz-se de suma importância entender o universo em que me encontro, em que construo, em que cocrio, bem como faz-se de suma importância entender as tecnologias digitais de informação e comunicação, tal como assevera Levy (1999), precisamos conhecer para saber suas vantagens e desvantagens. Dessa forma, ciente dessas necessidades, trarei um pouco da trajetória que permeia o surgimento desses aparatos, ainda que de forma breve, mas, por acreditar que entender como as transformações se dão, contribuirá para uma maior compreensão do lugar que ocupo e/ou pertencço em meio a tantas opções. Acrescento ainda que, conseqüentemente, quando reconheço o meu lugar serei mais assertiva ao narrar, ao meu leitor, minhas inquietações, minhas intenções e projeções. Sendo assim, acredito ser importante trazer um pouco sobre o que é a rede de computadores ou a internet, expressando o motivo pelo qual, hoje, me encontro discorrendo sobre este trabalho.

Desse modo, ressalto que entre os anos de 1987 e 1990 a internet é liberada para fins comerciais, fora das universidades e dos meios militares; A época, poucos enxergam as possibilidades existentes. Entendiam, apenas, que faltava algo para facilitar e popularizar a navegação. Em 1989 imaginava-se um sistema para obter informações das conexões entre todos os equipamentos conectados, bem como, trocar arquivos da maneira mais fácil e a solução encontrada foi explorar uma tecnologia que já existia, o hipertexto, que se tratava de uma forma de comunicação “base” constituída de um protocolo de comunicação entre sistemas de informação e que permitia a transferência de dados entre redes de computadores. Nessa direção e na busca por amadurecimento de um projeto que atendesse as expectativas, em 1990 surgiam as URLs, endereços únicos para identificar as fontes das páginas; o HTTP, protocolo de transferência de hipertexto e o HTML, formatação escolhida para dispor de todos esses conteúdos. Nascia assim, a *World Wide Web* – *www* – traduzida como rede mundial de computadores.

Acreditava-se em um espaço descentralizado onde não precisaríamos de permissão para postagens, todavia, era também um nó central que, se derrubado, poderia comprometer todo esforço. Pensava-se, então, em uma rede universal que não ficasse na mão de poucos, bem como na democratização dos dados com a possibilidade de dar voz a todos. Momento, esse, que evoluímos das redes de cabos para redes maiores que usavam um só idioma de comunicação, depois viria o espaço mundial e a padronização de troca de conteúdos, ou seja, uma conexão discada na rede de telefonia. O barulho clássico da conexão servia para testar a

linha, indicar velocidade da internet e estabelecer o sinal de transmissão. Essa conexão, por sua vez, ficou mais rápida e virou a banda larga. Hoje, fica difícil imaginar a nossa vida sem a transmissão de sinal sem fio, o *wi-fi*, e os dados móveis que nos deixam livres, sem precisar de um ponto de acesso. É o caso da geração, da conexão, por exemplo, móvel 4G. Inicialmente, o 2G permitia o acesso a sites e navegadores de internet através de celulares e, a seguir, vieram o 3G, o 4G, o 4.5G e, mais recentemente, ouvimos falar do 5G. Esses símbolos aparecem no topo da tela do dispositivo, seja um *smartphone* ou *tablet*, e representam a geração de telefonia móvel, ou seja, uma tecnologia de transmissão de dados mais comum nos dias de hoje do que a transmissão de voz; entretanto, ainda que priorizemos os dados da internet não descartamos a ideia de que ainda podemos e fazemos ligações por voz.

Adiante, no que tange ao acesso à internet, a *World Wide Web* ou simplesmente *web* muitas vezes confundida, ela própria, com a internet pelo fato de nos levar ao acesso à internet; todavia, há distinção. Através da internet podemos conectar milhões de computadores pelo mundo, porém, a *web* é uma entre tantas outras ferramentas que nos permite acesso à rede. Dentro desse emaranhado de fios e cabos podemos nos perder, sim, afinal, são muitas conexões dentro e fora de nossas cabeças para que administremos tudo com maestria, muitas vezes, exigida. Por este fato, com tantas informações para administrar enquanto desenvolvia este trabalho e fazendo novamente uma alusão à epígrafe que início este capítulo, em alguns momentos pensei ter havido pane no sistema, no meu sistema.

Dessa forma, se o sistema deu pane, faz-se necessário, muitas vezes, formatar para recomeçar e, sendo assim, busquei esvaziar-me de minhas verdades preexistentes para entender como desamarraria os nós dessa tão mágica e instigante rede. Ressalto que venho entendendo, cada vez mais, que vivemos em um universo de páginas, de aplicativos, de vídeos, de fotos e de conteúdos; um universo em crescimento, interativo e interligado. Isso pode nos confundir, é verdade. Mas, não nos traz somente possíveis confusões, nos traz, também, possibilidades.

Seguindo em frente com a internet, pensando essas possibilidades a partir dos anos 2000 destaco que a velocidade de navegação e a exigência dos usuários, dinâmicos, motivam com que novas tendências surjam. O meio ficou mais populoso, as pessoas sentem, cada vez mais, vontade de se relacionar entre si e por esse motivo, a internet vem mudando constantemente junto às novas tendências, que são muito mais do que simples ideias, são fatos consumados. Logo, em meio a todo esse contexto, cibernético, experimentamos diferentes momentos e, conseqüentemente, diferentes formatos de *web* que retratam a dinâmica e a interatividade em nosso acesso. Um site com o formato de *web* 1.0, por exemplo, também

chamado “internet básica”, era estático e sem nenhuma forma de interatividade com os leitores. Usado basicamente para publicação de documentos.


Em 2004, a maior parte dos sites migrou do formato 1.0 para o formato 2.0, “era social”, também chamada “web participativa”, de colaboração, que consistia em uma maior interação dentro de cada página. A base desta nova geração da internet é estar conectado a algo ou alguém, não interessava se era de um País distante ou o vizinho. A partir desse novo formato, os vários usuários começam a gerar seus próprios conteúdos, de forma independente, através de sites, *playlists*, *blogs*. O leitor deixa de ser passivo em relação ao que seria publicado e com isso, a internet deixa de ser um ambiente em que a informação já vinha pronta de um determinado lugar, como um portal de jornais e revistas, para ser um meio de divulgação livre de conteúdos.

Em 2006, a web 3.0, terceira geração da internet, “semântica ou inteligente”, é marcada pelo momento onde a atenção é voltada para nós, humanos, mas não só; preocupava-se também em ser inteligível para as máquinas, porque assim elas poderiam ajudar, respondendo pesquisas e perguntas com uma solução concreta e personalizada. É uma internet cada vez mais próxima da Inteligência Artificial. Dentre outras especificidades, as máquinas vão se unir aos usuários na produção de conteúdo e na tomada de decisões tornando a infraestrutura da internet, de coadjuvante para protagonista. Os dispositivos, conectados em uma rede descentralizada, em vez de depender apenas de servidores baseados em banco de dados, personalizarão o conteúdo de maior relevância, através das páginas, de acordo com as preferências de cada pessoa. Sendo assim, a qualidade da informação passa a ser mais rica, mais segura, privada e conectada.

Em 2011 surge a web 4.0, a internet que intensifica ainda mais a comunicação e armazenamento dos dados e por meio dessa evolução, a comunicação sem fio, *wireless*, se prolifera permitindo integração em qualquer hora e lugar do planeta. A integração e interação acontecem em tempo real; um exemplo disso é o GPS que não só nos guia como também nos indica rotas mais econômicas ou mais rápidas. Todo esse sistema é trabalhado de forma automática, através de um sistema complexo composto por Inteligência Artificial. Assim, essa tecnologia viria revolucionar a maneira de trabalhar, de coletar e armazenar dados, sendo uma excelente alternativa para as empresas no que se refere à eficiência frente às exigências do mercado.

A figura 7, abaixo, traz um resumo das etapas pelas quais passamos em meio à aceleração do acesso às informações advindas das tecnologias digitais, bem como, traz algumas características que marcam as mudanças que a web atravessou nas últimas décadas.

Figura 7 - Diferenças entre formatos de WEB

	<p style="text-align: center;"><u>WEB 2.0</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Web participativa; • Interação e compartilhamento; • Anos 2000 – Páginas mais atrativas e dinâmicas; • Conteúdo publicado e compartilhado por pessoas com acesso a internet. 	
<p style="text-align: center;"><u>WEB 1.0</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Web básica; • Ambiente estático; • Sites corporativos; • Estende-se pela década de 90; • Não oferece ao usuário possibilidade de interação e criação de conteúdos. 		<p style="text-align: center;"><u>WEB 3.0</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Web semântica ou inteligente; • Processo mais complexo e interpretativo; • Aprimoramento na organização e sistematização das informações; • Rede descentralizada que permite personalizar o conteúdo de maior relevância de acordo com nossas preferências.
	<p style="text-align: center;"><u>WEB 4.0</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade e Ubiquidade; • Sistema dinâmico e inteligente. Capaz de utilizar e interpretar informações; • Gigantesco sistema operacional com base num complexo sistema de Inteligência Artificial. 	

Fonte: A autora, 2019

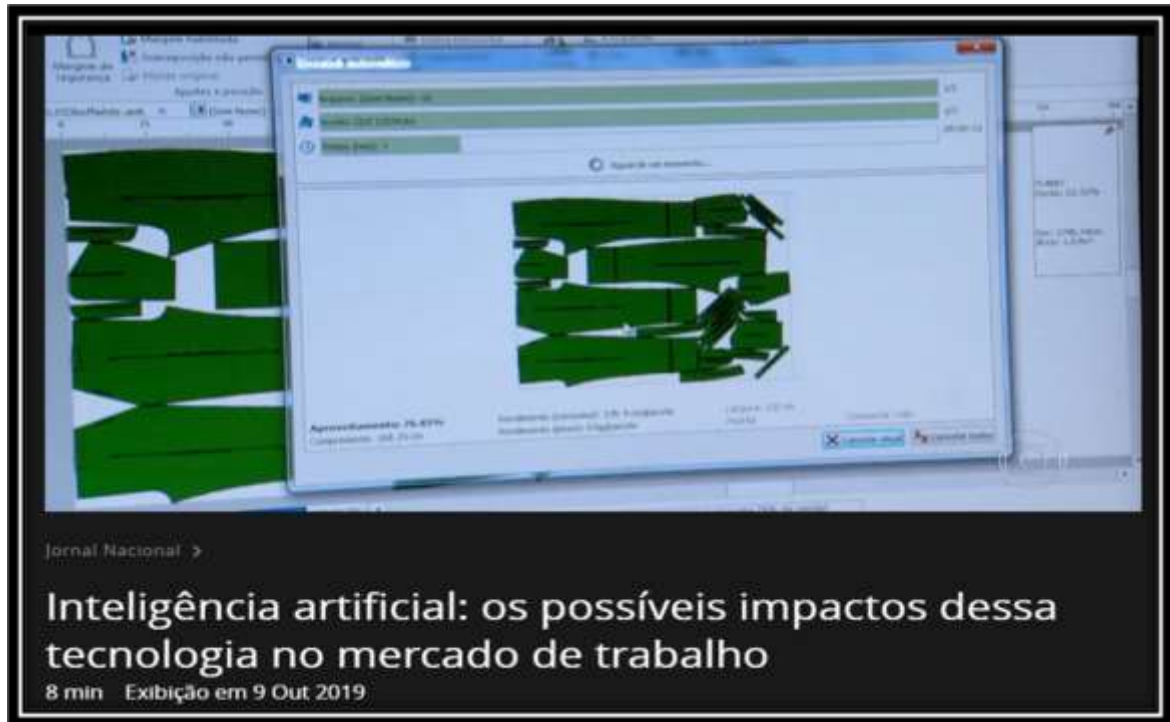
Doravante, com a tentativa de exemplificar e enfatizar as alternativas inteligentes às empresas, trago uma entrevista exibida pelo Jornal Nacional no dia 08 de outubro de 2019, cujo título foi “Inteligência artificial: os possíveis impactos da tecnologia no mercado de trabalho”, que abordou, de uma forma clara, um exemplo da web 4.0. A entrevista teve a intenção de mostrar como a tecnologia vem modificando os processos seletivos em empresas e as expectativas para o surgimento de novas ocupações profissionais.

O JN abordou a forma como a Inteligência Artificial está ajudando médicos a salvar vidas. E ela, segundo eles, é só uma das muitas possibilidades de aplicação na nossa vida. Na última reportagem da série sobre máquinas que aprendem e que tomam decisões, a repórter Sandra Passarinho mostra, na entrevista, os possíveis impactos da tecnologia no mercado de trabalho. Pesquisadores do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - respondem a essa pergunta num estudo publicado em 2019. Os resultados mostram que (54%) dos empregos correm risco alto ou muito alto de ser ocupados por máquinas até o ano 2046.

A figura 8 mostra, no computador, calças compridas sendo confeccionadas antes de irem para o momento do corte das peças. A entrevistada diz que trabalha cada parte da calça e

que depois de um comando dado ao computador, todas as partes se unem para dar a visão da calça completa. Segundo ela, tal efeito evita desperdício.

Figura 8- Entrevista – Jornal Nacional – parte 1 - 08/10/2019



Fonte: GLOBO, 2019

A entrevista traz a informação de que uma plataforma digital inteligente simplificou o processo de seleção de candidatos a vagas na Embraer e que, há pouco tempo, 17 mil pessoas mandaram currículos para a empresa e a plataforma não perdeu tempo. Segundo o gerente de recursos humanos, Ricardo Tozetti, o robô consegue perguntar para o candidato as perguntas mais pertinentes para que o candidato passe para próxima etapa ou não. Antes da implementação da ferramenta, a cada dez candidatos convocados, somente dois eram selecionados para a etapa de entrevista. Depois da implementação, a cada dez candidatos selecionados, sete seguiam para a próxima etapa, que é a etapa de entrevistas. Então houve, segundo o gerente, uma melhoria clara na assertividade, do perfil.

A reportagem aborda também a mudança trazida à indústria de confecção que fez uma migração muito bem sucedida da modelagem em papel para a modelagem digital. A fábrica de roupas não mandou ninguém embora e está conseguindo economizar na fabricação das peças. A figura 9 mostra as calças compridas sendo criadas a partir de um software no computador.

Figura 9 – Entrevista – Jornal Nacional – parte 2 - 08/10/2019



Fonte: GLOBO, 2019

A funcionária Lydia, entrevistada, relatou que a Inteligência Artificial minimiza o desperdício e mostrou, no computador, a frente de uma calça, depois mostrou a parte de trás e relatou que quando entra no trabalho de encaixe, o computador chama todos os pedaços, todas as peças, antes vistas separadamente. Automaticamente, as peças vão se encaixando e, assim, há uma maior facilidade de detectar algum problema antes da fabricação, porque o erro, segundo a funcionária, não é aceito.

Face aos fenômenos emergentes citados, entendo que esse novo cenário informacional traz consigo implicações que nos modificam como sujeitos. Para Santaella (2013), tal cenário traz ainda outras questões, tais como a privacidade e as fronteiras entre o público e o privado que vão ganhar contornos ambivalentes e que também contribuem para reformulações nos conceitos, postos, de espaço e lugar. Provoca também reflexões acerca das consequências políticas e educacionais. A autora entende que, politicamente, as redes contribuem para uma cultura participativa no que favorece, através das ações no ciberespaço, às intervenções sociais e que, educacionalmente, não há mais restrição quanto aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que hoje não há mais limite de acesso ao conhecimento. Entretanto, tais razões levam a educação, diante das potencialidades das tecnologias, ao desafio de repensar as certezas, possíveis norteadoras, até então.

Sob essa ótica, a problemática quanto à formação docente na universidade precisa ser repensada no que tange à estruturação de seus processos e práticas comunicacionais, tendo em vista as mudanças que envolvem os usos e as apropriações dos ‘*espaçostempos*’ na cidade, nas escolas, nos ambientes *online*, potencializados pelas mídias e pelo ciberespaço. Vivemos, hoje, um momento de reestruturação social onde a reconfiguração e a readaptação das práticas e modelos mediáticos são condições concretas.

Compreendo, então, que a reconfiguração de um modo tradicional não significa necessariamente o seu fim, mas a sua readaptação em um novo contexto. Santos, R. & Santos, E. (2013) me ajudam ainda mais nesta compreensão quando enfatizam que:

Está aqui e lá, desempenhar múltiplas tarefas simultaneamente, distribuir nossa atenção entre diferentes mídias e rotinas de comunicação é uma experiência cotidiana para um grande número de pessoas. A era da conexão parece estar sintonizando o espaço virtual e o espaço urbano pela mobilidade com a internet sem fio. Começamos a perceber uma dinâmica que faz com que esses *espaçostempos* e as práticas sociais sejam reconfiguradas com a emergência das redes sociais da internet (SANTOS, R.; SANTOS, E. 2013, p. 156).

Logo, a dinâmica social contemporânea, ao mesmo tempo que demanda novas formas de absorver as tecnologias digitais, solicita que revisões nos sistemas educacionais ultrapassem a dimensão utilitária. Sobre essa contemporaneidade, à qual Morin (1996, p. 147), denomina “era das incertezas”, entendo que carrega consigo a complexidade que pode ser entendida como negativa, todavia, no fundo só questiona as certezas absolutas. Dessa forma, foi pensando nessas tantas possibilidades contemporâneas e no movimento comunicacional e pedagógico possível que, no decorrer das aulas, busquei interagir com os diferentes espaços do saber, pensando as escolas, produzindo conteúdos autorais, no que tangia à estruturação dos desenhos didáticos no AVA, observando as ações dos alunos, futuros professores, e refletindo sobre suas práticas docentes, tendo em vista concordar com Santos & Silva (2010), quando falam sobre a educação e/ ou a avaliação da aprendizagem em educação *online* e reverbero o fato de que a tecnologia por si só não provocará revolução alguma, mas a reflexão crítica que ela provoca ou deveria provocar, essa, sim, será o elemento que nos possibilitará repensar os caminhos da educação nesse contexto de evolutivas mudanças.

2 ADENTRANDO O COTIDIANO DE UMA (CIBER) PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL

Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo (...)

Carlos Drummond de Andrade

Partindo do pressuposto de que a construção de uma pesquisa exige de nós, pesquisadores, prudência, análise contínua e crítica de nossas ações durante todo o caminhar, preciso dizer que mais do que pensar nas exigências que se faziam necessárias, foi muito importante pensar nas experiências vividas e que, se nos permitirmos ser tocados por elas, de certo não sairemos ilesos dessa viagem cheia de desafios que é estudar, pesquisar e cocriar com a ciência, mesmo que vivenciemos, hoje, em nosso país, momentos sociais, econômicos e políticos tão aquém de nossas expectativas como pesquisadoras.

Desse modo, as premissas que seguem este trabalho, pautado na cultura contemporânea ou cibercultura, à qual estamos imersos, me fez dialogar com autores como Edgar Morin, no que se refere ao paradigma da complexidade; ancorando a base epistemológica em três pilares que trazem: a abordagem da pesquisa com os cotidianos, com Nilda Alves e Michael de Certeau; os princípios da multirreferencialidade, com Jacques Ardoino e Roberto Macedo e a pesquisa-formação, no contexto da Cibercultura, com Edmea Santos e Rosemary Santos, bem como trouxe contextualizações e adequações, necessárias aos tempos ciberculturais, com André Lemos, Marcos Silva e Pierre Lévy. Estas foram minhas bases teóricas que auxiliaram todo o nosso caminhar.

Sendo assim, eu, enquanto professora-pesquisadora, ciente do meu lugar como tal, entendo a necessidade de trazer à pauta a importância da ciência, sobretudo diante do quadro sociopolítico que atravessamos, hoje, e também para que eu possa substanciar minhas ideias multirreferenciais, contrapondo as ideias positivistas que marcam a sobrepujança da atenção voltada somente ao saber científico, trago a ciência, outrora marcada por uma tentativa do homem para explicar os fenômenos da natureza e que entendia o poder divino na centralidade do conhecimento, posteriormente, trago a importância que foi dada, à época, às explicações e valorização dos fenômenos a serem explicados pela lógica e observação, tirando a abordagem apenas divina da centralidade. Entretanto, mesmo em meio à obscuridade do terror religioso e

o descontentamento da austeridade religiosa, nasce a ideia de que somente a lógica e observação não seriam suficientes para explicar a realidade e que a experimentação seria fundamental para tal feito. Fato este que reverbera a ideia de que nenhum achado feito pelo homem poderia ser definido como verdadeiro se não fosse antes demonstrado e experimentalmente. Assim, encontramos o discurso sobre o método, segundo o qual a observação deveria ser substanciada pela demonstração experimental. Logo, não poderíamos confiar somente na lógica se não antes, testássemos a ideia para só então demonstrá-la. O movimento de retomada da ciência investigativa leva à formação da chamada Revolução Científica. À época, o que se pensava era que essa nova forma de pensar traria então luz às trevas que dominavam até então, creditando à razão a capacidade de explicar racionalmente os fenômenos naturais e sociais, oportunizando a liberdade de pensamento e o avanço do experimentalismo. Não obstante, surgia também outra corrente filosófica, positivista, que trazia à centralidade o saber científico como a solução para todos os problemas sociais e ambientais. Ou seja, todas as outras áreas que produziam outros tipos de conhecimento, que não o saber científico, não seriam consideradas, porque o único método capaz de produzir conhecimento válido e verdadeiro era o método das ciências naturais. Todavia, seria um pensamento bastante reducionista atribuir apenas ao conhecimento científico o reflexo dos fenômenos da natureza, tendo em vista o mesmo trazer um universo de teorias, de ideias e paradigmas.

Adiante, questionando-se sobre o seu papel e seus próprios métodos racionais de busca pela verdade, é no cenário de suas próprias incertezas que a ciência contemporânea revisa-se surgindo dúvidas onde antes havia respostas; surgindo assim a “teoria da complexidade”, que para Morin (1996), é um fundamento possível e necessário para entendermos os fenômenos humanos e sociais a partir de uma ciência mais condizente com as crises pelas quais passavam a humanidade e o mundo. O autor entende que fazer ciência é um desafio complexo e nos traz a complexidade do pensamento, profunda e interligada, que se suporta na ordem, na clareza e na exatidão do conhecimento, composta por um emaranhado de informações onde não há busca pela completude, tal como no pensamento simples, mas sim pela articulação entre os mais diversos campos de pesquisa e disciplina. Ou seja, busca pluralidade no modo de pensar, evidenciando a importância da composição de saberes, do constituir-se em relação ao próprio contexto e o estar no mundo percebendo que o todo é maior que a soma das partes. Em meio às reflexões do contexto trazido, considero também o pensamento de Ardoino (1998), que reconhece a complexidade e a heterogeneidade características que marcam as práticas sociais.

Morin (1994) salienta que:

(...) A ambição da complexidade é reatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões (MORIN, 1994, p.138).

Desse modo, reconhecendo os estágios pelos quais passam a ciência, tais constatações me levam a interrogações acerca das operações efetuadas pelos indivíduos em seus cotidianos e em sociedade, uma vez que aprendemos que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Assim, faz-se necessário repensar a totalidade apregoada no pensamento clássico que entendia a necessidade de separar para conhecer, bem como nos entender como pesquisadores no meio desses impasses, repensando ou abandonando algumas ideias que foram construídas e, muitas vezes, são repetidas em nossos cotidianos, buscando a “formação como um fenômeno se fazendo” (MACEDO, 2010, p.31), percebendo-se como Ser aprendente que se apropria das ações pedagógicas, dos dispositivos, dos recursos, das condições e políticas em seu favor, buscando sentidos na compreensão de sua formação. Dessa forma, compreendi que a pluralidade de saberes, organizados entre si e que visa a um todo que não separa suas partes constitutivas, gera evolução, haja vista o entendimento de que durante o processo formativo as relações do indivíduo se constroem, humana e socialmente, fazendo, caminhando, lendo, habitando, cozinhando, em suma, praticando ações no seu dia-a-dia. Faz-se necessária, então, uma análise e reflexão em torno das “artes do saber” (CERTEAU, 2012), do estudo das práticas cotidianas, como modos de ação e operações realizadas pelo indivíduo, no processo de interação social e, sendo assim, concordamos que essas ações e/ou práticas cotidianas dependem de um grande conjunto difícil de restringir que pode ser entendido como um grupo dos procedimentos ou ainda “esquemas de operações e manipulações técnicas”. (CERTEAU, 2012, p.109) que vai permitir que nos movimentemos rumo à educação.

2.1 Os movimentos que perpassam a educação, correlacionados aos pilares da pesquisa

Certeau (2012) chama atenção também para alguns procedimentos educacionais que, para Alves (2008), podem ser explicados, inicialmente, através de cinco movimentos que possibilitam a compreensão da complexidade existente nos ‘*espaçostempos*’ do saber, ou seja, a autora entende que há uma organização teórico-metodológica e teórico-epistemológica do campo de pesquisa no/do/com os cotidianos e assim, destaca processos fundamentais ao

desenvolvimento das pesquisas nos cotidianos. Estes movimentos, seguindo os preceitos de Alves (2008) seriam: 1 – “Sentimento do mundo”; 2 – “Virar de ponta cabeça”; 3 – “Beber em todas as fontes”; 4 – “Narrar a vida literatizando a ciência” e 5 – “Ecce femina”. Mas, por que esses movimentos são importantes para pesquisa? Sobretudo para esta. Porque entende-se que as contextualizações trazidas de cada movimento se adéquam às ações que tive no desenvolvimento deste trabalho, realizado na FEBF. Sendo assim, buscarei, brevemente, contextualizar os movimentos que foram experienciados durante a pesquisa.

Com o primeiro movimento - 1 - “O sentimento do mundo” - entendo que consiste em perceber, experimentar, experienciar, vivenciar o mundo e não só observá-lo de cima, de longe, porque torna-se impraticável isolar-se do meio onde também se vive e, conseqüentemente, produz-se. Dessa forma, imersos em contextos, muitas vezes, novos e perigosos, precisamos entender, conhecer e mergulhar, com todos os sentidos, na realidade do que desejamos estudar, procurando ir além do que vimos, tocando coisas e permitindo ser tocadas por elas. Esse movimento remete também ao pensamento de Macedo (2010), quando diz que para haver transformações reais e significativas na vida do sujeito, faz-se necessário bem mais que simplesmente entender, faz-se necessário compreender a condição de existir. Ou ainda ao pensamento de Certeau (2012), quando trata o cotidiano como espaço constantemente reinventado pelos seus praticantes que não se adequam à passividade, tampouco a meros consumos de uma cultura de massa, ao contrário disso, são conscientes dos usos que fazem.

Exercitamos tal movimento quando buscamos, com intencionalidade nas ações, nos movimentos e sentimentos, trabalhar a pesquisa sem nos distanciarmos dela, optando assim, pelo método da pesquisa-formação onde eu, pesquisadora, envolvo-me com a pesquisa, fazendo parte dela, trabalhando atos de currículo e acionando dispositivos⁶ ao mesmo tempo em que, paralelamente, construo a pesquisa. Desse modo, corroboramos com o pensamento de Santos (2017) no que se refere ao fato de não existir pesquisa-formação separada do contexto da docência, porque, segundo a autora: “ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente” (SANTOS, 2017, p. 13-14).

⁶ O conceito de dispositivo utilizado por nós é baseado em Arduino. Para o autor, dispositivo é “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (ARDOINO, 2003, p. 80).

Entendo, com isso, que o professor-pesquisador não é apenas um observador passivo, que tem a função de constatar o que ocorre em uma realidade paralela, como se dela não fizesse parte, mas ao contrário disso, compreendo que temos participação ativa na construção do conhecimento e na formação do outro assim como na nossa própria formação. Logo, pesquisei a minha prática enquanto a desenvolvia, não separando a prática pedagógica da construção da pesquisa acadêmica que construía (MACEDO, 2008). Dessa forma, o conhecimento foi sendo planejado junto aos praticantes da pesquisa e, na medida em que ensinava, eu aprendia, na medida em que formei, fui formada, dentro de um contexto sociocultural onde as relações se estabeleciam, permitindo o meu exercício de (re) pensar minhas ações, minhas práticas.

No segundo movimento - 2 - “Virar de ponta cabeça” - faz-se necessário mostrar o quanto o existente é limitado e como não é suficientemente capaz de dar soluções aos problemas que surgem. Ou seja, entendemos que o segundo movimento chama a atenção à falta de aceitação ao pronto, ao acabado, por vezes, limitado, assumindo o risco de iniciar um trabalho sobre os cotidianos sem as verdades prévias. Ou seja, entendemos com a ajuda de (ALVES, 2008, p.22) que “Mais uma vez, ao contrário do aprendido, vou ter que me lançar ‘no mergulho sem boia’ que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único abrigo que me é concedido.” A autora traz à discussão e dialoga, inclusive, sobre conhecer o existente para que, só assim, tenhamos condições de seguir adiante e ir para além dele.

Exercitamos tal movimento quando, junto aos praticantes da FEBF, assumimos o risco de começar algo novo, até então não inicializado naquele espaço da mesma forma, incentivando produções de desenhos didáticos no AVA e pensando a estruturação de uma aula a partir de um conjunto de conteúdos de aprendizagem dispostos de modo que pudessem ser utilizados pelos docentes e/ou discentes, futuramente, no desenvolver de suas práticas.

Desse modo e com tal pretensão, trouxemos discussões teóricas acerca da cultura contemporânea que traz o uso das tecnologias também para a educação e, posteriormente, no momento prático, procurávamos contextualizar o aprendizado teórico, traçando objetivos. É nesse ponto que pensamos que a relevância desse estudo se dá no momento em que os praticantes são desafiados a produzirem algo novo, tomando decisões no processo ensino-aprendizagem, autorizando-se nessa experiência. Por esse motivo, buscamos contribuir para uma formação reflexiva, na qual esses alunos seriam investigadores de suas próprias práticas, o que possibilitaria a compreensão dos desafios da docência online, inserida na cibercultura.

Procurei também, em concordância com os pensamentos de Nóvoa (1999), evitar contribuir para uma formação de indivíduos que viessem a se tornar meros reprodutores do que lhes fora passado sem antes fazer uma análise prévia, contextualizando o que fora aprendido com a sua realidade e em seu cotidiano de professor. Assim, buscou-se trabalhar os fundamentos do paradigma da complexidade, que propõe a composição de saberes existentes (MORIN, 1996), bem como a abordagem da pesquisa com os cotidianos, que traz à pauta o convívio social com liberdade de sentidos nas relações dialógicas que são construídas com o outro e que fundamentam a sociedade contemporânea (CERTEAU, 2012; ALVES 2008), juntamente aos fundamentos da abordagem multirreferencial, que pensa a heterogeneidade das múltiplas referências também existentes e não só a ciência (MACEDO, 2012).

No terceiro movimento - 3 - “Beber em todas as fontes” – compreendi que em uma pesquisa com os cotidianos se faz necessário criar nossos próprios intercessores, ou seja, os personagens conceituais que são, de fato, as “fontes” necessárias para que possamos encontrar nossas próprias “verdades” dentro do que pesquisamos e dentro do que nos fará pensar em meio à pesquisa. Logo, entendi o terceiro movimento, inicialmente, como um estudo do cotidiano multicultural, multifacetado e complexo. Nele, as relações são tecidas, cada qual com seu respectivo caminho, mas que se inter cruzam em meio à rede e que por isso, não é suficiente fechar o olhar em uma totalidade social. Considera-se, assim, outras formas de saberes e conhecimentos, trazendo à tona a heterogeneidade dos saberes existentes nos cotidianos. Há de se não desmerecer, segundo a autora, as fontes existentes, mas é necessário reconhecer o valor do que é desenvolvido por nós, enquanto pesquisamos. Esse movimento remete também ao pensamento de Ardoino (1998), quando traz na multirreferencialidade, a pluralidade de olhares e saberes existentes, uma vez que percebe o homem, em suas interações sociais, sem desprezar os saberes que preexistem.

Exercitei tal movimento quando busquei criar meus próprios personagens junto às relações, complexas e infinitas, que estava tendo oportunidade de desfrutar com os praticantes da pesquisa, considerando, tal como traz a epistemologia da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010), as fontes desenvolvidas enquanto pesquisava, trazendo para nossas relações, problematizações, heterogeneidade e pluralidade no que se referia a saberes que preexistem nos cotidianos.

No quinto movimento - 5 - “Ecce femina” - entendemos que é reconhecida a ideia de que o mais importante nas pesquisas com os cotidianos é a presença, os sentidos, a importância dos praticantes. Entendi que tal movimento trata a importância dos que integram

as nossas observações enquanto pesquisamos; ou seja, valoriza as narrativas dos alunos, suas necessidades, modo de agir, de compreender o mundo nas redes que se formam e nas quais se formam.

Experimentei tal movimento quando, atenta, procurei ouvir os praticantes, buscando compreendê-los, observando as múltiplas formas que estes têm de pensar e se comunicar. Dessa forma, busquei, nas narrativas que eram trazidas e emergiam das discussões, refletir os achados. Meu, deles, nossos. Para tal feito, acionei alguns dispositivos para o desenvolvimento da prática; dispositivos diversos, tais como: roda de conversa; exposição de slides; fóruns para que os alunos estruturassem as suas produções, contextualizando o seu dia-a-dia, dando sentido à sua prática.

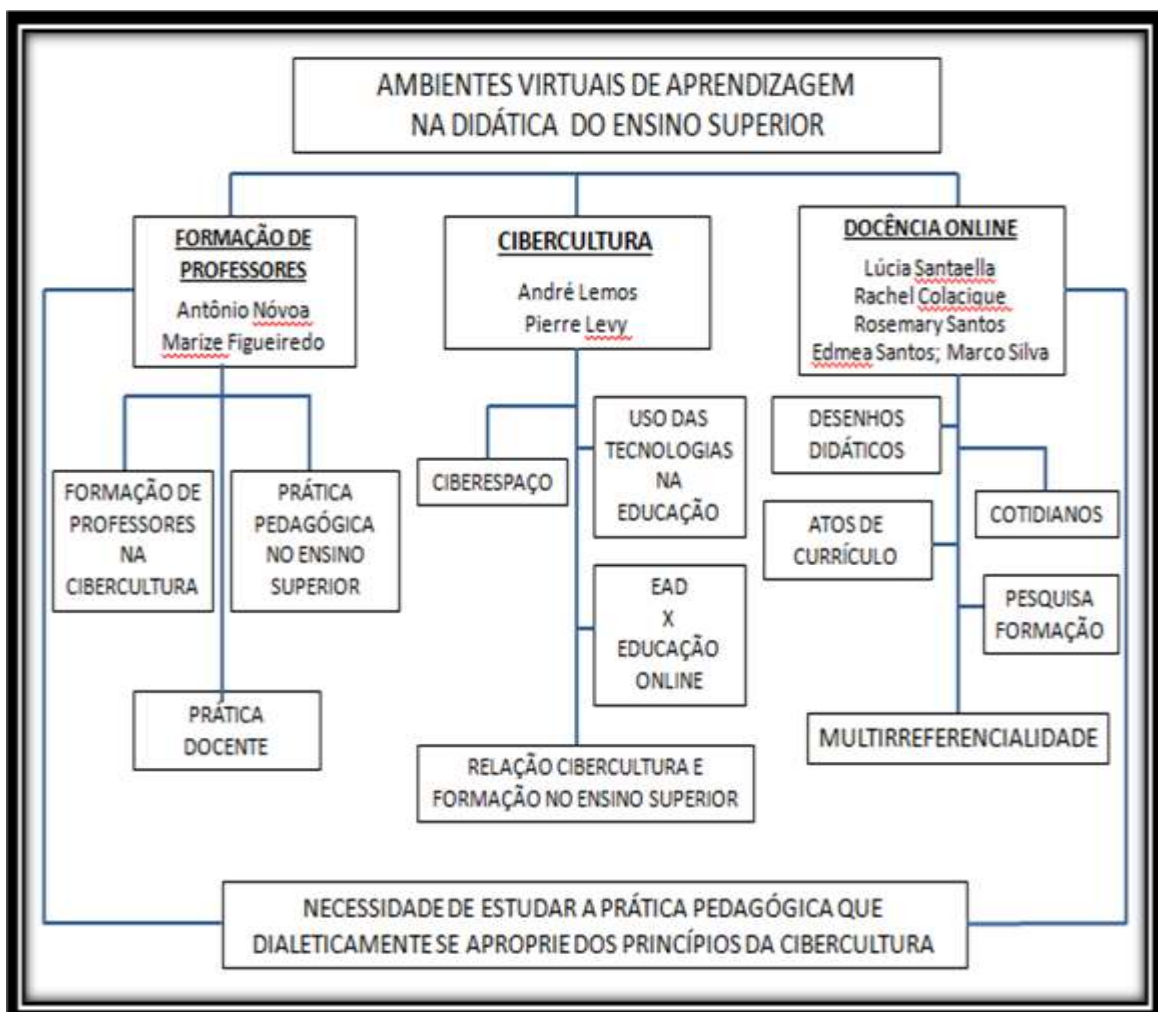
Sendo assim, enquanto buscava trazer, ainda que brevemente, um pouco sobre a essência da educação, percebi o quanto a prática profissional docente perpassa toda uma tradição, o quanto carece de reflexões para que, a partir das mesmas, possamos compreender, de fato, os caminhos outrora percorridos para que hoje possamos desenvolver nossa prática em sala de aula. Assim, encontrando-me e me entendendo em meio ao contexto histórico e social ao qual faço parte, fui substanciando minhas ideias e intenções na mesma medida em que consolidava as formas com as quais trabalharia. Entendia que neste estudo a melhor opção seria a metodologia da pesquisa-formação multirreferencial, porque encontraria, dentre tantas outras especificidades, uma perspectiva de reflexão da prática, possibilitando a mim, pesquisadora, e aos demais praticantes envolvidos, possibilidades de reinventar, reorientar, ressignificar o trabalho e, caso percebêssemos necessário, ampliar, traçar práticas pedagógicas situadas em um novo '*espaçotempo*' e assim trazer outras maneiras de aprender e ensinar em meio a essa nova relação de comunicar-se que surge com o ciberespaço, bem como me proporcionaria, ao mesmo tempo em que o estudo acontecia, possibilidades de me formar mesmo quando imbuída da intenção de formar o outro, não havendo, portanto, dicotomia entre os atos de pesquisar e o ato de ensinar, que coexistem numa relação intrínseca e constante. Sobre essa coexistência, Caputo & Santos (2018) salientam e me ajudam a compreender que:

A pesquisa-formação parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem. Os professores e pesquisadores universitários contribuem com suas itinerâncias científicas, sustentadas por práticas da acadêmica, práticas muitas vezes articuladas de teorias e da reinvenção das práticas. Assim, dispositivos são criados e acionados para lidar com as situações da pesquisa aprendendo com o cotidiano das práticas pedagógicas que se constituem também como campo de pesquisa e formação. (CAPUTO; SANTOS, 2018, p.29-30).

Sendo assim, diante das reflexões trazidas até aqui acerca dos saberes necessários ao ato de educar, sobretudo no que tange ao cenário da pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura, ou ainda, diante da relevância que entendemos haver na construção do Eu pensante e atuante em uma sociedade plural, entendi que conseguimos experimentar quatro movimentos neste trabalho de pesquisa e, para uma melhor segmentação das ideias, buscando uma análise e reflexão dos dados teórico-metodológicos, bem como uma maior organização dos passos que pretendia seguir, projetei um mapa de intenções por acreditar que tal feito me ajudaria a planejar minhas ações futuras, ao longo do trabalho, de forma mais assertiva. Mesmo sabendo que o mapa se reconstruiria muitas e várias vezes, ao longo da pesquisa, ele me ajudou a traçar metas e desafios.

A figura 10 traz o mapa com as projeções de estudo.

Figura 10 - Mapa da pesquisa



Fonte: A autora, 2018

Frente ao exposto e atenta à necessidade de conhecer o processo histórico pelo qual passou e passa a educação, ciente de que ao compreendê-lo teria maiores condições de refletir sobre as tendências pedagógicas que iriam permear a minha ação como professora e, possivelmente, interferir na minha forma pensar o mundo, busquei enredar o meu olhar progressista à tessitura metodológica da pesquisa-formação na cibercultura me inspirando na epistemologia da multirreferencialidade com os cotidianos, levando sempre em consideração, em minhas intenções de pesquisa, a história de vida e o caminhar docente dos praticantes com os quais eu trabalhava e pretendia formar. Consciente de que, somente atenta a eles, teria condições de desenvolver este trabalho e torná-lo inovador, agregador e, de fato, valioso à pesquisa.

Logo, implicada com a pesquisa, compreendi que para trabalhar a pesquisa-formação nos cotidianos eu precisaria experimentar novas possibilidades existentes, bem como, ampliar minhas perspectivas; dessa forma, com tais pensamentos, segui com a intenção de ir para além das práticas tradicionais, buscando uma visão humana em relação ao aluno, uma visão humana em relação ao processo de ensino-aprendizagem e, em concordância com o pensamento de (FREIRE, 2016), caminhando em busca de uma formação que favorecesse aos praticantes com os quais eu trabalhava, propiciando autonomia, liberdade e não dependência; consciente de que, ao educar, eu estaria exercitando uma ação política, porque, segundo o autor, a ação do professor só pode gerar duas relações, domínio ou liberdade entre as pessoas.

2.2 O campo e os praticantes da pesquisa

Início esse subcapítulo contando um pouco sobre o nosso campo de pesquisa, lugar que me possibilitou estar à frente da turma de Pedagogia da FEBF direcionando a disciplina EPPII - Escola como Espaço Político e Pedagógico II – que contou com a frequência de 10 (dez) alunos que iniciaram as atividades, as produções de espaços colaborativos no AVA, e as expuseram, ao final, no segundo semestre de 2018.

A figura 11 mostra o primeiro momento com a turma. Momento em que conheci com quais praticantes trabalharia ao longo do semestre.

Figura 11 – Os praticantes da pesquisa



Fonte: Acervo da autora, 2018

Ao pensar nos planejamentos para as ações futuras, em concordância com o pensamento de Freire (2016), fui para o campo sabendo que não deveria apenas transferir, depositar ou entregar conteúdos. Desejava mais, e assim, com tal sentimento, iniciei o semestre com uma turma do segundo período do curso de Pedagogia da FEBF, no âmbito da disciplina EPPII, que teve o objetivo de analisar a instituição escolar a partir da inserção em diferentes contextos histórico-político-social, identificando os papéis que assume em diferentes conjunturas sociais. Nossas aulas aconteceram durante o segundo semestre de 2018, no primeiro andar do prédio da FEBF, sala 110, e contou com uma carga horária de 90 horas semanais.

A figura 12 mostra o nosso diário de aula que me permitiu, naquele momento, saber com quantos praticantes iria trabalhar.

Figura 12 – Diário de aulas – EPPH – 2018/2

09/09/2018		Professor Online - Diário																										
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO		DIÁRIO DE AULAS																										
Centro : CEH - CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES Unidade : FEBF - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE Departamento : DEFP - DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Disciplina : FEBF 7 11188 - Escola como Espaço Político e Pedagógico II A		Mes : Setembro Período Letivo : 2018/2 Período Criação Turma : 2018/2 Professor : 00398044 - ROSEMARY DOS SANTOS DE OLIVEIRA Local de aula : FEBF Sala 105 / FEBF Sala 110 Turma : 2 C.H.Prevista : 90																										
Nº	Matrícula	Nome	Faltas	5	5	5	5	5	5	12	12	12	12	12	19	19	19	19	19	26	26	26	26	26	26	Nota1	Nota2	
1	201810229711	Adriano Gomes da Silva																										
2	201810230711	Antonio Iglesias Rodrigues																										
3	201410006414	Irenilva Silva de Souza Cardoso																										
4	201810230111	Jessica Tomaz Ferreira																										
5	201810230511	Juliana Narciza Ribeiro Pessanha																										
6	201810230311	Luciene Santana de Medeiros																										
7	201510198011	Marcela Atala Coutinho																										
8	201610297111	Mariana Marinho da Silva Bacalhau																										
9	201810230611	Talita David Mendes																										

Impressão : 09/09/2018 Página : 0 de 0

Fonte: Acervo da autora, 2018

Em nosso primeiro dia de aula, dia 12 de setembro de 2018, iniciei com as apresentações e identificações dos alunos presentes e percebi tratar-se de uma turma heterogênea no que se referia também às faixas etárias, tendo em vista o aluno mais jovem possuir 19 anos e o aluno com mais idade possuir 55 anos; Assim, entendi que dispunha de saberes diversos em sala, sobretudo, pelo fato de alguns alunos já estarem desenvolvendo suas atividades docentes em etapas diversas e por tal motivo se mostravam ainda mais atentos e curiosos; talvez por isso, vislumbrassem um aprender para fazer, de fato; um aprender para multiplicar o conhecimento aprendido em suas práticas cotidianas.

Desse modo, com o propósito de apresentar ao leitor um pouco sobre esses alunos e praticantes com os quais trabalhei, trarei uma breve exposição sobre suas itinerâncias profissionais. Início trazendo o praticante Adriano, 19 anos, à época ainda sem experiência em educação, hoje, bolsista de ID – Iniciação à Docência – da professora e Dra. Rosemary dos Santos; Jessica, 29 anos, que trabalha como agente de apoio à inclusão na prefeitura de

Caxias; Ana Cristina, 55 anos, professora formada em ciências físicas e biológicas com especialização em planejamento e educação ambiental, atuante nos segmentos de educação infantil, ensino fundamental e médio; Praticante Ramon, 24 anos, atuante em gestão educacional em um curso técnico; Diva, 52 anos, licenciada em História e professora de educação básica, atualmente educadora social no município de São João de Meriti; Rayane, 19 anos, atuante na área de educação infantil há 2 anos; Juliana, 40 anos, cuidadora de crianças com necessidades especiais; Luciene, 39 anos, formada em gestão de RH e atualmente estagiária de pedagogia; Praticante Irenilva, 42 anos, professora do primeiro e segundo segmento no município de Seropédica, e Marcela, 22 anos, atuante na educação infantil e no ensino fundamental no primeiro segmento. Para trazer uma maior visualização e com a devida autorização dos praticantes, vide documento nos anexos, trarei na figura 13 uma ilustração das experiências docentes vivenciadas. Destaco que, mais do que praticantes, esses alunos foram vozes que me trouxe a oportunidade de refletir o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 13 - Organização dos praticantes da pesquisa e suas experiências

PRATICANTES DA PESQUISA
1. Adriano Gomes da Silva, 19 anos – Sem experiência docente.
2. Jessica Tomaz Ferreira, 29 anos – Agente de apoio à inclusão na prefeitura de Caxias.
3. Ana Cristina do nascimento, 55 anos - Professora dos segmentos de educação infantil, ensino fundamental e médio.
4. Ramon Santos da Silva, 24 anos – Gestor educacional em um curso técnico.
5. Diva Maria X. Santanna da Silva, 52 anos – Professora de educação básica, atualmente educadora social no município de São João de Meriti.
6. Rayane Sousa da Cunha, 19 anos – Professora da educação infantil.
7. Juliana Narciza Ribeiro, 40 anos – Cuidadora de crianças com necessidades especiais.
8. Luciene Santana de Medeiros de Andrade, 39 anos – Estagiária em Pedagogia.
9. Irenilva S. de Sousa Cardoso, 42 anos - Professora do primeiro e segundo segmento no município de Seropédica.
10. Marcela Atala Coutinho, 22 anos – Professora da educação infantil e no ensino fundamental no primeiro segmento.

Fonte: A autora, 2018

Ainda que envolvidos, interessados e curiosos com a disciplina, dois alunos iniciaram as construções, todavia, não concluíram o trabalho. A aluna Jocimar de Assis Souza iniciou as aulas, porém relatou estar em dúvidas com relação à área abraçada e cursava outra universidade paralelamente. Acabou, ao longo do semestre, optando por outro caminho e parou de frequentar as aulas, bem como o aluno Antônio Iglesias Rodrigues que precisou se ausentar das aulas por motivos de doença.

Seguindo adiante, ciente da importância do Ser aprendente se formar construindo sentidos e significados nas experiências com o outro (MACEDO, 2010), busquei estimular e contribuir, em meio às produções, para uma formação crítico-reflexiva que permitisse ao aluno buscar um pensamento autônomo, no que tange às escolhas feitas diante das possibilidades tecnológicas em sua prática docente.

Desse modo, mediante observação e reflexão contínua do dia-a-dia, ressalto que para registrar as interpretações dos movimentos dos praticantes, com base nas e reflexões de nossos *'saberessaberes'* dentro do campo de pesquisa estudado, bem como, para descrever minhas ações e reações, levando em conta fatos que foram vivenciados por mim no cotidiano, tais como: sons, sensações, aprendizagens, desconfortos, apreensões, paixões, sensibilidade e sentimentos, em concordância com as ideias de Santos (2018), utilizei o diário de pesquisa como escrito onde registrei os acontecimentos diários; um dispositivo fundamental nas pesquisas qualitativas devido ao caráter subjetivo estabelecido entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Entendo e destaco que embora possa conferir um caráter instrumental, acredito ter encontrado a humanização deste.

A figura 14, abaixo, traz o Diário onde planejei e registrei minhas ações.

Figura 14 - Diário de Pesquisa da Disciplina EPPII

PLANEJAMENTO EPPII	
PRÁTICA – TEORIA – PRÁTICA	
12/09	Apresentação da turma Apresentação do AVA da UERJ
19/09	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Texto</u>: Você é um número Clarisse Lispector
26/09	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Texto</u>: A escola dos meus sonhos Frei Betto ▪ Ambientação no AVA

03/10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambientação no AVA
10/10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fórum de apresentação
24/10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Slide</u>: A construção de ambientes virtuais de aprendizagem ▪ <u>Fórum de apresentação - Fórum de discussão</u>
07/11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Slide</u>: A plataforma <i>moodle</i> / ▪ <u>Fórum de discussão - Construções no AVA</u>
14/11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Roda de conversa</u>: Pedagogia da autonomia ▪ <u>Fórum de discussão - Construções no AVA</u>
21/11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Roda de conversa</u>: Pedagogia da autonomia ▪ <u>Fórum de discussão – Construções no AVA</u>
28/11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Filme</u>: Entre os muros da escola * Foi pedido para que trouxessem um produto impresso da percepção do filme ▪ <u>Fórum de discussão - Construções no AVA</u>
05/12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Roda de conversa</u>: Entre os muros da escola ▪ <u>Slide</u>: O desenho didático * Solicitado que trouxessem materiais para construção do desenho didático no papel - Construções no AVA
12/12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Dinâmica</u>: Criação do desenho didático ▪ Construções no AVA
19/12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Slide</u>: A construção dos AVA - Construções no AVA
02/01	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Criação de</u>: Fóruns, Rótulos, Arquivos, etc... ▪ Construções - AVA
09/01	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Slide</u>: Análises ▪ Construções - AVA
16/01	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentações dos desenhos didáticos ▪ Construções - AVA
23/01	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentações dos desenhos didáticos ▪ Construções - AVA

Fonte: A autora, 2018

A partir desse momento, de planejamento das ações, me movimentei e mergulhei com todos os sentidos na realidade do que desejava estudar, procurando ir além do que via ou achava que sabia, tocando em vidas e permitindo ser tocadas por elas. (ALVES, 2008).

3. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DESVELANDO PAREDES QUE NÃO SÃO MAIS DE TIJOLOS

Nem tudo é como você quer
 Nem tudo pode ser perfeito
 Pode ser fácil se você
 Ver o mundo de outro jeito
 Se o que é errado ficou certo
 As coisas são como elas são
 Se a inteligência ficou cega
 De tanta informação (...).

Grupo capital inicial

Ver o mundo de outro jeito! Ao tentar fazê-lo, enquanto desenvolvia este trabalho, tal como traz a epígrafe, entendi-me, em minhas autorreflexões, com a inteligência e/ou com a percepção cega por algumas vezes. E, é nesse movimento, acredito, de reorganizações e reencontro de saberes, que insistimos, prosseguimos, resistimos, reexistimos e existimos. Eu sabia que tinha sob a minha responsabilidade trazer novas formas de desenvolver práticas àqueles alunos, praticantes da pesquisa, em suas salas de aula, convencionais ou não. Mas como começar?

Com tais indagações, inicio este capítulo, reflexiva, quanto ao reconhecimento de que vivemos, hoje, uma nova maneira de nos comunicar; pensativa por saber que as TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - estão possibilitando muitas mudanças ao quadro social em que vivemos e concentrada nas oportunidades que foram criadas a partir das redes, de pessoas e de máquinas, que nos permitem acessos a novos espaços de interação e aprendizagem e que por isso já não vislumbramos mais, por exemplo, salas de aula, tradicionais, onde alunos recebem informações, apenas, sem que, muitas vezes, seja-lhes permitido contextualizar o ensinamento aplicado à realidade vivida. Ou seja, inicio esse capítulo convencida de que vivemos outro, novos, tempos... As paredes agora são de bits e, recentemente, dizem-nos ainda que cada bit que, outrora, guardava um “1” ou um “0” de informação, será trabalhado agora com bit quântico, também chamado *qubit* ou *qbit*, que poderá conter um “1” e um “0”; ou seja, 1 qubit = 2 bits. Em outras palavras, poderão conter tanto “1” como o “0” ao mesmo tempo. São os computadores quânticos, dito, mais poderosos

que os computadores existentes na solução de problemas. “Ainda mais poderosos.” A que ponto chegamos!

Todavia, ao pensar essas mudanças, também no campo educacional, ressalto, segundo os ensinamentos de Silva (2012), que o momento não se dá, apenas, para pensar as diferenças e/ou oposições vivenciadas pelas, distintas, modalidades de ensino, presencial, EAD ou EOL, já abordadas no capítulo primeiro deste trabalho, mas também para pensar o quanto é importante, nessa relação, estudar o entrelaçamento entre essas modalidades, pensar o quanto as mudanças vão interferir em seus processos, distintos, quando utilizamos as tecnologias digitais e assim, compreender que a complexidade da educação, desenvolvida a distância, implica estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual.

Desse modo, buscando contextualizar o aprendizado às reflexões, necessárias ao ato de formar, iniciei as produções no AVA. Inicialmente, busquei, antes mesmo de sentar frente à máquina, oportunizar momentos, interativos, nos quais os praticantes pudessem refletir sobre suas ações enquanto desenvolviam suas práticas. Trabalharíamos juntos nossas aptidões docentes, nossas interpretações de mundo, nossas identidades, para depois, só depois, sentaríamos diante da máquina.

3.1 Os docentes universitários em suas elaborações Presenciais

Considerando o fato de que uma modalidade de ensino não substitui a outra e que eu deveria explorar as oportunidades e as possibilidades que as tecnologias nos trazem, busquei mediar as relações atenta para o risco de não repetir equívocos que dificultam a educação, seja ela presencial ou não, e assim, começamos com a produção dos desenhos na sala 110, espaço de discussão, reflexão e transformação, equipada com um computador com acesso à rede.

Doravante, já conhecedora da turma com a qual trabalharia e ciente do meu dever enquanto educadora, comprometida com a tarefa docente não apenas de ensinar os conteúdos, mas também com o compromisso de compreender a formação docente em meio aos fenômenos contemporâneos, mergulhei, mergulhamos nas produções dos desenhos didáticos, inicialmente no papel, porque tinha a intenção de pensar, no papel, o que seria, posteriormente, desenvolvido no computador. Como já fora mencionado, gostaria que esse momento fosse marcado pelas reflexões das ações. Eu sabia que precisavam entender bem o que estava sendo feito para que, posteriormente, seguíssemos adiante para a próxima etapa.

A figura 15 mostra o momento em que a aluna e praticante, Diva, inicia a produção do seu desenho didático, esboçado ainda na folha de papel.

Figura 15 - Produção do desenho didático da aluna Diva na sala 110



Fonte: Acervo da autora, 2018

Pretendia que os praticantes tivessem, entre outros ganhos, a noção de mapeamento do espaço que seria, posteriormente, trabalhado virtualmente, e por isso preparamos todo o desenho didático no papel e deixei que trabalhassem sem que fossem pressionados para o momento *online*. Percebi que assim, sem a preocupação de precisar atender às demandas virtuais, eles trabalharam com mais leveza; afinal, não precisariam, naquele instante, se preocupar com os desafios que permeiam um trabalho de construções no AVA, tampouco tinham, naquele momento, necessidade de pensar sobre suas especificidades. Logo, essas produções, em conjunto, envolveram desde os estudos no campo da ciência, em que nós pesquisadoras planejamos, produzimos e validamos, coletivamente, até os conhecimentos empíricos, teóricos e práticos que emergiam durante a pesquisa, enfatizando a observação e a experimentação.

Desse modo e com tais perspectivas, busquei, com a subjetividade advinda das relações criadas em meio às construções e/ou produções, e por que não dizer em meio às nossas formações, observar os comportamentos quase sempre norteadores de nossa existência e que me fariam refletir sobre os seres que somos. Sobre esse processo formativo ou ao movimento que fizemos ao nos formar, Nóvoa (1997) destaca:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p.25)

Compreendi então, com a ajuda de Nóvoa (1997) e Santos (2017), esse momento pelo qual passei, de formação, como um processo em que o docente constrói o seu caminhar pelo seu fazer, fazendo-se, e que se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas. Acrescento ainda que esse processo, de buscar identidade no desenvolvimento da prática, está permeado por algumas tendências contemporâneas na formação de professores, que consideram que a concepção do Ser professor passa pela compreensão do Ser profissional e também o Ser como indivíduo.

Sendo assim, ainda planejando as ações, pedi que a turma se dividisse em cinco duplas para que cada uma desenvolvesse um tópico, um assunto, que seguiria um eixo/tema central, denominado: “*Formando professores para uma didática plural.*”; tema este que nortearia as produções. Neste momento, os praticantes refletiram suas realidades, suas intencionalidades, criaram suas duplas e nos trouxeram os seguintes tópicos que seriam desenvolvidos e trabalhados ao longo do semestre: Na dupla 1, trabalhariam os alunos: Adriano e Jessica - que nos falariam sobre “gêneros nas escolas”; Na dupla 2, trabalhariam os alunos: Ana Cristina e Ramon – que nos falariam sobre “formação continuada”; Na dupla 3, trabalhariam as alunas Diva, e Rayane – que nos falariam sobre “a diversidade cultural”; Na dupla, 4 trabalhariam as alunas: Juliana e Luciene – que nos falariam sobre “inclusão” e na dupla 5, trabalhariam as alunas: Irenilva e Marcela – que nos falariam sobre “a formação do professor alfabetizador”.

Para uma maior visualização deste momento, procurei, na figura 16, abaixo, ilustrar a organização do trabalho dos praticantes e das suas respectivas duplas.

Figura 16 – Organização da turma em duplas

FORMARNDO PROFESSORES PARA UMA DIDÁTICA PLURAL		
Criando o desenho didático - 2018/2		
<u>Dupla 1</u>	GÊNERO NAS ESCOLAS	1. Adriano Gomes da Silva
		2. Jessica Tomaz Ferreira
<u>Dupla 2</u>	FORMAÇÃO CONTINUADA	1. Ana Cristina do nascimento
		2. Ramon Santos da Silva
<u>Dupla 3</u>	DIVERSIDADE CULTURAL	1. Diva Maria X. Santanna da Silva
		2. Rayane Sousa da Cunha
<u>Dupla 4</u>	INCLUSÃO	1. Juliana Narciza Ribeiro
		2. Luciene Santana de Medeiros de Andrade
<u>Dupla 5</u>	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, ALFABETIZADOR	1. Irenilva S. de Sousa Cardoso
		4. Marcela Atala Coutinho

Fonte: Aautora, 2018

Essas produções, inicialmente, começaram com o esboço do desenho didático na folha de papel A4, seguidamente, seria feito em uma cartolina. Íamos, aos poucos, aumentando as dimensões do espaço a ser trabalhado para facilitar o entendimento da estruturação que, posteriormente, seria desenvolvida no computador. Solicitei aos praticantes que nos trouxessem folhas A4, cartolina, recortes de revistas, tesoura, piloto, cola, etc. A ideia era trazer a forma de como eles iriam dispor os conteúdos, futuramente, no computador. Somente após a ideia pronta, partiríamos para o laboratório de Informática para trabalhar as produções, *online*. Destaco que, ainda que procurássemos trabalhar as etapas de produções com bastante calma, esse momento foi marcado por muitas expectativas de como seria preparar o desenho virtual promovendo uma didática *online*. Acredito tenha sido pelo fato de termos (80%) da turma já atuante no campo educacional. Procurei, então, a partir destas percepções, mediar bricolando a consciência social e política, necessária nas ambiências cotidianas e formativas, à ética docente desenvolvida também para o virtual. A figura 17, abaixo, nos mostra o momento em que as alunas, Diva e Marcela, começam a produzir os desenhos nas cartolinas.

Figura 17 - Criação dos desenhos didáticos das praticantes Diva e Marcela



Fonte: Acervo da autora, 2018

Ao final, exibimos as produções, criadas, repito, para proporcionar uma maior visualização da próxima etapa que seria marcada pelas construções no computador, no AVA.

Figura 18 – Exibição dos desenhos didáticos criados no papel e cartolinas



Fonte: Acervo da autora, 2018

Em meio às produções, tal como destaca Freire (2016), procurei andar de mãos dadas com a boniteza e reflexão sobre a prática pedagógica. Discuti, então, profundamente a consciência crítica do que estaria sendo trabalhado naquele momento, buscando dar subsídios para o desenvolvimento da prática posterior, no AVA.

A Figura 19 mostra o momento em que a praticante da pesquisa, Luciene, exhibe o seu trabalho enquanto a praticante Ana Cristina observa.

Figura 19 - Exposição do desenho didático criados no papel



Fonte: Acervo da autora, 2018

Neste momento, procurei orientar as produções sem interferir nas autonomias discentes que brotavam enquanto criavam seus desenhos, por entender que naquele momento seria importante respeitar os saberes, as vivências trazidas. Todavia, ainda que o momento fosse de poucas interrupções, já estava atenta às próximas etapas do trabalho, explorar as possibilidades existentes em um AVA, atenta também para o fato de que deveria favorecer a produção de trabalhos que potencializassem o aprendizado, a inter-relação, a comunicação docente e que não deveria, em hipótese alguma, subutilizar as interfaces *online* existentes que reúnem conjuntos diversos de elementos de hardware e software destinados a nos trazer possibilidades e oportunidades, abrindo horizontes. Então, por que nós fecharíamos?

3.2 Os docentes universitários em suas elaborações Virtuais

É chegada a hora de irmos para o computador e para o momento virtual. Mas onde esta o professor? Essa é a pergunta que muitos de nós fazemos quando nos deparamos com as plataformas digitais e/ou quando estamos diante da tela de um computador fora das salas de aulas convencionais. Na verdade, quando pensamos em ensino-aprendizagem quase sempre nos deslocamos para um cenário em que o professor entra na sala de aula, com seu planejamento, materiais de estudo, esquemas para ensinar, dentro de uma lógica racional e instrumental, por vezes, aderindo tendências pedagógicas não críticas. Todavia, dentro do quadro, informacional, em que fazemos parte hoje, onde os artefatos não se esgotam e onde se é lançado mão, frequentemente, de recursos que colaboram para transmissão de saberes, é impossível pensar em ambientes estáticos, castradores ou redutores. Entendo que tal modelo de formação, disciplinador e autoritário, seja no modelo de formação presencial ou *online*, impossibilita aos praticantes desenvolverem sua capacidade de criar, de tornarem-se autores, sujeitos de si. Desta forma, buscando desvelar as paredes criadas em momentos outros, iniciamos com as criações dos desenhos no AVA, fomentando, provocando, mediando autorias e buscando colaborar no processo daqueles alunos.

Mas, o que seriam esses desenhos? Como seria criá-los no AVA? Por que criá-los? Essas eram algumas reflexões que fazíamos. Eles e eu! Após estudos, compreendi esses desenhos como aparatos que personificam o aprendizado através de recursos trazidos pelo ciberespaço, proporcionando construções de conhecimentos por meio de ações conjuntas. Saliento ainda que autores como SANTOS, R.(2011, 2015), PIMENTEL (2019), SANTOS, E. & SILVA (2009) me ajudaram ainda mais a compreender o fato de que em uma sala de aula *online*, também chamada ambiente virtual de aprendizagem, um curso ou uma aula podem abranger conteúdos de aprendizagem diversos, avaliações e propostas de trabalho diversas e, no mesmo ambiente, dispor de meios que permitam também a comunicação e a construção do conhecimento, tudo estruturado a partir de um desenho com finalidades didáticas; logo, um desenho didático.

Santos & Silva (2009) complementam ainda, sobre os desenhos didáticos, que se referem à:

Estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação. (Santos; Silva, 2009, p.106)

Desse modo, em minhas observações, entendi que o desenho didático precisaria estruturar links com textos, imagens, sons, páginas, gráficos e todos os artefatos a mais existentes em um ambiente virtual de aprendizagem e que, para elaborá-lo, deveríamos contemplar princípios do hipertexto eletrônico, por exemplo, que se apresenta hoje como um novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unidirecional de informação, próprias das mídias de massa, de forma intuitiva, de fácil navegação e acesso às informações.

Logo, foi possível perceber a importância de estruturar os conteúdos de forma assertiva no ambiente de aprendizagem e é possível destacar a urgência em fazê-lo em tempos onde se privilegia fluidez na troca de conhecimentos. Sendo assim, após os trabalhos terem sido rascunhados no papel e na cartolina, comecei a trazer a ideia das produções desses desenhos no ambiente virtual e, durante essa etapa do trabalho, muitas dúvidas foram trazidas; muitas mesmo. Os praticantes não entendiam a finalidade, não entendiam como os desenhos se materializariam na plataforma digital, como seriam os acessos. Foram muitos questionamentos quando passamos para o segundo estágio, que seria marcado pelas produções no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, no computador, no laboratório de Informática.

Neste momento, de produções no AVA, utilizamos o laboratório de informática da FEBF, onde contamos com o quantitativo de 18 computadores, ligados em rede, um quadro para anotações e equipamentos multimídia. Neste espaço, ao mesmo tempo em que medie as produções dos desenhos didáticos, propus interações que viabilizassem autorais e, para isso, lancei mão das observações que vinha fazendo sobre as experiências trazidas pelos praticantes, em suas práticas cotidianas, para que tivesse um olhar mais direcionado enquanto colaborava no desenvolvimento das produções no ambiente *online*.

Ressalto ainda que para desenvolvermos esses desenhos utilizamos o AVA da UERJ que é gerenciado pelo LaTIC/UERJ, um Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação que tem a missão de desenvolver e gerenciar as plataformas tecnológicas que garantem ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - ser utilizado como apoio nas atividades presenciais e/ou a distância, além de fomentar a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de graduação da UERJ. O AVA do LaTIC/UERJ roda na plataforma *MOODLE* - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - que é um sistema de gerenciamento de aprendizagem utilizado pelas principais instituições de educação a distância em todo o mundo.

A figura 20 traz a etapa em que iniciamos as atividades no laboratório de Informática da FEBF. Etapa em que pedíamos nossos acessos à UERJ. Momento onde oportunizou-se trocas, questionamentos e interações. Ocasião esta em que fizemos ambientações e expusemos nossas intenções de (re) criar práticas, cocriando sentidos e (re) trabalhando conhecimentos preexistentes que seriam (re) construídos naquele espaço.

Figura 20 - Praticantes da pesquisa no laboratório de Informática



Fonte: Acervo da autora, 2018

Desse modo, trabalhei consciente de que não seria o ambiente que definiria uma educação *online*, ao contrário disso, entendi que os ambientes proporcionados acomodariam minhas intenções, mas não determinariam uma educação, de fato, *online*. Tinha o entendimento de que dependeria de meus movimentos comunicacionais e pedagógicos, junto aos praticantes da pesquisa, para que assim, e somente assim, possibilitasse uma cocriação interativa. Entendia que aprenderíamos melhor se estivéssemos aprendendo em conjunto, provocados pelo outro, com suas respectivas vivências, experiências e inteligências e dessa forma, tive como meta trabalhar a educação *online* para além da EAD. (SILVA, 2010)

4. PRATICANTES EM MOVIMENTO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA DIDÁTICA PLURAL

Já não quero dicionários
Consultados em vão
Quero só a palavra
Que nunca estará neles
Nem se pode inventar
Que resumiria o mundo
E o substituiria.
Mais sol do que o sol,
Dentro da qual vivêssemos
Todos em comunhão,
Mudos,
Saboreando-a

Carlos Drummond de Andrade

Dando continuidade aos momentos trazidos no capítulo anterior, em que os praticantes começam a rascunhar as produções de seus desenhos didáticos no papel e que, posteriormente, começam com seus acessos para trabalhar no AVA, trago neste capítulo a continuação dessas elaborações, já iniciadas. Entretanto, neste momento do trabalho, saímos da fase do planejar e entramos na fase de executar as ações que foram planejadas. Para tal feito, uma vez que os praticantes já haviam se cadastrado no AVA da UERJ e já estavam com os seus acessos, começamos o trabalho. Primeiramente, solicitei, junto ao LATIC/UERJ, dois ambientes de trabalho. Optou-se por esta forma, porque entendíamos que facilitaria o desenvolvimento das ações. No primeiro ambiente, denominado: “Escola como Espaço Político Pedagógico II (Laboratório)”, os praticantes trabalhariam como professores e, no outro ambiente, denominado: “A escola como espaço Político Pedagógico 2018-2” a permissão foi dada aos praticantes para trabalharem como alunos. Nele, eu trabalharia as intenções de pesquisa no momento em que acionava dispositivos. A Figura 21 mostra os espaços que foram criados pelo LATIC/UERJ e que nos permitiu acesso para trabalharmos.

Figura 21 - Espaços criados para interação e construção no AVA



Fonte: AVA | UERJ, 2018

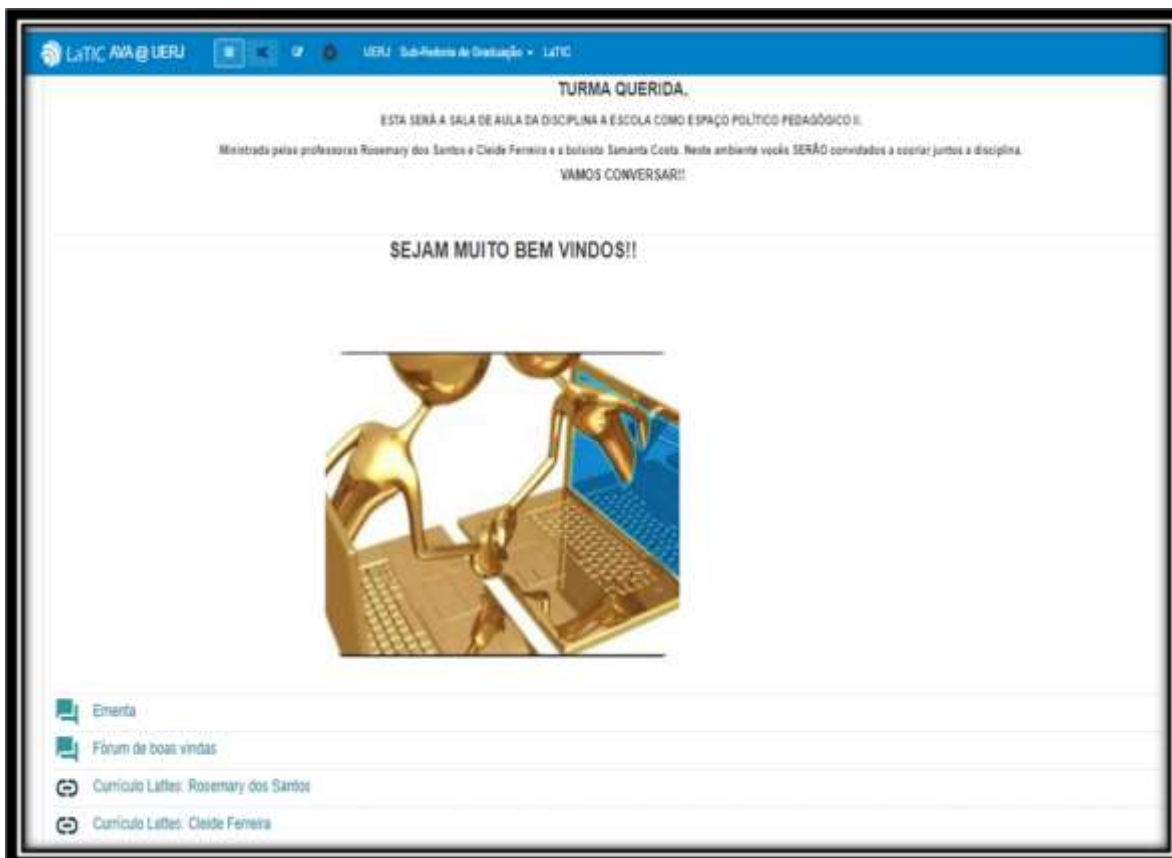
Destaco que neste momento, de planejamento docente, projetei atividades, em conjunto, com Rosemary dos Santos, a professora e orientadora desta pesquisa e Samanta da Fonseca, bolsista UERJ. Destaco também que foi um momento de ansiedades. Os alunos e praticantes estavam curiosos para explorar aquele universo, ainda que não tivessem, no momento, noção do que estava por vir e o que ou como iriam fazer. Percebi certa euforia.

4.1 Espaço: EPPII – 2018/2: Praticantes sendo alunos

No ambiente: “Escola como Espaço Político Pedagógico 2018.2”, em que os praticantes foram cadastrados como alunos, desenvolvi atividades, bem como acionei dispositivos, mediei ações, relações e procurei construir um espaço fluido, convidativo, que, ao mesmo tempo, trouxesse possibilidades de interação. Desse modo, já na tela inicial da disciplina, procurei trazer um convite à participação e, sendo assim, iniciamos as atividades no AVA.

A figura 22 traz este primeiro momento, virtual. Momento este em que apresentávamos a disciplina aos praticantes da pesquisa.

Figura 22 - Tela inicial da disciplina – EPPII



Fonte: AVA | UERJ, 2018

Entendia que deveria, neste primeiro momento, nos apresentar. Embora já tivesse feito nossas apresentações na aula de abertura da disciplina, achei conveniente que trouxéssemos essas apresentações também para o espaço virtual e assim compartilharmos nossas experiências profissionais para que a interação fosse ainda mais harmoniosa e dinâmica. Desse modo, criei um link com o nosso currículo Lattes para que eles pudessem saber com quem iriam cocriar ao longo do semestre.

Adiante, ciente da importância de considerar a questão das práticas educativas que para serem, de fato, transformadoras não podem perder o referencial de educação como prática social transformadora e, consciente de que para tanto, as tecnologias deveriam ser usadas como meio para ampliar o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidade humana e não como um fim em si mesma, segui com as atividades. Ressalto que, ao mesmo tempo em que refletia todo o tempo acerca do desenvolvimento e produção de conhecimentos nos ambientes virtuais de aprendizagem,

vislumbrava a importância deste trabalho desenvolvido com os alunos da FEBF, sobretudo no que tangia à possibilidade de mostrar novas formas de comunicações no ciberespaço, oportunizando mostrar, aos que ainda não conheciam, outras formas de construir conhecimentos, agora, também virtualmente. Dessa forma, procurei propor ações, conscientes, capazes de promover interações e não exclusões.

Sendo assim, após estudo, compreendi que poderia me apoiar nas tecnologias para trabalhar estes ambientes e espaços de aprendizagem, promovendo uma educação *online* de forma a ampliar e enriquecer minha prática, privilegiando as aptidões e as vozes dos praticantes na construção do conhecimento. Percebi que me possibilitariam-me provocar, inclusive, a dialogicidade dentro de um ambiente de cooperação entre os praticantes na disciplina EPPII, bem como oportunizariam-me trabalhar um espaço interativo com os praticantes através dos princípios da cibercultura, possibilitados pelo AVA.

Sobre o desenvolvimento das atividades nos ambientes virtuais, Silva (2012) me ajudou a entender que:

O desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais com base no diálogo implica o encontro com o outro (professor e alunos), a incorporação da ideia do outro às próprias ideias, a reconstrução de conceitos e a reelaboração das representações expressas pela escrita. Tais atividades podem ocorrer como apoio às atividades de sala de aula, propiciando expandir as interações que ocorrem no espaço e tempo do encontro entre alunos e professor na aula presencial para o espaço virtual, o que permite continuar o diálogo de qualquer outro espaço físico que permita o acesso à Internet e em qualquer momento que se tenha disponível. Rompe-se assim com a limitação espaço-temporal da aula, o que possibilita a abertura da sala de aula e dos espaços pedagógicos para o mundo, bem como a integração das organizações educacionais com os demais setores da atividade humana que também constituem espaços produtores de conhecimento. (SILVA, 2012, p.210)

Dessa forma, vislumbrei a importância do trabalho com o AVA por ter compreendido os ambientes virtuais não apenas como ferramentas tecnológicas ou como estratégia de marketing, mas também como concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem, como contexto e fenômeno da cibercultura e não mera evolução das práticas da EAD convencionais. Fui percebendo os sentidos do trabalho com os ambientes virtuais e o porquê fazê-lo; restava agora buscar, dentro das novas possibilidades, formas para desenvolvê-las. Para isso, eu precisava entender o que o AVA necessita carregar para que seu uso realmente traga valor à formação docente e, em mais esse momento de reflexão, seguindo os preceitos de (OKADA; SANTOS, 2003), ajustei as ideias que já tinha, agreguei ideias novas e, ao estudá-las, concordei que o AVA precisaria, devido à sua natureza aberta e flexível, permitir que criássemos sites hipertextuais que agregassem intertextualidade, conexões com outros

sites ou documentos; precisaria apresentar simplicidade e fácil acesso, bem como transparência nas informações trazidas, tais como: linguagens, texto, imagens, gráficos, mapas; precisaria permitir integração de vários suportes midiáticos; potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real, e assíncrona, comunicação a qualquer tempo onde o emissor e receptor não precisassem estar no mesmo tempo comunicacional; precisaria permitir contextualizações de questões do cotidiano, através de atividades que estimulassem o conhecimento; permitir a criação de ambiências formativas para avaliação; disponibilizar e incentivar interações e conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas.

Desse modo, seguindo com o trabalho de produções, atenta às possibilidades que podia explorar, planejei atividades usando também recursos do fórum, por exemplo, que nos permitiu trazer leituras de autores como: Paulo Freire, Edmea Santos, Marco Silva e Rosemary Santos. Além dos fóruns para discussões, busquei trazer outros recursos, tais como: arquivos com temas diversos, rótulo para criarmos atividades, URL para trazer conteúdos da WEB para o AVA, etc. Tínhamos a intenção, com todas essas atividades criadas e com todos os recursos acionados, de discutir as leituras de livros, textos e filmes que foram trabalhados, presencialmente, na sala 110, e, virtualmente, na sala de aula *online*.

Assim, ciente das possibilidades existentes, optei por criar ambiências com os praticantes e assim, vislumbrei explorar, também, potencialidades pedagógicas existentes nos fóruns, por exemplo, porque entendi que a fácil manipulação favoreceria os processos de ensino aprendizagem e estimularia a interatividade por permitirem, entre outras funcionalidades, atividades assíncronas, nas quais há uma permissão de constante troca, mesmo que não estejamos conectados ao mesmo tempo para haver diálogo e compartilhamento de experiências. Sendo assim, inicialmente, no AVA, acionei o dispositivo “**Fórum de boas vindas**”, que nos permitiu conhecê-los. Nele, os praticantes falaram um pouco de si e a partir de então, tive a oportunidade de direcionar ainda mais o meu olhar, traçando metas mais assertivas, o que me trouxe mais conforto para propor as ações. A partir destas interações, entrei em um segundo momento, no qual acionei outros dispositivos. Ressalto que tais dispositivos, muitas vezes, eram acionados na sala de aula, convencional, 110, e posteriormente, continuávamos trabalhando no AVA. Trago como exemplo, o dispositivo: **Leitura de textos**. Nele, trabalhou-se com os textos: “Você é um número”, de Clarice Lispector, com a intenção de propor reflexão para uma sociedade que nos vê como números. Seguidamente, trouxemos o texto “A escola dos meus sonhos”, de Frei Betto. Através desse dispositivo acionado, propu a reflexão acerca da escola que queremos, temos o

direito e podemos. Enfatizei a importância da dimensão pedagógica da escola e dos processos pedagógicos, levando em consideração as experiências que lá são vividas, porque entendia que é a partir delas que nos constituímos enquanto professores. Logo, a partir de então, trouxe à pauta a complexidade em lidar com os fenômenos sociais e políticos que perpassam a escola: o amor, o ódio, o desejo, a tristeza, a alegria, as interferências externas, o afeto, o respeito, a intolerância. Trouxe essa reflexão por compreender ser importante trazer, sobretudo em uma pesquisa com os cotidianos, o tratamento das relações das pessoas, com a vida das pessoas; e assim, provoquei ainda mais reflexões ao questionar até onde esse contexto escolar depende ou não de nós.

Ressalto que, além dos dispositivos acionados, mencionados anteriormente, os textos para reflexão, na sala 110, e o fórum de boas vindas, no AVA, acionei também outros fóruns, tais como: o “**Fórum Literário**” e o “**Fórum Cineclube**”; ambos traziam, sempre, uma continuação dos dispositivos acionados na sala presencial, 110.

A figura 23 traz esse segundo momento em que acionei outros dispositivos, no AVA, para o desenvolvimento do trabalho.

Figura 23- Acionando dispositivos no AVA



Destaco, por exemplo, o dispositivo acionado: **Roda de Conversa**, que iniciei na sala convencional, e estendemos a discussão para o ambiente virtual. Este dispositivo foi acionado a partir da leitura do livro de Paulo Freire, “**Pedagogia da Autonomia**”.

A figura 24 traz o momento em que nos reunimos na sala para discutirmos a leitura feita sobre o livro.

Figura 24 – Dispositivo roda de conversa - Pedagogia da Autonomia



Fonte: Acero da autora, 2018

Na roda de conversa surgiram discussões que, posteriormente, continuariam sendo trabalhadas também, no ambiente *online*, no “fórum literário”.

A figura 25, abaixo, traz algumas narrativas que emergiram neste momento de interação, reflexão e troca.

Figura 25 - Narrativas que emergiram na roda de conversa – Pedagogia da Autonomia



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Destaco também o fato que optei, muitas vezes, por trazer as narrativas em forma de imagens e/ou como recursos educacionais pensando, assim, oportunizar ao meu leitor uma visualização ainda maior das etapas pelas quais passamos e, em concordância com Colacique (2015), entendi que, ao utilizar imagens nas pesquisas com os cotidianos, eu favoreceria a demonstração dos fatos narrados, bem como facilitaria o entendimento do leitor a respeito das diversas situações que vivenciamos com os praticantes envolvidos. Segundo a autora: “As imagens na pesquisa ampliam nosso modo de ver, aprender e significar o mundo” (COLACIQUE, 2015, p. 2).

Adiante, após as reflexões que emergiram no dispositivo acionado: roda de conversa sobre o livro de Paulo Freire, nos reunimos para assistir ao filme: “sobre os muros da escola” que, posteriormente, também seria discutido, presencialmente, e depois discutido no fórum criado no AVA – “Fórum Cineclub”. Sendo assim, acionei mais uma vez o dispositivo: roda de conversa, desta vez para debatermos o filme assistido com a turma e com o propósito de trazer ainda mais reflexões. Neste momento, à medida que os praticantes traziam leituras e interpretações de suas experiências de vida e narravam acontecimentos, obtive diálogos que me deram a visão de como os praticantes eram impactados com as diversas situações do seu dia-a-dia. Tal fato me ajudou a direcionar minhas ações futuras para seguir caminhos sobre os quais trilharia ao longo do semestre.

A figura 26 mostra o momento em que acionei, mais uma vez, o dispositivo: **Roda de conversa**; desta vez para discutir reflexões acerca do filme: “**Sobre os muros da escola.**”.

Figura 26 – Dispositivo: Roda de conversa – Filme

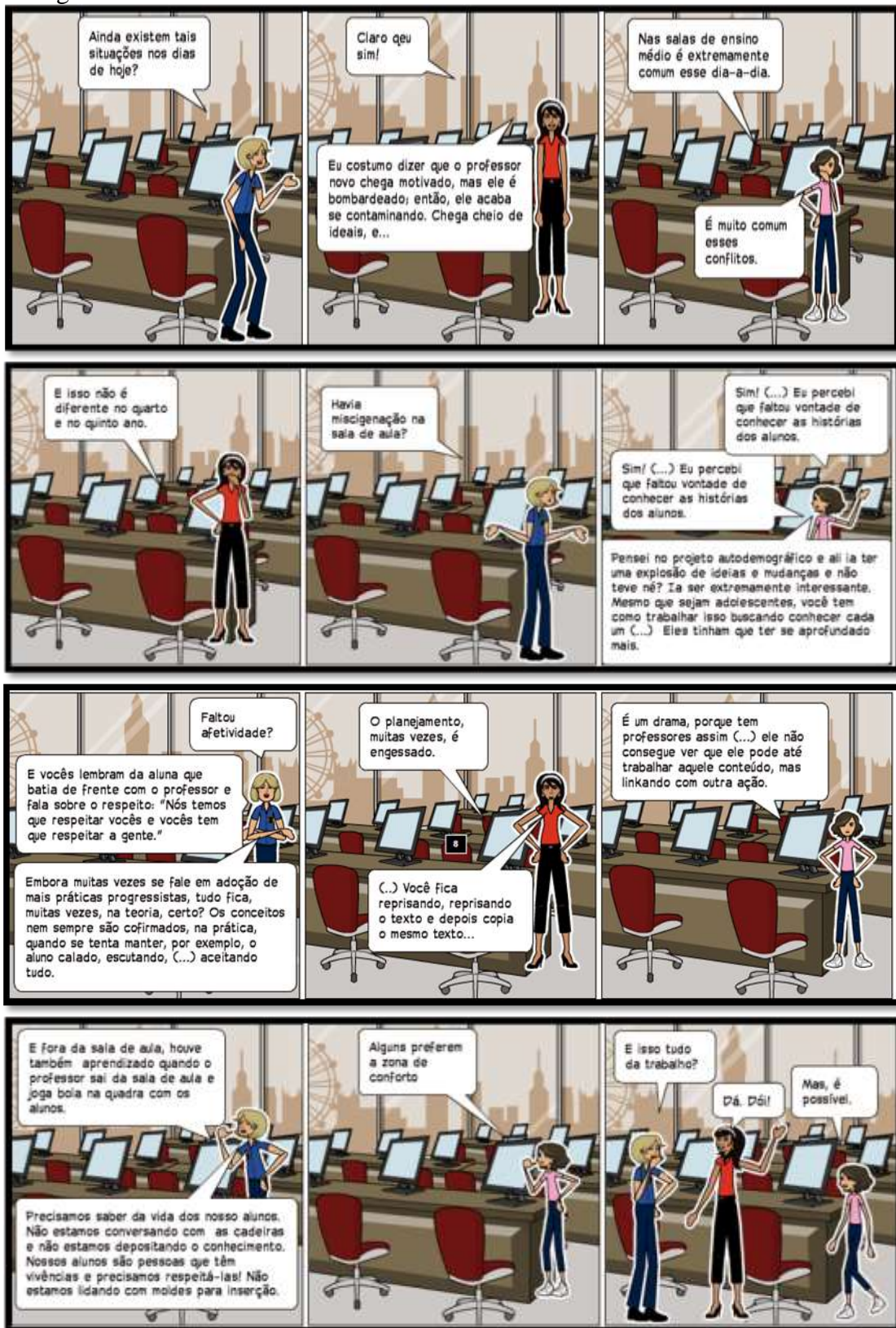


Fonte: Acervo da autora, 2018

Durante as discussões, procurei trazer assuntos como: intolerância, desrespeito, agressividade, motivação, desvalorização, baixa autoestima, dentre tantos outros que foram presenciados e destacados no filme, por concordar com Macedo (2010, p. 174), quando diz que: “Faz-se necessário explicitar o trabalho formativo com as histórias de vida.” E, sendo assim, provocando inter-relações e reflexões entre os alunos, obtive narrativas de vários praticantes, dentre eles, destaco as alunas: Ana Cristina, Diva, Irenilva e Juliana, que nos trouxeram relatos muito ricos por mostrarem, em suas vivências enquanto professoras, a vontade de fazer, de mudar, de buscar modificar hábitos e assim, transformar realidades. Ou pelo menos, tentar fazê-lo.

A figura 27 traz as narrativas que emergiram deste momento de reflexões.

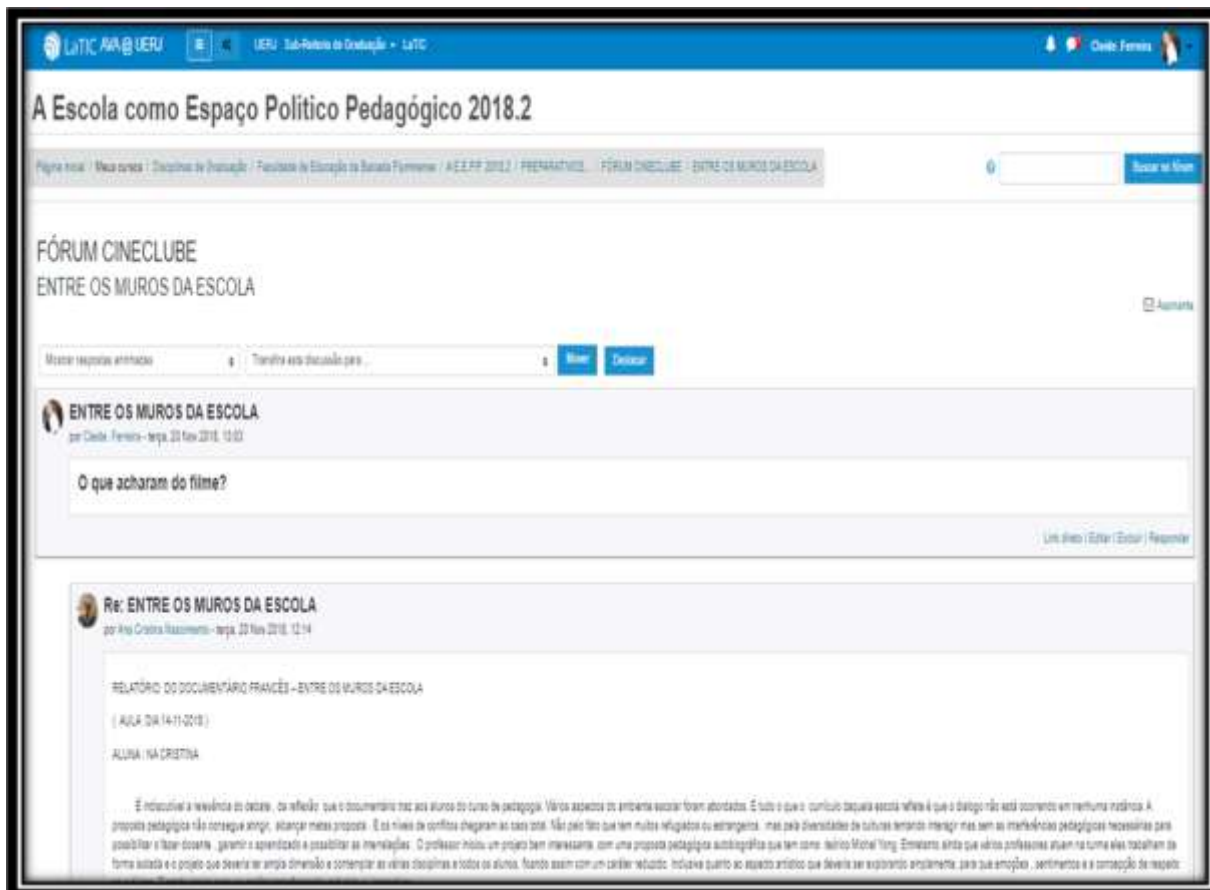
Figura 27 - Narrativas - filme: “Sobre os muros da escola”



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Desse modo, tal como planejado, levei as discussões sobre o filme para o AVA e a figura 28 traz o momento do dispositivo acionado: **“Fórum Cineclube”**.

Figura 28 – Dispositivo acionado - Fórum CINECLUBE



Fonte: AVA | UERJ, 2018

Neste fórum, percebi que muitos dos alunos e praticantes da pesquisa aceitaram o desafio de narrar suas interpretações acerca do filme assistido e o fizeram, guardando suas singularidades. Saliento que alguns trouxeram interpretações muito interessante e, para uma melhor visualização, trarei algumas narrativas que chamam minha atenção para a falta de diálogo, encontrada no filme, bem como para os conflitos existentes, para a inabilidade em lidar com a diversidade das culturas, para a falta de interdisciplinaridade, para falta de atenção desprendida à arte, conseqüentemente, afetando o caráter transformador que parecia ser possível na turma, para o desequilíbrio na relação professor-aluno, para as relações conturbadas, para o autoritarismo docente, para o despreparo escolar em lidar com situações do dia a dia, para as práticas engessadas. Nas figuras abaixo, 29, 30, 31 e 32, trarei, para uma maior ilustração deste momento, as narrativas dos praticantes: Ana Cristina, Marcela, Luciene e Adriano.

Figura 29 – Narrativa trazida pela praticante Ana Cristina




“É indiscutível a relevância do debate, da reflexão que o documentário traz aos alunos do curso de pedagogia. Vários aspectos do ambiente escolas foram abordados. E tudo o que o currículo daquela escola reflete é que o diálogo não está ocorrendo em nenhuma instância. A proposta pedagógica não conseguiu atingir, alcançar metas propostas. E os níveis de conflito chegaram ao caos total. Não pelo fato de ter muitos refugiados ou estrangeiros, mas pela diversidade de culturas tentando interagir, mas sem as interferências pedagógicas necessárias para possibilitar as inter-relações. O professor iniciou um projeto bem interessante, com uma proposta pedagógica autobiográfica que tem como teórico Michel Yong. Entretanto ainda que vários professores atuem na turma, eles trabalham de forma isolada e o projeto que deveria ter ampla dimensão e contemplar as várias disciplinas e todos os alunos, ficando, assim, com um caráter reduzido. Inclusive quanto ao aspecto artístico que deveria ser explorado amplamente, para que emoções, sentimentos e a concepção de respeito ao próximo.”

Fonte: AVA | UERJ, 2018

Através da narrativa da aluna Ana Cristina e com ela, procuro trazer a complexidade da formação de uma professora, discutindo os diferentes *‘espaçotempos’* em que essa formação se tece. Por meio de suas histórias, narradas por ela, da forma como ela a enxerga, com os diferentes fios que integra seus entrecruzamentos, procuro evidenciar as redes de *‘aprenderensinar’* que vêm sendo tecidas nos *‘espaçotempos’*, escolares, procurando compreender os processos de formação desses praticantes e os usos cotidianos que fazem da sua convivência, com tudo aquilo que os cerca nas escolas, em suas relações com outros praticantes, com os currículos e com os artefatos escolares. Percebi, nessa e nas demais narrativas, traços sutis de resistência à hegemonia do conhecimento. Percebi, através de suas interpretações, as táticas (CERTEAU, 2012) utilizadas para dar conta das práticas curriculares, fato que Ana Cristina nos chama a atenção, principalmente quando cita os aspectos da emoção, dos sentimentos e do respeito ao próximo, algo que deve ser tecido na prática e no diálogo. Sendo assim, percebi o olhar da praticante voltado para questões conflitantes que traziam o filme quando dificultavam e/ou impossibilitavam o diálogo.

Figura 30 – Narrativa trazida pela praticante Marcela



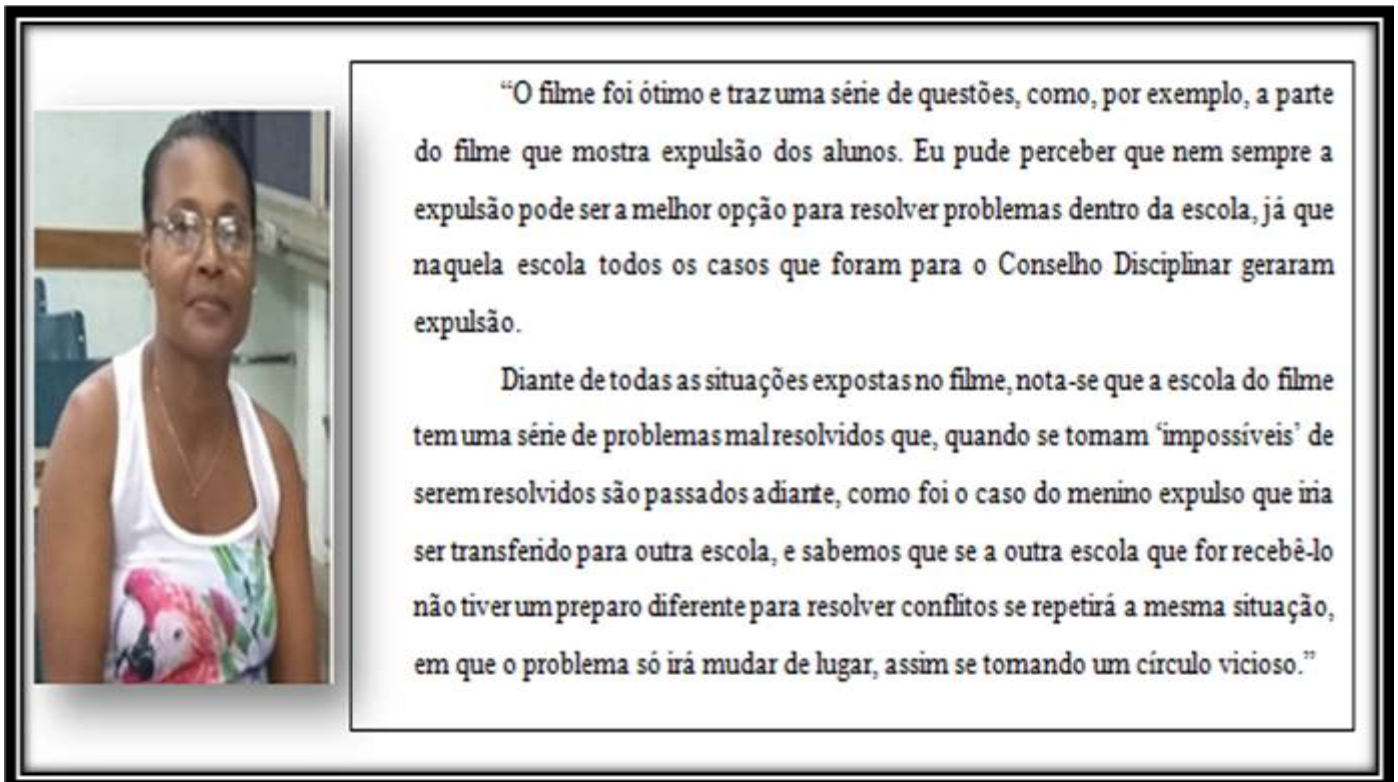
“O filme trata de assuntos reais, presentes no cotidiano escolar. Diversos assuntos como diversidade cultural, relacionamento entre professor e aluno, indisciplina, entre outros fatores sociais e econômicos que podem acarretar também em um desequilíbrio no aprendizado de alguns alunos. A relação do professor com o aluno é, de certa forma, simultânea e bastante conturbada, o professor tem uma postura autoritária diante a problemas surgidos com os alunos, o que dificulta ainda mais a interação professor e aluno. É também muito difícil e controverso o modo em que o professor aborda e ensina determinados assuntos, pois ele não consegue ver e compreender a multiplicidade e diversidade cultural e racial que existe dentro de sua sala de aula, fazendo com que os alunos não vejam lógica em seu modo de ensino. Com tudo isso abordado no filme, podemos concluir que a educação ainda não está 100% eficaz. Precisamos melhorá-la, pois cada vez mais temos uma evasão escolar em grande escala e uma desmotivação enorme pelos professores. Isso precisa mudar.”

Fonte: AVA | UERJ, 2018

Através da narrativa de Marcela, quando a mesma nos traz a “postura autoritária” do professor, lembrei que um dos desafios principais para o docente, mesmo os que desenvolvem um trabalho também de forma *online*, é a mediação, pois de nada vale tantas possibilidades se não soubermos o que fazer com elas e assim, ressalto o fato de que é mais fácil dialogar e discutir quando os participantes se autorizam, participam e compartilham suas narrativas. Mas, e quando isso não acontece? Por tal motivo, percebi o quão importante foi que, durante o transcorrer da disciplina, eu tivesse criado ambiências que favorecessem discussões, valorizando e incentivando a participação de todos. Fundamental também foi a importância que procurei dar à mediação pedagógica respeitosa, valorizando diferenças de opiniões, problematizando e incentivando a continuidade do diálogo.

Desse modo, à medida que busquei proporcionar ambiências formativas (SANTOS, 2015), possibilitei à praticante Marcela trazer o seu olhar para o desequilíbrio que as atitudes mostradas poderiam ocasionar ao aprendizado daqueles alunos mostrados no filme. A aluna destaca também a relação conturbada entre o professor e o aluno, dificultando as relações; traz a falta de habilidade com a diversidade cultural existente e traz ainda a interpretação que faz sobre a educação falha; todavia, percebeu que havia esperança em poder melhorá-la.

Figura 31 – Narrativa trazida pela praticante Luciene




Fonte: AVA | UERJ, 2018

Com a narrativa da praticante Luciene percebi a importância do ato de formar e as relações embutidas nesse processo, por vezes, conflitantes, tal como traz a praticante. Percebi também o quanto cada praticante traz suas leituras de mundo e, em concordância com Santos (2006), compreendi que cada um esboça a sua visão de mundo, misturada às suas histórias pregressas, o que os fez olhar o mesmo filme de forma particular e, por vezes, diferente. A autora salienta que: “cada sujeito com sua singularidade e diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e (re) construindo a comunicação e o conhecimento, coletivamente”. (SANTOS, 2006, p. 133),

Sendo assim, em suas interpretações, a aluna esboça ter gostado muito da história contada no filme assistido e faz uma reflexão sobre a expulsão do aluno. Relata que, a partir dali, percebeu que nem sempre as medidas autoritárias são o caminho para resolver problemas e que tal feito pode, além de não resolver os conflitos criados, gerar novos conflitos, favorecendo a criação de um círculo vicioso que servirá para não resolver problemas. Ou seja, junto à praticante e em concordância com Figueiredo (2018), percebo que o processo formativo, muitas vezes, se dilui nos perfis predeterminados aos professores, bloqueando suas identidades e dificultando o alcance de um sentido pleno ao ato de educar.

Figura 32 – Narrativa trazida pela praticante Adriano



“O documentário aborda perfeitamente o cotidiano em sala de aula e o despreparo total do professor e da escola como um todo para lidar com as diversas expressões dos alunos. Uma das cenas que evidencia isso é quando os professores se reúnem à direção para deliberar sobre o destino de um aluno na instituição, em que sequer há um mediador entre professores e a responsável, ficando a cargo do aluno no calor das emoções. Percebe-se o quão absurdamente punitiva a escola é quando uma das professoras sugere tirar pontos dos alunos à medida que cometeram infrações de trânsito, uma perfeita analogia ao sistema escolar que busca, através da punição, ‘comigir’ o comportamento dos alunos, em vez de buscar a raiz do problema para, assim, solucioná-lo.

Embora a escola contasse com uma infraestrutura impecável, não era devidamente explorada. As práticas pedagógicas do professor eram totalmente engessadas e excludente, uma vez que a sala de aula era majoritariamente formada por alunos de diversas etnias e esses aspectos eram simplesmente silenciados. Não havia possibilidade de uma relação saudável entre professores e alunos, se os alunos não se sentiam incluídos no ambiente escolar.”

Fonte: AVA | UERJ, 2018

Com a narrativa do praticante Adriano e junto a ele, trago a consciência que aprendi a ter ao trabalhar a minha pesquisa utilizando-me, também, do movimento “Sentimento do Mundo” (ALVES, 2008), ao vivenciar o mundo e não só observá-lo. Olhar para o meu “objeto” não me afastando dele, ao contrário, mergulhado neste, consciente de que não existe garantia alguma de que tudo o que verei será real, pois poderei iludir-me, perder-me. Nesse sentido, saliento a necessidade, para meu processo formativo, de estar mergulhada nos cotidianos dos praticantes, observando como cada um utiliza seus saberes em suas convivências, como cada um tece sua rede de viveres, a partir do que têm acesso nas diversas redes educativas, tais como a universidade.

Compreendi que a formação precisa passar pela observação atenta, pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização e, desse modo, corroboro o pensamento de Nóvoa (1992, p.16) quando aborda a formação e nos diz que: “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por

uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

O autor salienta ainda que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NOVOA, 1992, p.13).

Sendo assim, concordo com o praticante Adriano quando chama atenção para o despreparo do professor com suas práticas engessadas, para o despreparo da escola ao aplicar punições desprovidas de sentidos, ou ainda, quando o praticante chama atenção para a falta de entrosamento. Concordo e entendo o quão necessário é, diante da pluralidade dos saberes existentes, não só no filme, trabalhar no sentido da diversificação das práticas de formação, instituindo novos relacionamentos.

4.2 Espaço: EPPH – Laboratório: Praticantes sendo professores

Neste ambiente: “Escola como Espaço Político Pedagógico II - Laboratório” – onde os praticantes foram cadastrados como professores, a proposta era possibilitar um espaço no qual os alunos pudessem por em prática tudo o que elaboramos e planejamos fazer. A proposta era iniciar com as produções dos Desenhos Didáticos a partir do tema: “*A formação de professores para uma didática plural*”. Eu tinha conhecimento que um dos principais pontos que deveria considerar relevante na construção de um ambiente virtual de aprendizagem era o design simples e de fácil manipulação. Mas como fazê-lo?

A Figura 33, abaixo, mostra a criação da tela que trazia o tema central, “*A formação de professores para uma didática plural*”, usado como eixo, norteador, e para dar início às produções.

Figura 33 – Eixo central que deu início às construções dos desenhos didáticos

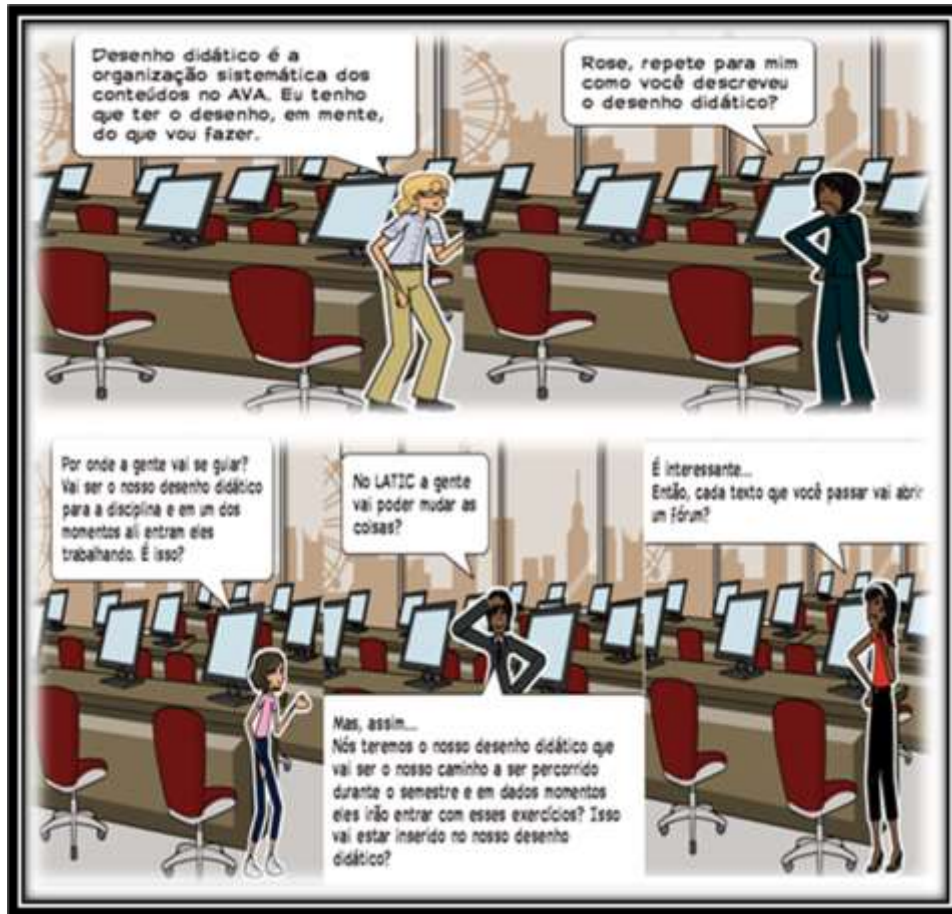


Fonte: AVA | UERJ, 2018

A partir da criação do tema central/eixo norteador, segui, ao longo do caminho, orientando, direcionando, colaborando e incentivando as produções no ambiente presencial e no ambiente *online*. As estruturações começam, de fato, a acontecer e assim, tive a oportunidade de acompanhar as dúvidas e os sentimentos que eram desprendidos ali, naquele estágio, acompanhar as reflexões, as inseguranças, o crescimento, à medida que, paralelamente, os praticantes iam avançando, amadurecendo as ideias, conhecendo os caminhos possíveis e se autorizando na tomada de decisões.

A figura 34 traz uma ilustração deste momento, marcado por incertezas, e que permitiu, através dos diálogos, identificar o potencial de cada aluno, bem como, com a devida atenção, identificar a valorização e a intensificação deste.

Figura 34 – Criação dos desenhos didáticos



Fonte: A autora, 2018

O diálogo acima mostra o quanto foi importante esses momentos de esclarecimentos e de proximidade. A conversa acima mostra o quanto eu, no processo da pesquisa, precisei mergulhar de ponta cabeça e beber em todas as fontes, a fim de ampliar as minhas proposições, ampliar a visibilidade do que acontece no cotidiano das escolas, da universidade e de seus tantos espaços de *'aprenderensinar'*, atribuindo sentido ao que nem sempre é dito, trazendo à tona possibilidades que encontram-se, por vezes, invisibilizadas. Destaco que é esta a minha busca, ou talvez possa dizer, o meu atrevimento. Não há aqui nenhuma certeza de que tal feito irá, de fato, proporcionar outras possibilidades de ação, mas acredito que seja transformador trabalhar com as incertezas cotidianas, com a falta, com a dúvida, com os dilemas a respeito do que dá certo e do que não dá. Certeau (2012) diz que o cotidiano é uma invenção, algo que está sendo inventado a cada momento por seus praticantes, isto é, percebo que podemos pensá-lo como algo em constante ação, repleto de possibilidades e de movimentos e assim, pensar a pesquisa em educação a partir de outro lugar, sendo necessário, então, reeducar os sentidos, reaprender a perceber o mundo, muitas vezes tendo que

desaprender o que era certeza, tecendo outras e compreender formas, não necessariamente novas, de compreender os processos complexos que habitam essa cotidianidade.

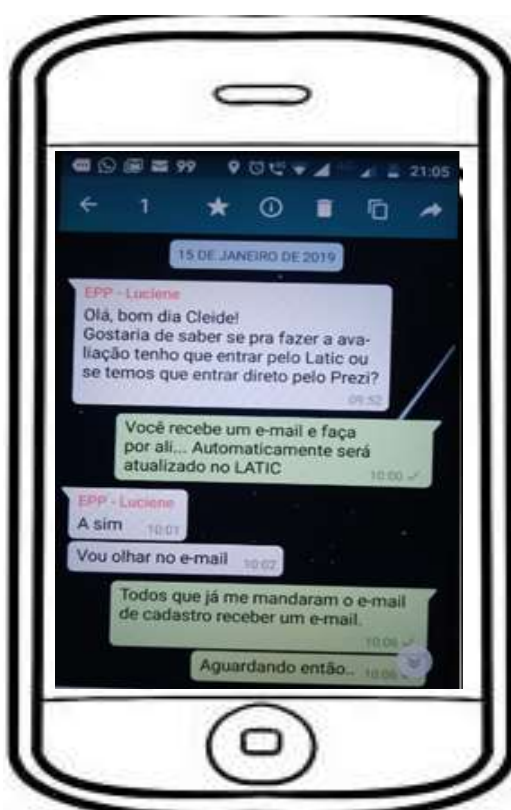
Neste instante, diante da prerrogativa das construções de sentido, enquanto trabalhava diante das sistematizações de saberes, *online*, surge, também, a necessidade de trabalhar a distinção das práticas de formação, porque além de promover interconexões dos praticantes, estabelecíamos novas relações do/com os futuros professores que ali estavam, bem como estabelecíamos relações com o saber pedagógico e científico.

Desse modo, diante de tantos questionamentos trazidos pelos praticantes e para uma maior interação e continuidade das discussões, que muitas vezes eram começadas na sala 110, abri mais um canal para conexões e criei um grupo no aplicativo *WhatsApp* para que pudessemos manter frequentes os diálogos, mesmo fora da universidade. Desse modo, quando não estávamos na sala de aula, presencialmente, dispúnhamos desta ferramenta de comunicação que possibilitava-me orientar, tirar dúvidas, auxiliar no desenvolvimento e na execução do trabalho e, dessa forma, estreitávamos as nossas relações. A partir deste momento, de criação do grupo, tive a oportunidade de sentir melhor o envolvimento dos praticantes, tendo em vista o fato de que alguns se expunham mais quando o acesso foi realizado desta forma; destaco ainda, que outros praticantes, mais tímidos, buscavam auxílio somente no acesso provado.

Certa vez, em um dos momentos em que as duplas se reuniram para acessar um dos dispositivos acionados, o **software Prezi**, momento que falarei mais adiante, todavia, adianto que tratou-se de uma etapa do trabalho em que propus uma atividade com a intenção de interagir com alunos de forma assíncrona, buscando relatos que nos mostrassem os seus dilemas encontrados, suas interpretações, seus sentimentos, suas intenções, enquanto criavam no AVA, e desenvolviam suas práticas docentes com auxílio das tecnologias digitais em rede. Na retomada de raciocínio, ressalto que neste momento, então, em que iríamos trabalhar com o software Prezi, a aluna e praticante da pesquisa, Luciene, procurou-me, no acesso privado, com dúvidas sobre como ela deveria acessar a atividade e como fazê-la. Saliento que este foi um dos momentos trazidos, entretanto, experimentei tantos, outros, em que foi necessária uma atenção minha, ainda maior, e uma escuta ainda mais sensível (BARBIER, 2002). Saliento também que em momentos como este, enquanto eu interagia com estes alunos de Pedagogia da FEBF, enquanto eu trocava com eles, orientava-os, formava-os e, juntamente a eles, me formava, eu (re) descobria novos sentidos à minha trajetória, facilitando o meu trabalho de pesquisadora.

A figura 35 traz o trecho retirado da conversa no aplicativo *WhatsApp* com a praticante Luciene, onde a mesma solicita orientação para conseguir realizar uma das atividades propostas.

Figura 35 - Conversa capturada – Orientando as dúvidas da praticante Luciene



Fonte: Elaboração da autora, 2018

Sendo assim, observava as ações dos praticantes, enquanto os mesmos desenvolviam seus desenhos, ciente de que o desenho didático precisaria estruturar links com textos, imagens, sons, páginas, gráficos e todos os artefatos a mais existentes em um ambiente virtual de aprendizagem e que para elaborá-lo, deveríamos contemplar princípios do hipertexto eletrônico que se apresenta hoje como um novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unidirecional de informação, próprias das mídias de massa, porque trabalha de forma intuitiva, de fácil navegação e acesso às informações. Desse modo, busquei seguir explorando as possibilidades que tínhamos, buscando promover aprendizagens colaborativas, bem como incentivando a participação. Saliento que os ensinamento de Silva; Pesce; Zuin (2010) me ajudaram a compreender, neste momento de produções dos desenhos, que para garantir a disposição/proposição dos conteúdos e das situações de aprendizagem, à maneira do

hipertexto e de modo que se potencialize autorias docentes e discentes, o desenho didático precisará pelo menos de três atitudes:

1 – Arquitetar percursos em teias de conexões (...); explorar as vantagens do hipertexto (...) implementar no roteiro do curso diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais retirados do universo cultural do estudante e atento aos seus eixos de interesses; utilizar diversas formas de narrativas: textuais (textos acadêmicos, jornalísticos, história em quadrinhos, textos literários, relatos, histórias de vida); imagéticos (fotografia, charge, animação, mapa, gráfico, vídeo, filme; gravuras) e sonoros (música, audioconferência, *podcasting*); multimídia (games, simulação, *slideshow*, *www*); 2 – Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências: modelar os conteúdos e as situações de aprendizagem como espaços conceituais, onde os aprendizes possam construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando-os como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento; garantir um território de expressão e aprendizagem labiríntico com sinalizações que ajudem o aprendiz a não se perder, mas, ao mesmo tempo, não o impeçam de se perder; desenvolver um ambiente intuitivo, funcional, de fácil navegação e aperfeiçoável na medida de atuação do aprendiz; propor a aprendizagem e o conhecimento como espaços abertos à navegação, à colaboração e à criação; possibilitar que o aprendiz conduza suas explorações; disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões; promover oportunidades de trabalho em grupo colaborativos; desenvolver o cenário das atividades de aprendizagem de modo que se possibilitem a participação livre, o diálogo, a troca e a articulação de experiências; garantir a exposição de argumentos e o questionamento das afirmações; 3 – Provocar situações de inquietação criadora; encorajar esforços no sentido da troca entre todos os envolvidos; incentivar a participação dos cursistas na resolução de problemas; implementar situações de aprendizagem que considerem as experiências (...) que os estudantes já trazem consigo; desenvolver atividades que proporcionem (...) o aguçamento das observação e da interpretação das atitudes dos atores envolvidos. (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p.222-223)

Neste sentido, incentivei aos praticantes a pensarem um ambiente de estética atraente, agradável, harmoniosa, que permitisse aos seus futuros alunos se sentirem convidados a navegar e habitar o espaço virtual, que possibilitasse reconhecimento e compreensão do layout apresentado, que fosse possível indentificar locais abertos para comunicação, bem como possível perceber mudanças, onde ocorriam e como ocorriam. Procurei mostrar que o próprio ambiente deveria favorecer esta inter-relação.

Nesse sentido, percebi, então, que a estética compreende as escolhas que fazemos sobre o design utilizado, a cor, as imagens, os símbolos, os sons, as animações, a disposição dos conteúdos, as conexões, o mapeamento do espaço virtual e, apesar das escolhas serem aleatórias e subjetivas, entendi que precisávamos de um elemento de consenso, que viesse a colaborar para definição da melhor estética do espaço virtual, facilitado com as trocas de opiniões entre os praticantes. Entendi também e ressalto que, tão importante quanto é a estética, é a contextualização que fazemos e que nos permite, entre outras situações,

reconhecer as circunstâncias para qual o ambiente foi criado, facilitando possíveis intervenções, compartilhamento de significados, construções de identidades do ambiente, bem como nos é permitido perceber a nossa própria identidade e a identidade do grupo.

Ainda sobre a harmonia no espaço, saliento que os ensinamentos de Okada & Santos (2003) me ajudaram a compreender que para compor a estética é importante:

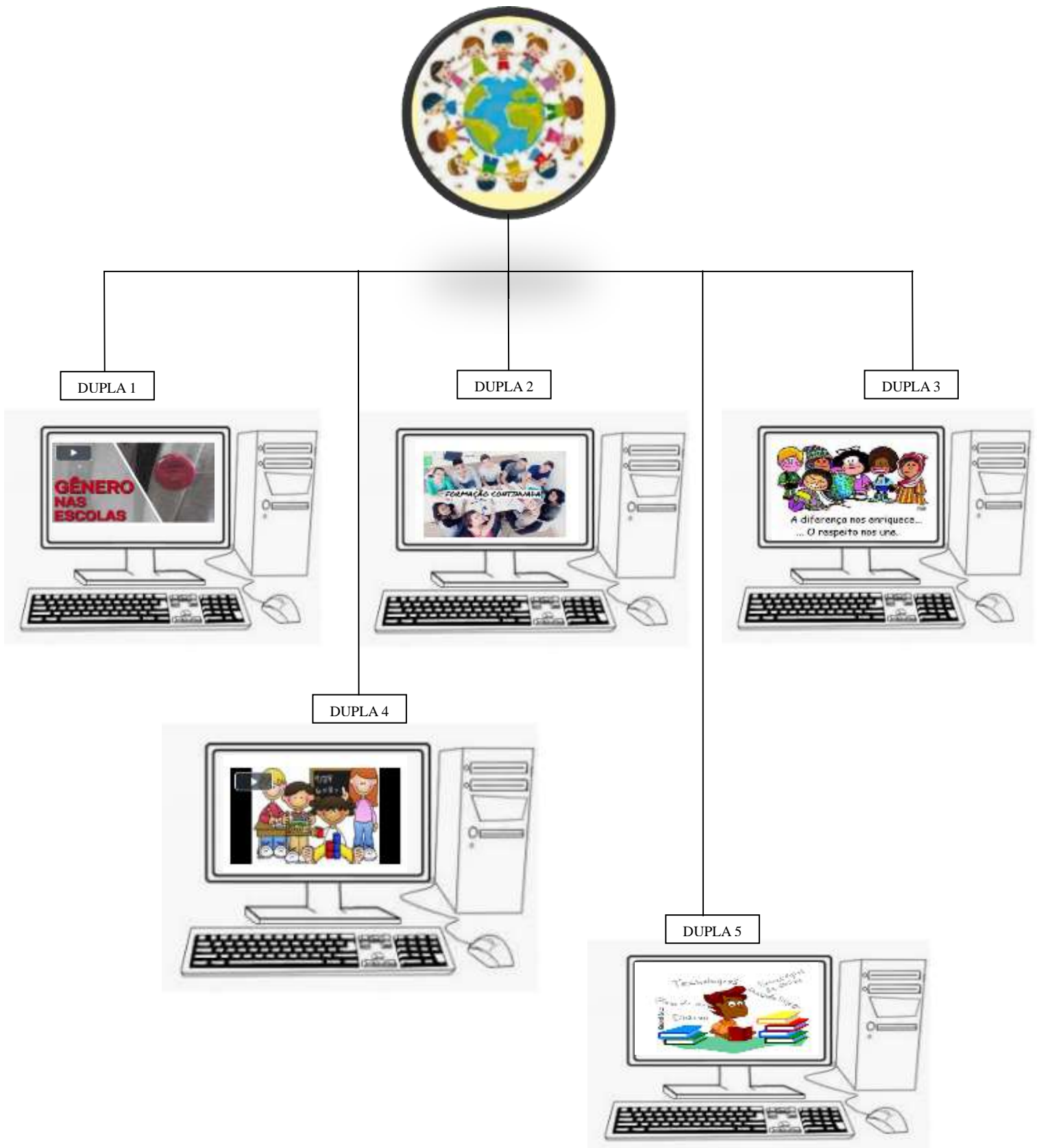
A – Ambiente ‘clean’, não poluído de informações, porém com quantidade suficiente para a sua compreensão; B – Boa navegabilidade que permita o acesso prático, simples, fácil às informações. A definição da barra de navegação é fundamental para evitar que o usuário se perca no meio de dados, nas páginas internas e externas e nas interfaces; C – Design harmonioso, ou seja, equilíbrio nas cores, no tipo de letra, no fundo da página, na escolha das imagens e animação, na definição e disposição da barra de navegação, e em outros elementos (sons, filmes, etc); D – Padronização suficiente para reconhecer as páginas que fazem parte do ambiente e as que não fazem, definida na escolha de elementos do design de se manterem em todas as páginas (OKADA; SANTOS, p.12).

Logo, ciente de que o ambiente precisaria permitir integração, ser harmonioso e, conseqüentemente, organizado, partimos para o nosso desafio, talvez o maior, que foi mediar a complexidade das relações, pensando a prática pedagógica desenvolvida por meio de um desenho didático interativo, estruturado, planejado, a fim de contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico da educação *online*.

Dessa forma, seguimos nesse sentido, mediar as construções das práticas através das produções dos desenhos, e destaco que, no total, foram criados cinco desenhos didáticos que foram desenvolvidos por dez alunos que, juntamente conosco, refletiram, repartiram e compartilharam suas experiências; ousaram, ao explorar as interfaces oferecidas, ao buscar respostas, bem como, ao se permitirem tocar por outras, novas, formas de ensinar, de pensar, de agir. Acrescento ainda que, reflexiva, ao me ver sentada aqui, na frente do computador, lendo mais uma vez cada narrativa trazida neste capítulo a fim de transcrevê-las e, ao observar cada trabalho realizado, me peguei revivendo, com estas realizações, algumas histórias contadas e destaco que esse foi um processo muito enriquecedor para mim. Penso ser lamentável não poder expor essas outras formas de “dizer” usadas pelas professoras desta pesquisa, pelo simples fato de a escrita ser limite à possibilidade de expressá-las com fidelidade.

A seguir, na Figura 36, apresento, em forma de figura a fim de possibilitar uma maior visualização, um dos momentos que marca o desenvolvimento do trabalho proposto à turma, organizado e realizado em dupla,

Figura 36 – Construções: Rede formada com os praticantes da pesquisa



4.2.1 Produções dos Praticantes da Pesquisa

Neste momento, pensando sobre a experiência que estávamos tendo oportunidade de experimentar e consciente de que a mesma não deveria ser mobilizada pensando tão somente em uma dimensão pedagógica, mas também visando à produção de saberes por meio das redes, por meio das trocas, do compartilhamento de dados que se consolidam nos espaços de formação, mútuos e férteis, destaco que, em meio a essas experiências adquiridas, pensando o quanto o professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992), buscou-se, enquanto produzíamos os desenhos didáticos, possibilitar, sempre, interatividade, incentivando reflexões e autorias.

Para uma maior visualização, a figura 37 traz uma breve ilustração do trabalho realizado pela dupla 1.

Figura 37 - Desenho didático – Dupla 1 – Gênero nas Escolas



Fonte: AVA | UERJ, 2018

A dupla 1 nos traz as colaborações dos praticantes: Adriano e Jessica que nos apresentou, em seu desenho didático, recursos tais como: URL com vídeos, textos, pesquisas e reportagens; questionários e fórum para discussão. Um trabalho dinâmico, bem apresentado e interativo.

A dupla 2, que contou com a colaboração dos praticantes: Ana Cristina e Ramon, traz em seu desenho didático, recursos tais como: URL com arquivos PDF, vídeos e livros; chat; fóruns; textos diversos que abordavam o tema escolhido, “formação continuada”. A dupla trouxe, também, avaliações, certificado e, tal como eu fiz no fórum de apresentação, nos trouxeram links para o Lattes deles. Uma produção bem estruturada, dinâmica e que nos mostrou o quanto a dupla se empenhou para fazer um bom trabalho.

Figura 38 - Desenho didático – Dupla 2 – Formação Continuada



Fonte: AVA | UERJ, 2018

Junto à dupla e com tais produções, formativas e de processos identitários, senti o mundo (ALVES, 2008), quando me lancei, ousei e busquei orientar as produções dos desenhos didáticos. Senti o mundo quando procurei sentido para o que desenvolvíamos, em conjunto, quando busquei incentivar as produções do Ser quando incentivei a produção de saberes, respeitando as realidades do cotidiano que eram trazidas. Ou seja, vivenciei a pesquisa e, a partir dela, vivenciei o mundo consciente de que fazia, de que fazíamos parte dele.

A dupla 3, representada pelas praticantes: Diva e Rayane, trouxe em seu desenho didático recursos como: Fórum de apresentação; chat; base de dados; URL com vídeos, arquivos diversos; rótulos; memes. A dupla demonstrou comprometimento com o trabalho, vontade de acertar, vontade de aprender a aprender.

Figura 39 - Desenho didático – Dupla 3 – Diversidade Cultural



Fonte: AVA | UERJ, 2018

Complemento que, como já relatado no subcapítulo 4.2, criei um grupo no aplicativo WhatsApp e lá, tirei dúvidas dos praticantes que me procuravam. Certa vez, a praticante Diva que me procurou, no acesso privado, para relatar-me sua profunda dificuldade com as tecnologias; trazendo, inclusive, o fato de que ainda que eu tentasse orientar pelo aplicativo, ela encontrava muitas dificuldades para caminhar e seguir em frente. Destaco o fato de que quase foi preciso conversar com uma de suas filhas para que a mesma mediasse à conversa e a aluna pudesse entender o que eu tentava explicar. Ainda assim, em meio às dificuldades trazidas, a dupla nos apresentou um trabalho convidativo e muito bem elaborado.

Desse modo, acredito que neste momento, marcado pela sensibilidade no observar e no ouvir, enquanto buscava significados na vivência e experiência da aluna, bebi em outra fonte quando, atenta, considerei o que minha aluna trazia em seus relatos. “Bebi em todas as fontes” (ALVES, 2008), quando inclinei-me para ouvir mais uma voz, diferente das muitas que ouvia enquanto lia e desenvolvia esta pesquisa..

A dupla 4, representada pelas praticantes: Juliana e Luciene, trouxeram em seu desenho didático, recursos como: fóruns; URL contendo vídeos, livros; uma atividade de encerramento muito bem elaborada, porque trazia provocações aos possíveis interlocutores; um link para o youtube muito interessante que trazia uma abordagem do educador Paulo Freire, sobre os saberes necessários para a prática educativa, tendo como base o livro “Pedagogia da Autonomia” que, inclusive, foi discutido por nós em sala de aula, inclusive.

Figura 40 - Desenho Didático – Dupla 4 – Inclusão



Fonte: AVA | UERJ, 2018

A aluna Juliana, certa vez, também me procurou no aplicativo WhatsApp, também no acesso privado, nervosa, porque entendia ter apagado todo o seu trabalho. Percebi que a pouca habilidade com o AVA trouxe, algumas vezes, não só com ela, momentos de tensão, de ansiedade, temor, desconfiança, insegurança; mas, a produção virtual trouxe também momentos de fascínio, reflexões, motivações e, por que não dizer, momentos de esperança.

Junto à dupla, vivenciei o movimento “Virar de ponta cabeça” (ALVES, 2008) à medida que ousei ir além do que achava que já sabia, ensinando, aprendendo, formando e me formando e, juntamente com todos, assumindo o risco de começar algo novo naquele espaço.

A dupla 5, representada pelas praticantes: Irenilda e Marcela, explorou o ambiente virtual e nos trouxe, com dinamismo, recursos tais como: fóruns; avaliações; links; momentos para reflexões através de vídeos. Um trabalho diversificado e com recursos bem explorados.

Figura 41 - Desenho didático – Dupla 5 – Formação do professor alfabetizador



Fonte: AVA | UERJ, 2018

Percebi que, junto à dupla, vivenciei o movimento “Ecce femina” (ALVES, 2008), quando privilegiei a presença e os sentimentos dos praticantes. Quando percebi a importância em ouvi-los, em compreendê-los, respeitando as múltiplas formas de pensar, de falar.

Sendo assim, não só com esta dupla, mas com todas as outras, mergulhei no que me propus a fazer, virei de ponta cabeça quando busquei movimentar-me, em meio às produções, na mesma medida em que sentia, em meio aos desafios, o campo em que estava mergulhada, procurando não me limitar somente ao que achava que estava vendo, mas buscando ir além; bebi em outras fontes quando ouvi as vozes dos praticantes, me importei e considerei o que estava ouvindo. Logo, procurei, durante o percurso, respeitar, sempre, a autonomia do Ser que formava e, sem dúvida alguma, percebo que, em paralelo, eu também me formei com eles.

Desse modo, em meio ao nosso processo formativo, meu e deles, seguimos para a próxima etapa que seria marcada pelas apresentações, na sala 110, dos desenhos didáticos criados no AVA.

5 POSSIBILIDADES TRAZIDAS À FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE

Desaprender para aprender. Deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que para isso, seria preciso nascer de novo. Mas hoje sei que dá pra renascer, várias vezes, nesta mesma vida. Basta desaprender o receio de mudar.

Martha Medeiros

Neste capítulo, trago o momento em que os praticantes apresentam-nos os seus desenhos didáticos criados no AVA. Saliento que a caminhada até aqui não foi fácil, que em certos momentos me fugiram os sentidos e que em outros, precisei realmente desaprender para aprender, discordar de mim mesma; mas, eu decidi prosseguir. Logo, seguindo adiante, planejei não só esta atividade, mas cada uma de minhas ações e intenções, ciente das necessidades, específicas, do contexto social em que atuava, bem como, atenta àqueles alunos com quem pretendia interagir e formar, pois só assim entendia que poderia escolher metodologias e recursos adequados à minha prática, avaliando as necessidades, os desafios, as possibilidades e as limitações que surgiriam com a utilização das novas tecnologias.

Com tais reflexões, compreendi que é na ação que eu, enquanto pesquisadora, passo e repasso meu olhar sobre o meu objeto, isto é, sobre o que vai caminhar em direção ao fim de um processo e compreendi também que se eu direcionasse bem, com atenção, o meu olhar, poderia colaborar com ações de mudanças permanentes. Assim, concentrada nas apresentações dos praticantes, atenta às explorações que fizeram dos recursos disponíveis, busquei estimular, durante as produções, reflexões críticas no que tangia às oportunidades que estavam postas e que lhes era permitido o acesso. Pensei em trazer tal consciência, porque seguindo os preceitos de Santos, R. & Santos, E. (2012), concordo que as mudanças podem ser encontradas, por exemplo, nas possibilidades de interação social que são permitidas pelas tecnologias digitais e por isso, busquei viabilizá-las. Esclareço que em meio às mediações, tão necessárias neste momento de apresentações e finalizações, planejei as apresentações dos desenhos didáticos no AVA em datas específicas para uma maior organização.

5.1 Desenhos Didáticos: Os achados

Embora eu tenha entendido que os dispositivos são acionados no campo pelo pesquisador em seu processo de pesquisa, acreditava também que estes podem emergir durante o suceder da mesma; Foi o caso do Prezi, um software para criação de apresentações que se tornou mais um dispositivo acionado e que, inicialmente, eu não havia pensado em fazê-lo. Todavia, os relatos que eram narrados sobre as experiências vivenciadas me trouxeram a ideia de utilizar mais um dispositivo que facilitasse a aproximação professor/aluno. A pretensão com tal atividade foi trazer mais um canal, interativo, que permitisse provocar o senso crítico, criativo e reflexivo, incentivando a autoria individual e coletiva dentro e fora da sala de aula convencional. Tive a intenção não só de prover achados para esta pesquisa, mas desejava também ouvir o que os praticantes vivenciaram durante o transcorrer da disciplina.

Desse modo, repensei minhas ações futuras com esse novo dispositivo acionado, o que para Macedo (2010), trata-se de uma categoria fundante, refletir sobre a prática, entendendo ser ela mesma, a reflexão, uma prática e, por consequência, uma prática de formação onde cada achado revela possibilidades de transformações, tanto na forma de conhecê-las, quanto em relação aos modos de ação sobre elas. Sendo assim, após refletir as práticas nas novas ações, compreendi, através das escritas coletivas que eram trazidas, que eu começava, naquele instante, a achar os sentidos e as respostas para o que eu buscava encontrar com o meu objeto de pesquisa, baseado nos princípios da pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura, experienciando diferentes saberes, de forma crítica e construtiva, enfatizando nas relações, o heterogêneo, o dialógico, a escuta ativa, a escuta sensível e os processos autorais. (ARDOINO, 1998).

Compreendi, assim, que mesmo atenta à heterogeneidade existente nas relações multirreferenciais à qual experimentava durante todo o decorrer desta pesquisa, eu deveria refletir, continuamente, a minha prática. Josso (2004) me ajuda neste entendimento quando diz que eu só me entendo impactada por uma situação qualquer, sobretudo educativa, quando esta se constituir em experiência significativa por meio de minhas práticas que vão se refletir em ações e que são conduzidas por uma intenção. Dessa forma, permitindo ser tocada e transformada, bem como, possibilitando tal sentimento aos meus alunos, praticantes de minha pesquisa, procurei mediar momentos de troca de experiências que nos inspirasse.

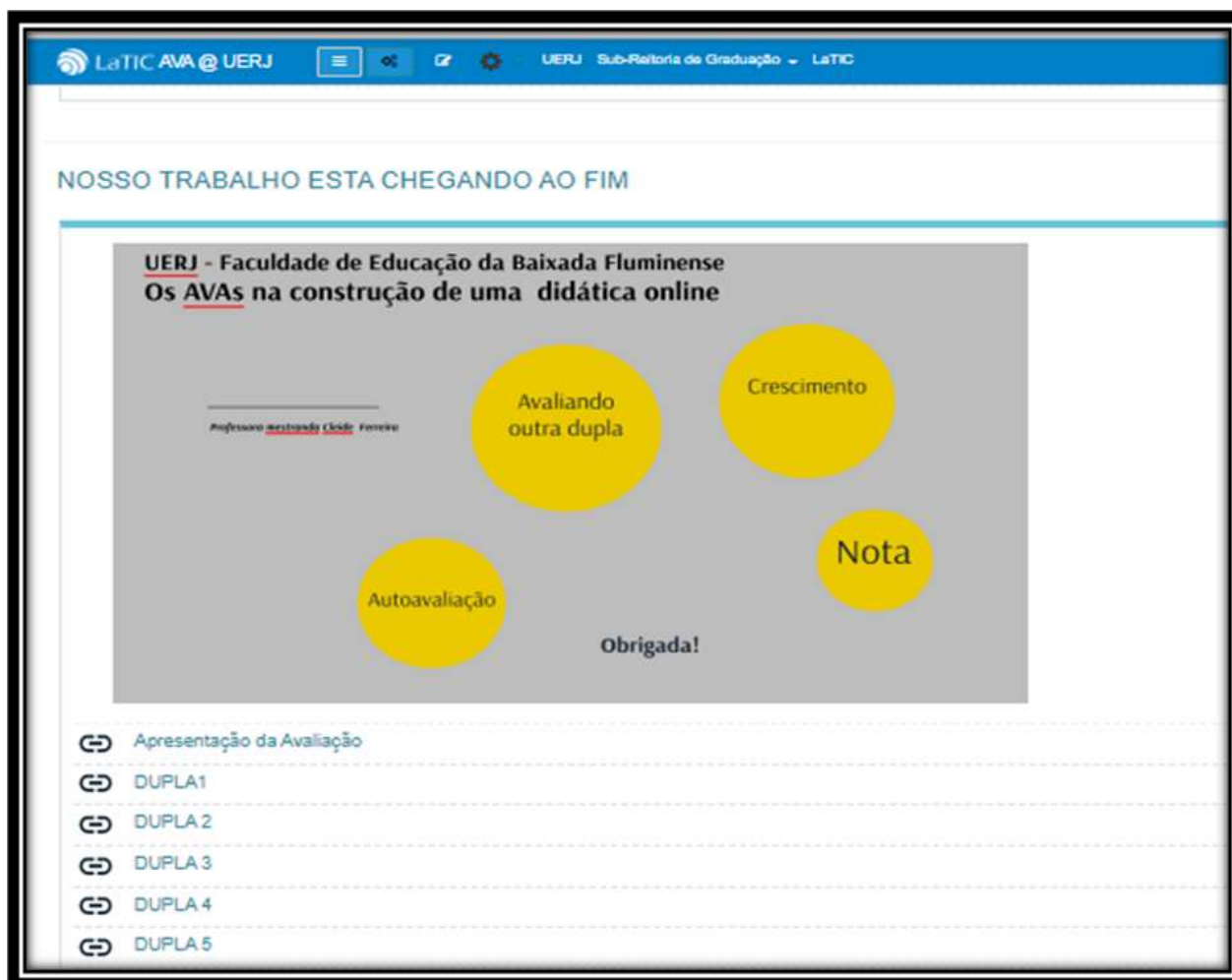
Sendo assim, organizei o trabalho, como já fora mencionado, em duplas, e *linkei* o software Prezi ao AVA. Ou seja, utilizei recursos que os hipertextos nos trazem e deixei o

acesso no AVA aberto para o programa. Assim, cada dupla poderia trabalhar sua própria apresentação enquanto, paralelamente, trabalhavam no AVA.

Faz-se importante enfatizar a atenção merecida e que foi dada ao uso das tecnologias digitais em rede utilizadas nos processos de ensino aprendizagem, porque entendia-se que estas poderiam gerar conflitos, dúvidas e insegurança, como aconteceu; entretanto, eu vislumbrava a potência de uma reflexividade crítica sobre as práticas, bem como as experiências cotidianas viabilizando reformulações.

A Figura 42 traz o momento de criação, no AVA, o link para mais este dispositivo acionado, o software Prezi. Neste momento, criei cinco links onde cada um era direcionado ao trabalho de uma dupla. Optei por dividir os links por duplas para que o ambiente ficasse mais organizado, de fácil manipulação e entendimento.

Figura 42 – Acionando dispositivo no AVA - Software Prezi

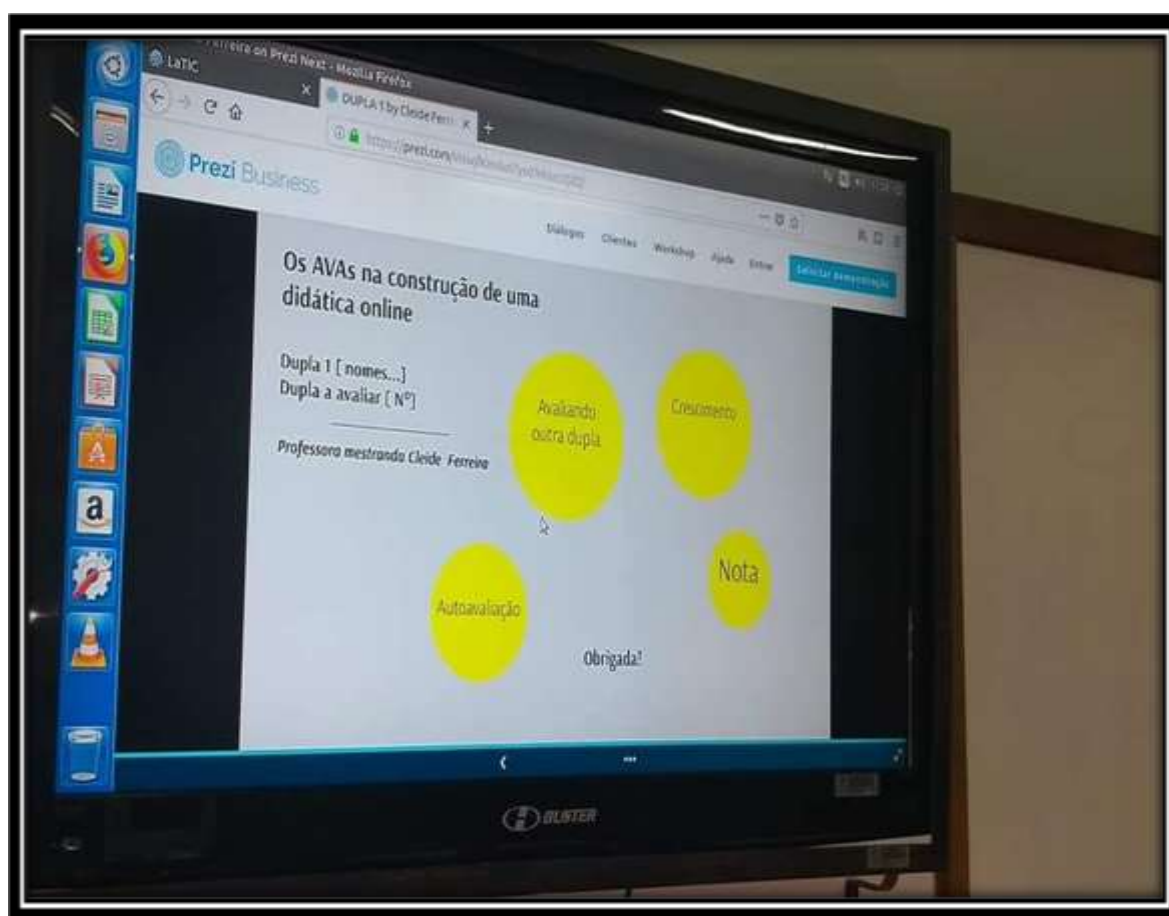


Fonte: AVA | UERJ, 2018

Esclareço que antes do momento AVA, para facilitar a compreensão dos praticantes para o que pretendia com o software Prezi, foi explicado, através de outro dispositivo acionado na sala 110, **os Slides**, como gostaria que desenvolvessem mais essa atividade. Esclareço ainda que, inicialmente, pensei no mecanismo “Nota”, todavia, posteriormente, o mecanismo fora excluído, porque não era nossa intenção avaliar no sentido em obter algo pronto, acabado, ou seja, pensando a avaliação como fim em si mesma, ao contrário, sabia e entendia que a complexidade que existe no ato de aprender vai muito além de quantificar resultados. Desse modo, com tais análises e reflexões, ratifiquei o fato de que as aprendizagens, muitas vezes inconscientes, sejam elas de qualquer tipo ou natureza, irão se revelar quando somos confrontados com mudanças e que implicarão aprendizagens novas, independente das notas.

A Figura 43 traz o momento em que acionei o dispositivo: Slides na sala de aula, presencial, para orientar os praticantes como desenvolveriam mais uma etapa.

Figura 43 – Explicação do dispositivo acionado – Presencialmente – Software Prezi

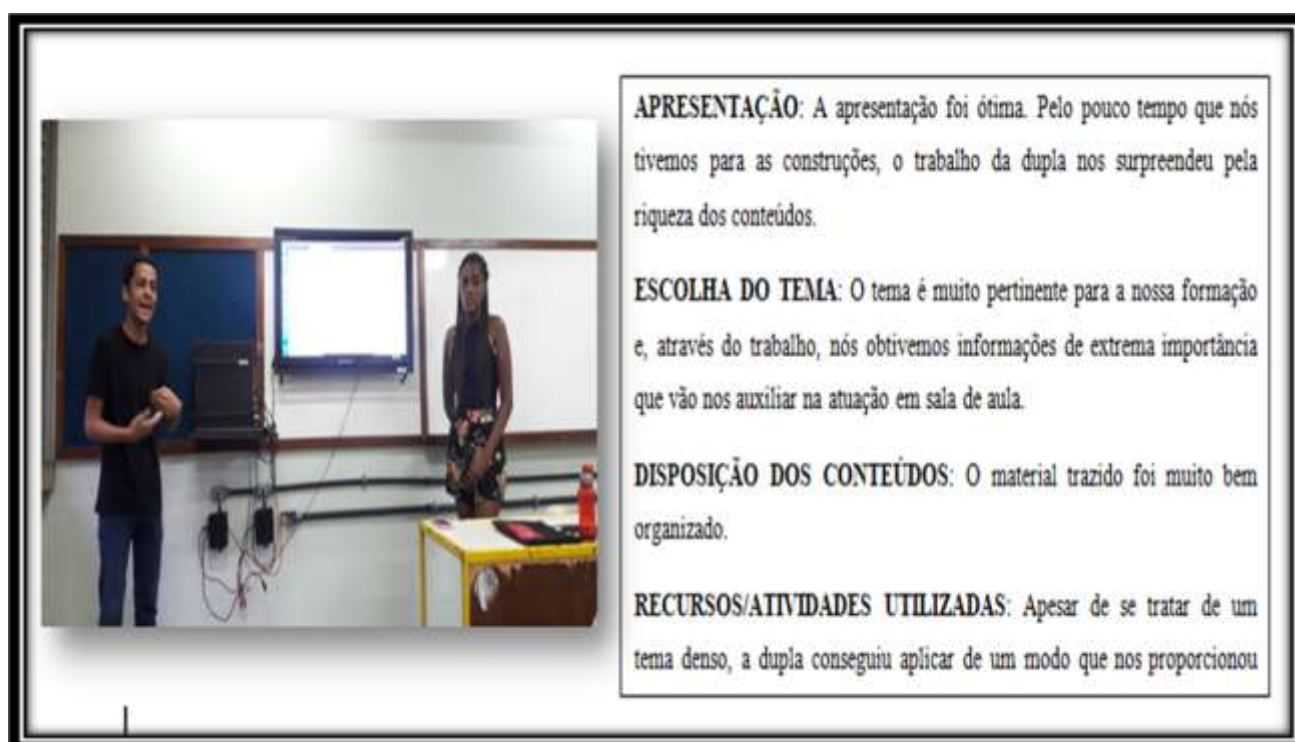


Fonte: Acervo da autora, 2018

Destaco o fato de que tal atividade foi proposta com a intenção de interagir com os alunos de forma assíncrona, buscando relatos no que tangeu à produção de práticas docentes com auxílio das tecnologias digitais em rede. Sendo assim, solicitei que cada dupla nos contasse um pouco sobre as experiências que foram vivenciadas enquanto trabalhavam. Desejava, com tal ação, provocar reflexões sobre alguns questionamentos, tais como: os pontos positivos encontrados pelos praticantes enquanto desenvolviam os seus trabalhos, bem como, os pontos que entendiam que poderia ser alterados ou melhorados. Ou seja, pretendia conhecer, segundo a visão dos praticantes, o que, possivelmente, tal experiência teria trazido à sua vivência como discente; saber se a disciplina teria, de fato, agregado valor à sua prática docente, promovendo mudanças; saber quais teriam sido as transformações, se é que existiram e onde pretendiam usar tais conhecimentos.

A Figura 44 traz o momento onde dupla 1, representada pelos praticantes: Adriano e Jéssica, nos apresentou, à esquerda, o seu desenho didático, “Gênero nas Escolas”. Paralelamente, trago, à direita, um outro momento, onde a dupla nos expressou, através do software Prezi, suas interpretações e sentimentos sobre o trabalho. A dupla nos chama atenção, entre outras situações, para o fato de que gostariam de mais tempo para desenvolver suas criações.

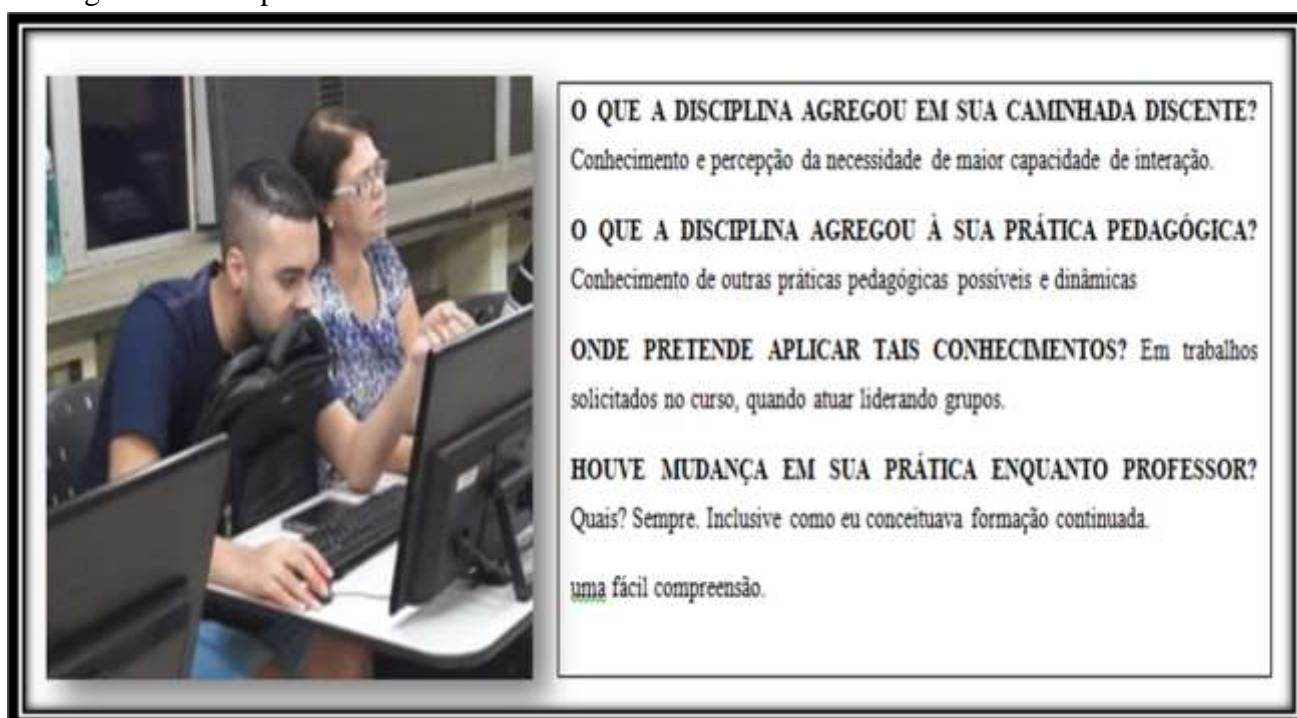
Figura 44 – Dupla 1e seus achados



A dupla 2, composta pelos praticantes: Ana Cristina e Ramon, enfatizaram também o pouco tempo que entenderam ter havido para desempenhar suas produções. Pretendiam apresentar uma estrutura ainda melhor e externaram que gostariam de ampliar a bibliografia e os mecanismos de interação trazidos. Percebi, com eles, que futuramente seria necessário um tempo ainda maior para a organização e desenvolvimento das atividades e que talvez fosse interessante começar as atividades no AVA ainda mais cedo. Quanto às contribuições trazidas pela disciplina, enfatizaram que as novas práticas aprendidas, que entenderam ser inovadoras e dinâmicas, seriam levadas às suas práticas futuras.

A Figura 45 traz o momentos de produções e reflexões da dupla 2.

Figura 45 – Dupla 2 e seus achados



Fonte: AVA | UERJ, 2018

Ressalto que percebi que a timidez, muitas vezes, ocasionou bloqueios e fazia com que os praticantes não quisessem se expor no ambiente virtual, alguns externaram tal fato, inclusive, nas conversas, em particular. Mas busquei fazê-los compreender o quão importante é para nós, professores, sobretudo em uma educação *online*, a dialogicidade. Assim, busquei incentivar, seguindo os ensinamentos de Macedo, (2010), bem como, motivar a qualidade da copresença, motivar a aprendizagem dialogada e efetivamente construída, pois compreendo a importância do professor que, em meio a um cenário de formação, formula problemas,

provoca, questiona, media, narra sua experiência, debate e está disposto a se apropriar, criticamente, das suas próprias narrativas.

A dupla 3, representadas pelas praticantes: Diva e Rayane, também esboçaram preocupação com o tempo, mas não só, nos trouxeram reflexões sobre a estruturação do desenho, sobre o *moodle*, sobre o fato de se manterem interligadas em um mundo virtual. Tais reflexões me surpreenderam. E, por que teriam me surpreendido? Já explico!

Em meio às produções, como já fora mencionado, a aluna Diva externou dificuldades para desenvolver atividades em que as tecnologias se faziam necessárias, demonstrando muita insegurança ao realizar tais atividades. Destaco que vê-la, ao final da disciplina, apresentando todos os trabalhos pedidos, apresentando seu desenho didático com abordagens reflexivas, colaborativas, vislumbrando interligar recursos e dinamizar artefatos para dispor de um desenho interativo, não foi só gratificante e estimulante, mas potencializador para mim, para a pesquisa, haja vista eu perceber que a transformação, naquele momento, havia, de fato, acontecido.

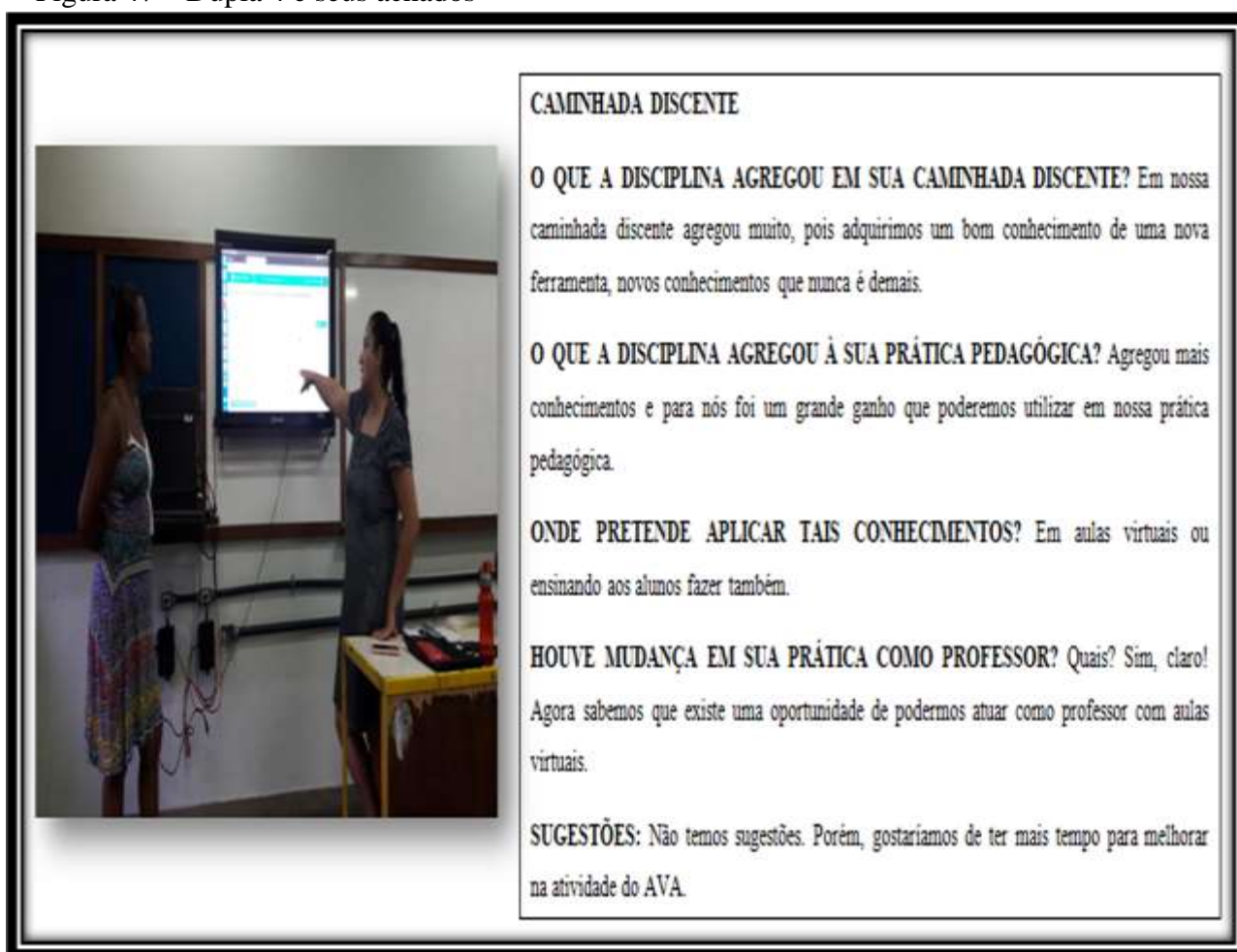
A figura 46 traz os momentos de produções, reflexões e transformações da dupla 3.

Figura 46 - Dupla 3 e seus achados



A dupla 4, com as praticantes: Juliana e Luciene, quando questionadas sobre sua caminhada docente, sobre o possível crescimento trazido pela disciplina, nos trouxeram que acharam significativa a oportunidade dada para criar ambientes de aprendizagem e que tal feito foi ainda mais aproveitado quando optou-se por dividir os acessos, ora como professores, ora como alunos, de forma virtual e presencial, bem como manifestaram interesse em levar os novos aprendizados às suas práticas cotidianas, multiplicando o que aprenderam. Logo, foi possível perceber que as alunas se sentiram motivadas com a disciplina e entenderam que suas práticas pedagógicas seriam modificadas, a partir dos ensinamentos trazidos, e sofreriam adequações significativas.

Figura 47 – Dupla 4 e seus achados

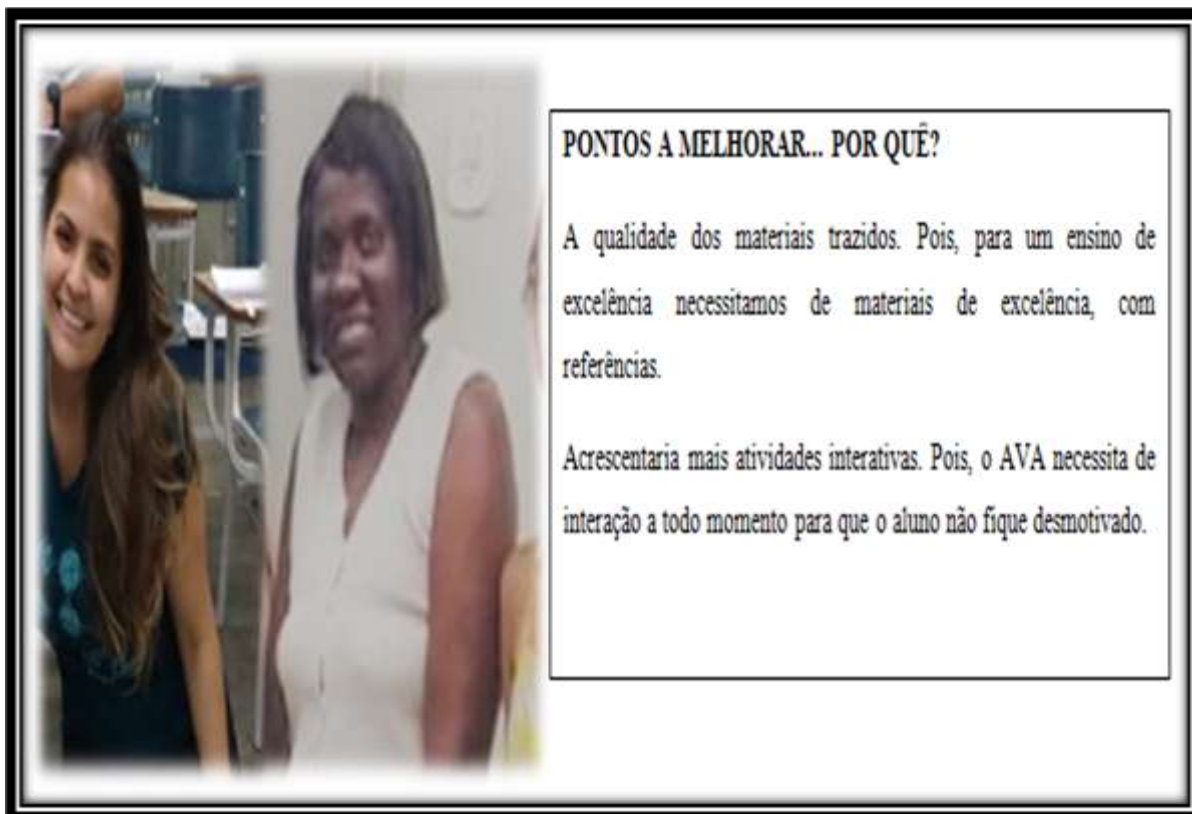


Fonte: AVA | UERJ, 2018

As praticantes também nos trouxeram a problemática do tempo, conseqüentemente, entenderam que não usaram tão bem os recursos oferecidos pelo AVA e que o pouco tempo, segundo elas, teria prejudicado o desenvolvimento da disposição de seus conteúdos.

A dupla 5, com as praticantes: Irenilva e Marcela, trazem reflexões, críticas, quanto às suas estruturações do desenho didático no AVA. Acreditavam que poderiam melhorar suas produções; reconheceram que poderiam ter ousado mais, explorado mais.

Figura 48 – Dupla 5 e seus achados



Fonte: AVA | UERJ, 2018

Desse modo, em meio as autoavaliações dos praticantes, ao mesmo tempo em que busquei responder a tantas dúvidas, ansiedades e inseguranças que alguns praticantes tiveram ao lidar com as tecnologias, fui também tomada por um momento de grande desafio pois também buscava responder minhas questões enquanto tentava responder a deles. Desse modo, procurei, nos princípios da pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura, estar atenta à necessidade de articular e vivenciar diferentes saberes, (ARDOINO, 1998), bem como, privilegiar as trocas de experiências, no diálogo, na escuta sensível (BARBIER, 2002), nos processos autorais, reflexivos e interativos.

Sendo assim, externo o fato de que aprendi muito com os autores citados nesta pesquisa, mas não só com eles, também aprendi muito com os praticantes com os quais trabalhei e destaco, nesse aprendizado que tive, ter compreendido o poder transformador existente nas narrativas destes com os quais interagi e o quão necessário foi converter estas narrativas em metodologias práticas, criando atos de currículo, acionando dispositivos,

presencialmente e virtualmente, para que em meio às produções eu pudesse perceber meus achados e, eles vieram. Neste momento, de achados, evidencio a seguir algumas categorias que foram ainda mais relevantes, emblemáticas, eu diria, e sobrepujaram tantas outras.

Quando propus aos praticantes da pesquisa que falassem sobre suas experiências enquanto trabalhavam, todos trouxeram o assunto **tempo** como um dificultador em seus desempenhos. Narraram que necessitavam de mais tempo, gostariam de ter tido mais, perceberam-se tolidos pelo pouco tempo e destacaram que poderiam ter ido além do que conseguiram ir com o tempo oferecido.

- Quando foi proposto que falassem sobre as possíveis mudanças ou caminhos diferentes que, porventura, seguiriam em suas produções, trouxeram o fato que não estariam totalmente satisfeitos com as suas produções, ou seja, com a disposição dos conteúdos, porque entenderam que a **estruturação dos desenhos didáticos** poderia ter ficado ainda melhor. Embora alguns tenham se surpreendido, positivamente, com o seu próprio resultado, foram unânimes em dizer que poderiam ter feito melhor. Complementaram, ainda, que embora tenham encontrado muitos recursos disponibilizados no AVA, poderiam tê-los explorado mais.
- Quando foi proposto que falassem sobre a disciplina ter agregado conhecimento, muitos ou quase todos narraram que a experiência em vislumbrar **novas formas de desenvolver o ensino-aprendizagem com as tecnologias** agregou valor à sua prática. Um exemplo de tal constatação veio com o relato das praticantes Diva e Rayane, já com experiências educativas, quando disseram que: “Agregou mais conhecimento e para nós foi um grande ganho, porque poderemos utilizar esses aprendizados em nossa prática pedagógica.”.

Desse modo, com os achados da pesquisa e com os ensinamentos de Macedo (2010), esclareço que não houve aqui uma lógica de descarte ou substituições dos saberes didáticos e/ou acadêmicos, houve, sim, uma predisposição minha de, sem perder de vista a importância dos saberes científicos, reconhecer as contribuições trazidas para o meu desenvolvimento e processo formativo enquanto trabalhei e considerei outras vozes. Sendo assim, em meio às descobertas, percebi que eu já não era mais a mesma pessoa que entrou no campo e constatei, inclusive, que ao buscar respostas à pesquisa, também me descobri, me transformei, me achei. Dessa forma, esses descobrimentos não teriam transformado somente aos praticantes, teriam modificado também a mim, aluna, mestranda, professora, e pesquisadora.

VAMOS TERMINAR PREPARANDO UMA NOVA CANÇÃO

Vamos celebrar
Nossa própria maneira de ser
Essa luz que acabou de nascer
Quando aquela de trás apagou
E vamos terminar
Inventando uma nova canção
Nem que seja uma outra versão
Pra tentar entender que acabou
Mas é tudo novo de novo
Vamos nos jogar onde já caímos
Tudo novo de novo
Vamos mergulhar do alto onde subimos.

Paulinho Moska

É hora de celebrar! Celebro ter conseguido chegar até aqui. Já disse em algum momento destas páginas que escrevi, e repito: Não foi fácil. Eu precisei, como mencionei em minha itinerância, juntar meus pedaços, precisei focar nos capítulos, focar nas tecnologias, na cibercultura, focar nas leituras, nas ideias dos autores, nos desenhos didáticos, nas possibilidades de autoria no ambiente virtual de aprendizagem, na proposta dialógica, no pensar colaborativo, nas modalidades educativas, na mediação *online* realizada no AVA, nas vozes dos praticantes, nas relações estabelecidas e em mim.

Precisei retomar a minha identidade, a minha maneira de ser, me achar, me encontrar em meio à escrita desta dissertação, atenta ao meu objeto de pesquisa e buscando as respostas para meus dilemas docentes. Hoje, ao escrever esse “final” vou me dando conta que concluir uma dissertação de mestrado é também um recomeço e, tal como traz a epígrafe que inicia este capítulo, percebi que novas luzes acenderam durante este trabalho e seguirão acesas para as novas demandas que surgirão no continuar da caminhada que, de certo, não se findará aqui. Logo, acredito que não se trata de um ponto final e sim, de uma vírgula, de uma parada estratégica para novas procuras, novos achados, novos sentidos e significados.

Desse modo, pensando nas retomadas de identidade, pensando a tenacidade da lógica ao pesquisar, contextualizando os sentidos à minha prática, às minhas relações e às experiências que foram vivenciadas neste trabalho, mesmo com as tantas dúvidas que exigiram de mim estudo para elucidá-las, busquei, ao responder aos meus dilemas docentes

que sucederam minhas questões de estudo, descomplicar e unir o emaranhado de fios, antes soltos, para que eles não chegassem distorcidos à visão do meu leitor.

Sendo assim, retomando meu dilema que versou sobre a criação e/ou produção de espaços de produção de conhecimento e autoria de conteúdos digitais no AVA na tentativa de buscar as contribuições trazidas à formação docente dos alunos de Pedagogia da UERJ/FEBF e, ressaltando os movimentos que foram desprendidos para encontrar respostas às minhas perguntas, trarei as questões que permearam este estudo, a seguir, agora em outro momento, com objetivo de mostrar ao leitor o que encontrei nessa viagem que foi pesquisar as tecnologias na educação.

- Quais princípios da EOL poderão contribuir na criação de ambientes virtuais como espaços de colaboração e autoria docente?

No capítulo um busquei entender os princípios dessa nova educação que é desenvolvida dentro de uma cultura contemporânea, mediada pelas tecnologias digitais em rede, a cibercultura, tais como: a interatividade no ambiente virtual de aprendizagem que permite a horizontalidade na relação professor-aluno, a potência do hipertexto que nos permite viajar, através de um clique, para um filme, para um livro, para um vídeo. Bem como, busquei entender, junto aos praticantes, se tais princípios, de fato, contribuiriam para uma ação pedagógica inovadora e transformadora.

Dessa forma, durante essa busca, descobri uma inter-relação que me levaria para fora dos muros da universidade e percebi que a relação que se estabeleceu, professor-aluno, favoreceu a construção de minha história de vida e, conseqüentemente, à minha identidade profissional. Sendo assim, entendi, através das relações que se estabeleceram, dos relatos trazidos, das trocas de experiências e saberes, que sim, poderá haver mudanças no processo de formação, desde que este processo, de educar, seja revisto; Entendi também que tal feito requer ações políticas e não só docentes. Logo, faz-se necessário que estejamos, todos, dispostos a fazer tal movimento.

- Como pesquisar e vivenciar os movimentos da pesquisa-formação multirreferencial quando construímos desenhos didáticos para um AVA no curso de Pedagogia da FEBF?

No capítulo dois busquei compreender as características e especificidades de um ambiente virtual de aprendizagem para que, a partir de então, tivesse a dimensão de como é trabalhar o desenho didático nesses ambientes. Destaco que, durante o trabalho na FEBF com os alunos da graduação vivenciei, na prática, como desenvolvem-se esses ambientes, seus recursos, suas possibilidades, seu alcance, domínio, suas oportunidades, suas perspectivas, limitações, alternativas, suas facilidades, dificuldades, expectativas, abrangências, esperanças. Percebi que se houver uma mediação direcionada às novas relações, o aprendizado poderá ser transformador.

A partir de então, para responder a questão trazida, acionei dispositivos enquanto experimentava os movimentos que perpassam o ato de educar. Dentre os dispositivos que foram acionados, destaco que as discussões nos fóruns, por exemplo, me ajudaram, significativamente, no estímulo à participação e nas trocas, o que favoreceu e possibilitou aos praticantes o desenvolvimento de suas autorias, de suas reflexões e discussões de assuntos variados. O fórum auxiliou-me, inclusive, a compreender o processo de significação em meio às relações e resalto que as discussões trouxeram colaborações valiosas que em muito contribuíram para esta pesquisa.

Dessa forma, neste momento de interação trabalhei ciente que deveria, tal como traz a perspectiva multirreferencial, aceitar as especificidades epistemológicas e didático-pedagógicas do conhecimento nos processos de formação dos sentidos, ciente para o fato de que eu não precisava distinguir para compreender e que ao optar pelo método da pesquisa-formação, eu precisaria, enquanto trabalhava com a complexidade das realidades humanas, me preparar para os imprevistos e para incertezas.

Sendo assim, fez-se necessário inverter o processo que porventura fora aprendido e, ao invés de dividir as partes para analisá-las, multiplicar-se-iam os fatos para estabelecer inter-relações múltiplas.

- Como as práticas, constituídas a partir das interações mediadas pelas redes de conhecimento, via AVA/ciberespaço/cotidiano, poderão colaborar com o processo formativo dos alunos de Pedagogia UERJ|FEBF?

No capítulo três busquei, ao estudar minha prática através de minhas observações e experimentações, refletir o processo de ensino-aprendizagem enquanto nos formávamos, repensando nossas práticas durante as produções nos ambientes virtuais de aprendizagem. Quanta responsabilidade! Procurei apresentar alternativas aos praticantes a serem utilizadas, futuramente, em salas de aula, em elaborações e planejamentos. Procurei mostrar que não se trata de aderir, incondicionalmente, as tecnologias, nem tampouco rechaçá-las, mas conhecê-las e assim, saber como se apropriar dos recursos tecnológicos de forma significativa.

Desse modo, percebi nas experiências trazidas pelos praticantes que a transformação teria acontecido. Notei que as perspectivas epistemológicas, a partir da experiência que busquei proporcionar, poderiam ser diferentes e tornar-se-iam novas, outras. Todavia, ressalto, novamente, que chegar até aqui foi um marco. A experiência de escrever, por si só, já se configurou um grande desafio. Elaborar, organizar, sistematizar as ideias, os achados, por em prática e depois criar meios para propor diálogos e narrativas de experiências formativas demandaram um grande esforço. No entanto, eu tinha a consciência que estava em formação e que a dificuldade fazia parte do processo formativo que aconteceu conjuntamente com a formação do outro e com o outro, respaldada nas discussões com os praticantes da pesquisa. Ressalto que tal conexão me permitiu atuar como pesquisadora, implicada com o processo ensino-aprendizagem, reescrevendo, a partir das narrativas trazidas e refazendo caminhos, já percorridos, a fim de produzir sentidos.

Sendo assim, posso dizer que, em meio a dificuldades e desafios vivenciados eu disse a mim mesma, algumas vezes, ao longo do trabalho e estudo, que o mundo realmente estava de outro jeito; Pesquisando eu evidenciei tal reflexão. Aprendi que eu não deveria me conformar com as verdades do outro, daí o ato de pesquisar; Aprendi o tamanho da responsabilidade de cada escolha que faço, seja na pesquisa ou na vida.

Sendo assim, saliento que fiz muitas escolhas ao longo deste trabalho, sim. Algumas prazerosas, outras dolorosas, mas todas reflexivas, sensitivas. Saliento também que precisei, em muitos momentos, olhar para trás, como fora dito em minha itinerância, para lembrar quem sou e resgatar-me ao longo desta viagem que me permiti fazer. Entretanto, apesar das incertezas vivenciadas, não me arrependo de tê-la feito e destaco que faria tudo de novo.

REFERÊNCIAS

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

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês. B.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 39-77.

_____. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Joaquim Barbosa (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

_____. *Imagens de escolas: 1 espaçotempos 2 de diferenças no cotidiano*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a03.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

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

_____. *Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos*. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/Athens/Aegean/5389/multi6.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

AVA/UERJ, Ambiente Virtual de Aprendizagem. AVA @ UERJ, 2018. Disponível em: <https://ead.uerj.br/ava/>. Acesso em 2018

BARBIER, R. *A pesquisa-Ação*. Traduzido por Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002. 159p. (Série Pesquisa Em Educação v.3)

CAPUTO, S; SANTOS, E. *Diário de pesquisa na cibercultura: Narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. Omodê, 2018. 205p.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

DRUCKER, Peter (2000). *Você Está Preparado?* Disponível em: <http://www.geocities.ws/resenhagis/pdfs/texto_preparado_drunker.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FIGUEIREDO, Marize. Discursos do perfil nas políticas de formação de professores. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, Pelotas, v4, p63-74, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 53. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2016. 143p.

_____. *Educação e mudança*. 37. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2016. 170p.

GLOBO, *Inteligência artificial: os possíveis impactos dessa tecnologia no mercado de trabalho. O Globo*, 9 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional>. Acesso em: 10 out.2019.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295p. (Cibercultura).

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. 272p.

_____. *Estamos todos conectados*. [S.l.: s.n.] 2003. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1_LE/local/pierrelevy_conectados.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. *Virtualização e/é Hominização*. [S.l.: s.n.] 1994. Disponível em: <http://www.geocities.com/chistelinhares/resenha.htm?200710>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MACEDO, R. S. *Compreender / Mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 252p.

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias*. Currículos: problematização em práticas e políticas. Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-34.

_____. Nova centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos de Pedagogía*, Espanha, n. 286, dez. 1999, p. 102-108, 1999. ISSN 1517-9702.

PIMENTEL, M. Princípios do desenho didático da educação online. *ReDoc*, Rio de Janeiro, p. 33 – 53, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36409>. Acesso em: 13 jun. 2018.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37>. Acesso em: 17 nov. 2019

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. 191p.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, n. 49, p.267-268, ago. 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie49.htm>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SANTOS, E.; SILVA, M. Desenho didático para educação on-line. *Em aberto*, Brasília, v. 22, jan. 2009, p.105-120. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2308/2271>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SANTOS, E. *Pesquisa Formação: Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora Redoc, 2017, 151 p.

_____. *A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos*. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 75-98. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. *Saberes da docência online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDER*. Relatório CNPQ, 2009.

_____. *Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais*. In: SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn (Org.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 123-142.

_____. OKADA, A. A construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. In: ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. [Anais], Poços de Caldas, 2003. p. 01-15. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/edmeaoliveiradossantos.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Rosemary. *A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial*. Rio de Janeiro, 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. (Org.). *Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na Cibercultura*. Portugal: Whitebooks, 2014.

_____. *Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook*. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. *Educação online*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. 384p.

SILVA, M. *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Editora Loyola, 2012, 295 p.

_____. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência *online*. In: SILVA, Marco, PESCE, Lucila; ZUIN Antonio (Orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SOUZA, E.; MEIRELES, M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p.304-324. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4740/47964925>>. Acesso em 10 ago. 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *A formação social da mente*. 7. ed.. São Paulo: Martins, 2007.

ANEXO - Termo de Consentimento

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
 Centro de Educação e Humanidades
 Programa de Pós-Graduação Comunicação e Cultura - Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno, você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado em Educação intitulada **“DOCÊNCIA ONLINE NA GRADUAÇÃO DA FEBF: CONTRIBUIÇÕES DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM”**, que tem como objetivo investigar os estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense UERJ / FEBF, futuros professores, problematizando a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA para criação de uma didática online, analisando se o desenvolvimento da prática pedagógica utilizada pelos alunos se apropria dos elementos da cibercultura para o desenvolvimento de um aprendizado interdisciplinar. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, portanto, você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de algumas atividades propostas por esta pesquisadora e pela professora Rosemary Santos, durante as aulas da disciplina “Escola como espaço político pedagógico II”. As atividades e as interações em sala de aula poderão ser gravadas e poderão ser usadas na pesquisa em tela. A participação não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

O benefício relacionado à sua participação nessa pesquisa será a possibilidade de ampliar o conhecimento científico dos professores no que tange à possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no desenvolvimento da prática pedagógica.

Após os esclarecimentos, o/a participante autoriza que suas produções decorrentes das atividades propostas, bem como sua imagem que, porventura, possa aparecer nos “prints” que serão feitos, em virtude das interações geradas pelas atividades propostas, sejam utilizadas nessa pesquisa podendo ser divulgadas em eventos e/ou revistas científicas:

() Sim () Não



FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
Centro de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação Comunicação e Cultura - Mestrado

Vossa Senhoria receberá uma via deste Termo no qual consta o e-mail do pesquisador e poderá esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço.

Pesquisadora: Cleide Nunes Ferreira

E-mail: cleide.pcrj@gmail.com

Eu, _____, declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Compromisso do pesquisador

Cleide Nunes Ferreira