



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
REDE: DIALOGISMO E INTERATIVIDADE NO ENSINO
SUPERIOR**

RENATA LOPES MACHADO

Sob a Orientação da Professora Doutora

Flávia Miller Naethe Motta

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica / Nova Iguaçu, RJ

Setembro de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M149m Machado, Renata Lopes, 1986-
METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
REDE: DIALOGISMO E INTERATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR
/ Renata Lopes Machado. - Seropédica; Nova Iguaçu,
2020.
132 f.: il.

Orientadora: Flavia Miller Naethe Motta.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares, 2020.

1. Educação. 2. Metodologias Ativas. 3. Tecnologias
Digitais em Rede. 4. Formação Docente. 5. Pesquisa
Formação. I. Motta, Flavia Miller Naethe, 1963-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 535 / 2020 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.068247/2020-16

Seropédica-RJ, 15 de dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

RENATA LOPES MACHADO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 24/09/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Flavia Miller Naethe Motta. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ (Examinador Interno)

Marcia Denise Pletsch. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna)

Elizabeth Orofino Lúcio. Dra. UFPA (Examinadora Externa à Instituição)

Leonardo Villela de Castro. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição)

(Assinado digitalmente em 15/12/2020 18:56)

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1607701

(Assinado digitalmente em 15/12/2020 18:57)

FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1717735

(Assinado digitalmente em 16/12/2020 09:44)

MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 18/12/2020 16:04)

ELIZABETH OROFINO LUCIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 014.414.947-82

(Assinado digitalmente em 17/12/2020 14:14)

LEONARDO VILLELA DE CASTRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 598.747.837-53

Para verificar a autenticidade deste documento entre em

<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **535**, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **15/12/2020** e o código de verificação: **5d02110a6e**

EPÍGRAFE

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes.

(Paulo Freire, 2000)

DEDICATÓRIA

*A minha avó Carmélia Santana Lopes em memória.
Aos meus pais,
João Batista Pires Machado e Joelma Lopes Machado,
por estarem ao meu lado nesta conquista.
Minha sincera e eterna gratidão!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre se revela a mim como um Deus de aliança, um Deus de Promessas, abençoando com incontáveis bênçãos, dentre estas a vida. Rendo graças à Ti meu Deus, Autor da minha história! Obrigada Senhor pela conclusão deste Doutorado e pela cura do meu quadro clínico!

Aos meus pais pelo amor incondicional dedicados a mim, por estarem sempre presentes na minha vida, me incentivando a caminhar com alegria e humildade, a lutar pelos meus objetivos com determinação e coragem. Vocês são a minha base de valores morais e espirituais. A vocês minha eterna gratidão pelo o que me tornei como ser humano.

A Wiliam Romanholi, meu marido, que com amor e companheirismo esteve ao meu lado desde o mestrado, me incentivando e fazendo com que eu percebesse que posso sempre ir além das minhas expectativas. Sou e sempre serei eternamente grata a ti pelo bem que você faz na minha vida.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Flávia Motta, por me revelar que a vida acadêmica deve ter bases construídas na amizade, na parceria e na confiança. Nutro por você um grande carinho, saiba que a admiro muito como professora e ser humano! Agradeço de coração por fazer parte desta história.

As minhas tias e tios que sempre estiveram presentes na construção da minha história.

Aos amigos Jorge e Maria do Carmo, agradeço a amizade que dedicam a mim, é sem dúvida um presente tê-los em minha vida.

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho, agradeço o carinho que sempre revelou a mim. Feliz em tê-lo na avaliação deste trabalho acadêmico, após 10 anos que o senhor esteve na avaliação da monografia de conclusão de graduação em Pedagogia.

Aos professores que lecionaram na turma de Doutorado 2016, pelo trabalho por todos os ensinamentos e debates enriquecedores que tivemos.

Aos professores Carlos Roberto de Carvalho, Leonardo Villela, Elisabeth Orofino e Márcia Pletsch que aceitaram compor a banca de avaliação desta tese.

Aos amigos professores e estudantes do curso de Pedagogia e Medicina da Universidade Estácio de Sá – Campus Campo Grande, Madureira, Ilha do Governador, Presidente

Vargas e João Uchoa, pelas trocas inesgotáveis e a oportunidade de vivenciar práticas educativas que buscaram contribuir com uma formação acadêmica de excelência.

Aos cidadãos brasileiros que custearam minha formação acadêmica da graduação ao doutorado.

Aos amigos da Universidade da Força Aérea, e da Escola de Alto Comando da Aeronáutica (ECEMAR) pelo incentivo e por estarem ao meu lado nesta etapa tão relevante da minha carreira.

Agradeço a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ao Instituto Multidisciplinar e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. São 14 anos de Universidade Rural e posso afirmar que muitas foram as aprendizagens que hoje fazem de mim, um ser humano feliz e realizado profissionalmente. É com sentimento de felicidade e gratidão que tive a oportunidade de cursar a graduação em Pedagogia, o Mestrado em Educação e o Doutorado em Educação, além de tido a oportunidade de atuar como professora substituta nas disciplinas de *Filosofia e Sociologia da Educação* e *Tecnologia e Educação* nesta tão querida Universidade.

*Com gratidão,
Renata Lopes Machado.*

RESUMO

MACHADO, Renata Lopes. **Metodologias ativas e tecnologias digitais em rede: dialogismo e interatividade no ensino superior**. 2020. 132 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

A presente pesquisa propõe investigar o papel mediador das metodologias ativas e tecnologias digitais em rede nos processos de aprender e ensinar, frente às transformações sociotécnicas que permeiam a sociedade com a forte presença da cultura digital. Este trabalho de doutorado objetiva pensar sobre a formação de professores neste contexto. A partir da análise de *Estudos de Caso* com base no método da roda de conversa foi possível compreender como os estudantes de pedagogia percebem as contribuições teóricas que ampliam as discussões a respeito das metodologias ativas e tecnologias digitais em rede na formação do pedagogo. Buscou-se aprofundar e questionar a ausência experiências formativas no curso de formação docente que não favoreciam a construção de pedagogias com base no digital em rede. Vivenciar as práticas mediadas pelas tecnologias digitais no curso de graduação implica reconhecer a relevância deste tema na formação docente. Para desenvolver o estudo, optamos por nos distanciar de uma perspectiva meramente instrucional, problematizando e trazendo os futuros pedagogos para a posição central a partir da valorização de seus saberes e de suas experiências formativas. O compromisso da pesquisa formação consiste em colocar o foco nos sujeitos e considerá-los em suas diferentes dimensões, neste sentido, a pesquisa por intermédio das narrativas dos estudantes de pedagogia e, a partir delas, buscou elementos relevantes para pensar em estratégias de formação docente que sejam coerentes com as demandas reais da educação contemporânea. A cerca do tema, busquei aportes nos estudos de Lucia Santaella, Edméa Santos, Leonardo Villela, André Lemos, Pierre Lévy, Manuel Castells, José Moran, Edgar Morin entre outros autores. Os sujeitos foram fundamentados teórico-metodologicamente a ser professor pesquisador de Paulo Freire, narrativa e experiência de Walter Benjamin e dialogismo de Mikhail Bakhtin. Para esse estudo, foram convidados a participar estudantes de pedagogia da rede particular localizada na zona oeste do Rio de Janeiro. Deste modo, a pesquisa visou contribuir academicamente com a formação do pedagogo, pois entendemos que seja urgente o diálogo sobre atos de currículo e tecnologias digitais em rede, acreditamos que conhecendo as reais demandas da formação docente seja possível construir conhecimentos e experiências formativas com relevância acadêmica que possam primar por uma excelência na formação do pedagogo na contemporaneidade.

Palavras-Chave: Educação, Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais em Rede, Formação Docente, Pesquisa Formação.

ABSTRACT

MACHADO, Renata Lopes. **Active methodologies and digital network technologies: dialogism and interactivity in higher education**. 2020. 132 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

This research proposes to investigate the mediating role of active methodologies and digital network technologies in the processes of learning and teaching, facing the sociotechnical transformations that permeate society with the strong presence of digital culture. This doctoral work aims to think about teacher training in this context. From the analysis of Case Studies based on the conversation wheel method, it was possible to understand how the pedagogy students perceive the theoretical contributions that expand the discussions about active methodologies and digital network technologies in the education of the pedagogue. We sought to deepen and question the absence of formative experiences in the teacher training course that did not favor the construction of pedagogies based on the digital network. Experiencing the practices mediated by digital technologies in the undergraduate course implies recognizing the relevance of this theme in teacher education. In order to develop the study, we chose to distance ourselves from a purely instructional perspective, problematizing and bringing future educators to the central position based on the valorization of their knowledge and their formative experiences. The commitment of research education consists of placing the focus on subjects and considering them in their different dimensions, in this sense, research through the narratives of pedagogy students and, from them, sought relevant elements to think about teacher training strategies that are consistent with the real demands of contemporary education. About the theme, I sought contributions in the studies of Lucia Santaella, Edméa Santos, Leonardo Villela, André Lemos, Pierre Lévy, Manuel Castells, José Moran, Edgar Morin among other authors. The subjects were theoretically and methodologically based on being a research professor by Paulo Freire, narrative and experience by Walter Benjamin and dialogism by Mikhail Bakhtin. For this study, pedagogy students from private schools located in the west of Rio de Janeiro were invited to participate. In this way, the research aimed to contribute academically to the education of the pedagogue, as we believe that the dialogue on curriculum acts and digital network technologies is urgent, we believe that knowing the real demands of teacher education it is possible to build knowledge and formative experiences with academic relevance that can excel in the education of the pedagogue in contemporary times.

Key Words: Education, Active Methodologies, Digital Network Technologies, Teacher Education, Research Training.

RESUMEN

MACHADO, Renata Lopes. **Metodologías activas y tecnologías de red digital: dialogismo e interactividad en educación superior**. 2020. 132 p. Tesis (Doctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares). Instituto de Educación/Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Esta investigación se propone investigar el papel mediador de las metodologías activas y las tecnologías de redes digitales en los procesos de aprendizaje y enseñanza, frente a las transformaciones sociotécnicas que permean la sociedad con la fuerte presencia de la cultura digital. Este trabajo de doctorado tiene como objetivo pensar en la formación del profesorado en este contexto. A partir del análisis de Casos de Estudio basados en el método de la rueda de conversación, fue posible comprender cómo los estudiantes de pedagogía perciben los aportes teóricos que amplían las discusiones sobre metodologías activas y tecnologías de redes digitales en la educación del pedagogo. Se buscó profundizar y cuestionar la ausencia de experiencias formativas en el curso de formación docente que no favorecieran la construcción de pedagogías basadas en la red digital. Vivir las prácticas mediadas por las tecnologías digitales en la carrera implica reconocer la relevancia de este tema en la formación del profesorado. Para desarrollar el estudio optamos por distanciarnos de una perspectiva puramente instruccional, problematizando y acercando a los futuros educadores a la posición central a partir de la valorización de sus conocimientos y sus experiencias formativas. El compromiso de la educación investigadora consiste en poner el foco en los sujetos y considerarlos en sus diferentes dimensiones, en este sentido, investigar a través de las narrativas de los estudiantes de pedagogía y, a partir de ellos, buscar elementos relevantes para pensar en estrategias de formación docente. que sean coherentes con las demandas reales de la educación contemporánea. Sobre el tema, busqué contribuciones en los estudios de Lucia Santaella, Edméa Santos, Leonardo Villela, André Lemos, Pierre Lévy, Manuel Castells, José Moran, Edgar Morin entre otros autores. Los sujetos se basaron teórica y metodológicamente en ser profesor investigador de Paulo Freire, narrativa y experiencia de Walter Benjamin y dialogismo de Mikhail Bakhtin. Para este estudio se invitó a participar a estudiantes de pedagogía de escuelas privadas ubicadas en el occidente de Río de Janeiro. De esta manera, la investigación tuvo como objetivo contribuir académicamente a la formación del pedagogo, pues creemos que es urgente el diálogo sobre actos curriculares y tecnologías de redes digitales, creemos que conociendo las demandas reales de la formación docente es posible construir conocimientos y experiencias formativas con relevancia académica. que pueda sobresalir en la educación del pedagogo en la época contemporánea.

Palabras Clave: Educación, Metodologías Activas, Tecnologías de Redes Digitales, Formación de Profesores, Formación de Investigadores.

LISTA DE QUADROS, TABELAS OU ILUSTRAÇÕES

Figura		Página
1.	Total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância.....	40
2.	Cursos regulamentados a distância e semipresenciais.....	41
3.	Ingresso dos alunos nas respectivas escolaridades nos cursos.....	42
4.	Linha do tempo: Educação a distância no mundo.....	44
5.	Linha do tempo: Implementação da educação a distância.....	45
6.	Evolução da pesquisa sobre educação a distância.....	48
7.	Área de conhecimento das pesquisas.....	49
8.	TIC'S por Domicílios.....	56
9.	Acesso à internet no Brasil.....	57
10.	Uso de aplicativos em aparelhos móveis.....	58
11.	Identificação dos conhecimentos pedagógicos sobre tecnologia digitais em rede pelos estudantes de pedagogia.....	65
12.	Diálogos sobre os resultados com os participantes.....	69
13.	Pesquisa-formação.....	72
14.	Nuvem de palavras.....	73
15.	Sequência didática.....	76
16.	Pesquisa e formação docente.....	78
17.	Logomarca do evento elaborado pelos estudantes de Pedagogia...	79
18.	Jovens pesquisadores de tecnologias e educação.....	84
19.	Acesso a equipamentos de TICs.....	93
20.	Sala de aula – plataforma.....	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
COVID	Coronavírus
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
GEPELID	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagem e Diversidade
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MBL	Movimento Brasil Livre
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDICs	Tecnologias Digitais da informação e comunicação
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	8
1.1. EDUCAÇÃO COLABORATIVA E DOCÊNCIA ONLINE.....	18
1.2. EDUCAÇÃO ONLINE, FORMAÇÃO DOCENTE E DEMANDAS POPULARES	26
2. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: A SOCIEDADE EM REDE E A CIBERCULTURA	31
2.1. EDUCAÇÃO, CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA.....	34
2.2. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: O CAMINHO DA EAD PARA O ENSINO REMOTO	43
2.3. METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO DIGITAL: APRENDIZAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	53
3. ITINERÂNCIAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO	62
4. RELIGANDO OS SABERES: FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE SINCRONA E ASSINCRONA	86
5. EDUCAÇÃO REMOTA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS MARCADOS POR PLURALIDADES DE SABERES E NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGENS	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

APRESENTAÇÃO

(...) desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.

(Adorno, 1971/2003).

O presente trabalho apresenta um estudo de caso referente à inserção das temáticas metodologias ativas e tecnologias digitais em rede no contexto da formação em docência do pedagogo. Cabe ressaltar, que a pesquisa propõe uma discussão crítica e reflexiva frente aos discursos “inovadores” daqueles que detêm os meios de produção e que compartilham nas redes digitais propostas que fortalecem e legitimam as políticas neoliberais.

Nesse panorama, as reflexões adornianas nos motivam a um olhar atento e questionador frente ao cenário educacional brasileiro, onde falar o óbvio torna-se cada vez mais necessário na busca árdua pela dialética do esclarecimento e pela consolidação da emancipação do sujeito, propostas estas que devem ser fortalecidas e reforçadas no âmbito da educação, alicerçando as bases em defesa do ensino público de qualidade e da formação docente.

Desde modo, nunca foi tão necessário a reflexão sobre “desbarbarizar”, que equivale a ações que rompam com preconceitos, invisibilidades sociais e reforcem as disparidades sociais e a “meritocracia” de um grupo privilegiado socialmente em detrimento daqueles que estão à margem, e que sequer foram incluídos.

A escolha por iniciar essa apresentação com as provocações teóricas de Adorno significa marcar o nosso posicionamento na defesa de uma educação “desbarbarizada”, que questione e marque território, que de fato seja instrumento libertador, emancipador e criador. Educar no cenário contemporâneo equivale a promover a consciência de classe e a autonomia dos sujeitos.

No decorrer dos últimos cinco anos, as cenas do cotidiano indignaram, revoltaram e entristeceram a população brasileira, sob os aspectos sociais, econômicos e políticos. Na educação, apesar da ausência de investimentos e da crescente desvalorização docente, educadores movidos pelo sentimento de pertencimento, resistência e resiliência atuaram com compromisso e responsabilidade social, e seguiram os sábios conselhos freirianos

que afirmam que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (2010, p. 47). Foi através dos ensinamentos de Paulo Freire, que educadores de todo Brasil aprenderam que saber ensinar exige aprender e que ensinar exige convicção de que a mudança é possível.

Neste sentido, a tese *Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais em Rede: A Formação Docente no Curso de Pedagogia* se fundamenta na base teórica freiriana que defende a formação de um educador democrático que não se nega ao dever de sua prática docente, reforçando a capacidade crítica de seus educandos.

Entendemos que educação se expressa nas particularidades do chão da escola/universidade, nas práticas docentes e no desenvolvimento das potencialidades produtivas e criativas dos sujeitos a partir de uma educação presente. Para nós, Educação presente é (re) existência e resistência em trazer em evidência a notoriedade da voz do pobre, do negro e do morador de comunidade, é lutar para que essas vozes não sejam silenciadas e invisibilizadas por um discurso hegemônico.

No texto teatral, “*A exceção e a regra*”, Brecht (1929/1930) pedia: “(...) Vocês, aprendam a ver, em lugar de olhar bobamente”, essa frase significativa, expressa um dos principais objetivos neste trabalho acadêmico, que consiste em incentivar futuros pedagogos a se engajarem nas demandas de uma educação presente.

Reafirmamos que o olhar atento difere daquele que não repara, mas apenas vê sem perceber os detalhes. Assim, nossa proposta culmina também em propor que as relações mediadas na formação docente sejam pautadas pela arte de ensinar e pesquisar que revelam a “boniteza” de anunciar a novidade.

Nos inspiramos nas *Artes*, atividade humana ligada às manifestações de ordem estética, construída a partir de percepções, emoções e sensibilidade, esses sentimentos combinam com os exercícios da “*Arte de lecionar*”, “*Arte de aprender*” e “*Arte de pesquisar*”.

No decorrer da pesquisa, inquietações e “sentimentos de mundo” de Drummond foram me ajudando na construção do conhecimento do projeto até a composição final deste texto. Os momentos de interlocução com os estudantes e docentes permitiram que este trabalho tivesse início e fosse construído a partir das demandas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Foi notória a percepção das demandas que estudantes e professores trazem consigo, quando o tema é tecnologias digitais em rede. Foram entrevistados docentes, que relataram que a escola tem como dever educar, “transmitir” conteúdos e principalmente disciplinar, ou seja, questões relacionadas às tecnologias eram “*discriminadas*”, consideradas perda de tempo e identificadas como instrumento de lazer pelos professores.

As narrativas dos docentes, me permitem citar Sodré (2019, p. 879), que problematiza a não abolição no Brasil. Reforçando que a abolição foi jurídico-política, mas não se aboliu a escravidão na forma social brasileira. Para o autor, “A forma social é a maneira como a sociedade se configura por dentro e por fora. A ideia da forma social abrange uma visão sobre a interioridade das pessoas: como é que se pode compreender o outro, como é que se pode ver o outro”.

Assim, neste contexto, o professor percebe o sujeito aprendiz com um ser no qual se deposita o conteúdo; o trabalho pedagógico preza por concluir o livro didático, as apostilas e usar todas as folhas em branco do caderno com pauta.

Importante reforçar que este trabalho não legitima a denúncia das práticas educativas no/do contexto da graduação em pedagogia. Mas, a principal contribuição foi estabelecer junto com os estudantes discussões e vivências de práticas de ensino e pesquisa no curso de formação de pedagogo.

Acreditamos na formação docente como potência em favor da autonomia. Professores precisam de sonhos para transformar as salas de aula e/ou ambientes de educação sejam estes síncronos ou assíncronos, o importante é que nestes espaços os estudantes não reproduzam ideias, mas sejam incentivados, motivados a criarem, a serem autores.

Todavia é importante contextualizar que em meio ao contexto da cibercultura, conceituada como cultura contemporânea, são estabelecidas relações entre a técnica e a vida social originando novos *espaçostempos*, mediados pelas tecnologias digitais em rede, que podem resultar em práticas de ensino-aprendizagens elaboradas com autoria. Face ao exposto, nossa proposta neste estudo de caso é propor a metodologia da *pesquisa-formação*, pois consideramos que é tempo de promover um ensino na formação do pedagogo alicerçada na pesquisa e na extensão.

Para tanto, na presente tese, buscamos **compreender como as metodologias ativas e as tecnologias digitais em rede estão presentes e aplicadas no curso de pedagogia**, para isso, é salutar a viabilidade de uma prática docente pautada na perspectiva do professor/mediador que favoreça aprendizagens significativas.

Como *objetivos específicos* pretende-se:

- Realizar *Estudos de Caso* de modo a conhecer as contribuições teóricas e metodológicas que ampliam as discussões a respeito das metodologias ativas e tecnologias digitais em rede na formação do pedagogo.
- Apresentar práticas de ensino com ênfase nas temáticas: metodologias ativas e tecnologias digitais em rede no Curso de Pedagogia.
- Refletir como os estudantes de pedagogia compreendem criticamente o conceito de metodologias ativas e tecnologias digitais em rede;
- Propor discussões que possibilitem reflexões críticas oportunizando construção de experiências didáticas que favoreçam aprendizagens significativas com interface das tecnologias digitais em rede.

À medida que este trabalho, foi sendo realizado algumas mudanças foram sendo necessárias, desde o enfoque do tema até o título, que deveria estar de acordo com a proposta da pesquisa, por isso, a cada dia, aumentava-se os desafios e o compromisso em revelar os conhecimentos fruto de uma educação presente comprometida com as práticas educativas, para que a partir do cenário educacional, novos saberes fossem sendo construídos, respostas encontradas e perguntas formuladas.

Em função disso, a investigação propôs delimitar a discussão a partir da formação do pedagogo, do conceito de metodologias ativas, e por conseguinte pelas práticas educativas mediadas pelas tecnologias em rede. Assim sendo, foi priorizado a estruturação desta tese em cinco capítulos.

No **Primeiro Capítulo**, apresentamos o conceito de metodologias ativas a partir da compreensão de educação na interface com os contextos contemporâneos. Discutimos o conceito de educação colaborativa e docência *online*, problematizando-os a partir do viés das demandas populares. Ressaltamos, que o embasamento teórico desta tese ocorreu mediante as avaliações/levantamento das produções científicas nos últimos 5 anos, no sentido de nos aproximarmos das discussões atuais no que se refere ao tema desta pesquisa.

No **Segundo Capítulo**, buscamos os embasamentos teóricos que ajudam a compreender a educação e as tecnologias em rede na cibercultura a partir dos diálogos com os autores como Santos e Silva (2014), Santaella (2004; 2007; 2010), Moran (2014;2015), Castells (1999;2000), Lévy (1996; 2002; 2005; 2010), autores clássicos que abordam o tema de modo abrangente, apresentando as possibilidades que as tecnologias podem proporcionar na formação docente no Ensino Superior brasileiro seja no formato da educação *online* (híbrido/blended), seja na implementação das *metodologias ativas* no ensino presencial (sala de aula invertida/ aprendizagem baseada em problemas).

Neste capítulo apresentamos também uma discussão referente a transição de uma perspectiva de ensino à distância para ensino remoto/híbrido de modo a atender as demandas educacionais presentes na conjuntura atual, principalmente com a implementação por decreto de ensino emergencial por conta da pandemia do COVID-19 que assolou e infelizmente até a data de entrega desta tese ainda assola o país de forma catastrófica em todos os setores da sociedade.

O **Terceiro Capítulo**, foi organizado a partir da análise referente à concepção das metodologias ativas e tecnologias e educação em rede no Ensino Superior, pautada na perspectiva de *pesquisa-formação* a partir da minha experiência como professora universitária em diálogo com Paulo Freire.

Como professora-pesquisadora acredito que o campo da pesquisa revela detalhes que só o dia a dia é capaz de oportunizar, deste modo, foi realizado do período de julho de 2016 a maio de 2020 uma investigação que buscou trazer os sujeitos da pesquisa na composição desta tese, pois como pedagoga defendo que toda teoria deve ser construída a partir dos olhares da prática pedagógica.

Portanto, neste capítulo pretendemos apresentar o quê desde o início desta pesquisa buscamos compreender: o cenário referente à discussão do tema metodologias ativas e tecnologias digitais em rede, de modo a contribuir com a formação plena dos alunos do curso de pedagogia. Inicialmente, o trabalho de campo foi desenvolvido em uma Universidade particular localizada nos bairros de Campo Grande e Madureira, zona oeste e norte, do Rio de Janeiro. As vivências e experiências nos oportunizaram uma melhor compreensão do tema a partir da perspectiva da docência no Ensino Superior.

Desta forma, as questões pertinentes as práticas educativas e tecnologias digitais são de grande relevância para os professores que atuam nos cursos de formação de pedagogo. Neste sentido, destacaremos neste capítulo narrativas referentes ao trabalho de campo desenvolvido enquanto orientava alunos da iniciação científica, experiências que nos ajudaram a compreender a pesquisa como instrumento metodológico ativo na formação docente.

Em tempos de resistência e resiliência, primamos pelo diálogo, e nos aproximamos do campo e dos sujeitos da pesquisa, com base na perspectiva freiriana que nos apresentou caminhos epistemológicos na trajetória desta pesquisa qualitativa.

Os fatos narrados, os procedimentos adotados e as contribuições efetivas dos estudantes em seus depoimentos, trouxeram muitas considerações sobre a seguinte questão: “Qual o lugar do professor na formação do pedagogo?”, o que resultou em reflexões que enriqueceram esta pesquisa científica estabelecendo aproximação entre teoria-prática.

O **Quarto Capítulo**, foi escrito a partir de uma demanda que surgiu no término deste trabalho científico, sendo impossível concluir este trabalho científico sem dialogar com demandas que assolaram a realidade brasileira com a pandemia do COVID 19, buscamos trazer essa discussão, por acreditarmos que consistiu como uma quebra de muitos paradigmas educacionais. Desta forma, nunca foi tão necessário no cenário educacional a proposta de Edgar Morin de religar os saberes e dialogar sobre uma formação de professores.

No **Quinto Capítulo** apresentamos um cenário advindo da prática pedagógica no período da pandemia, acompanhei as dores e delícias de atuar na educação. Este período foi representado por muitos dilemas, desafios, medos e receios. Período literalmente difícil que repercutiu na adaptação em uma plataforma digital em que 100% dos docentes e estudantes não conheciam e nunca haviam tido qualquer tipo inserção tecnológico.

Deste modo, trouxemos para esta a tese um olhar para um conceito de educação remota que possibilitou a ascensão de pluralidades de saberes que oportunizaram novas formas de ensinar e aprender com a interface do digital. Mas, colocamos aqui as desigualdades educacionais fruto de uma sociedade que não prioriza a equidade social e responsabiliza o sujeito pela sua não aprendizagem.

Encerrando esta tese, apresentamos algumas considerações finais e possíveis caminhos, expondo algumas propostas para continuar construindo e narrando histórias de vida que fomentem a pesquisa-formação.

As vivências e experiências aqui narrados são memórias referentes à minha história, momentos intensos, que jamais serão esquecidos, pois me constituem como pessoa. Como foi possível visualizar, o dialogismo, a polifonia, a alteridade estiveram presentes e deram sentido e significado a esta história. Por tudo isto Paulo Freire é um o principal referencial metodológico desta tese.

Acreditamos que entregamos para a sociedade brasileira um trabalho acadêmico que foi estruturado, escrito, narrado e defendido de modo a garantir que as demandas populares sempre estivessem presentes. Formar professores no Brasil é uma das oportunidades mais prazerosas que um docente de ensino superior podem vivenciar, mas para essa experiência de fato incrível, é precisar amar o ato de ensinar, compreendendo que nesta relação de reciprocidade ensinamos na mesma proporção que aprendemos.

De acordo com os fatos mencionados, posso afirmar a crença em práticas pedagógicas que proponham reflexões e mudanças, promovendo significativamente a curiosidade epistemológica; por isso acredito que a educação é capaz de viabilizar a transformação e emancipação do ser humano que, por meio de suas práxis, vai construindo uma realidade social mais acolhedora e justa. *Seja bem-vindo a este trabalho acadêmico! Venha dialogar partilhar sentidos conosco.*

1. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Iniciamos a conversa nesta tese com Paulo Freire, que bravamente resiste na contemporaneidade em trabalhos científicos que objetivam trazer, tanto para o debate acadêmico nas Universidades, quanto para o cotidiano das salas de aula, contribuições assertivas para que enquanto educadores possamos atuar perante os desafios da educação pública.

Thiago de Mello em seu poema em uma ode entusiástica apresenta as estrofes: “é quase tempo de amor, colho um Sol que arde no chão, lavro a luz dentro da cana, minha alma no seu pendão. Madrugada camponesa. Faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar. Faz escuro, mas eu canto porque a manhã vai chegar”.

E movido por sentimentos de esperança, amor, percepção da natureza e bravura que ressaltamos o resgate as singularidades da vida, e nutrimos nossa alma de bons pensamentos, acreditando que dias melhores estão por vir.

Este trabalho se empenha em apresentar para o leitor a realidade desafiadora na formação docente, que equivale às mais sensíveis preocupações das instituições de Ensino Superior. Fazendo insurgir o seguinte questionamento: “*Como formar professores preparados para contribuir com o contexto da educação contemporânea?*”. Esta tese visa dialogar com a perspectiva dos discentes e docentes, com base metodológica na *pesquisa-formação* a partir da trajetória de pesquisa e docência.

A missão é árdua no sentido de garantir que as classes menos favorecidas socioeconomicamente tenham acesso a ambientes de aprendizagens organizados e planejados visando o favorecimento de um ensino coerente com as demandas da contemporaneidade, e que não contemple meramente uma educação bancária reforçada por ideologias que legitimam a desigualdades educacionais deste país.

Para tanto, se faz necessário reforçar a proposta de Paulo Freire referente ao “*papel da conscientização*” na educação, de modo a promover uma formação crítica, autônoma e libertadora dos sujeitos.

Ensinar de fato não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção, nesta perspectiva surgem as metodologias ativas, que propõe que a aprendizagem dos estudantes seja por descoberta, por investigação e/ou resolução de problemas, onde o aluno/usuário aprende e ensina ao interagir na rede, criando, construindo e produzindo conhecimento.

Para Piaget (1972), a aprendizagem, em geral, é provocada por situações externas e ocorre somente quando há, da parte do sujeito, uma assimilação ativa. Para o autor, “Toda a ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito”. (p. 11).

Favorável a este pensamento temos John Dewey (2007), que defende que o acesso à educação é uma das formas de tornar o sujeito capaz de resolver problemas e atingir sua plenitude social. Branco (2014) considera que as contribuições de Dewey se adaptam aos novos tempos, destacando o compromisso com a integração social e o pluralismo, além da concepção da aprendizagem como ampliação de experiências compartilhadas.

Neste sentido, a obra de Dewey nos permite refletir acerca da promoção de uma sociedade mais justa e democrática a partir da educação que favoreça uma aprendizagem significativa. Estas colocações salientam o significado das palavras de Nóvoa (1995, p. 26), ao afirmar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”.

As reflexões acima, apresentam as metodologias ativas de ensino-aprendizagem a partir dos conceitos de educação colaborativa que, no cenário atual tornam-se grande relevância frente as demandas que emergem dos contextos educacionais na formação docente.

É importante considerar que, ao estabelecer um método ativo de aprendizagem torna-se necessária a compreensão da aprendizagem no seu sentido mais amplo conceitualmente. As contribuições de Moran (2018, p. 02), nos ajudam a constatar “(...) que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é a mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”. Para o autor aprendemos ativamente quando há sentido e significado, ou seja, assimilamos e aplicamos o conhecimento a uma realidade.

Aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para os mais complexos de conhecimento e competência em dimensões de vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos, desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, fruto de interações pessoais, sociais e culturas que estamos inseridos. (OP, CIT p. 02).

Assim, pode-se compreender que a aprendizagem ocorre a partir de múltiplos processos que ocorrem de modo único para cada ser humano. Por essa razão, o ensino deve primar pelo estímulo e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, para assim promover a consolidação dos novos conhecimentos.

Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel (1980) Rogers (1977) e Vigotski (1988), expressam em suas obras que seja criança ou adulto a aprendizagem deve ocorrer de modo ativo, levando-se em consideração os contextos que estes sujeitos estão inseridos, estimulando-os em suas capacidades produtivas e criativas. E essas competências estão atreladas à palavra “*ativa*”, ou seja, que o ensino promova experiências ativas, personalizadas e compartilhadas e que o aluno a partir da aprendizagem reflexiva compreenda os processos dos conhecimentos presentes em cada atividade.

A partir das colocações acima narradas, há propostas de educação contemporânea baseadas nas metodologias ativas que segundo Moran (2018), equivalem a estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem de modo flexível e interligado que são de suma relevância na reformulação da ação docente que deve primar por uma pedagogia que favoreça aspectos mais amplos no desenvolvimento de competências mais amplas.

Moran (2018) conceitua que os processos de aprendizagem hoje estão centrados na aprendizagem ativa e híbrida. A primeira consiste no método que coloca o estudante como protagonista, de modo a favorecer sua participação e reflexão a partir da orientação/mediação do professor. Já a aprendizagem híbrida equivale a flexibilidade e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, tecnologias que compõem o processo ativo.

Para o autor, “híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física aumentada que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários e atividades.” (p. 04). Estas colocações vão ao encontro do conceito de híbrido em Schlemmer (2014), que consiste na compreensão de que:

O viver e o conviver ocorrem, cada vez mais, em contextos híbridos e multimodais, onde diferentes tecnologias analógicas e digitais integram espaços presenciais físicos e *online*, constituindo novos espaços para o conhecer. (p. 74).

Há uma preocupação com a inserção das tecnologias no contexto educativo, assim como, são observados os *espaçotempo* em que estão sendo construídas aprendizagens que procuram estabelecer mais sentido e significado para os sujeitos. Para Schlemmer (2014), são nesses novos espaços que os sujeitos, em movimentos nômades, interagem, constroem conhecimentos e aprendem sob a interface das mídias digitais

Neste sentido, para Pretto (2012), as tecnologias digitais de informação e comunicação favorecem mudanças de paradigmas, nos quais os espaços para a educação devem ser pensados de forma a compreender o que são os processos formativos, identificando o papel dos conteúdos nesses processos e que outros elementos, além daqueles formais da escola instituída, precisam estar contemplados no projeto de educação contemporânea.

Em virtude dessas colocações sugerimos uma reflexão frente às propostas da educação a serviço das políticas neoliberais e a implementação das técnicas de poder, dentre estas as tecnologias digitais em rede. A autora Raquel Goulart apresenta uma preocupação perante as tecnologias e seus múltiplos sentidos e reforça o seguinte pensamento “Tecnologia singular, sentidos plurais”.

Deste modo, quais os sentidos plurais da tecnologia na educação pública, na formação docente e para a classe popular? Percebemos que as instituições de ensino vivenciam dilemas que a dualidade escolar, formulada por Gramsci (1991) que é sintetizada nos seguintes termos:

Escolas desiguais para o atendimento a classes sociais idem, visando à manutenção da estrutura social do modo de produção capitalista. Em outras palavras, prevalece a proposta da “escola interessada”, que tem como função a reprodução social, em oposição à escola unitária, “desinteressada”, como instrumento crucial na luta pela transformação político e social, bem como do papel dos educadores como intelectuais orgânicos das camadas populares, comprometidos com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais, de modo a buscar a superação das escolas diferenciadas por classes: dominantes e subalternas (BARRETO; MAGALHÃES, 2011, p. 20).

O papel das instituições de ensino de formação docente é romper com a postura fossilizada que descredibiliza a educação, que marginaliza os conhecimentos de Paulo Freire e que coloca na responsabilidade das classes subalternas o dever de se empenhar para “vencer” na vida, a partir de uma percepção meritocrática.

As colocações de Pretto (2012) e Santaella (2004), sobre a abordagem da hipermobilidade, conceito que designa o deslocamento no espaço físico conectado ao ciberespaço são de suma relevância, no entanto, não podemos desconsiderar que estes espaços não estão acessíveis para aqueles que não estão incluídos digitalmente.

De certo foi um avanço o uso das tecnologias digitais móveis, que transformaram os sujeitos em seres ubíquos, que podem ser encontrados em qualquer lugar e a qualquer momento principalmente através aplicativos dos dispositivos celulares.

As colocações Santaella (2007), apresentam a conceituação os espaços multidimensionais como:

(...) espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento. Multidimensionalidade do espaço é inseparável daquilo que venho chamando de hipermobilidade, a mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço. (p. 155-188).

A autora explica minuciosamente as transformações da sociedade, com a comunicação ubíqua sendo construída por meio de aparelhos e dispositivos móveis cada vez mais sofisticados. Santaella (2007), reforça que se faz necessário o diálogo sobre educação e tecnologia perpassando pela questão cultural, ou seja, inserir a tecnologia na cultura e a educação no contexto de ambas.

Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) conceituam aprendizagem móvel e ubíqua como mecanismo de transformações socioculturais. Para os autores, *mobile learning* se refere aos processos de aprendizagem que ocorrem com o uso de dispositivos conectados a redes de comunicação sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem tanto estarem distantes uns dos outros e como também em espaços formais de educação. Essa mobilidade, além de física e temporal, é também tecnológica, conceitual e socio interacional.

Para Lévy (2002), a cultura digital fortalece o conceito de “mídia do cidadão”, em que todos são estimulados a produzir, distribuir e reconstruir conteúdos através de diferentes interfaces digitais online, o que potencializa o compartilhamento, a distribuição, a cooperação e a apropriação dos bens simbólicos. Os sujeitos passaram a interagir socialmente com o suporte das plataformas e aplicativos digitais em rede.

Neste sentido, faremos a seguinte provocação: “As tecnologias digitais em rede aproximam ou afastam?” Sob esta perspectiva, as interfaces digitais permitem ao sujeito um sentimento de proximidade e interação, no entanto, essas novas relações sociais devem ser analisadas com critério, pois podem fomentar desigualdades sociais e reforçar paradigmas.

Portanto, se faz necessária uma nova relação com o conhecimento. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, inclui um capítulo dedicado à prática docente, em destaque, a observação de que “ensinar exige estética e ética”. Defendemos uma educação em que ética e estética caminham juntas.

Para Bacich; Moran (2018) a implementação da educação ubíqua se constrói através de metodologias que favoreçam uma aprendizagem personalizada por meio de uma sequência didática que motive o aluno a aprender, ampliando seus horizontes e os levem ao processo de autoria e autonomia relacionando os saberes aos fazeres do dia-a-dia de forma a ultrapassar os desafios de modo criativo.

Desta forma, a ação docente deva ser balizada pela mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Vigotski (2001), em sua obra “*Psicologia Pedagógica*”, apresenta argumentos que implicam ao professor o desempenho de um papel ativo no processo de educação.

Para o autor ensinar é um ato responsivo que implica em ser livre e em promover liberdade a partir de uma perspectiva dialética, com ênfase nas possibilidades de aquisição do conhecimento advindas da elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. (Op, cit. p.75)

Complementando as contribuições de Vigotski (2001); Duarte (2001), apresenta o conceito presente no lema: “aprender a aprender”. Para o autor na sociedade do conhecimento “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. (p. 36). A maestria da educação consiste justamente em aprender e apreender saberes necessários que nos ajudam a melhorar a cada dia como ser humano.

Conforme a citação acima, o termo “aprender a aprender” exige uma postura cujo princípios fundamentais como respeito, pluralidade, compromisso e responsabilidade social norteiem educadores a pensarem as práticas educativas.

A partir dessas colocações podemos construir uma crítica contextualizada a determinadas correntes e pensamentos pedagógicos que tendem a fomentar e legitimar o revigoramento da sociedade capitalista. Ou seja, os docentes devem incentivar os alunos a perceberem a realidade de forma crítica, o ensino deve promover criação e autonomia e não a alienação e conformidade aos desígnios neoliberais.

Neste sentido, objetivando aprofundar a discussão acima discutiremos a ação docente em tempos de ensino híbrido. Bacich; Tanzi Neto; Trevisan (2015), apresentam em seu livro: *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* alguns fatores para que seja possível a compreensão sobre a implementação das metodologias ativas com suporte das interfaces/hipertextos digitais.

Que apesar do *marketing* positivo e do caráter inovador das metodologias ativas com inserção do ensino híbrido, os autores refletem sobre uma questão crítica e pertinente que precisa ser problematizada, o uso das metodologias ativas no contexto educativo alicerçadas para atender as demandas do capital, no sentido de barateamento do processo educacional.

Outra preocupação é o interesse pelo barateamento do processo educacional. Está claro que ele é custoso e existem interesses para que mais alunos sejam atendidos com menor custo. O ensino híbrido pode ser visto como um meio de baratear o processo de ensino e aprendizagem. A lógica é contratar “superprofessores” para produzir o material de apoio, gravar as aulas em vídeos e colocar à disposição dos alunos, que, assim, estariam assistindo uma “superaula”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 17).

Mészáros (2005) explicaria a citação acima, a partir da contextualização da educação institucionalizada, como marco histórico na Revolução Industrial, e que tem servido como um espaço propício para fornecer conhecimentos e pessoal necessários à manutenção do capital e legitimar a ordem social vigente através da criação e transmissão dos valores da classe dominante.

Duarte (2001), apresenta preocupações que são de suma relevância e que se referem à algumas “ilusões” presentes na chamada sociedade do conhecimento que adentraram o cenário educativo cuja função consistia em reafirmar algumas ideologias capitalistas.

O que justifica neste momento histórico, a ação de um olhar mais atento para o compromisso de pensar as teorias da cultura, a formação dos sujeitos e das sociedades. Para a autora,

(...) a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Assim, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (p. 35).

Assim de forma atenta e crítica o autor citado problematiza em seu trabalho “*O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos*”, algumas considerações sobre as “ciladas” presentes alguns conceitos de competências e habilidades que hoje são aceitos na educação brasileira e que deveriam serem analisados a partir de uma lógica mais atenta frente as demandas sociais.

Contudo, não é possível pensar educação sem que se discuta a racionalidade tecnológica tão presente na sociedade contemporânea altamente industrializada e consumista, que visa a interiorização dos modelos ideológicos, sendo esta a grande astúcia do poder centralizado. Assim, “(...) A ideia de espetáculo está associada às práticas de exibição e teatralização realizadas pelos novos atores sociais, que devem remeter para a exterioridade, para uma constante exaltação do eu”. (NASCIMENTO, 2007, p.53).

Essa questão é relevante no sentido de promover a interlocução entre educação e tecnologia digitais, no entanto, que possa primar por ações que não priorizem e/ ou resultem nos interesses de classes.

Essa interiorização de modelos de controle se dá na medida em que o indivíduo encaminha os seus impulsos para objetos de desejo admitidos pela Ordem Social, ou seja, para necessidades. Tais objetos se fazem suportes de uma ideologia de condicionamento do sujeito aos códigos abstratos e invisíveis, e por isto mesmo eficazes, de um sistema auto-reprodutivo. A eficiência da dominação, portanto, consiste em ocultar, do melhor modo possível, o controle totalitário dos pensamentos, dos gestos, da palavra, enfim desejo. (SODRÉ, 2001, p. 45).

Uma das maneiras de não cooperar com a base ideológica de manutenção do capital com suporte e aval da educação, é promover práticas pedagógicas que estejam em consonância com as demandas populares. A sociedade do conhecimento passou a ser também da informação, até mesmo porque informação é conhecimento. Desta forma, seguindo a lógica de que quem possui os meios de produção são “donos” dos processos

e, conseqüentemente, dos produtos, uma proposta educacional eficaz é justamente incentivar os docentes a produzirem conhecimentos.

A partir dessas considerações Villela (2015) apresenta a leitura das obras de Bakhtin e Vigotski como um instrumento de quebra de paradigmas, visto que para o autor, são contribuições que denotam as demandas dos sujeitos, ressaltando a sensibilidade presente na construção do discurso. Deste modo, cabe a educação a promoção de narrativas autorais e não meramente a reprodução/repetição de palavras que não nos pertencem.

Portanto, se é na interação que nos constituímos, somos fruto desse contexto, mas, na perspectiva dialógica desses autores, nunca de forma mecânica ou determinista, pois a ação do sujeito nesse processo é ativa e construtiva, é produtora de sentido e de significados que são partilhados, o que faz os sujeitos serem os produtores de suas histórias, uma vez que ao longo das diversas interações a que são submetidos diariamente interferem e recriam tais significados. (p. 37).

O docente possui o compromisso social de fomentar a capacidade crítica e reflexiva do aluno, de forma que os saberes façam sentido e significado para o estudante, que o conhecimento não esteja na ordem do abstrato que meramente é reproduzido e quantificado em avaliações. Trata-se de permitir que os estudantes aproximem sem medo do saber, e possam religar os saberes como propõe Edgar Moran (2000).

Aliás, esta já é uma realidade na sociedade, pois cada vez mais cresce o número de crianças e jovens que ficam diante dos recursos tecnológicos digitais da hipermídia, em que o *link* conduz os internautas ao mundo virtual, e através do *Facebook* e *Instagram* é possível dialogar sobre temáticas que lhes são pertinentes, trocando vivências e experiências, construindo conhecimento através da interação em rede. Portanto podemos pensar a sociedade a partir de uma nova linguagem: a linguagem digital.

Em contrapartida nas sociedades organizadas sob a lógica do sistema capitalista, o conhecimento tem sua distribuição de maneira desigual. Quanto maior for essa desigualdade, maior será a relação entre saber e poder, uma vez que, tal conhecimento é algo construído e pertinente a toda sociedade, mas na realidade ocorre que poucos o controlam alimentando a alienação da grande maioria desfavorecida.

O pensamento acima vai ao encontro da perspectiva de Villela (2015, p.65), que, ao dialogar com Castells (2003), destaca: “(...)a ideia de que a sociedade mundial está organizada em rede, mas que os frutos da mesma são partilhados de forma desigual ao redor do planeta”.

Neste sentido, a pesquisa em formação docente é de grande relevância no cenário atual, e sensíveis a estes temas temos, Candau (2011), que problematiza a questão ao dialogar sobre currículo e práticas educativas no cotidiano escolar apresentando a seguinte inquietação:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (p. 241).

Por essa razão, a ação docente deve priorizar a identificação dos problemas e agir com foco a individualizar e personalizar o ensino, haja visto, que cada sujeito aprende e apreende os conteúdos de modo individual, por essa razão o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, e as tecnologias digitais não diminuem a importância deste no ensino, apenas modificam seu papel ao mostrar para o estudante que existem formas próprias de construir o saber.

Consideremos que as metodologias ativas de aprendizagem significativa trazem inúmeras contribuições para a educação brasileira e os desafios na sua implementação já podem ser identificados no cotidiano do Ensino Superior. Ressaltamos ainda que a experiência de trabalhar com novas metodologias em sala de aula muitas vezes deixa os docentes em situação desconfortável, pois o novo acarreta um sentimento de insegurança por um possível não domínio dessa modalidade de ensino.

Para Jenkins et al. (2008), a palavra-chave referente às metodologias ativas e mídias digitais na educação equivale à “cultura da participação”, onde especialmente crianças e jovens constroem novos hábitos, visões de si e do mundo. Para o autor: “(...) integrar-se ao ambiente digital se inscreve como atividade complexa na qual várias tarefas são executadas ao mesmo tempo(...)” (p. 08). Em concordância a este pensamento para Santos (2018), é possível aprender com e no social, educar em tempos de cibercultura, na escola, nas cidades e no ciberespaço.

Desta forma, as metodologias ativas na contemporaneidade emergem para tempos de mobilidades e de conexões em rede, onde é possível compartilhar e acessar informações simultaneamente em vários lugares, onde o ciberespaço é cada vez mais acessado e conectado ao mundo físico.

1.1. EDUCAÇÃO COLABORATIVA E DOCÊNCIA ONLINE

Neste momento da escrita, trazemos Paulo Freire para, em tempos históricos sombrios, retomar sua proposta de educação que resiste, também por meio deste trabalho acadêmico. Vamos convidá-lo para a conversa em momentos em que é necessário fomentar leveza e “*boniteza*” no texto. Assim, em uma das suas obras (2002, p. 27) destacamos que o conhecimento “(...), exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”.

Educar é um ato político responsivo Sacristán (2002, p.15), complementa referindo-se a essa mesma discussão: “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem os lançar como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas”.

O aporte acima pretende ressignificar as práticas existentes, na perspectiva da educação colaborativa que considere os docentes e aprendizes enquanto produtores de conhecimento, contrapondo-se à reprodução do que Paulo Freire chamou de educação bancária onde:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. (1987, p. 58).

O conceito de educação trazido por Freire, torna-se um fator preponderante quando dialogamos no contexto da educação mediada pelas tecnologias digitais, havendo a necessidade de um cuidado com o planejamento das práticas pedagógicas que não permitam a visão bancária que desapropria do aluno autoria da sua aprendizagem.

Moran (2018), apresenta nomenclaturas que nos ajudam a compreender como o docente pode atuar de modo eficaz no formato digital. O autor traz conceitos equivalentes à aprendizagem por tutoria e aprendizagem compartilhada de modo a fomentar práticas colaborativas.

Para o autor a aprendizagem acontece pelas múltiplas possibilidades de organização, seja com os sujeitos próximos e distantes/conectados. Para Moran (2018), a educação ocorre em espaçotempos distintos e as experiências da construção do conhecimento na rede reforçam o sentido de compartilhamento/ troca seja de modo mais formal/informal ou espontâneo/ estruturado. Da Silva (2018), apresenta que o principal desafio da educação consiste:

(...) em romper com a lógica da formação mecanicista e redutora, baseada numa visão fragmentada de mundo, focada em objetos, e adotarmos uma nova maneira de pensar agir e sentir, baseada em relações. (p. 24).

Perosa; Santos (2011) reforçam o ponto positivo da interatividade a partir do suporte dos computadores sendo estes considerados um instrumento pedagógico relevante na sociedade contemporânea. Para os autores, o instrumento tecnológico, “(...) é visto aqui não pela sua potência tecnológica enquanto máquina no sentido epistemológico da palavra, mas pelas inúmeras possibilidades que o professor, através da máquina poderá criar”. (2011, p. 149).

Outro ponto relevante destacado pelos autores equivale ao potencial inovador de propor e buscar novidades, encurtar os caminhos e extrapolar o que está posto. Tais percepções nos ajudam a buscar resoluções para as demandas presentes no cenário educacional. E dentre os principais desafios observamos o “*calcanhar de Aquiles*” que a avaliação da aprendizagem representa, e não obstante, o ensino *online* requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial, onde mede-se quantidade e volume, em escalas, atribuindo ao aluno “*sem luz*” um grau numérico.

Para fundamentar a crítica sobre a avaliação no contexto educativo, trazemos Hoffmann (2014, p. 25) que compreende “a avaliação na escola, um ato penoso de julgamento de resultados, uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período”. Cabe destacar, que para a autora, a prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios sedimentou uma prática coletiva, pautada em exigências burocráticas com dimensão autoritária de mensuração do conhecimento.

Em favor de uma educação libertadora e construtivista, Hoffmann (2014) sustenta seu posicionamento a partir da autonomia, dialogismo, participação e colaboração. Desta forma, uma educação *online* prevê um projeto de educação colaborativa, onde os sujeitos implicados no processo são autores e corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Indubitavelmente, ao fomentar discussões sobre educação na contemporaneidade, é necessário um olhar atento e dedicado para questões relacionadas à tecnologia da informação e da comunicação (TICs), em relação à transformação que estas produzem, principalmente no contexto educacional a partir das práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar, que desde a Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de Maio de 2006 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação proposições que visavam contribuir para a formação do graduando em Pedagogia para o exercício pleno de sua profissão com perspectiva para as tecnologias e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Art. 4º.

VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Neste sentido, ao pensarmos em aprendizagens significativas, não é possível eximi-las das dimensões política, social e econômica que estão envolvidas no cotidiano escolar. Desta forma se deve promover uma educação que seja de fato uma prática da liberdade através da responsabilidade e comprometimento social. No entanto, muitas vezes o que falta a educação é justamente promover nos alunos a capacidade de formular perguntas, ao invés de fazê-los responder algo pronto, reconhecido como verdade suprema e absoluta.

Guareschi e Biz (2005), propõem que uma educação crítica possibilita que os sujeitos sejam autônomos na busca do saber exercendo assim sua cidadania.

Lidar com o impacto deste fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, ou seja, interpretá-las, integrando-as em sua visão de mundo, é hoje uma tarefa inevitável dos sujeitos modernos. Os pensadores da educação, diante da possibilidade de acesso quase infinito às informações, concordam que a grande tarefa da educação é preparar os jovens para que consigam selecionar, fazer a pergunta, conseguir discernir o que querem. (p.40).

Silva (2003) apresenta a perspectiva da interatividade como suporte nas comunidades de aprendizagem em redes *online* que valorizam autonomia, dialógica, participação e colaboração. Para o autor o método tradicional de ensino tende a cada vez mais perder a centralidade no novo contexto sociotécnico, abrindo espaço para a construção de práticas de aprendizagem e de avaliação em sintonia com as demandas e as dinâmicas da contemporaneidade.

O autor apresenta a relevância do engajamento comunicacional próprio do ambiente digital *online* que favoravelmente contribui com a aprendizagem dos discentes, com a organização do trabalho docente, e em particular, para a avaliação interativa presente em todo processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, Silva (2003), é a favor da avaliação libertadora e colaborativa. Esse argumento fica evidente na seguinte citação.

Nesse segmento destaco uma abordagem extremamente favorável à avaliação, que se baseia na autonomia do aprendiz, na dialógica professor e alunos, na participação de cada aprendiz e na colaboração de todos na construção da comunicação, do conhecimento e da avaliação da aprendizagem. (p. 24).

Retomamos o diálogo com Hoffmann (2014), que define dois modelos de avaliação e problematiza suas diferenças. A princípio apresenta a “*avaliação liberal*” mais voltada para a ação individual e competitiva que tende a manter as desigualdades sociais e a “*avaliação libertadora*” que prima pela ação coletiva e consensual favorecendo a consciência crítica e a conscientização das desigualdades sociais e culturais.

A partir das considerações acima a autora define uma avaliação ainda mais coerente com as demandas educacionais. Hoffmann (2004) apresenta uma proposta pautada na psicogenética de Jean Piaget, para fundamentar a autoria construtiva do aprendiz cuja ação avaliativa seja mediadora, o que requer o acompanhamento crítico do processo de participação do aprendiz, onde todos os que estão em interação são sujeitos do seu conhecimento e partícipes da sua própria avaliação.

Para realizar a avaliação mediadora Hoffmann (2004, p. 27) justifica que o professor precisará estar atento a quatro dimensões que envolvem o processo avaliativo. Sendo estes: “contexto sociocultural do aluno; saberes significativos; questões epistemológicas e a questão do cenário educativo/avaliativo”.

No entanto, apesar de Hoffmann (2014) apontar estratégias para que entendamos a avaliação como uma ação estritamente pedagógica, e não meramente punitiva e classificatória. Traz para a sociedade do conhecimento e para a cibercultura, a velha marca do autoritarismo e da arbitrariedade que não condizem com a dinâmica de aprendizagem em emergência”.

Neste sentido, para Silva (2003), o ambiente digital *online* propõe uma quebra de paradigmas na vertente comunicação na mídia. Haja visto que os espaços na rede são manipuláveis, ou seja, os usuários das mídias podem dar forma a sua própria prática de informar e comunicar. Para Feldman (1997, p.4), “(...) a informação manipulável pode ser comunicação interativa”.

Trazendo à tona essa perspectiva, a sala de aula tradicional apresenta desafios e contradições que a sala de aula em ambiente digital *online*, diante dessas informações, deve buscar superar a partir de uma proposta de ensino que contemple para além da pedagogia da transmissão.

Silva (2003, p. 27) também considera que a sala de aula *online* favorece “(...) uma liberdade de autoria, multiplicidade de acessos e de conexões, diálogo, troca de informações e de opiniões, participação, intervenção e autoria colaborativa”. Para o autor, tais condições favorecem os princípios essenciais de uma educação cidadã.

Neste sentido, as metodologias possuem o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa que fomente o pensamento crítico, o desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas. Nesse aspecto, a interação entre estudante e docente é fundamental para o aprendizado e avaliação.

A partir do debate proposto, chegamos no ideal de educação Freiriano presentes em sua obra pedagogia da autonomia apoiado nos seguintes valores: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”; “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (2002, p. 22), e acima de tudo “ensinar não é transferir conhecimento”. Consideramos então que, a educação colaborativa converge para as propostas de Paulo Freire, principalmente, no que se refere ao fato de que “ensinar exige apreensão da realidade”. (2002, p. 41).

Certamente as percepções acima foram relevantes no movimento da Escola Nova como marco da revisão e crítica aos conhecimentos enciclopédicos que atormentavam, mais que instruíam, seus alunos. Para Saviani (2018), a Pedagogia Nova se estruturou a partir da crítica a escola tradicional, que desconsiderava os saberes daqueles sujeitos que se encontram à margem da sociedade, sendo identificados como ignorantes, ou seja, aqueles que não possuem domínios de conhecimentos legitimados pelas instituições de ensino.

Saviani (2018, p.8), nos chama atenção que o conceito “ignorante”, que não era somente o marginalizado socialmente, mas, o ignorando, o rejeitado na sociedade brasileira. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto.

Neste sentido, cabe dialogarmos com a perspectiva construtivista de aprendizagem, baseada na Epistemologia Genética, que favorece que os sujeitos sejam engajados na sua própria construção de conhecimentos por meio da integração da nova informação ao seu esquema mental, fazendo associações e conexões de uma maneira significativa.

Lembremos que Piaget (1976, p. 4) convencionou “(...) chamar de epistemologia ao estudo do conhecimento enquanto relação entre o sujeito e o objeto, e reservar o termo para a análise formal do conhecimento”.

No contexto da epistemologia genética,

(...) o sujeito é considerado em interação com o meio ao qual se adapta, transformando esse meio e em contrapartida se transformando também, a linguagem só pode ser concebida como um objeto exterior a esse sujeito, do qual ele precisa se apropriar. (DOLLE, 2011, p.99).

Entendemos que a interação é de suma relevância no processo de construção da linguagem e conseqüentemente torna-se de grande valor no desenvolvimento epistemológico no que refere o desenvolvimento dos sujeitos.

O referencial pautado na Teoria Sociocultural de Vigotski também enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento do homem. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano está contextualizado histórica e culturalmente. Diante disso, podemos supor que um dos grandes desafios da aprendizagem e docência *online* refira-se ao histórico sociocultural presente nas relações educativas na sala de aula presencial.

Portanto, dentro dessa visão, torna-se necessária a conceituação de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, que se pauta na interação social, mediada pela cultura, onde as ações que o sujeito não realiza sozinho, ele as executa com intermédio de outro sujeito de modo colaborativo.

Por tudo isto, a formação docente deve primar pela proposta em que os sujeitos se sintam participantes no processo de transformação social, indo além da mera promoção das necessidades e dos interesses individuais dos aprendizes.

Assim, o que se pretende discutir nesta tese refere-se justamente ao papel central da educação frente a um olhar mais atento às questões sociais e culturais na implementação de cenários de educação *online* que esteja em consonância com as demandas dos sujeitos aprendizes.

Outro ponto de suma relevância refere-se à fecundidade das discussões sobre as especificidades da atuação docente no contexto do ciberespaço, considerando a demanda para a formação de educadores preparados para atuar neste novo paradigma educacional.

Os professores ao se apropriarem criticamente dessas tecnologias digitais em rede, passam conhecer as possibilidades de utilização que os suportes tecnológicos colocam à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo, dessa forma, o repensar do próprio ato de ensinar.

Para tanto, o ciberespaço é o novo meio de comunicação onde se conectam os computadores e se abriga o mundo de informações, formando uma “*rede*” que permite às pessoas “*navegar*”, disponibilizar suas ideias e trocar informações. (LEVY, 1999).

No bojo desta discussão, é possível considerar que as instituições de ensino ainda não conseguem proporcionar em seus estudantes o sentimento de aprender a aprender, ou seja, desenvolver no aluno o olhar inquieto, que busca conhecer os detalhes, as minúcias do objeto ou fato estudado.

Este conceito de aprender a aprender é analisado por Duarte (2011) em Vigotski e o “aprender a aprender” na seguinte perceptiva:

(...) o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (p. 65).

Duarte (2011), apresenta um refinamento analítico das pedagogias do “aprender a aprender”, suas contribuições nos ajudam a organizar um panorama sobre a educação *online* no que tange à construção de conhecimento. Esta modalidade traz consigo características próprias que impõem a necessidade da compreensão plena do processo de ensino-aprendizagem que atendas as demandas da conjuntura atual.

Neste sentido, na proposta de educação colaborativa e docência *online* é preciso ter claro que educação e avaliação na contemporaneidade não consistem na “*tecnificação*” da sala de aula, mas, pelo contrário, a função social da escola deve ser sempre reiterada a partir do princípio democrático e cidadão, que em lugar de meros apresentadores dos conteúdos prescritos, que sejamos de fato educadores atentos as demandas educacionais do nosso tempo.

1.2. EDUCAÇÃO ONLINE, FORMAÇÃO DOCENTE E DEMANDAS POPULARES

Neste momento da escrita onde o tema central é discutir formação docente, educação *online* e demandas populares, faço menção a uma citação de Edgar Morin (1999, p.104), que de forma clara e objetiva, contextualiza a ação implicada no trabalho do pesquisador que considera que, “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão”.

A questão a ser trabalhada equivale a formação docente, às práticas de educação *online* com pauta nas demandas populares. Recordo-me de uma fala da Prof.^a Dr.^a Edméa Santos no VII Congresso Internacional Redes Educativas – UERJ¹, que propunha a possibilidades de práticas pedagógicas para uma aprendizagem ubíqua, em diálogo com os *espaçostempos*. Para a pesquisadora, o termo “*educação a distância*” não representa o conceito de “*educação online*”. Santos e Weber (2013), complementam,

Imersos nos diversos *espaçostempos* da cidade, criamos as ambiências para a mobilização dessas competências na medida em que pensamos de forma colaborativa, concretamente em situações que, a partir da experiência formadora, fosse possível incorporar atualizações ao conhecimento já adquirido, ora gerando novos conhecimentos, ora incorporando-os aos conhecimentos já existentes. (p. 46).

Os autores reforçam a relevância da ação colaborativa nos diversos *espaçostempos* com suporte dos dispositivos digitais em rede na promoção de conhecimentos para a livre expressão da interatividade. Sendo assim, a construção de saberes na interface do digital engendra uma nova ambiência comunicacional com os aprendizes em sala de aula presencial e virtual.

Etimologicamente o termo “*educação a distância*” não contempla a multiplicidade de inserções do ensino nas plataformas digitais de educação *online* na educação formal, informal ou não-formal. Na compreensão de Santos (2017, p.20), “O papel do professor na educação *online* é o de arquitetar, mediar e avaliar situações de aprendizagem e não reduzir as práticas curriculares a processos de tirar dúvidas de conteúdos”.

¹VII Congresso Internacional - **As Redes Educativas e as Tecnologias: Transformações e Subversões na Atualidade**, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) de 03 a 06 de junho de 2013.

Silva (2014, p. 32), complementa a ideia ao afirmar que “professor e alunos constroem uma rede e não uma rota”. A docência *online* deve, através da figura do professor, fomentar coautorias no processo de ensino-aprendizagem, e, por esta razão, compreendemos que a *educação online* equivale a uma significativa proposta pedagógica que pode atender às principais demandas populares na contemporaneidade.

Cassio (2019) em seu livro, *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*, apresenta considerações relevantes que contribuem com o lugar de fala do educador que acredita que a educação possa ser compreendida a partir da preposição igualitária e equânime.

Para Castells (2003), relata a saída da internet do ambiente militar, seu local de origem, e, por meio de um processo de privatização, passou a fazer parte do universo das organizações e da sociedade de modo geral, no início dos anos 90, assumindo imediatamente um papel de protagonismo nas expectativas em relação às formas de interação social e discursiva.

Neste sentido, a internet representou uma promessa de democratização da informação, com condições mais acessíveis de produção de conteúdo, substituindo a lógica de unilateralidade na produção pela construção de conhecimento. No entanto, há a defesa da proposta de que a sociedade mundial está organizada em rede, mas, não se destaca que os conhecimentos são partilhados de forma desigual ao redor do planeta.

Surge então, o questionamento sobre o potencial democrático ou não da internet que pode levar a alguns equívocos. Para Maia (2008):

Em primeiro lugar, se as novas tecnologias podem proporcionar um ideal para a comunicação democrática, oferecendo novas possibilidades para a participação descentralizada, elas podem também, sustentar formas extremas de centralização do poder [...]. Em segundo lugar, [...] devem estar presentes a motivação correta, o interesse e a disponibilidade dos próprios cidadãos para engajar-se em debates (p. 278).

Rajo (2009), apresenta questionamentos acerca da importância da educação linguística (leitura e escrita). A autora discute os multiletramentos e as questões de linguagem que afetam a vida social, pois “(...)um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. (2009, p. 11).

As considerações de Rojo (2009), permitem recordar do trabalho realizado pela TV Maxambomba que durante 16 anos promoveu na Baixada Fluminense uma atuação efetiva com os moradores na elaboração e construção de conteúdo inédito. Os moradores com sentimento de pertencimento e autoria expressavam e retratavam a realidade das potencialidades de seus municípios, realidade que não era apresentada, discutida e revelada nos veículos de mídia com notoriedade.

A exemplo da TV Maxambomba, traçamos um panorama com o contexto atual mediado pelas redes sociais. Os sujeitos deixam de ser meros consumidores, podendo assumir o papel de apresentadores de informações de maneira autoral através de plataformas como o *Youtube*. Enfatizamos, no entanto, a relevância dos “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”. (ROJO, 2013, p. 8).

A educação não pode estar alheia ao novo contexto sociotécnico, onde a informação digitalizada em redes *online* com a interface da *Web 2.0*² favorece a comunicação e o compartilhamento de informações, o sujeito é o autor e interage de forma dinâmica: lendo, modificando, criando e recriando os conteúdos.

Cabe ressaltar que a aplicação das ferramentas da *Web 2.0* na sociedade, conforme foi explicitado, caracteriza-se pela troca rápida de informações; pela facilidade de publicação e de disponibilização rápida; promovendo atuação ativa do usuário, que como autor elabora conteúdos e os socializa nas redes digitais.

Entretanto, no contexto contemporâneo convivem diferentes sujeitos, entre eles aqueles que participam, socializam, interagem de modo mais atuante na rede. O desenvolvimento tecnológico através da *Web 2.0* e *3.0* possibilitaram a integração dos ambientes, tornando os espaços de aprendizagens cada vez mais ricos e funcionais para esses sujeitos que na posição de alunos e professores se redefinem, compartilham e constroem conteúdos, com base na colaboração e na interação dinâmica.

² Segundo Primo (2006) o termo Web 2.0 é originou-se em 2004 e visa potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. Já o conceito de Web 3.0 também conhecida como “Web Semântica”, começam a ganhar força dois lados do firewall, transformando o mundo e o mercado.

Neste movimento da cibercultura, a lógica comunicacional supõe uma rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade (LEMOS, 2002; LÉVY, 1999). Diante das demandas presentes na educação contemporânea, a formação docente deve estar atenta a fatores que possam contribuir com a inclusão digital, favorecendo espaços formativos com multiletramentos construídos no cenário da educação *online*.

Para tanto Silva (2010, p. 38) sugere,

A formação dos professores para docência presencial ou *online* precisará, então, contemplar a cibercultura. A contribuição da educação para a inclusão do aprendiz na cibercultura exige um aprendizado prévio do professor. Uma vez que não basta convidar a um site para se promover inclusão na cibercultura ...

O professor é o mediador das relações instituídas no espaço da educação *online*, logo precisa ter domínio sobre as linguagens da *cibercultura*, assim como, dos códigos do ciberespaço.

Lévy (2000), apresenta as novas relações com o saber, ao aproximar educação e cibercultura, apresentando como os sujeitos contemporâneos passaram a dialogar como distintos formatos de ensinar e aprender.

Em decorrência da atual conjuntura, observou-se que a cibercultura possibilita experiências formativas fecundas que oportunizam interações, linguagens e mediações a partir da interface do digital em rede. Notoriamente as tecnologias digitais em rede são ferramentas em potencial, no entanto, se faz necessário o olhar prospectivo quanto as suas características de doutrinação e aculturação dos sujeitos.

O conceito de rede, foi definido por Castells (1999), que a representa como um conjunto de nós interconectados. Para Pretto (2010), através da rede é possível desenvolver práticas de aprendizagens capazes de se tornarem alicerces de novas relações com o saber.

Já que se refere ao *ciberespaço*, Lemos (2005) afirma que consiste na criação de condições de desterritorializações sob os aspectos político, econômico, cultural e subjetivo, como também possibilita reterritorializações por meio de redes comunitárias formadas na internet.

Silva (2010), conceitua o *ciberespaço* como território que serve de base e expansão àquilo que Pierre Lévy (2003, p. 28) chama de inteligência coletiva, “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que

resulta de uma mobilização efetiva das competências”. com o intuito de organizá-las para serem utilizadas em benefício da coletividade.

O conceito de *ciberespaço* descrito por Silva (2010) responde as inquietações atuais no contexto educativo, em virtude da pandemia mundial do Covid 19, provocando mudanças sensíveis e significativas no cotidiano escolar com a implementação dos estudos continuados remotos, ressurgindo a temática da construção do conhecimento em tempo real, oportunizando aprendizagens significativas de modo colaborativo.

Corroborando com essa perspectiva, para Silva (2010, p. 317), “(...) a cibercultura não apenas destrói hierarquias e fronteiras, mas também as institui em um processo complexo de “des-re-territorializações”. Portanto, no cenário atual, a cultura na rede possibilitou aos indivíduos/coletivos estarem imersos em uma maior flexibilidade social, em uma organização fluida com papéis menos rígidos e lugares sociais intercambiáveis.

As transformações abordadas impactaram a realidade da escola brasileira, que na última década, expandiu seu atendimento com a democratização do acesso às camadas populares. Como complementa Rojo (2009, p. 38), “(...) o novo alunado trouxe para as salas de aula práticas de letramento não valorizadas e não reconhecidas pela escola”. Canário (2002), complementando essa questão apresenta que a maior parte dos processos de inovação refere ao processo de ensinar e aprender na contemporaneidade.

Por essa razão, a compreensão das práticas de multiletramentos são de grande relevância na composição do diálogo entre educação *online*, formação docente, práticas educativas e demandas populares, haja visto, que a sociedade contemporânea exige novas competências e capacidades de compreensão de textos e informações.

Em defesa da educação e das demandas populares se faz necessário insurgir, desestabilizar, mover-se, criar, e construir e identificar perspectivas teóricas e práticas que se confrontem com as tendências dominantes que silenciam os sujeitos sociais. Que o horizonte da educação *online* aponte rumo a um saber que anuncie a novidade, ao invés de trabalhar em prol de ideologias totalitaristas e polarizadas que distraem e não possuem compromisso com o conhecimento e o esclarecimento da população.

2. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: A SOCIEDADE EM REDE E A CIBERCULTURA

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da
gente é coragem.*

Guimarães Rosa.

O poema de Guimarães Rosa me faz sentir o esplendor do ato de ensinar. Ser educador é um ofício que se estabelece nos mais singelos detalhes, seja a partir das linguagens ou, por que não, dos olhares e percepções que nos incentivam a, com coragem, seguir os conselhos³ de Bertold Brecht ao dizer: “Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação”. Ação que exige reflexão, não se conformar com a aparência comum, buscar ir além do que tende a ser naturalizado.

Neste capítulo além de provocarmos um olhar reflexivo perante as tecnologias da *Web 2.0*, apresentaremos o potencial pedagógico presente nos novos cenários educativos, nos quais sejam estabelecidos espaços de aprendizagem colaborativos e interativos, com autonomia e flexibilidade, e o sujeito inserido na sociedade em rede constrói e desenvolve suas potencialidades produtivas e criativas em ambientes personalizados de aprendizagem.

E é com este sentimento de bravura, mas ao mesmo tempo de candura, que neste capítulo serão trazidas considerações sobre as metodologias ativas no contexto contemporâneo no Brasil, problematizando a formação dos professores, as práticas educativas e as tecnologias digitais.

Lévy (2010), em *Cibercultura?* questiona o impacto das tecnologias, haja visto que, em muitos trabalhos acadêmicos, se fala sobre o “impacto” das novas tecnologias da informação sobre a sociedade e a cultura. No entanto, após problematizar a questão, o autor sugere que a metáfora do impacto é inadequada, pois a tecnologia não é algo comparável a um projétil e a sociedade ou a cultura a um alvo vivo. O autor acredita que a tecnologia não seja desumanizadora. Para Lévy, desumano é o uso que o ser humano muitas vezes faz da tecnologia.

³ Trechos da peça “Aquele que diz sim, aquele que diz não” de B. Brecht (BRECHT, 1992, p.231 e 232).

Lévy (2010) considera que as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos sujeitos, assim como o uso intensivo das ferramentas que constituem a humanidade como tal (junto com as linguagens e as instituições sociais). Neste sentido, observemos a seguinte analogia, “(...) o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila, funde os metais, alimenta a máquina a vapor, corre nos cabos de alta-tensão, queima nas centrais nucleares, explode nas armas e engenhos de destruição”. Conforme podemos ver, o fogo é a técnica que foi utilizada como ferramenta em processos distintos (para o bem e para o mal).

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda da sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais. (LÉVY, 2010, p. 22).

Dessa forma, Lévy (2010) propõe que realmente existam três entidades: a técnica, a cultura e a sociedade, e sugere que ao invés de sempre alegarmos o impacto das tecnologias, passemos a pensá-las como produtos de uma sociedade e de uma cultura. “(...) a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual” (p.22). Para o autor, os sujeitos inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.

A tecnologia deve ser percebida como um processo, identificando suas mudanças e articulações no seio da sociedade, sejam estas no seu modo de aprender, pensar, comunicar, interagir e compartilhar, assim como, perceber a evolução dos dispositivos tecnológicos que propuseram e/ou fizeram parte dessas transformações sociais que estão diretamente ligadas às transformações tecnológicas da qual a sociedade se apropria para se desenvolver e se consolidar.

Trazemos as considerações de Manuel Castells (1999) para dialogar com as questões tratadas acima para conhecermos saberes referentes à sociedade em rede, a partir da ótica tecnológica, possibilitando uma releitura das abordagens históricas. “(...) a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. (p.43). Outro fator importante destacado, refere-se ao desenvolvimento tecnológico na esfera mundial que se deu através de interesses políticos e econômicos.

A priori, o conceito de tecnologia foi aplicado às máquinas industriais e ao desenvolvimento dos meios de produção, assim como ao poderio militar e armamentista. Lévy (2010), relata a utilização dos primeiros computadores servindo aos interesses militares.

Os primeiros computadores (calculadoras programáveis capazes de armazenar os programas) surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945. Por muito tempo reservados aos militares para cálculos científicos, seu uso civil disseminou-se durante os anos 60. (p.31).

Após os conflitos mundiais, Castells (1999) narra o período de transição do industrialismo voltado para o crescimento da economia, para a abordagem informacionalista que se pauta pela compreensão dos conhecimentos em níveis de complexidade de comunicação. O autor considera, como reestruturação global do capitalismo, uma nova economia pautada na informação, na globalização e na comunicação em rede.

Redes sociais e frustração, em uma breve análise é possível constatar uma fragilidade nos laços humanos constituídos por trás da conectividade que as redes sociais prometem aos seguidores.

Villela (2015), apresenta um olhar atento para as relações do trabalho docente, para o autor, essas atuações redefinem o trabalho docente. Para o autor, as atividades docentes são ressignificadas e redefinidas da seguinte forma na sociedade contemporânea: “(...) o papel dos professores na formação das novas gerações de trabalhadores, introduz novas ferramentas de trabalho e ressignifica saberes a serem privilegiados no cotidiano das escolas em todos os níveis de ensino e nas diversas instituições”.

O conceito de “sociedade informacional” (CASTELLS, 1999), sendo utilizado nos últimos anos do século XX vem como substituto para o conceito de “sociedade industrial”. Assim, a “sociedade da informação” ganha notoriedade pelo formato de interação e compartilhamento de dados, assim como, pelo acesso à informação a um custo financeiro considerado baixo, onde a comunicação e a transmissão de dados são realizadas em rede de maneira quase instantânea.

A partir deste tema, Lévy (2010) aborda a ideia de ciberespaço que, para ele, consiste no espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal” e menos totalizável, ou seja, os saberes não estão centralizados na semântica (sentido), mas estabelecidos pelo contato e interação com a informação.

Cabe informar que em 1999, na sua primeira edição do livro *Cibercultura*, Lévy (2010, p. 95) previa que no próximo século, “(...) a digitalização geral das informações provavelmente tornaria o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade”. De fato, duas décadas depois podemos identificar que muitas informações se encontram na rede digital, e a comunicação se tornou móvel e interativa.

Em consonância com este pensamento, Santos (2013), afirma que a cultura contemporânea é mediada pelo digital em rede, e pela cibercultura, se manifestando de múltiplas formas no ciberespaço e nas cidades com suas técnicas, práticas, atitudes, navegações, mas principalmente com tudo aquilo que é do humano: valores e crenças.

Desta forma, compreendemos que as linguagens das tecnologias digitais em rede estão inseridas culturalmente na sociedade na qual estamos imersos, e que os sujeitos atribuem sentidos e significados à sua vida cotidiana estabelecendo o que Lévy (2010), chama de “A nova relação com o saber” e acredita que o gênero canônico da cibercultura seja o *mundo virtual*, pois, no ciberespaço, redes são formadas e fortalecidas pela colaboração mútua, compartilhamento e produção de conhecimento. Esse espaço virtual deu origem a interações sociais que moldaram a cibercultura.

2.1. EDUCAÇÃO, CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA

Castells (2000) e Lévy (2010) apontam que o cenário promovido pela cibercultura oportunizou um progresso na comunicação, assim como no compartilhamento de informações que delineiam novas formas de relações: educacionais, econômicas, sociais, profissionais, políticas, trazendo novos contornos à sociedade.

No entanto, quando o tema é educação e cibercultura, é emergente na sociedade contemporânea a definição de caminhos que possam estabelecer o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), cuja premissa é fortalecer a proposta do mundo virtual, onde os sujeitos são mediados pelas tecnologias digitais em rede.

No entanto, Zuffo (2012), em seu artigo “As sereias do ensino eletrônico”, apresenta a discussão da educação como salvadora da pátria para suprir as demandas que exigem a não massificação do conhecimento, o uso dos computadores na educação e a familiaridade com a tecnologia como fator preponderante na vida profissional. No entanto, o autor chama atenção para a seguinte questão: “Mas de quem são essas novas demandas?”. (p.31). Esse

questionamento potencializa uma preocupação sobre a quem ou a quais demandas comerciais as tecnologias são inseridas no contexto da educação.

O trabalho docente passa por um processo de precarização, sucateamento e perda de direitos, ocasionando insegurança e desmotivação na carreira docente. Assim em nome de quem e/ou de quais valores e interesses neoliberais as políticas públicas em Educação estão se posicionando. Para Frigotto (2014), “(...) a destruição mais visível é a do conjunto dos direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora e a instauração de uma insuportável e desintegradora provisoriedade e insegurança” (p.48)

Percebemos que a proposta de fundo são as relações do sistema educacional com o sistema capitalista produtivo. Boaventura (1995), exemplifica que as demandas sociais por profissionais qualificados têm estendido a duração do ciclo da formação universitária. Este cenário é percebido no cotidiano das Universidades principalmente com o crescimento e expansão das possibilidades de estudo à distância.

E neste momento histórico a inserção da modalidade EAD⁴ está presente na formação docente, sendo crescente em Universidades particulares. Principalmente na adoção dos cursos híbridos que são estruturados para unir o ensino presencial com as ferramentas da versão *online*. Neste trabalho acadêmico apresentamos resultados que foram obtidos através de dados observados no contexto da transição EAD para o ensino híbrido e pontuamos também o ensino remoto por conta da adoção das medidas emergenciais no ensino por conta da pandemia do COVID 19, cabe informar ao leitor, que a tese não pretende aprofundar suas discussões nos marcos legais da Educação a Distância no Brasil.

Neste momento, chamamos atenção para a terceira constatação que se volta para questões pertinentes ao ciberespaço, as tecnologias intelectuais e as novas configurações nas funções cognitivas humanas. Vejamos a citação:

(...) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais de telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 2010, p. 159).

⁴ Sigla designada para Educação a Distância.

Assim, as tecnologias intelectuais favorecem as novas formas de acesso à informação e aos novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Lévy (2010) coloca-se a favor de novos modelos de espaço e de conhecimento, e contrário ao ensino linear, estabelecido em “níveis”, organizados pela noção de pré-requisitos que convergem para saberes “superiores”.

Como parte desses desafios, surge a seguinte problemática: participamos de uma sociedade digital em rede e, contraditoriamente, temos um modelo educacional analógico, seja sob o aspecto da infraestrutura e/ou das práticas educativas.

Por isso, o fato de que muitas vezes a educação deixa de atender às demandas populares, equivale a preservação e manutenção do *status quo*. Para Foucault (2010, p. 30), “O poder produz saber, não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Sendo assim, problematizamos o fato de os saberes das tecnologias digitais ainda não fazerem parte da realidade de muitas escolas públicas e particulares que atendem às classes populares.

Kenski (2007, p. 17), também evidencia características da relação entre conhecimento, poder e tecnologias e afirma que estes elementos “(...) estão presentes em todas as épocas e em todas as relações sociais”. A autora afirma:

A globalização da economia e das finanças redefine o mundo e cria uma divisão social. O mundo desenvolvido rico é o espaço em que predominam as mais novas tecnologias e seus desdobramentos na economia, na cultura, na sociedade. (...) desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas. (p. 18).

Pode-se observar que o saber e o poder das tecnologias digitais em rede ficam muitas vezes concentrados sob a égide das empresas que, a partir de um bom plano de negócio administrativo e de *marketing*, transformaram a educação em produto muito lucrativo. Esse movimento é preocupante no sentido de que quem está propondo o modelo de ensino, o faz para atender a determinados nichos de mercado.

Convém pensarmos a educação a partir das tecnologias digitais em rede, no entanto, elas não devem se transformar em objeto de segregação social, mas em uma prática de ensino que favoreça ao mesmo tempo aprendizagens personalizadas e aprendizagens coletivas em rede, onde o professor é reconhecido como mediador dos saberes, o interlocutor, e não simplesmente um fornecedor de conteúdo.

Sendo assim, no conceito de cibercultura de Pierre Lévy (2010) encontramos técnicas, práticas sociais, culturais e subjetividades que se desenvolvem com a expansão do ciberespaço, capaz de promover uma desterritorialização do acesso à informação. Santos (2013, p. 287), narra “as noções de mobilidade como um dos princípios da atual fase da cibercultura e a constituição dos espaços intersticiais, dados pela ubiquidade e conectividade”.

Esses conceitos também são trabalhados por Santaella (2007) em sua obra: *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*⁵. A autora destaca o olhar dos sujeitos que consiste exatamente em um olhar em velocidade. Ressaltando que o perfil dos sujeitos sociais nos grandes centros urbanos equivale a um estado de mobilidade.

(...) o afluxo avassalador dos signos, para a exacerbada dilatação que rende ao infinito das bordas difusas do ciberespaço e para as novas órbitas de circulação das linguagens agora inexoravelmente atreladas aos corpos em movimento. Muito mais que revoluções na informação e comunicação, trato tudo isso pelas perspectivas evolucionárias não deterministas, isentas da ingênua ideia de progresso [...], como índices do crescimento de complexidades das ecologias midiáticas que trazem agora o conceito recriado de espaços deslizantes e intersticiais para o foco da nossa atenção (p. 26).

Compreendemos, assim, o conceito de autorias coletivas e públicas a partir das conotações da cibercultura. Indubitavelmente, as tecnologias permitem uma maior participação do sujeito como autores que constroem sua rede de colaboradores e compartilham suas produções no ciberespaço, ambiente de inclusão e interação.

Para Santos e Santos (2012, p. 212), “O ponto crucial é que o ciberespaço é ao mesmo tempo, coletivo e interativo, uma relação indissociável entre o social e a técnica”. Entendemos que a partir desta perspectiva o ciberespaço inaugura um espaço de comunicação, que potencializa ações interativas e viabiliza a criação do discurso com autoria dos sujeitos das classes populares.

Sendo assim, os princípios pedagógicos tanto na educação presencial quanto na modalidade a distância devem contemplar os seguintes indicadores: acessibilidade, interação social, colaboração, aprendizagem não-linear, mediação docente e autonomia dos sujeitos aprendizes. Arte, técnica, vida e conhecimento mediados pelas redes digitais.

A partir destes indicadores Siemens (2005), apresenta o conceito de conectivismo, que equivale à integração, para o autor a aprendizagem não se dá de maneira isolada, e sim de modo compartilhado, mutável, fluido e ilimitado entre conexões sociais, presenciais e virtuais.

⁵ O conceito *linguagens líquidas* nos remete ao termo *modernidade líquida* que foi construído pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman reconhecido como um autor influente nos estudos sociológicos.

Diante deste cenário Gomez (2015, p. 50), sinaliza o seguinte desafio: “(...)hoje o problema não está na escassez de informação, mas na sua abundância e na necessidade de desenvolver habilidades de seleção, processamento, organização e aplicação crítica e criativa de tal informação”. A problemática favorece ao conceito de letramento digital que se torna de grande importância no contexto educativo.

Complementando a discussão, Lyotard (1988, apud Kenski 2007 p. 18), ressalta um desafio referente ao conectismo como sendo um, “(...) duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. O autor complementa afirmando que a tecnologia é o grande desafio da espécie humana.

Inevitavelmente, isso resvala no espaço educativo, justamente por ser um ambiente vivenciado por sujeitos sociais. A escola impetra o seu poder em relação aos conhecimentos ministrados e as metodologias utilizadas para que esses saberes sejam transmitidos para seus alunos de modo a garantir melhor aprendizagem dos alunos.

Kenski (2007), chama atenção para uma problemática relevante, o conceito de tecnologia chegou ao conhecimento das pessoas, como uma ferramenta que “invadiria o cotidiano” e “dominaria os indivíduos” através de robôs dotados de inteligência superior aos humanos. Essa ideologia foi construída a partir do movimento da indústria cultural, propagada pelas telas do cinema, onde alguns enredos de filmes de ficção científica traziam essa realidade.

A problemática pode ser contextualizada a partir do receio concreto da perda de postos de ocupação, já que a tecnologia passaria a suprir a força de trabalho humana. Desta forma, a tecnologia passou a ser identificada socialmente como um instrumento ameaçador, negativo e perigoso, aflorando um sentimento de medo.

No entanto é contrária a essa visão e resume que as tecnologias já estão presentes nas atividades cotidianas e destaca a inserção tecnológica nas instituições educacionais.

As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI 2007, p.24).

As contribuições de Lévy (1994, p. 62), nos ajudam a compreender que “(...) o uso socialmente mais rico da informática comunicacional consiste, sem dúvida, em fornecer aos grupos humanos os meios de reunir suas formas mentais para constituir coletivos inteligentes e da vida a uma democracia em tempo real”.

Por essa razão é de suma relevância trazermos para a discussão acadêmica a confluência das tecnologias de forma que os cursos de licenciaturas possam promover uma formação que permita pensar e elaborar práticas educativas interativas e significativas mediadas pelas tecnologias digitais em rede.

Não obstante essa perspectiva ainda esbarra em formatos tradicionais de se pensar a educação, o que é grave, pois a sala de aula já não é mais o único espaço das relações de ensino-aprendizagem. A sociedade em rede e o ciberespaço nos permitem vivenciar um universo informacional em que temos a plena sensação de que, quanto mais se aprende, mais há o que se aprender, e, na qual o sujeito interage com o conhecimento e participa de forma autônoma.

Almeida e Valente (2012 apud MORAN, 2015, p. 16), afirmam que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. Os autores afirmam ainda que a internet favorece o compartilhamento da informação na qual os sujeitos vivenciam uma aprendizagem em rede e *online*.

Para Moran (2015),

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (p. 16).

Vemos que a educação, a cibercultura e a formação de professores são temas que se inter-relacionam na sociedade contemporânea. A proposta de ensino remoto, a sala de aula invertida, metodologias ativas e ambientes virtuais de aprendizagem já estão presentes não só na literatura acadêmica, mas também em instituições de Ensino Superior, estas, na sua grande maioria, vinculadas a empresas privadas.

Aparentemente, as instituições de Ensino Superior estão aproveitando o contexto favorável do cenário da educação a distância (EAD) em relação às questões de regulamentação e ampliação em virtude das declarações recentes do governo, que acenam para a consolidação do ensino técnico e médio público a distância.

Segundo o Censo de Educação Superior promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de ingressantes no Ensino Superior, entre 2015 e 2016, aumentou de forma exponencial. Enquanto o número de alunos na modalidade presencial caiu de 2.225.663 para 2.142.463, os cursos à distância registraram crescimento de 148.622 novos entrantes. Em 2006, apenas 4,2% dos universitários estudavam nessa modalidade. Dez anos depois, a parcela saltou para 18,6% das matrículas. De acordo com o INEP, a faixa etária do aluno que entra no curso a distância varia até 28 anos; no presencial, é de 21 anos.

Já o *Censo digital EAD – 2018/2019*⁶ revelou que número de matrículas em cursos totalmente a distância teve um crescimento muito significativo (46,7%), um índice de constância razoável (31,9%) e uma diminuição baixa (8%). Outro fator de grande relevância observado pelo censo refere-se à rentabilidade dos cursos a distância, os dados revelaram que rentabilidade dos cursos totalmente a distância aumentou de forma significativa (23,2%). Os valores registrados foram mais altos do que os dos cursos semipresenciais (16,3%) e presencias (10%).

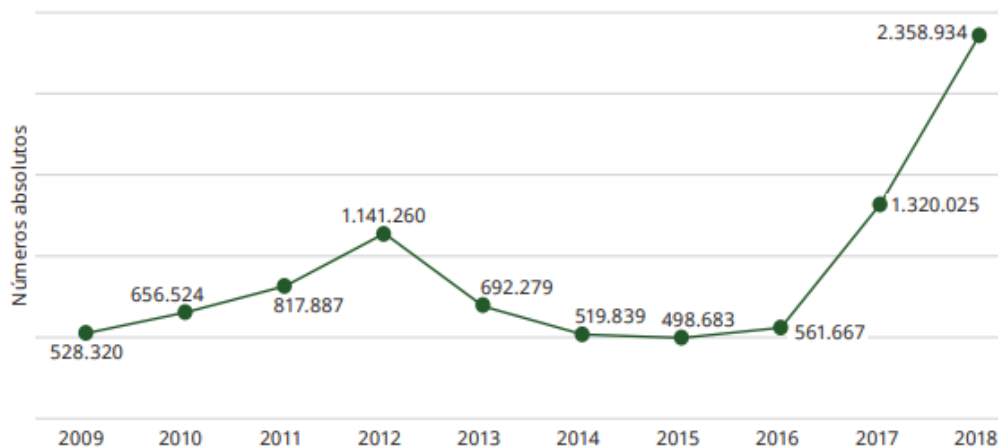


Figura 1 - Total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância.

Fonte: ABED, 2018.

Conforme pode-se constatar houve um crescimento exponencial no número quantitativo de matrículas nos cursos superiores na modalidade educação a distância. EAD. Esse fato se deu por duas razões: a primeira refere-se ao investimento na educação superior que por conseguinte

⁶ Censo digital EAD – 2018/2019 Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf Acesso em: 28/12/2019.

está fortemente ligada ao desenvolvimento econômico e social, tanto em relação à formação de mão-de-obra qualificada, quanto em função da produção científica.

A pesquisa realizada pelo censo digital em 2018 revelou também dados pertinentes à oferta de cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais, por área do conhecimento.

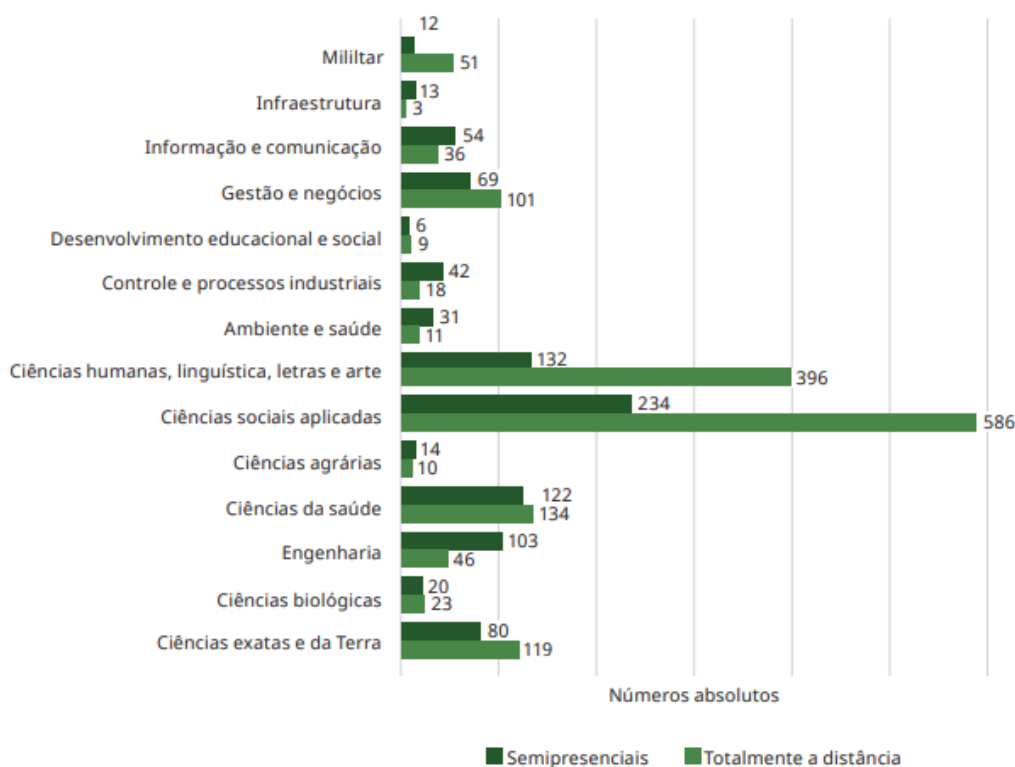


Figura 2 - Cursos regulamentados a distância e semipresenciais

Fonte: ABED, 2018.

O número quantitativo de oferta totalmente a distância na área de conhecimento das Ciências Humanas, Linguística, Letras e Arte dobrou em relação à modalidade semipresencial. A pesquisa revelou ainda o número expressivo de estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura na modalidade a distância.

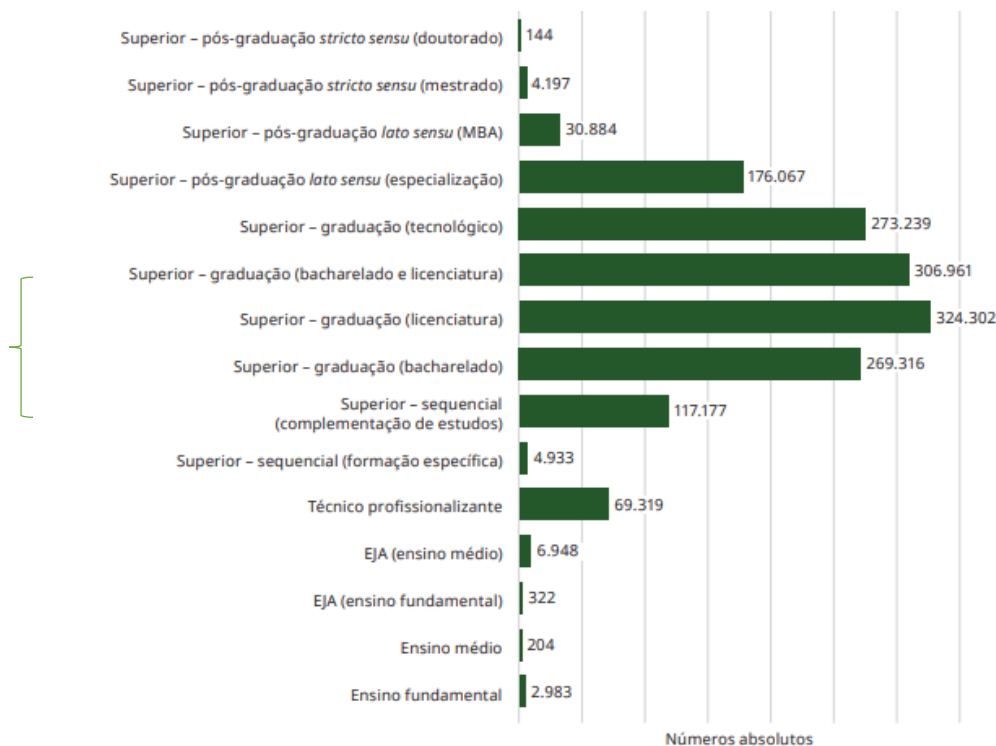


Figura 3 – Ingresso dos alunos nas respectivas escolaridades nos cursos regulamentados a distância e semipresenciais

Fonte: ABED, 2018.

Diante da amplitude das questões e do crescimento da educação a distância nos cursos de licenciaturas, esta tese de doutorado buscou problematizar como os docentes estão sendo formados no contexto da cibercultura e da educação *online*. As Universidades entregam para sociedade um quantitativo expressivo de educadores formados na educação *online*, e por isso habilitados a criar e produzir conteúdo digital, como diz Silva (2012, p. 53), a “*professorar um curso online*”.

Este perfil de docente na sociedade contemporânea muito se adequa ao conceito de cibercultura, que para Santos (2011), a cibercultura é a cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede. Sendo um desafio pensar em estratégias pedagógicas para atender esses novos arranjos curriculares.

Entre as demandas educacionais neste contexto, compreendo que a construção da linguagem e o dialogismo sejam os mais desafiadores. Sujeitos, contextos e linguagens estão em movimento contínuo, e mediante a tantas mobilidades como estabelecer diálogos? Uma possível resposta plausível abarcaria compreender o sentimento de incompletude, nos constituímos no discurso do outro em sua pluralidade. Deste modo, a linguagem não está pronta e acabada, e sim, encontra-se em plena construção no dialogismo.

As tecnologias digitais em rede criam espaços de construção de conhecimentos. A educação *online* é a modalidade que possibilita aos sujeitos novos espaçostempos de aprendizagens a partir de uma *ciberescrita* compartilhada na rede, possibilita a participação ativa dos sujeitos que trocam mensagens instantaneamente.

Estas discussões estão latentes no Ensino Superior, e especificamente na formação docente, visto que formar professores na contemporaneidade é compreender que este profissional precisa vivenciar na formação o dialogismo e interatividade.

Por tudo isto, a discussão sobre os processos hegemônicos necessárias à formação do pedagogo. A universidade precisa repensar o seu papel na formação docente, que dê certo não equivale a função de produtora de formação de professores. Entendemos que é importante que docentes e discentes tenham compreensão das potencialidades das tecnologias digitais em rede, no entanto, cabe a esses sujeitos o posicionamento crítico e reflexivo ao aplicarem novos saberes aos seus fazeres profissionais.

2.2. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: O CAMINHO DA EAD PARA O ENSINO REMOTO

A partir da segunda metade do século XIX, o desenvolvimento da educação a distância previa atender a uma população que não teria acesso à escolarização presencial. Por essa razão entendemos este momento como um marco na formação docente no Brasil, haja visto que as políticas públicas no país não contemplavam as demandas populares.

De certa forma, com a implementação da educação a distância não foi diferente, pois esta visava qualificar e especializar mão-de-obra, face às novas demandas da nascente industrialização, da mecanização e divisão dos processos de trabalho e continuou atendendo a tais interesses ao longo do tempo.

Sendo assim, problematizamos toda e quaisquer questões pertinentes à apropriação do trabalho pelo ideário neoliberal. Não é possível pensar questão tão complexa em termos binários, simplistas ou simplificadores. A EAD, tais como outros produtos do capitalismo tardio traz em si os germes da continuidade e da ruptura, aspectos instituídos e instituintes. Dentre os últimos destacamos o acesso ao conhecimento e a democratização do ensino. Em consonância a este pensamento Alves (2011) revela que,

Somando-se a isso, a metodologia da Educação a Distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das Universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, uma vez que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios. (p. 84).

Neste sentido, é notória a relevância social da educação a distância no cenário contemporâneo, Alves (2011), informa que apesar de ser um tema que passou a ter destaque nas últimas décadas, mundialmente o primeiro registro de ensino a distância foi realizado em 1728, quando o jornal *Gazeta de Boston*, na edição de 20 de março, anunciou o curso do Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, que oferecia material para ensino e tutoria por correspondência, este fato representou um marco da educação a distância.

Vasconcelos, (2010); Golvêa; Oliveira (2006), destacam expressivos acontecimentos históricos que propiciaram a consolidação do ensino a distância inicialmente por correspondência depois aprimorado através dos veículos de comunicações da rádio e televisão. Alves (2011), em seu artigo: *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo* traz informações relevantes para compreendermos a temática educação a distância. Vejamos a linha do tempo a seguir.

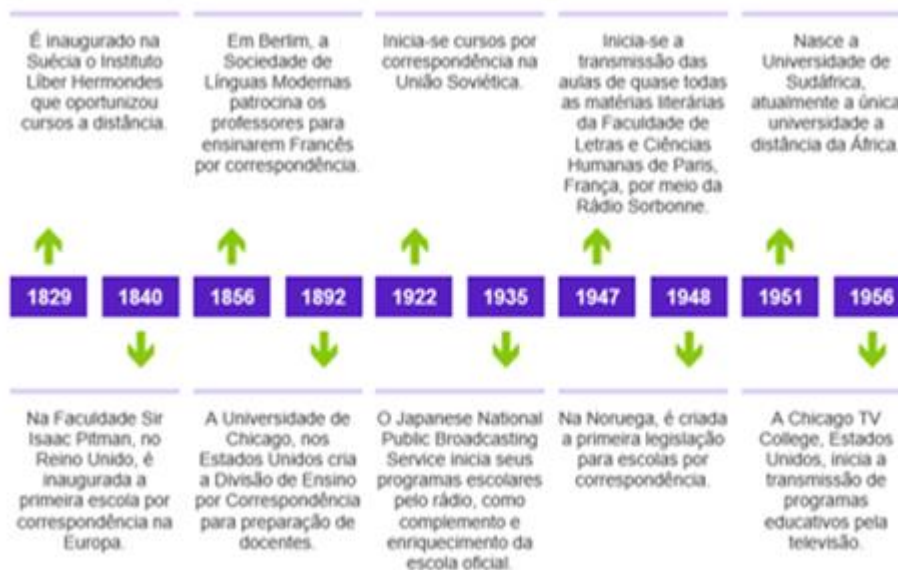


Figura 4 – Linha do tempo: Educação a distância no mundo

Fonte: (ALVES, 2011, p. 86-87).

As contribuições de Alves (2011), são de grande relevância, a autora em seu trabalho informa de modo didático a implementação das Universidades Abertas em diversos países.

1969 – No Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta; 1971 – A Universidade Aberta Britânica é fundada; 1972 – Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância; 1977 – Na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta; 1978 – Na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância; 1984 – Na Holanda, é implantada a Universidade Aberta; 1985 – Na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi; 1988 – em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta. (p. 87)

Destaca-se ainda a importância da implantação da rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Alves (2011), constrói um panorama da implementação da educação a distância no Brasil.



Figura 5 – Linha do tempo: Implementação da educação a distância

Fonte: (ALVES, 2011, p. 86-87).

A leitura da linha do tempo acima, nos permite identificar que o movimento de educação a distância no Brasil deu-se a partir de 1904, e assim como em outros países o ensino por correspondência inicialmente destacou-se nesta modalidade.

1923 foi ano em que teve início aos maiores projetos nacional através da educação a distância, que objetivavam levar educação através das rádios (Rádio Sociedade), profissionalizar um grande número de pessoas em pouco tempo (Instituto Universal Brasileiro) a ideia era fazer com que os meios de comunicação estivessem a serviço da educação. Destacando que no ano de 2004 começou-se a cogitar a formação continuada dos professores através da EAD, e 2005 representou o ano em que essa modalidade de ensino se expandiu definitivamente nas Universidades públicas brasileiras através da criação da Universidade Aberta do Brasil.

2004 – Vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Pro-letramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil; 2005 – é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância. (ALVES, 2011, p. 89).

Nas últimas duas décadas, ocorreu no Brasil a promulgação de leis e portarias que buscaram legitimar o ensino a distância e a adesão dos sistemas de ensino a esta modalidade.

Referente a temática, Villela (2015) descreve a relevância da atuação das universidades públicas no desenvolvimento de ações para a implementação da formação docente na modalidade a distância, com destinação de recursos públicos que oportunizaram a efetivação de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso, permanência e conclusão dos cursos de licenciatura, este fato foi indubitavelmente um momento importante na reestruturação na universidade pública.

Efetivamente a primeira menção oficial do ensino a distância ocorreu em 1996 na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que em seu Art. 80 prevê as seguintes atribuições e determinações sobre o ensino/educação a distância. Com a definição apresentada do que seria a modalidade a distância, muitos outros decretos, normativas e diretrizes foram sancionados. O decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005 sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que regulamenta o Art. 80 da LDB de 1996, apresenta a seguinte definição para a modalidade:

Art. 1º (...) caracteriza-se a educação a distância 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.

Nos seis primeiros parágrafos do Art. 62, a LDB prevê que a formação dos docentes que atuarão na educação básica será em regime de colaboração entre União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, que deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação desses profissionais, dando preferência para a modalidade presencial, quando se tratar da formação inicial, e podendo, subsidiariamente, fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância (EaD).

Para tanto, destacamos o Decreto nº. 2.494/98, de 10/02/1998 (BRASIL, 1998) que prevê a EaD como: “(...) ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados”.

Por sua vez, o Decreto nº 9057, de 25/05/2017 (BRASIL, 2017), revogou o Decreto nº 5622/2005, passando a normatizar 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.

No sentido de conceituar o termo educação a distância citamos Moran (1998, p. 18), que interpreta a modalidade como um “processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Desta forma, as interações passaram a ocorrer no ambiente virtual de maneira síncrona e assíncrona entre estudantes e deles com tutores e/ou professores.

A educação a distância no Brasil encontra-se em transformação e pautada por um crescimento quantitativo acentuado. Ao pesquisarmos a temática no banco de teses da Capes, no período de 2012 a 2016, identificamos um expressivo acervo de produções acadêmicas, optamos por analisar os respectivos anos das produções, em virtude de equivaler aos anos de crescimento constante no número de dissertações e teses que trabalharam com o tema em seus estudos conforme podemos constatar no gráfico abaixo.

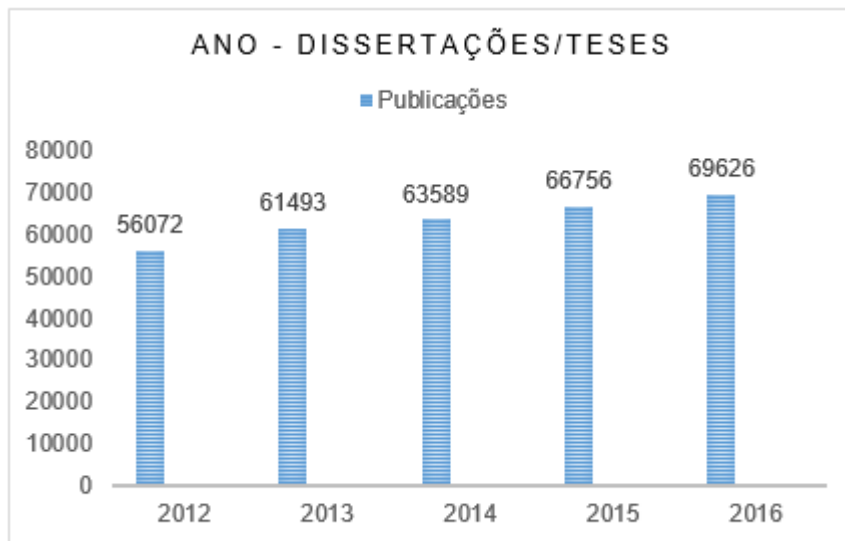


Figura 6 – Evolução da pesquisa sobre Educação a Distância

Fonte: Repositório da CAPES

Os dados revelam que o número de trabalhos que contemplam a educação a distância aumentou significativamente nos últimos 4 anos. Esse crescimento se dá pelo interesse dos pesquisadores em compreender o crescimento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos espaços educacionais escolares e universitários. Isso se deve em parte à implantação das TICs em escolas e à crescente demanda da necessidade de profissionais.

Villela (2015), apresenta o marco histórico do primeiro curso superior a distância, no país, que foi o de pedagogia, em 1995, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O autor também destaca o ano de 2000, primeiro ano que a EaD passou a figurar no levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo da Educação Superior demonstrou que, cinco anos após o início do primeiro curso, essa modalidade educativa já dava sinais de expansão.

Neste sentido, diante do crescimento da EaD no país, acreditamos ser importante destacar a equivalência dessa expansão levando em consideração às cinco grandes áreas do conhecimento que mais abordaram o tema da educação a distância.

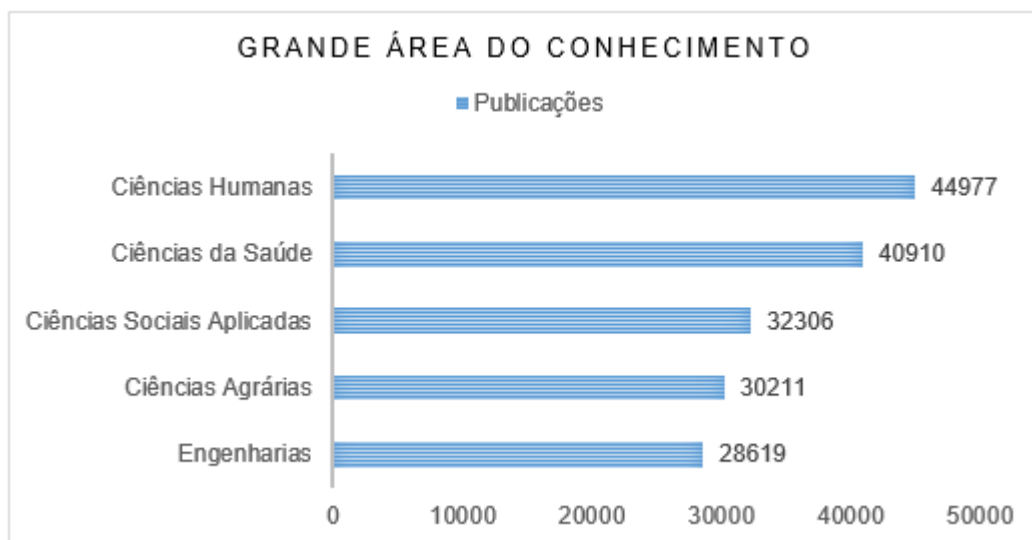


Figura 7 – Área de conhecimento das pesquisas

Fonte: Repositório da CAPES

Conforme pode-se constatar no gráfico dentre as cinco grandes áreas de conhecimento destacamos as Ciências Humanas e Ciências da Saúde despontando nas publicações específicas no cenário acadêmico.

Por conseguinte, os dados acima, revelam que a temática Educação a distância transita pelas distintas áreas do conhecimento, e por isso nos ajudam a pensar sobre a importância de estimular a reflexão crítica dos educadores acerca da prática pedagógica.

O levantamento teórico e estudos de estatísticos, foram de grande valia, pois nos ajudou a compreender a inserção do tema EaD nas distintas áreas de conhecimentos o que permite um amplo conhecimento epistemológico. Para Morin (2015), conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão.

Ressaltamos a importância da produção científica, e principalmente problematizamos a concepção da universidade como “mercadoria e produtora de formação de professores”, consideramos que a universidade deve compreender a formação docente a partir dos desafios sociais e questões educacionais do nosso tempo.

Destacando que os estudantes de pedagogia e demais licenciatura sentem na cor da pele e na classe social, as desigualdades sociais e educacionais que maltratam e assolam o trabalhador que luta com resiliência.

Infelizmente, segundo as estatísticas do IBGE em 2018, 31,1 milhões de brasileiros (16% da população) não têm acesso a água fornecida por meio da rede geral de abastecimento; 74,2 milhões (37% da população) vivem em áreas sem coleta de esgoto; outros 5,8 milhões não têm banheiro em casa; 11,6 milhões (5,6% da população) vivem em imóveis com mais de 3 moradores por dormitório e 3,5 milhões de pessoas vivem com até R\$ 145 por mês.

Diante dessas realidades, é importante considerar a conjuntura atual com base nesses dados, que reforçam as desigualdades sociais e as disparidades econômicas, passaram a ficar ainda mais em evidência neste ano de 2020, por conta do cenário da pandemia, que com a suspensão das aulas presenciais, a medida emergencial plausível foi encontrar caminhos para atividades tutoradas síncrona e assíncrona no ensino remoto (emergencial).

A vida atravessou a pesquisa, e o ensino remoto passou a ficar mais latente, e demandas dos docentes foram surgindo refletindo a seguinte inquietação: “Aula remota, aula *online*, e agora?”, esse questionamento foi de grande relevância, pois o cenário educacional brasileiro não fomenta a formação continuada de professores, e neste momento muitos educadores se encontraram perdidos em adequar suas práticas e currículo a uma realidade tão específica.

O fator econômico foi agravante, os docentes apesar de terem seus salários enxugados, passaram a usar seus dados de internet móvel, luz, equipamentos e espaço do seu lar no trabalho docente. E mesmo sem formação específica para trabalhar com educação remota, os professores utilizaram seus recursos didáticos e pedagógicos e integraram o currículo as demandas da educação *online* de modo a garantir a continuidade do ano letivo.

Com a contingencial transposição do presencial para o *online*, as instituições de ensino e os professores passaram a compartilhar experiências e práticas de *aprenderensinar online*. No período de pandemia muitas foram as informações compartilhadas na rede, com destaque para o artigo: “*Há conversação em sua aula online?*”⁷ autoria dos autores Pimentel e Araújo (2020), que apresentam questões que são de grande relevância serem colocadas na conjuntura atual.

Um ponto importante observado pelos autores equivale ao uso de plataformas digitais e estratégias de videoconferência implementadas via Zoom, Skype, Messenger, TEAMS, entre

⁷ Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/conversacaoonline/> Acesso em: maio de 2020.

outros sistemas computacionais. Para os autores, esses recursos representam um marco histórico na História da Educação brasileira, pois apesar das disparidades já citadas no trabalho, foi possível observar resistência e resiliência de professores e alunos diante deste cenário educacional. Cabe ressaltar, que a realidade do ensino remoto se difere das demandas da Educação a distância, ambas possuem suas especificidades e particularidades.

Para Pimentel; Araújo (2020, n.p.), “(...) em tempos de cibercultura, somos impulsionados a investir em ambiências conversacionais potentes para a construção coletiva de conhecimento em nossas aulas”, a autora reforça o conceito de educação colaborativa. Outro fato importante a ser destacado equivale às *lives*⁸ divulgadas nas redes cotidianamente.

Devido ao protocolo de biossegurança do COVID-19, congressos, seminários e reuniões acadêmicas também foram suspensas, e muitos desses encontros passaram a ocorrer através da interface do digital em rede, representando a democratização de acesso a estas reuniões científicas. E diante deste tema Santos (2020, n.p.), faz as seguintes colocações.

A transposição da aula presencial para a internet tem acontecido de forma síncrona (em tempo real) via interfaces de webconferência. Os professores têm convocado seus alunos para o encontro, respeitando os mesmos dias e horários de suas aulas presenciais. Esta solução tem atendido, na medida do possível, as exigências institucionais. Por outro lado, “o falar ditar do mestre” é a regra na maioria dos casos. Mesmo assim, há casos mais dialógicos acontecendo... Além disso, tem despertado em muitos professores um grande bem-estar, aquilo que José Armando Valente (Unicamp) chamou um dia de “estar junto virtual”.

O estar junto no virtual possui uma conotação diferente para os professores e principalmente para os estudantes, que passaram a compartilhar vivências e experiências no espaço/tempo de sua formação. Pensando possibilidades formativas pautadas em desenhos curriculares interdisciplinares no curso de pedagogia.

No entanto, conforme já evidenciamos neste trabalho as tecnologias digitais em rede precisam serem experienciadas no âmbito da educação básica pública. Foi amplamente divulgado pelas mídias as experiências satisfatórias de educação remota no âmbito das empresas privadas. Em detrimento de muitas escolas da educação básica e universidades públicas que demoraram a construir propostas de formação e/ou não puderam oportunizar ao estudante uma migração para as plataformas síncronas permitindo um acesso à educação remota de qualidade. Essa questão foi sinalizada na citação a seguir:

⁸ Programa gravado ou ao vivo disponibilizado nas redes digitais.

Por outro lado, o investimento no síncrono tem funcionado melhor na pós-graduação e nas escolas e Universidades privadas, uma vez que a “inclusão digital” é maior. Em muitas realidades, não temos como trabalhar de forma síncrona. Apesar do acesso a rede ser um “Direito Humano/UNESCO”, somos um país de exclusões sociais enormes, dentre elas a “exclusão cibercultural”, ausência de acesso às TIC e processos formativos em cibercultura. (SANTOS, 2020, n.p.)

As palavras de Santos (2020), reforçam as inquietações frente aos desafios postos no contexto educacional, ao ressaltar a fala de Armando Valente, a autora destacou o marco importante que é estar junto virtualmente, reafirmando assim a célebre frase de Bach: “(...) longe é um lugar que não existe”. Outro ponto importante, refere-se à dicotomia presente na esfera do público e o privado, ou seja, nas instituições de ensino particular, migraram rapidamente para as plataformas digitais, em detrimento das instituições públicas que por não terem receita não puderam oportunizar aos estudantes a modalidade de ensino remoto de modo tão imediato, reforçando assim, o processo de exclusão cibercultural.

A ideologia da aprendizagem não apenas reduz a complexidade dos problemas educacionais, mas também reforça a lógica individualista e concorrencial que leva pessoas e instituições educacionais a se acotovelarem entre si por um lugar mais ensolarado nos rankings. (CASSIO, 2019, p. 65).

Deste modo, reiteramos ainda se faz necessário lutar por uma educação contra a barbárie mesmo quando o tema é ensino remoto, haja visto que a priori esta modalidade respondeu bem aos interesses do capital, de modo que as instituições de ensino buscaram destaque, consolidando novo nicho de mercado, onde a mercadoria é a educação, e a leva para casa quem possui recursos para honrar com as mensalidades.

A escola que sonhamos e que sabemos que é possível existir é pensada no conceito de aprender a aprender, não para contemplar o objetivo do capital financeiro famigerado, conservando a hegemonia da classe dominante, mas para garantir que os sujeitos possam se encantar com a educação e compreender as que a ação de aprender é algo libertador.

Para nós universidade e sociedade estão implicados e devem caminhar juntas, as demandas sanitárias que assolaram o país e o mundo devem motivar educadores o modo de ser, estar e construir conhecimento na sociedade contemporânea. O ensino remoto não pode ser concebido como uma adequação da EaD, ou como uma modalidade implantada do presencial. Não obstante, o ensino remoto possui suas características específicas, novas formas de linguagens e de construção coletiva do conhecimento, para isso em estudos futuros fazem ainda mais necessário na compreensão do currículo e educação *online*.

O atual cenário político desvaloriza em todas as instâncias o conhecimento e a Ciência, demonstrando total desprezo por autores reconhecidos mundialmente, dentre este Freire que tem sua obra aviltada por inúmeros comentários que o desqualificam, pelo seu principal “defeito” preocupar-se com as demandas dos pobres e fomentar ações que promovam equidade social. Tempos difíceis esses, em que óbvio precisa ser dito e reafirmado, o óbvio tem sido a resistência dos educadores.

E como andarilhos percorremos a educação pelos caminhos da utopia, sensíveis a uma educação autônoma e libertadora que as modalidades EaD, ensino remoto possibilite a criação de experiências pedagógicas de autoria na educação *online*.

2.3. METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO DIGITAL: APRENDIZAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Os fenômenos sociais que ocorrem na sociedade contemporânea propuseram transformações em uma velocidade superior à do sistema de educação tradicional. Por essa razão, o desafio de criar propostas de aprendizagem efetiva se destacam no cotidiano da cibercultura. A presença de tecnologias digitais em rede na educação superior pode se configurar como uma alternativa para adequar os métodos de aprendizagens às reais demandas do educador contemporâneo.

Neste sentido identificamos de certo modo, uma crise de paradigma na educação, esta já não dá conta dos desafios que são encontrados no cotidiano educativos. As propostas pedagógicas, estão fundamentalmente engessadas em perspectivas que respondiam as demandas no período da Revolução Industrial, onde um professor, vários alunos e uma lousa respondia ao objetivo pedagógico.

Pensar em métodos de aprendizagem nos contextos atuais requer estejamos atentos ao que acontece no ambiente escolar e neste trabalho especificamente um olhar mais presente nos contextos da Universidade. Moran (2018), apresenta que a gestão, docência, espaço físico e digital precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. O professor é compreendido como orientador ou mentor. Dolan e Collins (2015 *apud* Moran, 2018), “estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa”.

Mazur (2015), permite que retomemos a discussão da instituição de ensino como um dos múltiplos espaços de aprendizagens, assim como, destacamos a importância desta perspectiva para compreendermos as propostas metodológicas de *sala de aula invertida* e *ensino híbrido*. Ambas propõem a reflexão sobre a organização espacial da escola, e a otimização das práticas educativas. Sendo assim, o Ensino Superior passa paulatinamente por novos arranjos de *espaçotempo* e curriculares em rede.

Aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida são dois conceitos presentes no contexto universitário. O calouro chega à Universidade e logo se depara com uma proposta de ensino que ele nunca se deparou na Educação Básica. As metodologias ativas chegam à educação com a missão de reforçar o papel de protagonista do aluno, uma perspectiva construtivista, onde este é participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, criando e experimentando sob orientação do professor.

Já a aprendizagem híbrida se destaca por conta da flexibilidade que ela oportuniza através dos compartilhamentos de espaços, atividades, materiais, técnicas e métodos que segundo Moran (2018), compõem o processo físico.

Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. (...) metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. (p.04).

Para Moran (2018), o mundo é híbrido e ativo, e a aprendizagem também, por isso que enquanto formadores de educadores devemos construir caminhos e itinerários que acompanhem, avaliem e compartilhem conhecimentos de forma aberta, coerente e empreendedora.

Para Castells (1996, p. 31), a tecnologia de informação está para este novo contexto como as novas fontes de energia estavam para “as sucessivas revoluções industriais, da máquina a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e à energia nuclear”. De certo, as tecnologias digitais em rede são os motores de energia da sociedade do conhecimento, permitindo que os sujeitos que tenham acesso aos equipamentos (computador, tablet e celular) e que estejam logados na rede tenham acesso às informações.

Apesar das considerações de suma relevância de Moran, no que se refere à democratização da informação, a realidade brasileira apresenta índices que revelam um cenário de desigualdade digital, onde o acesso à internet de banda larga ainda se apresenta de modo ineficaz, o que demanda um melhoramento gradual da infraestrutura na obtenção total de inclusão digital tão na Educação Básica quanto superior.

Por sua vez, faz necessário problematizar a desigualdade de acesso à rede de internet, pois ainda é considerada um desafio a ser enfrentado no atual cenário educacional brasileiro, pois é sabido que escolas localizadas em locais de difícil acesso e/ou em áreas consideradas de risco por conta da violência, não possuem telefone fixo e muito menos rede *wi-fi* de internet. Alencar (2009), destaca que o processo de globalização também interage com processos globais de desigualdade intra e interestatal.

As exclusões sociais e digitais se reforçam mutuamente. O desenvolvimento das TCIs se faz complicado em países que não conseguiram alcançar patamares mínimos de condições de vida e renda para grande parte de sua população, e a real eficácia das TCIs para a economia estaria justamente ligada ao seu nível de difusão na sociedade. (p. 5-6).

Filé, Ribetto e Carvalho (2010), reforçam esta problemática referente à exclusão social que a sociedade da informação pode fazer emergir. Já para Cebrián (1998), problematiza o surgimento de novas classes sociais: os “*inforricos*” e os “*infopobres*”. A homogeneização cultural. A possibilidade de transmitir e ter acesso a qualquer momento, de maneira praticamente instantânea, a grandes volumes de informações. A consequência dessa situação é que está ocorrendo um aumento das diferenças entre países ricos e pobres. Assim como, o distanciamento de regiões e estados mais desenvolvidos do que outros localizados geograficamente no mesmo país.

Os dados do IBGE indicam resultados que de 2014 para 2015, a proporção de internautas passou de 54,4% para 57,5% do total da população residente. Em 2015, as Regiões Sudeste (65,1%), Sul (61,1%) e Centro-Oeste (64,0%) registraram proporções acima da média nacional (57,5%), enquanto as Regiões Norte (46,2%) e Nordeste (45,1%), os menores níveis. Essas informações são importantes tanto para os educadores compreenderem a realidade social que os alunos estão inseridos, quanto para os governantes que devem primar por políticas públicas que atenda as demandas da população.

Não obstante, a questão das desigualdades digitais até o presente momento, não fora contemplada, tanto em como se apresentam no espaço urbano, bem como, quais políticas públicas podem promover a inclusão digital nas cidades. Estes temas foram os pontos principais

discutidos no Seminário: “Mapeando as desigualdades digitais: novas metodologias e evidências para políticas públicas”, que aconteceu no dia 28 de outubro de 2019, em São Paulo.

A exemplo, um estudo setorial referente às “Desigualdades Digitais no Espaço Urbano” desenvolvido pela Cetic expressou que estritamente o uso da TIC na vida dos paulistanos acontece de maneira desigual nas diversas regiões da capital paulista. “Na cidade de São Paulo temos 82% dos indivíduos conectados à Internet – número superior à média do Brasil, onde 70% dos indivíduos usam a rede”⁹.

Em agosto de 2019 a pesquisa TIC domicílios apresenta o resultado da sua pesquisa. E dado é estampado na página do G1 conforme ilustramos abaixo:

Uso da internet no Brasil cresce, e 70% da população está conectada

Segundo pesquisa TIC Domicílios, 126,9 milhões de pessoas usaram a rede regularmente em 2018. Metade da população rural e das classes D e E agora têm acesso à internet.

Por Thiago Lavado, G1
28/08/2019 11h01 · Atualizado



Figura 8 – TIC por Domicílios

Fonte: Globo.com

A notícia expressa verdadeiramente um excelente caminho para a inclusão digital. No entanto, como pesquisadoras da área de educação não podemos deixar de problematizar, o como essa “inclusão” tem sido implementada, pois o dado quantitativo não revela a qualidade em que o acesso a rede tem sido oportunizado principalmente para a população rural.

A pesquisa, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), é uma das principais no país. E apontou dados que nos ajudam a compreender a relevância do tema para o âmbito educativo, por essa razão, faz necessário pensar e repensar em novas formas de ensinar e aprender com suporte dos dispositivos digitais. O resultado a seguir apresentou um número expressivo de brasileiros que acessam a *internet*:

⁹ Desigualdades de acesso e de uso da Internet no espaço urbano são discutidas em Seminário do NIC.br. Disponível em: <https://www.cetic.br/noticia/desigualdades-de-acesso-e-de-uso-da-internet-no-espaco-urbano-sao-discutidas-em-seminario-do-nic-br/> Acesso em: janeiro de 2020.

O Brasil na internet

Dados da edição 2018 da pesquisa TIC Domicílios mostram crescimento do acesso no país



DISPOSITIVO DE ACESSO

Brasileiro continua usando o celular como meio principal para conexão. Computador ficou pra trás, enquanto que TVs subiram. Dados em %

Figura 9 – Acesso à internet no Brasil

Fonte: Globo.com

A informação revela que o número de acesso à *internet* aumentou consideravelmente no país, e o dispositivo de acesso foi a utilização do uso do celular. De fato, este dado pode ser comprovado empiricamente no cotidiano. Em tempos de mobilidade, seja no transporte público, em ambientes de lazer, nas residências, o sujeito contemporâneo acessa a rede digital por meio do *smartphone*.

Outra questão a destacar é que a tese foi escrita no momento histórico de ascensão dos aplicativos do *Play Store*, hoje o usuário do telefone celular não consegue sequer cadastrar seu número, se não tiver um endereço de *e-mail* ativo.

O uso efetivo do *WhatsApp* representou um marco nos últimos três anos, e sua implementação foi tão expressiva que aliado ao uso do celular se tornou um dos mais utilizados como meio de comunicação em rede.

Outro dado de suma relevância da pesquisa refere-se ao uso da internet para acessar aplicativos que disponibilizam produtos e serviços. Essas informações reforçam o que Santaella (2006), evidencia que mesmo parados/estáticos estamos em mobilidade, a partir de uma “mistura” entre o que é virtual (cibercultura) e físico. Ou seja, de forma bem simples, os dispositivos apresentados permitem ao usuário estar presente aqui e lá a qualquer momento, que nos dão o dom da ubiquidade.

Em 2007 Santaella escreveu um artigo: “*O mundo na palma da mão*”, e de fato o dado abaixo consolida esta projeção, o sujeito pode estar inserido em qualquer lugar da cidade, se ele estiver acesso a rede digital, certamente poderá fazer uso de serviços que o ajudarão a solicitar um transporte, a realizar um pedido de alimentação e até mesmo contratar um canal de lazer e entretenimento que ele poderá acessar estando em qualquer lugar da cidade ou do mundo.

OS SERVIÇOS MAIS USADOS

Usuários de internet no Brasil deram preferência aos aplicativos de carro e táxi, aos serviços de filmes e séries e aos pedidos de comida online

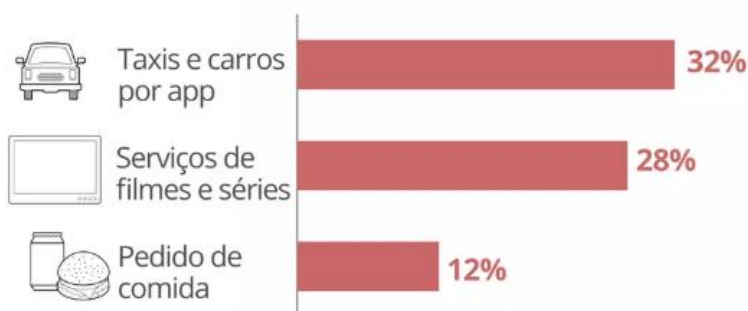


Figura 10 – Uso de aplicativos em aparelhos móveis.

Fonte: Globo.com

E qual o papel da educação em meio ao fluxo dessas informações? Segundo Lévy (2005) cabe aos educadores se posicionarem a partir da mobilidade da aprendizagem, e serem autores dos processos comunicacionais na criação de práticas educativas. Santaella (2010) ressalta a importância dos espaços intersticiais, da ubiquidade, ou seja, de compartilhar *espaços-tempos*.

Desta forma, retornamos à relevância de dialogarmos sobre a educação e inclusão digital para fundamentarmos melhor as práticas educativas. Estas devem ser pensadas a partir de novas ferramentas e novos paradigmas.

Santaella (2010) reforça a potência da educação *online*, especialmente quando o docente compreende o desenho didático de sua disciplina e promova a interdisciplinaridade dos conteúdos e interatividade entre os alunos de modo que as questões sejam analisadas e discutidas de modo aprofundado, e exemplo, temos as questões sobre os aplicativos de transporte, uma visão reducionista se concentraria apenas nos benefícios de mobilidade urbana, porém uma abordagem mais crítica representaria na apropriação de mais-valia na mão de obra do motorista do aplicativo.

Propomos uma graduação interdisciplinar que proponha métodos ativos como: debates, fórum, videoconferência que promovam nos estudantes a construção de uma propriedade crítica e reflexiva em seus discursos de modo a não corroborar com preposições neoliberais centralizados no discurso dos donos do meio de produção.

Castells (2000), afirma que vivenciamos um novo paradigma tecnológico que promove transformações sociais, econômicas e culturais. Essas modificações são promovidas a partir da proposta de ciberespaço. Martinez e Solano (2003, p. 21), trazem a seguinte análise, “(...) O ciberespaço, o espaço virtual no qual ocorre a comunicação por redes, na verdade não é um “não lugar”, um “espaço não físico” diferente dos espaços pessoais em que os interlocutores se encontram fisicamente”.

Sendo assim, compreendemos que os avanços tecnológicos caminham juntos com o desenvolvimento humano, e a partir da proposta histórica, construtivista e sociointeracionista, as instituições de ensino passam por constantes reformulações espaciais e organizacionais.

É importante destacar a centralidade da educação na sociedade da informação, e conseqüentemente esse processo se desenvolve concomitantemente com o protagonismo das *Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento* (TDIC) nos processos formativos educacionais. É importante considerarmos a integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Para Mauri e Onrubia (2010),

Em uma sociedade da informação, o que os estudantes precisam obter da educação não é, fundamentalmente, informação, mas principalmente que ela os capacite para organizar e atribuir significado e sentido a essa informação. Trata-se de ir além da escrita aquisição de conhecimentos concretos e de prepará-los para enfrentar os desafios que a sociedade apresentará a eles, e isso por meio do desenvolvimento e da aquisição de capacidades como procurar, selecionar e interpretar informações para construir conhecimentos. (p. 118).

Nesse cenário, é essencial que haja um entendimento do uso contextualizado das TIC, ou seja, a tecnologia deve ser incluída em função dos objetivos e não que se defina uma proposta pedagógica em função de uma tecnologia. As metodologias ativas podem e devem contribuir significativamente desde que os objetivos de ensino sejam transformados em “expectativas de aprendizagem” para os alunos, e propiciem recursos e práticas didáticas adequadas.

Podemos dizer que nas últimas décadas, a sociedade mundial passou por profundas transformações, assim como, os processos de produção de mercadorias e a constituição das relações interpessoais. Contudo, a sala de aula continua organizada e formatada para não atender às demandas de uma sociedade contemporânea. Para Silva e Perez, (2013, p. 125), “(...) isso quer dizer que a mudança da Pedagogia centrada no ensino para a pedagogia centrada na aprendizagem exige uma reelaboração do significado do espaço da aula”.

Dialogando com a perspectiva de Silva e Perez (2013), trago as considerações de Santos (2015, p. 108), que afirma que “no lugar da escola, abriu-se o mundo; o docente se tornou mais uma fonte de informação, entre tantas que a internet nos possibilita (...)”. Desta forma, pode-se compreender que as instituições de ensino passam a ser locais de produção de sentido e significação do conhecimento, além de um espaço de aprimoramento das relações humanas.

É importante destacar que a tecnologia presente na educação online não foi pensada para substituir a sala de aula presencial, e sim para garantir que novos recursos sejam utilizados com eficiência por meio do diálogo/interação entre o ensino presencial e *online*.

Moran (2015) contextualiza o ensino híbrido e destaca que os estudos sobre essa modalidade são bastantes inspiradoras na organização didática, no que tange a personalização da aprendizagem, incentivando o professor a assumir a posição de mediador e orientador do processo de ensino-aprendizagem.

(...) o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (p.39)

A educação inovadora deve promover o diálogo entre as carências da sociedade que nos cerca e as possibilidades tecnológicas para resolver problemas. A partir desta perspectiva fundamenta-se na necessidade de a educação ampliar o entendimento dos estudantes sobre o mundo, dialogando com as tecnologias e os avanços na Ciência. Santaella em (2012) nos apresenta a noção de aprendizagem ubíqua:

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento (p. 3).

Essas temáticas, podem ser relacionadas ao movimento escolanovista, que no Brasil, teve como destaques autores de grande relevância no contexto educacional, sendo estes os educadores, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que primaram pelo desenvolvimento da autonomia e a participação efetiva do aluno. Para tanto, mediante a este olhar mais atento para os alunos, as metodologias ativas estavam em pauta dos diálogos educacionais muito antes do advento dos computadores e a crescente demanda de diferentes recursos digitais na área da Educação.

As metodologias ativas enfatizam sim o protagonismo do aluno, destacando seu envolvimento na aprendizagem, sempre sob orientação do professor. “A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de situações atuais para os aprendizes de hoje” (MORAN, 2018, p.4).

Moran (2017), em seu artigo “*Metodologias ativas e modelos híbridos de educação*”, também propõe que a aprendizagem ativa destaque o papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor, se estabelecendo a partir dos três movimentos, sendo estes: individual, grupal e tutorial.

A aprendizagem mais intencional (formal, escolar) hoje se constrói num processo complexo e equilibrado entre três movimentos ativos híbridos principais: a construção individual – em que cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente -; a grupal – em que amplia sua aprendizagem por diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente e a tutorial, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria). (p.6).

Muitas são as abordagens possíveis para um trabalho direcionado sob a perspectiva das metodologias ativas, sendo possível uma combinação entre elas, aprendizagem baseada em problemas e em projetos de modo a estabelecer práticas educativas que favoreça aprendizagens significativas. Cabe destacar, que a proposta de educação online, pode ser construído a partir de um cenário de EaD que é tão criticado, por não envolver o estudante, os conteúdos serem massivos e baseada no instrucionismo, com ausência de interação e trabalho colaborativo.

A exemplo Moran (2018) apresenta como metodologias ativas, a aprendizagem baseada em problemas e coloca em discussão uma questão para cada tema de estudo e, geralmente, parte de uma matriz organizada por temas, competências, em níveis de complexidade crescentes, cuja abrangência vai além de uma única disciplina. Já a aprendizagem fundamenta em projetos

baseia-se na colaboração. Os projetos surgem a partir de problemas reais identificados pelos alunos para os quais, sob orientação do professor, buscam possíveis soluções.

Desde modo, pretendemos dialogar com você leitor sobre metodologias ativas e sua inserção nas práticas pedagógicas. Ressaltamos, que há pouco tempo, aprender era possível tão somente a partir de matrícula/ frequência na escola, hoje o acesso à internet por meio dos *smartphones* tornou a sala de aula compartilhada.

As reflexões apresentadas até momento, foram essenciais na escrita da tese, cujos autores citados nos ajudaram a amadurecer questões encontradas no trabalho de campo e que serão apresentadas no próximo capítulo.

3. ITINERÂNCIAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

O método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem.

Edgar Morin

Em conformidade com a epígrafe de Edgar Morin, nas itinerâncias deste trabalho a metodologia foi emergindo no decorrer das experiências, a vida atravessou a metodologia, e nós alicerçadas na pesquisa-formação, ensinamos e aprendemos no curso de pedagogia. A base epistemologia do pensamento freiriano, fora imprescindível para que pudéssemos compreender melhor os fenômenos na formação docente.

Universidade é um espaço de relações. E entendemos a partir de uma visão transformadora e um papel essencialmente crítico e criativo. Nos capítulos anteriores foram apresentados conceitos teóricos pautados nos diálogos com as metodologias ativas e tecnologias digitais em rede, colocando em pauta, questões a respeito da formação docente, docência *online*, ensino remoto, cibercultura e demandas populares.

Nossa proposta consistiu em refletir sobre a formação do pedagogo, estabelecendo discussão sobre tecnologias digitais em rede e conseqüentemente sobre as metodologias ativas nas práticas pedagógicas. Nosso olhar de pesquisador buscou contemplar a pluralidade de saberes que tem a linguagem como mediadora na interface com a internet, onde seus praticantes interagem e tecem seus conhecimentos em rede.

Neste sentido, nos inspiramos em Santos (2014) para delimitar a *pesquisa-formação* como metodologia que permite articular o conhecimento científico às práticas pedagógicas, respeitando às experiências dos estudantes em suas ambiências formativas.

Cabe ressaltar que a partir deste capítulo construímos uma narrativa a partir da interlocução entre teorias e as práticas educativas com respaldo da pesquisa, onde com compromisso social apresentamos para sociedade brasileira conhecimentos científicos com base na *ação-reflexão* realizada no fazer pedagógico como docente do curso de pedagogia de uma universidade privada localizada na zona oeste do Rio de Janeiro.

O dialogismo estabelecido aqui encontra-se associado ao momento Sócio Histórico, com o propósito de oferecer um significado concreto e real para os estudantes e professores, procurando revelar suas autorias no contexto de formação docente.

Para pensarmos acerca da referida experiência, destacamos algumas questões que nos ajudaram a organizar nossas reflexões. Narrar uma experiência implica em rememorar cenas que possibilitam conhecer uma história coletiva trançada pelos fios das histórias de cada um (Benjamin, 1993). Toda experiência implica em transformar e, por isso, deixa rastros.

E nos diálogos com os estudantes de pedagogia foi possível conhecer suas demandas, suas histórias e trajetórias no caminho da docência. Surgiram também problematizações, dentre estas destacamos o seguinte questionamento feito pelo grupo: “*Como as tecnologias digitais em rede serão inseridas a formação do pedagogo?*”. Entendemos que a preocupação dos estudantes seja de grande valia para compreendermos o quanto o currículo de pedagogia deve contemplar uma perspectiva multidisciplinar na formação do pedagogo.

Essas colocações foram também importantes no sentido de conhecer o lugar de fala do outro, pois a maioria das vezes, é dedicado ao professor o lugar de supremacia do saber, já para o aluno, naturalmente lhe resta o lugar daquele que não sabe, mas que pode vir a saber.

O exercício acima retrata o que Santos (2015, p.19) apresenta como “perspectiva de uma pluralidade de olhares e linguagens, que são reconhecidas como necessárias à compreensão do fenômeno complexo que é a Educação”. Desta forma, uma das principais ações a serem desenvolvidas na formação de docentes no Ensino Superior, sem dúvida equivale à compreensão dos fenômenos educativos, onde alunos e professores são partícipes nessa construção.

No decorrer da investigação tivemos a oportunidade de compartilhar saberes com muitos estudantes do curso de pedagogia, podemos dizer que todos foram participantes do decorrer do processo de compreender como as metodologias ativas e tecnologias digitais em rede podem promover dialogismo e interatividade no curso de formação docente.

O início não foi nada fácil, e por qual razão sempre vislumbramos que os caminhos sejam tranquilos? Somos professores e a ação de ensinar e aprender passou por árduas lutas que culminaram em transformações no decorrer dos últimos séculos, principalmente no que se refere à relação professor/aluno no contexto universitário. Valorizando essa mudança de paradigma nosso intuito foi promover experiência de forma dialógica e dialética, o resultado foi a participação dos estudantes que construíram saberes a partir das vivências formativas promovendo atos de currículo, formação e pesquisa.

Partindo dessa premissa o ano de 2016 representou o início do doutorado em educação e iniciou com a minha atuação como professora universitária, e por acreditar que uma ação docente se faz com métodos ativos de aprendizagens com o suporte da *pesquisa-formação*, desenvolvi atividades formativas com os estudantes de pedagogia a partir do projeto de iniciação Científica: *Práticas Educativas mediadas pelas Tecnologias Digitais* aprovado pelo comitê de pesquisa da Universidade e desenvolvido por Wilson¹⁰ aluno em formação do curso de pedagogia matriculado na época no 7º período.

Busquei aproximar a formação do pedagogo da interlocução com a prática em pesquisa, ressaltando que no contexto universitário em que estava inserida, o olhar para pesquisa não era uma realidade, não existia projetos de pesquisa, aquela situação me causou desconforto, pois percebia os colegas de profissão anestesiados por um ritmo de trabalho que retirava o melhor de suas potencialidades criativas e produtivas, restando a cobrança por produtividade, eficiência e eficácia.

Optei por caminhos distintos, no sentido de encontrar possibilidades que contribuísse com a formação do pedagogo de modo a nos voltar para o lugar do outro, de modo a fomentar pesquisas sobre os processos formativos.

Deste modo, a primeira inserção da pesquisa propôs em identificar como os estudantes do curso de pedagogia localizado no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro, percebiam os conhecimentos sobre tecnologias digitais em rede em sua formação.

¹⁰ Aluno bolsista do PIBIC/UNESA do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá no período de julho de 2016 – julho de 2017.

O gráfico abaixo ilustra como os sujeitos da pesquisa identificavam no currículo de pedagogia a inserção da temática sobre tecnologias digitais em rede no contexto das disciplinas organizadas a partir dos eixos: Fundamentos da Educação, Metodologia e Prática Pedagógica e especificamente na disciplina de Didática.

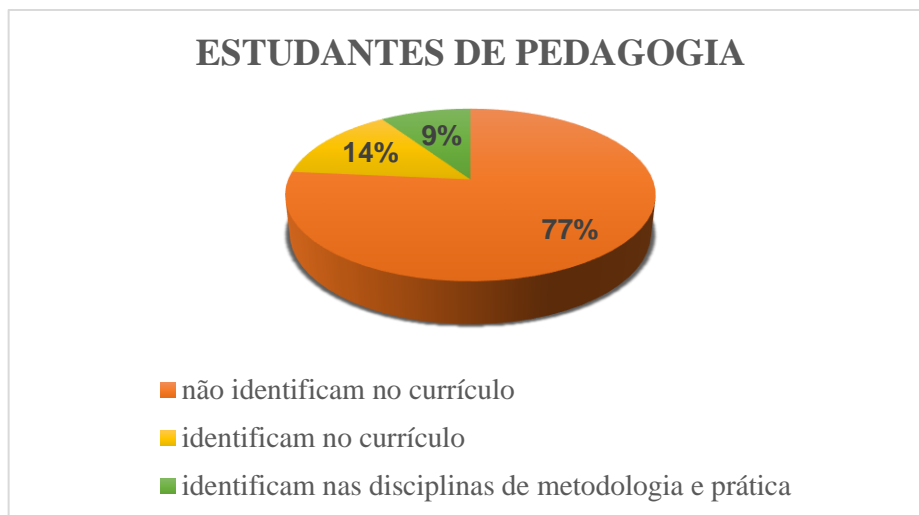


Figura 11 – Identificação dos conhecimentos pedagógicos sobre tecnologias digitais em rede pelos estudantes de pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados foram organizados a partir da seguinte pergunta: “Como você identifica os conhecimentos voltados para as tecnologias digitais no currículo do curso de pedagogia?” Cabe informar que os participantes da pesquisa foram os estudantes da disciplina: *Tecnologias e Novas Mídias* que compunha pela primeira vez a grade curricular no curso.

Nesse sentido, a experiência narrada nesta tese busca resgatar modos de ser e de estar no mundo, e revelar as construções subjetivas dos estudantes de pedagogia sobre o referido tema. A pesquisa foi aplicada a 86 sujeitos que integravam o 7º período.

Desse total, aproximadamente 77% revelaram que os conhecimentos sobre tecnologias digitais em rede não foram trabalhados em nenhum momento nas disciplinas previstas no currículo de pedagogia, nem mesmo como tema transversal.

Esses dados são alarmantes, pois no desenho curricular do curso de formação de pedagogo há ausência de disciplinas que compusessem didaticamente questões pertinentes ao problema discutido na tese. Ou seja, inúmeros alunos entraram e saíram da universidade e não tiveram acesso a conhecimentos que poderiam contribuir com a prática, e entendemos como

agravante, o fato de os egressos do curso virem a atuar com educação básica pública, sem experiências formativas a respeito das questões sobre tecnologias digitais em rede.

Os resultados apontaram também que cerca de 14% dos entrevistados identificam a referida questão no currículo e para 9% dos estudantes as questões sobre tecnologias digitais foram presente na disciplina de Didática, permitindo uma compreensão da organização dos saberes-fazer pedagógicos mediados na rede. Cabe ressaltar, a inserção do tema no currículo era proposta por professores sensíveis ao tema que a desenvolviam com base na interdisciplinaridade.

Ressaltamos que a ausência no currículo de formação de pedagogo equivale a posição secundária entre as prioridades e estratégias pedagógicas. Os autores Sancho, Hernández & Cols (2006), destacam que as tecnologias de certo modo facilitam o acesso ao conhecimento. O recurso digital flexibiliza os processos de ensino-aprendizagem, ampliando suas possibilidades, por essa razão, os currículos devem ser pensados e reformulados para atender as demandas de uma sociedade digital, interativa e tecnológica.

Ao analisarmos esses dados observamos que os sujeitos da pesquisa pela primeira vez estavam tendo contato com uma disciplina que fomentava a discussão para as tecnologias digitais em rede associadas aos conhecimentos pedagógicos.

De todo modo, a fala destes estudantes expressaram a ausência de conhecimentos, no que se refere às tecnologias educacionais, o que dê certo é um fator agravante na formação desses docentes que afirmam não se sentirem preparados para atuar nas salas de aula com suporte das tecnologias digitais em rede.

Outro ponto observado nestes resultados, refere-se ao método de ensino utilizado tanto nas aulas presenciais quanto EaD, onde os estudantes expressaram que grande parte dos conteúdos são trabalhos na perspectiva verbalista e tradicional de ensino, mesmo em ambientes da educação a distância. Essa perspectiva ficou presente na entrevista que Wilson, o *aluno-pesquisador*, realizou com Camila, que apresentou críticas frente ao uso das tecnologias digitais nas disciplinas EaD.

“O uso das tecnologias digitais se propõe em ajudar no aprendizado, entretanto não concordo em como são realizadas as disciplinas online, para mim, a disciplina online em nada se difere das aulas tradicionais presenciais”. (CAMILA, ALUNA ENTREVISTADA, OUTUBRO DE 2016).

Sobre a educação EaD, a entrevistada a partir da sua experiência como aluna, expressa que a referida modalidade em nada se difere das aulas tradicionais presenciais. Apesar do *marketing* pedagógico construído sobre o Ensino Superior a Distância ao propor uma aprendizagem significativa que revolucione onde o aluno estiver.

A partir da colocação da aluna entrevistada também foi possível perceber que ela reconhece a potencialidade da EaD, porém logo coloca-se crítica, equiparando as aulas EaD com a tendência pedagógica tradicional.

A colocação da aluna é suma relevância, no sentido que a EaD requer, exige, abordagens que diferem dos formatos tradicionais de educação. Neste sentido, identificamos com preocupação a transposição de métodos tradicionais de ensino para as plataformas de ensino a distância.

Compreendemos que ao se falar de EaD, é necessário “não centrar o foco na ‘distância’, e sim nos processos formativos, na educação, fazendo recurso a abordagens contextualizadas, situadas, críticas e libertadoras da educação” (PRETI, 2002, p. 29).

A entrevista nos mostrou questões relevantes de serem analisadas. E nos ajudou a compor a itinerância que compõem o processo formativo. Outro ponto relevante equivale ao sentimento de pertencimento presente nos discursos, a entrevistada sente-se confortável para argumentar, concordando ou não com o que está sendo perguntando, seu posicionamento é marcante no diálogo estabelecido na entrevista.

Destaco que o discurso acima foi construído a partir do diário de campo, pois desde a graduação em pedagogia e mestrado em educação busco registrar as percepções da pesquisadora com base na reflexão contínua entre as teorias e as narrativas dos sujeitos, de modo a compartilhar impressões, inquietudes, sentimentos e dificuldades, nas quais a ideia de alteridade sempre é valorizada e incentivada. Conto com o apoio em Barbosa e Hess (2010, p. 73) que afirmam que:

[...], o diário de pesquisa pode assumir diferentes tipos, como diário de formação: quando se propõe a registrar o próprio processo formativo vivenciado no decorrer de um curso seja de graduação, pós-graduação ou outro; diário pessoal: quando o objetivo é registrar tudo o que se refere a sua própria vida ou como rebate dentro de si o vivido, seja da ordem da saúde, das emoções, das questões existenciais e filosóficas; diário de pesquisa: quando o objetivo é registrar o caminho percorrido, ao desenvolver uma pesquisa como TCC, dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Reforço que foi possível observar neste momento da pesquisa a aplicabilidade da *pesquisa-formação* na qual Da Silva e Santos, (2018, p. 15) apresenta o conceito como “(...) um método no qual, ao mesmo tempo em que o estudo acontece, o pesquisador forma e se forma, não havendo, portanto, dicotomia entre os atos de pesquisar e de ensinar, que coexistem numa relação intrínseca e constante”. Essa citação resume dois dos principais objetivos desta tese que é analisar as metodologias ativas no Ensino Superior e propor uma discussão que favoreça reflexões críticas a partir de experiências didáticas.

Wilson, *aluno-pesquisador*, em outra conversa com o entrevistado procurou compreender a partir da experiência do aluno Jorge, o sentido e o significado das tecnologias digitais em rede em sua formação.

“O uso das tecnologias digitais em rede e metodologias ativas na educação são fundamentais em razão da globalização das informações. Entretanto, deve-se ter um cuidado em relação à liberdade desses usos, ou seja, o uso das tecnologias na educação deve ser feito a partir da mediação”. (JORGE, ALUNO ENTREVISTADO, OUTUBRO DE 2016).

A narrativa acima revela o sentido e o significado das tecnologias digitais em rede na educação ressaltando a viés da democratização das informações. O entrevistado referiu-se à mediação pedagógica na construção de práticas pedagógicas. O sentido e significado desta enunciação pode ser compreendido porque o discurso foi construído na interação social.

Ressaltamos que mediação equivale a um termo muito utilizado por Paulo Freire que compreendia a mediação pedagógica como caminhos para a emancipação dos sujeitos. Entendendo que o conceito de mediação compreende os seguintes aspectos: simbólico, cultural, social, epistemológico e pedagógico, que devem constituir uma perspectiva multicultural. O entrevistado ressaltou ainda a importância da mediação pedagógica no contexto da EaD.

Para Santos, (2014), as dinâmicas e processos são articulados nas redes de modo a contemplar os *espaçostempos* de formação. E neste contexto, foi possível através das narrativas dos últimos entrevistados pensar e repensar a inserção das tecnologias digitais em rede no contexto da formação docente.

Já para Wilson, o *aluno-pesquisador*, a experiência formativa revelou que este aprendeu enquanto pesquisou e pesquisou enquanto aprendeu. Os resultados contribuíram com a promoção da iniciação científica no contexto acadêmico, que equivale a um representativo instrumento de ensino e extensão na Universidade. Neste sentido, buscamos iniciar a pesquisa deste doutorado, trazendo o *aluno-pesquisador* como protagonista.

Estes primeiros resultados apresentaram discussões e contribuições que foram de suma relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, que aconteceu em pleno movimento com a prática docente. E em fevereiro de 2017 apresentamos para a comunidade acadêmica os dados da pesquisa. Nosso intuito foi trazer a questão das implementações das tecnologias digitais em rede e metodologias ativas para o diálogo na Universidade, onde os alunos pudessem se sentir participantes do processo, e não meramente consumidor de métodos e teorias que naquele tempo histórico eram novos para estes sujeitos.

Bakhtin (2010) ressalta que as palavras não vêm de dicionários, mas de situações dialógicas concretas, que nos ajudam a dar sentido aos acontecimentos, uma vez que ao narrarmos uma dada experiência somos remetidos ao registro da memória. O ato de narrar acompanha as ações e relações sociais, e especificamente a fotografia eterniza o momento em que as narrativas estão sendo construídas.

A imagem abaixo é muito representativa para pesquisa, pois refere-se à apresentação e divulgação preliminar dos resultados da pesquisa para os *alunos participantes* da pesquisa. Cabe ressaltar que o *aluno-pesquisador* construiu sua narrativa a partir do discurso do outro. A polifonia esteve presente no discurso a partir da orquestração das vozes em diálogos abertos.



Figura 12 – Diálogos sobre os resultados com os participantes

Fonte: Arquivo da autora

Cabe ressaltar, que no momento da apresentação, os sujeitos participaram e dialogaram com os resultados, reiterando o discurso de que ainda existem muitas lacunas na formação docente para que os professores tenham habilidades para trabalhar com as tecnologias digitais em rede seja na educação presencial quanto EaD.

Outro momento importante desta *pesquisa-formação* foi a apresentação e divulgação dos resultados da pesquisa no “II CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva”. Wilson o *aluno-pesquisador* viajou para Campina Grande na Paraíba, para participar pela primeira vez de um congresso fora do Estado do Rio de Janeiro, e levou na bagagem os conhecimentos construídos a partir dos saberes da iniciação científica, reiterando assim a contribuição da pesquisa formação na construção de aprendizagens significativas.

Bakhtin (1988), complementa ao dizer que a palavra sempre está direcionada a alguém, dialogicamente orientada ao exterior, ao outro. E a pesquisa buscou trazer a voz do outro para compor os discursos, sujeitos que tornaram tão criadores quanto Wilson, o *aluno-pesquisador* desenvolveu a ação do *autor-criador*, ou seja, desempenhou a ação constitutivo da forma.

[...] a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (cocriador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma. (BAKHTIN,1988, p.59).

Interessante destacar que após as leituras das obras de Bakhtin (2000), a percepção dos sujeitos da pesquisa tornou-se ainda mais aguçada, com um olhar ainda mais atencioso, plural e interativo. Ora, o reconhecimento do outro como o outro e seus sentidos e significados são importantes e necessários, porém tê-lo como acabamento de mim e eu dele, é algo maior, complexo e fundamental.

A partir do protagonismo, autoria e experiências formativas de Wilson com a notoriedade da pesquisa *Práticas Educativas mediadas pelas Tecnologias Digitais*, foi possível propor o projeto de pesquisa: *Práticas de Multiletramentos na Formação de Professores: Por Uma Educação Responsiva à Contemporaneidade* também aprovado pelo comitê de pesquisa da Universidade, que correspondeu ao segundo ano da pesquisa de campo equivalendo ao período de agosto de 2017 a agosto de 2018.

O segundo momento da pesquisa foi representado por Bruno¹¹, outro *aluno-pesquisador*, pois Wilson concluiu o curso de pedagogia e partiu com leveza e alegria em busca de novas oportunidades profissionais no Município de Pirai como *professor-pesquisador*.

Bruno chegou à pesquisa com muita vontade de conhecer e anunciar a novidade, pois participou tanto da organização quanto submissão do projeto. Esta ação reforça a proposta da tese, que consiste em, a partir do enunciado, propor o dialogismo, sendo esta uma das principais características de um discurso bakhtiniano.

A perspectiva dialógica de Bakhtin (2003a), consiste na relação interpessoal, levando em consideração o contexto em que o sujeito está inserido produzindo enunciados, em diversas situações de comunicação, estas passaram a ser peças-chave desta investigação. O que o outro produz como conhecimento é de suma relevância, pois constituímos na fala do outro, a partir das redes de interações.

Neste sentido, o *aluno-pesquisador*, nas reuniões do grupo de pesquisa, enfatizava questões que o incomodavam, estas equivaliam a um grupo representativo de alunos matriculados no curso de pedagogia que apresentavam inúmeras dificuldades diante das telas do computador, dos aplicativos das tecnologias digitais em rede e sentiam vergonha de perguntar. Essas dificuldades de certo modo impactaram no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, e conseqüentemente em sua adaptação, uma parcela aproximada de 2% dos alunos do primeiro período do semestre de 2017-1 evadiram da Universidade, pois relataram no trancamento da matrícula que não conseguiram se adequar ao curso, sendo a linguagem o fator determinante.

Entendemos que o início da pesquisa representou muito para o seu desenvolvimento, os caminhos foram delineados no decorrer da investigação, e isso não equivale à “falha” metodológica, mas enquanto pesquisadora nos permitimos sentir os espaços de formação como mestres e aprendizes.

Neste sentido, as discussões sobre os multiletramentos são de suma relevância, e em virtude disso em 2017/2 foram realizadas oficinas com os alunos do primeiro período de Pedagogia, apresentando a eles alguns conceitos presentes na linguagem digital. No primeiro contato, obtivemos a presença de cinco alunos, que apresentavam histórico na Educação de Jovens e Adultos, ou retomaram os estudos depois de décadas afastados do contexto educativo.

¹¹ Aluno bolsista do PIBIC/UNESA do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá no período de agosto de 2017 – agosto de 2018.

O primeiro grupo foi representativo, pois seus membros se tornaram multiplicadores de informação, passaram a ajudar os colegas de turma que, por conta do trabalho, não tiveram a possibilidade de chegar antes do horário da aula à Universidade. Cabe lembrar que os alunos do curso de Pedagogia são compostos por alunos trabalhadores, que pagam seu curso com sacrifício, que relatam abdicar de melhores condições no seu dia a dia, em prol de um sonho de cursar o Ensino Superior.

A imagem abaixo foi inserida com objetivo de apresentar/comunicar ao leitor, o cenário que experienciamos no dia da atividade, em que os alunos estiveram atentos a mediação realizada por Bruno, *aluno-pesquisador*. A participação dos estudantes nessas práticas foi compreendida como processo indispensável, pois acreditamos que o doutor/doutorando possui a responsabilidade social de incentivar e promover a formação de professores/ pesquisadores dentro no contexto em que estão inseridos.



Figura 13 – Pesquisa-formação

Fonte: Arquivo da autora

Assim propusemos para os cinco alunos participantes, que criassem uma *nuvem de palavras*¹² expressando o que eles já conheciam sobre os seguintes termos: Universidade, tecnologias digitais e metodologias ativas. Foi interessante, pois os estudantes não conheciam o recurso *nuvem de palavras*, e que o mesmo poderia ser elaborado *online* e gratuitamente na rede.

¹² Uma **nuvem de palavras** (também conhecida como nuvem de tags ou texto) é uma representação visual da frequência e do valor das palavras.

Acreditamos que todas as experiências devem ser acolhidas, reafirmando o que Freire (1987, p. 68), “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. E toda essa diversidade contribuiu para que obtivemos um trabalho acadêmico e científico que construído com as vozes dos intelectuais, mas acima de tudo, com as vozes dos proletariados que lutam diariamente para concluir um curso de Ensino Superior em formação docente que resisti aos percalços encontrados no caminho.

Nas *Aulasencontros* (LUCIO, 2016), de forma autoral, o grupo decidiu dispor as palavras dentro do formato do capelo que representa um dos itens da beca de formatura na de colação de grau. O resultado dessa atividade equivaleu na imagem a seguir:



Figura 14 – Nuvem de palavras

Fonte: Arquivo da autora

Na análise desta experiência formativa, percebermos que os participantes destacavam três palavras, sendo estas: democracia indicando inserção no ensino superior, igualdade e acesso que traduziam o sentimento desses sujeitos frente às tecnologias, para estes o acesso a ferramenta digital favorecia o sentimento de pertencimento na sociedade em rede.

Para esses participantes o acesso à rede digital para estudar, acesso às aulas e aos conteúdos e a produção dos trabalhos ocorria na maioria das vezes no laboratório de informática da universidade, representando para os sujeitos uma demanda significativa na formação do

pedagogo, pois o acesso à internet não era uma realidade para este grupo, ocorrendo apenas em locais coletivos com rede compartilhada gratuitamente pelo *Wi-Fi*¹³.

A discussão sobre tecnologias digitais em rede de ensino representa uma mudança de paradigma, pois convida os sujeitos a novas experiências formativas de ensino e aprendizagem. Para Morin (2014), conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão.

E no diálogo com os sujeitos da pesquisa tivemos a oportunidade de descobrir, conhecer e aprender. As novas questões desveladas no caminho nos oportunizaram que a entender a formação do pedagogo, não pode ser compreendida com base em um currículo que pouco se comunica com as principais demandas da educação. Por tudo isso, entendemos que cabe a universidade propor experiências formativas para que o sujeito tenha compreensão dos cenários educativos que porventura possa vir a interagir em sua atuação docente.

A relação entre teoria e prática foi um tema em evidência na pesquisa de campo, neste espaço formativo tivemos a oportunidade de compreender as inquietações dos alunos, que ao mesmo tempo que expressavam receios sobre a carreira docente, revelavam orgulho por terem escolhido a pedagogia como profissão.

Neste sentido, ao propormos a escuta ativa dos sujeitos concordamos com Freire (2001), sobre a “recusa a domesticação”, pois entendemos que cabe ao professor propor uma experiência de formação em que o sujeito tenha a oportunidade de criar e se expressar, encontrando caminhos para anunciar a novidade, refutando qualquer expressão do mais do mesmo.

Com este propósito, o trabalho de campo representou a construção de conhecimento, os momentos de interação na roda de conversa com 18 alunos do 8º período oportunizaram o diálogo sobre dúvidas e incertezas diante dos seguintes conceitos: metodologias ativas e tecnologias digitais em rede, de início dos alunos expressaram desapontamento por não enxergarem conceitos tão importantes na sua própria formação.

Cabe ressaltar, que sete participantes relataram trabalhar em escolas particulares e/ou atuar como estagiários de educação inclusiva na escola públicas, ambas as instituições ficam localizadas na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Ou seja, menos da metade dos participantes encontram-se no cotidiano da educação.

¹³ **Wi-Fi** é uma tecnologia de conectividade sem fio que permite que computadores (laptops e desktops), dispositivos móveis se conectem pela internet.

Este fato nos permite problematizar os espaços formativos que a universidade vem articulando para seus alunos, os orientando a vivenciar o estágio como um lugar em que se compreender integralmente o chão da escola.

Caro leitor, chegamos neste momento da pesquisa imbuídos pela reflexão da narrativa de Santos (2015) em sua tese de doutorado.

Mapear as itinerâncias de formação do formador universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços multirreferenciais de aprendizagem, é um importante desafio para o campo da pesquisa. Compreendendo as itinerâncias, motivações, pressupostos e práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, considero urgente a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade desses objetos de formação acadêmica. (p.85).

Aplicamos o método roda de conversa como suporte da metodologia ativa, *Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP* e *Aprendizagem Mediada*. Entendemos que neste processo, todos os participantes estavam envolvidos na construção do conhecimento, de modo, a compreender melhor o problema e propondo intervenções pedagógicas coerentes com as demandas educacionais.

Ressaltamos que foi de suma relevância incentivar a participação na construção das hipóteses de resolução do problema, não existindo o conceito de “resposta certa ou errada”. Ressaltando assim a autoria dos sujeitos participantes na vivência formativa.

As questões colocadas pelos estudantes foram dialogadas e interpretadas pelo coletivo em busca de a partir dos problemas, pensar efetivamente em ações/soluções. Ao *professor-pesquisador* coube a mediação, contribuindo significativamente para que os participantes da pesquisa percebessem a natureza investigativa das relações de ensinar e de aprender e se dispusessem a constituírem-se pesquisadores/as da própria prática.

Sobre a constituição de educadores/as pesquisadores/as, trazemos Freire (1996),

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Para Freire (1996), ser professor pesquisador faz parte da prática docente, assim como, da formação permanente do educador. Para o autor a experiência de se tornar educador expressa o seguinte pensamento, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

A gente se faz educador, na prática e na reflexão, neste sentido, o referido estudo de caso propôs o método da roda de conversa que foi planejada e estruturada a partir da seguinte sequência didática:

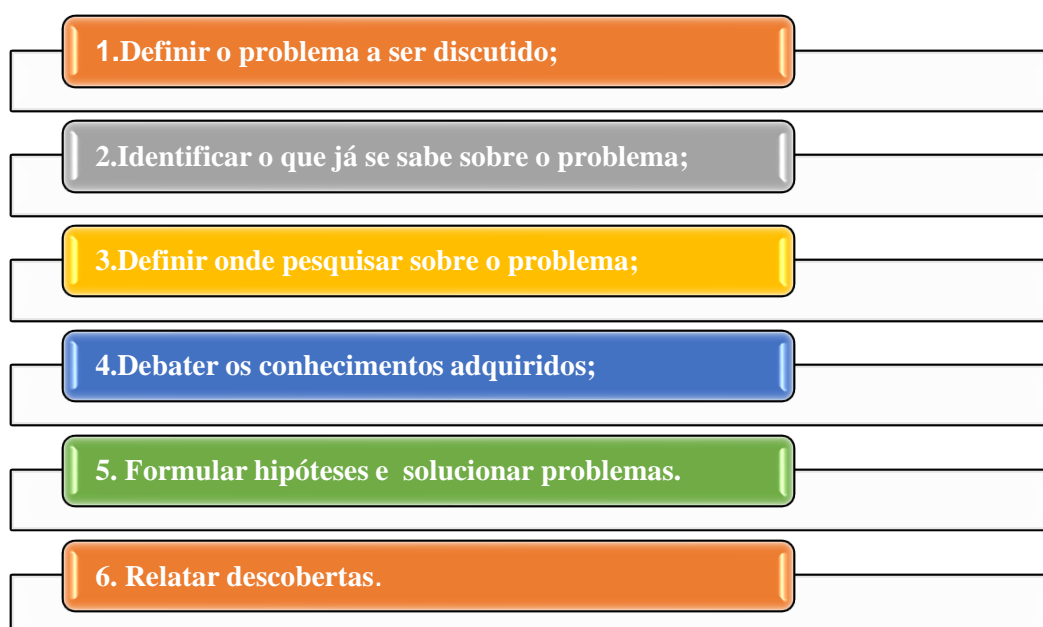


Figura 15 – Sequência didática

Fonte: A própria autora

Cabe ressaltar que a escolha pela metodologia do estudo de caso consiste em explorar, explanar e descrever. A coleta de dados é uma das etapas de grande relevância no desenvolvimento da pesquisa, para isso o pesquisador deve levantar e analisar o máximo possível de informações sobre o caso.

Neste sentido, a roda de conversa oportunizou que os estudantes participantes vivenciassem um momento de catarse coletiva. Seguindo a correspondência da sequência didática, de início, a questão preponderante foi o fato da rede pública não prevê suportes tecnológicos para o desenvolvimento de metodologias ativas e tecnologias digitais em rede.

O estudo identifica que a presença de narrativas que evidenciavam resistência as tecnologias e a conservação de práticas tradicionais de ensino que contraditoriamente são criticadas nas aulas de pedagogia do primeiro ao último semestre.

Neste sentido, a partir desta informação inicial, o passo seguinte, foi estimular os participantes a identificarem o que já sabiam sobre o tema. Muitos assumiram que o entendimento se encontra no nível do senso comum, dessa forma, seus argumentos foram pautados no que vivenciaram no cotidiano. Assim, neste grupo, ficou definida a emergência de aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o problema.

Outro ponto muito dialogado pelo grupo referiu-se à generalização das práticas educativas. Uma das participantes levantou a seguinte questão: “*Será que todas as escolas do Rio de Janeiro não aplicam e utilizam tecnologias digitais em rede?*”. A participante ressaltou ainda, que como educadores temos que ter o cuidado para não deixar de ressaltar as boas práticas educativas, focando apenas nas que não estão de acordo, ou são incipientes.

Neste sentido, a partir da itinerância de cada um dos participantes, foram construídos diálogos em busca de hipóteses de resoluções para o problema. Cabe ressaltar, que a atividade aconteceu na sala de multimídia, permitindo o acesso às informações na rede digital.

No decorrer de 45 minutos ocorreu uma discussão muito produtiva. A *professora-pesquisadora* e o *aluno-pesquisador* observavam e interagiam com o grupo, no sentido de estimular e mediar o debate. No momento da apresentação das descobertas, os participantes destacaram as seguintes citações de Freire (2014, p. 93), “ninguém nasce feito”; “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”; “É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Os participantes da pesquisa iniciaram com a citação acima, para fundamentar suas narrativas de resolução do problema na teoria, onde faz necessário que o educador seja proativo, criando e se sentindo pertencente ao processo educativo.

Em uma pesquisa inicial na rede, para estimular o conhecimento sobre o tema, os participantes chamaram atenção para a seguinte questão, os projetos e as palestras/formação sobre metodologias ativas e tecnologias digitais em rede aconteciam com frequência nas Zona Norte e Sul, informando ainda que é notória a ausência dessas práticas na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Especificamente no bairro de Campo Grande apresenta carência de cursos de formação continuada que sejam gratuitos. Um participante fez o seguinte questionamento: “Será que existe uma fronteira de conhecimento?”. No mesmo instante outra participante respondeu:

“Pode até existir, mas, aos poucos estamos rompendo com ela, pelo simples fato de estarmos aqui”.

Desta forma, uma das resoluções equivaleria ao fato das instituições de ensino público e privada e/ou Universidades estabelecerem parcerias, no sentido de oportunizar que especialistas pudessem contribuir com formação dos futuros educadores. Como disse um participante: *“Fazer a informação circular”*.

Para este grupo de participantes, o desabafo inicial foi determinante, sem ele não teria sido possível estabelecer o diálogo, onde o principal manifesto a ser empregado na resolução do problema, refere-se à crítica ao fatalismo e à passividade, pois a educação brasileira precisa de educadores engajados, autores, e criadores que saibam que a mudança é difícil, mas não impossível. Freire (2014, p.63-64) explica com as seguintes palavras:

É o que nos faz recursar qualquer posição fatalista que empresta a ele ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer. Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar minha passividade perante a ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar.

Agostini (2019) interpreta a perspectiva de Paulo Freire, enfatizando que toda visão mecanicista e/ou determinista da história rouba a esperança e enfraquece ou impossibilita os sonhos. A imagem segue para representar a expressão da esperança e do sonho, eternizando na alegria, sendo alguns destes os primeiros na família a concluir o Ensino Superior.



Figura 16 – Pesquisa e Formação Docente

Fonte: Arquivo da autora

Diante das colocações elaboradas pelo grupo representado acima -principalmente no que tange à formação dos educadores - planejamos e executamos a **I Semana de Educação**¹⁴, trazendo convidados especialistas na área de educação com vivências no cotidiano escolar.

Deste modo, em outubro de 2017 foi realizada a *Semana Pedagógica 360° - No Alvo da Educação*. O evento foi pensado e elaborado a partir do engajamento dos estudantes que participaram da roda de conversa, cuja discussões desencadearam no seguinte eixo temático: **Tecnologias Digitais em rede na Educação**.

O grupo de alunos que organizaram o evento motivados por um sentimento de pertencimento elaboraram uma logomarca, mobilizaram os comerciantes da região que ajudaram com doações, permitindo realizar sorteios, imprimir informes de divulgação e entregar brindes.

A logomarca do evento foi criada por uma estudante do 1º período. Como o evento se deu no mês de outubro, e pelo fato do curso de pedagogia ser composto por 98% de mulheres, os estudantes optaram por instituir uma Campanha do Câncer de Mama, também pelo tema ser pouco debatido na zona oeste do Rio de Janeiro-RJ.



Figura 17 – Logomarca do evento elaborado pelos estudantes de pedagogia

Fonte: arquivo da autora.

¹⁴ I Semana de Educação – evento realizado em outubro de 2017 no Curso de Pedagogia da Universidade privada localizada na zona oeste do Rio de Janeiro.

No decorrer dos dias 23 a 27 de outubro de 2017 foram recebidos na Universidade pesquisadores e professores moradores da Zona Oeste que, engajados com a proposta de formação, contribuíram com o debate de três temas: educação inclusiva, os desafios da formação acadêmica e cotidiano escolar, todos inseridos no eixo temático: Tecnologias Digitais em Rede na Educação.

A metodologia de estudo de caso possibilitou conhecer como o conceito inserido na interface com os três temas eram compreendidos pelo grupo de participantes.

O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (EISENHARDT, 1989; YIN, 2009).

Inicialmente o tema trabalhado neste espaço formativo foi a Educação Inclusiva, a palavra foi dirigida para compreender o outro, que está ali, e muitas vezes não é notado, ou simplesmente não é percebido nas minúcias.

32 alunos do curso de pedagogia puderam debater com o especialista em educação especial questões pertinentes a respeito da inserção das tecnologias assistivas na prática docente. Em um determinado momento, um estudante revelou a seguinte inquietação: “Sinto receio de trabalhar com alunos especiais, e sinto mais receio ainda em trabalhar com tecnologias com eles, não me sinto preparado”.

Essa colocação nos permitiu interpretar o papel da formação acadêmica, será que aspectos irrelevantes pautados no conteúdo “livresco” não estão sendo favorecidos ao invés do olhar mais atento para as reais demandas dos estudantes em formação. E no intuito de lançar mais perguntas do que encontrar respostas, a palestra revelou ao grupo de pedagogia que é possível realizar um trabalho com metodologias ativas e tecnologias assistivas com as pessoas com deficiência.

A semana de formação também trouxe à tona questões sobre a linguagem, e neste contexto Freire (1997), explica que muito das inseguranças que rondam o universo acadêmico referem-se à linguagem escrita e digital.

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. (p.25)

A citação de Freire conversa com a contemporaneidade, sendo necessário efetivamente incentivar o gosto pela leitura e escrita no âmbito universitário. Além de promover ações efetivas de letramento digital, seja para a melhor compreensão das palavras quanto para otimizar o acesso as plataformas, favorecendo assim, que o aluno possa gerir melhor as ferramentas digitais em suas práticas educativas.

Foi importante trazer para o diálogo com os alunos a compreensão sobre as angústias diante das limitações na escrita, os estudantes se colocaram disponíveis para os conversa, buscando compreender a relevância da leitura e escrita na formação docente, muitas foram as contribuições colocadas no sentido de construir propostas que modo colaborativo possa ultrapassar os desafios.

Importante informar ao leitor que além das que questões supracitadas referentes à linguagem escrita, outro fator determinante presente nas discussões com o grupo de 25 alunos referiu-se aos desafios presentes no uso dos aplicativos digitais no cotidiano universitário que foram evidenciados desde do acesso ao Sistema de Integração Acadêmica pela página da Universidade, até a elaboração de trabalhos acadêmicos que passaram a exigir pesquisa mais elaborada na internet.

O terceiro momento do espaço de formação foi constituído pela relação dialógica que se fundamenta na práxis social transformadora. O princípio do diálogo é presente tanto nas contribuições de Paulo Freire, quando no pensamento bakhtiniano, pois é visto como um caminho para a construção do conhecimento, sustentado na intencionalidade.

Informando, que o primeiro tema pensando pelo grupo dos estudantes foi o cotidiano escolar, e por essa razão foi necessário trazer professores que pudessem dialogar com os cenários educativos na Zona Oeste com propriedade.

Foram convidadas duas professoras da educação básica atuantes na zona oeste do Rio de Janeiro, para dialogar com os alunos, de início foram destacados dois conceitos, o primeiro: CIDADANIA, que se trata de um direito constitucional. Para Freire (1997, p. 79), “engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela”.

Já o segundo conceito refere-se à DOCÊNCIA, sim ao ato de ensinar algo a alguém. E para Freire (1997, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. O debate proposto pelas professoras marcou o momento com experiências do cotidiano escolar e o uso das tecnologias digitais em rede.

Felizmente, as professoras não trouxeram respostas prontas, mas, apresentaram a realidade de modo a incentivar os alunos a irem além.

Os conhecimentos narrados até aqui, dialogam com o posicionamento freiriano, no que tange de modo imprescindível à ação docente, como respeito à cultura e ao saber dos educandos; produção do conhecimento crítico-transformador, de modo dialógico, colaborativo e coletivo, sem dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática.

E por falar em pesquisa, assim que assumi a docência superior, tinha em mente formar educadores comprometidos e que respondessem à prática pedagógica alicerçada na pesquisa. De início, a tarefa foi muito difícil, fiquei preocupada porque os estudantes não vibravam com a ação da pesquisa. Ao contrário, para eles pesquisa era sinônimo de trabalho de conclusão de curso. Como disse: trabalho, ou seja, pesquisa não tinha significado para eles ao pensarem a prática docente.

Como narrado anteriormente, o percurso e a itinerância desta pesquisa não deu em meio a mares tranquilos, em muitos momentos foi necessário dar um passo atrás. Benjamim (2011, p. 5), me ajudou muito a entender que “Existe uma coisa que podem os adultos: andar, mas existe outra que eles não podem mais – aprender a andar”. Neste sentido, nos colocamos como uma criança que está disposta a aprender a andar, e buscamos alternativas para aprender a andar no cenário em que estávamos adentrando.

E nestes cenários tivemos que aperfeiçoar o olhar de pesquisadora que observa atentamente, e buscamos compreender a experiência do outro, ressaltando e legitimando o lugar de fala deste sujeito.

Os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar, por meio do qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’ em sua verdadeira interioridade. (OLIVEIRA, 1998, p. 34).

De certo, pesquisa em Ciências Humanas deve em sua primazia o respeito à diversidade cultural, onde o sujeito é constituído por mim, e me constitui. Esta tese representa uma coletânea de experiências que foram expressas pelos *alunos-pesquisadores, os participantes da pesquisa* citados, pelos teóricos que fundamentam a pesquisa, pela orientanda e orientadora, pelos professores que participaram do exame de qualificação e defesa e pelo grupo de pesquisa.

Todas essas vozes compuseram esses discursos, indo ao encontro das abordagens polifônicas presentes nas obras de Bakhtin. Por falar em polifonia o autor complementa:

Aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema do nossas palavras. Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, em pessoa, como uma unidade integral de construção. (1988, p. 147).

Neste sentido, o princípio dialógico bakhtiniano que apresenta a linguagem impregnada pela presença do outro. A experiência exotópica, instaurou-se uma alteridade que nos conduziu no caminho da pesquisa, em um movimento em que “Sou eu que me identifico com o objeto: criar empatia é um ato meu, e apenas isso constitui sua produtividade e novidade” (BAKHTIN, 1993, p.33). E é nesta interação com o outro que se constituem as vozes do discurso. Para Bakhtin (1988, p. 115), “a palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros”.

Há várias vozes aqui presentes: autores que debatem a cibercultura, autores que refletem sobre a educação popular, autores que orientam metodologicamente o fazer. Há ainda jovens personagens na pesquisa, os alunos da iniciação científica do curso de pedagogia por mim orientados. Como pesquisadoras na área de educação acreditamos que o fomento à pesquisa é de grande importância na formação universitária. Conforme Freire (1996, p.32)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

As experiências da pesquisa-formação nos permitiram criar ambiências que proporcionaram perceber, sentir e compartilhar o que vivenciamos no trabalho de campo da pesquisa. Por diversas vezes, voltava e refletia sobre determinada questão e retornava para o grupo para continuar o diálogo no sentido incentivar que os alunos pudessem conversar e trocar ideias sobre as temáticas que estavam naquele momento no cerne da questão.

Lúcio (2016) defende a relevância da pesquisa-formação na formação docente, e nós assim como a autora acreditamos que são estratégias didáticas que contribuem com o processo de autoria dos docentes. Neste sentido, a autora destaca os “atos singulares Epelleanos advindos do contexto de formação” e ressalta as especificidades das experiências docentes e seu entendimento sobre a própria formação, “(...) a importância de escutar o estranhamento das palavras do outro, prenes de sua cultura, e potencializar a complexidade de compreensões a partir dos eventos dialógicos da pesquisa”. (p.91).

Sem dúvida, o diálogo e a escuta ativa, foram a base da formação dos jovens pesquisadores, eles, por sua vez, nos ajudaram a compor um trabalho autoral que buscou, através da metodologia ativa, construir um discurso dialógico e interativo no Ensino Superior. Na prática, apresentamos aos estudantes de Pedagogia conceitos como dialogismo e interatividade que certamente permitiram uma melhor compreensão das potencialidades das tecnologias digitais em rede.



Figura 18 – jovens pesquisadores de tecnologias digitais em rede na educação

Fonte: Arquivo da autora

Cabe ressaltar que para Freire (1996) a ação docente deve se investir incentivar os professores ao movimento epistemológico de busca, de pesquisa da própria prática, que surja da curiosidade ingênua, e invista na aproximação da curiosidade epistemológica.

Por se tratar de uma tese com base teórica e metodológica fundamentada em Paulo Freire, nosso intuito é também resistir através do nosso trabalho, recorrendo a saberes como: dialética e dialogismo, consciência e conscientização e liberdade e libertação. Acreditamos que uma proposta pedagógica deve primar por uma práxis que auxilie saberes-fazer que promovam uma formação plena e consistente, pois assim como dizia Freire (1996, p. 34): “(...) quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser opressor”. E como não comungamos com a formação de opressores, que os futuros docentes

No caminho de construir com os estudantes seus trabalhos autorais, eles foram desafiados a apresentar suas produções sob a forma de pôsteres para a comunidade acadêmica, relatando a implementação da pesquisa-formação.

Neste dia, os estudantes vestiram a camisa da *PEDAGOGIA*, e voluntariamente apresentaram suas pesquisas aos professores. Foi a primeira vez que apresentaram um trabalho totalmente autoral. Dos sete trabalhos apresentados, quatro tinham como temática tecnologias e educação, seja abrangendo a formação docente, as tecnologias como instrumento da contação de história e as tecnologias assistivas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Amorim (2014), apresenta o conceito de exotopia como sendo importante em pesquisa em Ciências Humanas, como Bakhtin define, as Ciências Humanas são ciências do texto, o sujeito falante, produz o texto. É neste sentido, que compreendemos que pesquisador e pesquisado são produtores de texto, o que confere a Ciência Humanas um caráter dialógico.

Como professora-pesquisadora ressalto que neste momento respondemos aos seguintes objetivos da investigação: apresentar práticas de ensino com metodologias ativas no Ensino Superior no curso de Pedagogia e refletir sobre a inserção das tecnologias digitais em rede no contexto do Ensino Superior.

A universidade constitui espaços de vivências de diferentes agentes e atores, cujas relações, repletas de sentidos, se complementam, se confrontam, se contrapõem e se ajustam. Para Macedo (2010), são nestes campos de disputas e conflitos que nascem os atos de currículo.

4. RELIGANDO OS SABERES: FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE SÍNCRONA E ASSÍNCRONA

Reforma de pensamento significa reforma de educação.

Edgar Morin

A proposta deste capítulo consiste em propor ao leitor uma reflexão referente ao processo de religação dos saberes, proposta por Edgar Morin na década de 1990. Suas proposições nos revigoram diante a tantos desafios no cenário educativo seja este síncrono ou assíncrono no ambiente de aprendizagens.

Como nos ensina Freire (2005, p. 32), “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética”. Neste processo, a empatia e o olhar atento para as demandas dos sujeitos são fatores iniciais determinantes no processo de religação de saberes. Para isso a ideia de ciência deve ser pautada na perspectiva histórica e sociológica, evitando atitudes generalistas que fomentam ideologias e reforçam as discrepâncias sociais.

No decorrer da investigação foram vivenciados situações-problemas presentes na formação do pedagogo, principalmente quanto às aprendizagens efetivas e significativas. Sendo preciso cotidianamente reforçar para os futuros docentes a necessidade de aprender a problematizar, costumo dizer a eles que problematizar é nossa ferramenta pedagógica.

E ninguém melhor que Morin (2000) para nos ajudar a compreender a inter-relação entre as ações de religar e problematizar. Concordamos com o autor que qualquer reforma da educação passa efetivamente pela formação de professores, principalmente na conjuntura atual que exige novas competências e habilidades específicas no trabalho docente sob tessitura da educação remota.

É notório o crescimento exponencial da utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem em plataformas digitais, o que possibilitou a ampliação de espaços pedagógicos. As práticas pedagógicas que eram desenvolvidas exclusivamente no ambiente presencial, passaram a ser vivenciadas com os alunos na modalidade a distância de forma síncrona e assíncrona.

Diante dessa realidade, professores e alunos passaram a interagir na rede e o processo de ensino e aprendizagem passou por configurações específicas para atender as demandas desses sujeitos que não partilham do mesmo espaço geográfico e eventualmente nem do mesmo tempo.

Os avanços tecnológicos e a consolidação da Internet provocaram questionamentos na função da escola e no papel do professor, exigindo “uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender”, (KENSKI, 2003, p. 45).

Observamos, no entanto, que os modelos tradicionais de educação que percebem o aluno como “ser sem luz” ou uma caixa vazia na qual o saber é depositado, ainda fazem parte do cotidiano da educação seja no ambiente presencial, na EAD, nos ensinos remoto e híbrido, pois infelizmente equivalem a práticas pedagógicas que fragmentam os saberes, sendo elaboradas por docentes que - em seu desenho didático - não compreenderam ou não reconhecem a relevância de se religar o saber e tão pouco que ao propor uma educação libertadora estamos contribuindo na formação de novos docentes para que também possam defender uma proposta educacional que ensine a pensar e não reproduzir.

Macedo (2007) em acordo com este pensamento, sustenta que os atos de currículo dos professores devem promover práticas que possibilitem caminhos em que os conteúdos sejam coerentes, tenham sentidos e significados, sejam aplicáveis e dialógicos. A educação como cultura se organiza de forma intencionada para socializar saberes, atividades e valores com intenções formativas.

As aulas expositivas, pouco dialógicas, seguidas de avaliações que cobram tão somente o que foi dito, é ainda uma queixa presente na formação docente. A crítica revela a urgência da instalação de uma cultura de problematizar que rompa com a formação de professores incapazes de construir conhecimentos.

É urgente no cenário acadêmico a efetiva consolidação de um conhecimento que seja pertinentemente contextual, que leve em conta a realidade dos sujeitos. Para Morin (2000, p. 19), “(...) a reforma da Universidade tem um objetivo vital: uma reforma do pensamento que viabilize e permita o emprego total da inteligência”. Para o autor faz necessário organizar o conhecimento de modo a fomentar a transdisciplinaridade, ou seja, um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar.

Não obstante, a proposta educacional curricular ao separar os saberes, compartimentar e isolar os conhecimentos, ela consolida a cientificidade na explicação do todo por meio da constituição das partes, o que dificulta a contextualização com a realidade dos sujeitos, e essa prática também é sentida na modalidade assíncrona.

Pode-se dizer que a partir do século XX vivenciamos uma crise dos fundamentos, estes tendem a ficar abalados, pois saberes considerados verdades absolutas que jamais haviam sido questionados felizmente passaram a ser. As referências culturais são reordenadas a partir de novas configurações. Desta forma, vai consolidando-se a coexistência de valores, o conhecimento não é enxergado pelo viés absoluto e universalista, mas pela completude.

Neste capítulo sinalizamos a relevância dos aspectos históricos e sociais, mas não poderíamos deixar de citar os aspectos psicológicos, em ambientes de aprendizagem a distância, a mediação feita pelo professor contra com outros mediadores, os artefatos tecnológicos e o maior ou menor acesso a esses faz diferença na qualidade das interações.

Conforme já dissemos anteriormente, uma das características da cibercultura é um conjunto de práticas e valores que emergem de um novo modo dos sujeitos se relacionarem com o conhecimento, com a informação e com os demais sujeitos. Este posicionamento esbarra com a imagem centralizadora das instituições de ensino. Essa questão foi trabalhada por Barreto (2002, p.39), que propôs então a seguinte reflexão “(...) contextualizando a nova metáfora, a escola precisa ser encarada como espaço de confronto de saberes e perspectivas diversas, ainda que não formalizados/legitimados.”

O cerne da questão passa a ser então: em que tipo de relações os sujeitos participam de maneira a aumentar a sua potência para *afetar* e ser *afetado*. Ou seja, promovendo a chamada afecção, que consiste na capacidade de afetar e ser afetado mesmo que seja diante da tela do computador, *tablet* ou do celular, os sujeitos estabelecem novos formatos de interação social rompendo os muros das instituições de ensino.

Somos seres complexos, nos apegamos aos nossos “defeitos” de estimação, as transformações e crises da contemporaneidade promovem então uma série abalos subjetivos, pois “... *A explosão parece ficar minimizada quando retrogressivamente nos apegamos a configurações que pareciam facilmente disponíveis e mais ou menos bem reconhecíveis...*” (p.15).

Magno (2008) evidencia que se faz necessário propor novas quebras de paradigmas a partir de uma nova mentalidade, precisamos de pensamentos novos. A reprodutibilidade e homogeneização da mensagem, entretanto, acabam por interferir na construção da subjetividade contemporânea.

Como conceitua Miranda (2000, p.13) “A mídia hegemônica pela televisão representa um dos maiores difusores da “cultura da imagem” e conseqüentemente da produção de subjetividade contemporânea”. Na conjuntura atual, as redes sociais assumiram grande parcela da divulgação da “cultura da imagem”. Aquilo que é compartilhado chega instantaneamente a milhões de usuários espalhados pelo mundo, muitas vezes há a intencionalidade de doutrinar e reforçar padrões.

Desta forma, seguindo a lógica de que quem possui os meios de produção é “dono” dos processos e, conseqüentemente, dos produtos, uma proposta educacional eficaz consiste no incentivo aos estudantes produzirem informação. Aliás, esta já é uma realidade, pois os jovens são ativos produtores de conteúdos no uso dos recursos tecnológicos da hipermídia, e através de *blogs*, aplicativos ou redes sociais, trocam vivências e experiências, construindo conhecimento através da interação digital.

É uma explosão de informações. Os equilíbrios estremecem, a terra se sente comprimida. Pela primeira vez na história conseguiu-se algo admirável: estamos diante de um espaço praticamente infinito, o ciberespaço, habitado por uma linguagem nova, a digital, que conseguiu realizar a fantástica proeza de juntar, num único bit, o texto, a imagem e o som. (GUARESCHI, P; BIZ, O. 2005, p.39).

Vivemos uma explosão de informações, para o bem e para o mal, que não tem pretensão nenhuma de apresentar fonte ou “verdade”. Estamos numa sociedade intensivamente mediada pelas tecnologias digitais em rede, numa época metaforicamente chamada de “idade das mídias digitais” ou sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003).

Debord (2003) apresenta uma crítica à sociedade capitalista. Para o autor a linguagem não poderia ser considerada mercadoria, sendo esta uma ideia central em Marx que concebe o caráter fetichista da forma-mercadoria determinado não pela "natureza física" dos produtos ou pelas "relações materiais" presentes no intercâmbio prático entre os indivíduos durante sua produção, mas, exclusivamente, pela *forma social* desse mesmo intercâmbio, enquanto intercâmbio mercantil. Os conteúdos digitais, compostos basicamente de linguagem e imagens é valorizado na sociedade da informação, tornando-se passíveis de serem monetizados diante de sua maior exposição.

Magno (2008, p.15) sugere que: “(...) mesmo criando um modo de pensar – a filosofia, a ciência etc., são modos de pensar -, seu conteúdo e maneira de expressar estão sempre comprometidos com a época em que se toma a palavra”. Se todo enunciado é enunciado de uma época, a formação docente não está imune a isso.

Os docentes que ora formamos necessitam ir além da sala de aula presencial. Para substituí-la? Não! Ainda assim, o ambiente virtual faz parte da nossa existência e nele também se dá a educação. Convém nos apropriarmos da intencionalidade das ações pedagógicas no mundo virtual.

Aprendi com meus professores na formação como pedagoga, que, ao entrarmos no ambiente pedagógico, buscamos garantir que a melhor e a mais contextualizada prática pedagógica esteja sendo realizada. O olhar para o educando e o fazer sentir que fará a diferença na vida de muitos sujeitos, é nisso que acredito.

5. EDUCAÇÃO REMOTA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS MARCADOS POR PLURALIDADES DE SABERES E NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGENS

O professor na modalidade online traz, naturalmente, consigo os saberes docentes adquiridos ao longo de sua prática presencial.

Maurice Tardif

Nos capítulos anteriores apresentamos os desafios que os estudantes de Pedagogia identificaram a partir de suas experiências enquanto pertencentes ao curso de formação docente. Em todo percurso buscou-se incentivar o olhar atento e a compreensão da relevância das metodologias ativas e das tecnologias digitais em rede no cotidiano universitário.

Começamos esse trabalho num contexto em que as metodologias ativas e as tecnologias digitais em rede estavam restritas a alguns cursos e, na maioria das vezes eram tratadas num debate puramente teórico.

No entanto, chegamos no ano de 2020, com ele veio a pandemia e o mundo, tal como conhecíamos até então de desconstruiu. As áreas da educação, da saúde, e da economia foram as mais impactados pela disseminação acelerada do novo Coronavírus (COVID-19). Com a suspensão das aulas da Educação Básica ao Ensino Superior, as instituições de ensino buscaram, nas tecnologias digitais e nas metodologias ativas, as ferramentas necessárias para atuar na modalidade de ensino remoto. Para isso, fez-se urgente a ação de repensar o conceito de aula, pois esta palavra remetia, quase que necessariamente, ao formato presencial, representado em nosso imaginário pelas cadeiras enfileiradas e os alunos quietos e atentos aos conhecimentos transmitidos pelos docentes.

Por tudo isto, este texto acadêmico assumiu o compromisso social e educacional de propor aos leitores análises e discussões que possibilitem pensar na melhoria da qualidade do ensino em nosso país, refutando discursos teóricos que, simplesmente, afugentam a prática e não constituem um caminho para a práxis. Mantemos como alicerce de nossa compreensão pedagógica o diálogo, sob forma de perguntas, seja no encontro presencial ou virtual.

No decorrer da tese convidamos o leitor aos diálogos com os conceitos fundamentados na metodologia ativa com interfaces na educação *online*. Nogueira (2010), conclui que tais espaços sem a manifestação dos atores seriam como uma sala de aula em silêncio, ou um trabalho de grupo sem diálogos. Neste sentido, o conceito de aula presencial que corresponde

ao centro do processo pedagógico, passou a ser efetivamente engendrado na modalidade remota. Deste modo, atividades de ensino passaram a acontecer sob a interface da rede digital.

Em março de 2020 foi publicada a Portaria nº 343 de 17/03/2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Conforme pode-se constar na citação abaixo, o período, a princípio delimitava a autorização por 30 dias, porém já previa a prorrogação das medidas emergenciais.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

Com a prorrogação do período da quarentena foram publicadas a portaria nº 473 de 12/05/2020 que apenas reafirmou as medidas previstas na portaria anterior.

Em virtude dos índices da mortalidade pelo COVID-19 alcançarem resultados alarmantes no Brasil, em 16 de junho de 2020 foi publicada a Portaria nº 544, que estabeleceu as seguintes recomendações,

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Conforme supracitado a referida Portaria nº 544, prorrogou a autorização dos estudos continuados remoto até 31 de dezembro de 2020 e conseqüentemente revogou as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Diante da intitulada “nova realidade” nos sentimos desafiadas a contribuir com o debate da temática das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em rede. O trabalho desenvolvido na parte inicial da pesquisa nos permitiu compreender o atual cenário educacional a partir de um posicionamento leve e positivo apesar das inúmeras intempéries presente na educação *online*. Somos favoráveis a uma formação docente, que acredita que a mudança é possível.

Trabalhar com a mediação das tecnologias digitais em rede no processo de ensino aprendizagem da educação, especialmente na Educação Básica se constitui num desafio, pois as disparidades sociais e econômicas ficaram ainda mais evidentes no momento do ensino remoto emergencial¹⁵ conforme informação do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cedec) na tabela a seguir, o celular é dispositivo mais utilizado para acesso à internet pelos brasileiros, e está presente em 93% dos domicílios (100% na classe A e 84% na classe DE). Computadores, por outro lado, estão em 42% dos domicílios (sendo 47% na classe C e 9% na D/E).

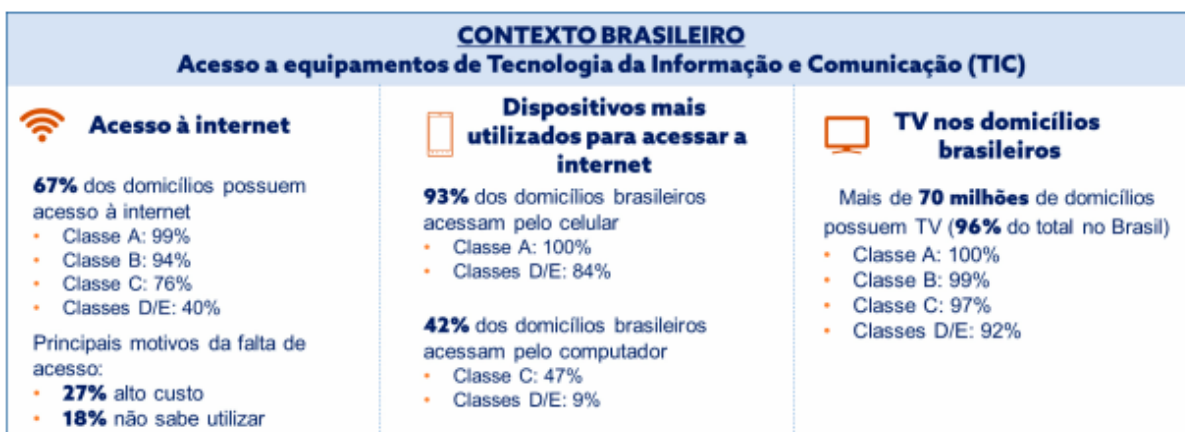


Figura 19 – Acesso a equipamentos de TICs

Fonte: Cedec (2019). Elaboração todos pela Educação

Podemos constatar que o acesso à internet nas Classes D/E não chega a 50% da população e, não ultrapassa a margem de 9%, aqueles que acessam as informações pelo computador. Cabe ressaltar que os dados acima equivalem ao cenário de 2019, sendo importante informar que junto à pandemia chegou uma crise econômica, esses dados ao serem atualizados de certo revelarão um Brasil ainda mais desigual no que refere à educação. Para Santos (2020, p. 21),

¹⁵ Ensino remoto emergencial – ensino remoto prática estabelecida na pandemia do COVID-19 pela Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

Concordamos com Santos (2020). Os resultados já são sentidos na realidade de muitas crianças, jovens e adultos. A centralização das atividades educativas na internet, vem acompanhada de um problema grave que consiste na exclusão digital existente no Brasil.

Na pandemia, a rede digital tornou-se potencialmente o principal meio de acesso de estudantes ao conhecimento, à informação, à cultura e até mesmo ao lazer, no entanto, inegavelmente aumentaram as disparidades econômicas e educacionais na atual conjuntura do país.

Reitero que, mesmo em meio a tantos desafios, o momento representou um marco educacional, pois as temáticas relativas a metodologias ativas e tecnologias digitais em rede passaram a compor a pauta de reuniões de professores, alunos, responsáveis e gestores públicos. Este momento de crise pandêmica representou um período de descobertas de potencialidades produtivas e criativas que destacaram as diversidades marcadas por pluralidades de saberes na criação de didáticas, o que possibilitou novas formas de ensinar e aprender de modo efetivamente colaborativo.

Importante ressaltar que cenário o Ensino Superior no Brasil já apontava para o ensino mediado por tecnologias digitais em rede, o que de certo modo já ampliava consideravelmente a gama de possibilidades didáticas. Para Peters (2000, p.230), “(...) as novas tecnologias ampliam o espectro das formas do ensino e da aprendizagem no ensino a distância numa dimensão quase inimaginável e amplia-se o espaço para decisões didáticas”.

As metodologias ativas passaram a se fazer presentes nas práticas educativas mediadas pelas tecnologias digitais em rede. Embora reconheçamos a relação intrínseca entre conhecimento e poder, pensamos com Young (2007) que o “conhecimento poderoso” a ser ministrado deve pautar-se a ensinar a pensar e a superar a experiência imediata. O conceito de “conhecimento poderoso” não é aquele que os poderosos detêm, mas o conhecimento que permite o pleno exercício da cidadania, pensamento crítico e inserção social e econômica. Freire (1999) fortalece o sentimento de que não há docência sem discência,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (p. 12).

Moreira (1999), com sua métrica metodológica explicaria a citação acima enfatizando que o conhecimento é uma construção humana, e a aprendizagem significativa subjaz a essa construção. Assim, educar exige respeito ao conhecimento e conseqüentemente apreço pelas diversidades dos educandos.

Pudemos observar ao longo da pesquisa, que conhecimentos desenvolvidos a partir da implementação das metodologias ativas em interface com o digital em rede, apontaram para novas propostas pedagógicas fundamentadas em conceitos vygotskyanos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), os quais indicam, respectivamente, aquilo que o sujeito é capaz de realizar autonomamente, e aquilo que é capaz de realizar com suporte e mediação de outrem. A respeito dessa mediação professor-alunos, MASETTO (2006) comenta:

(...) a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem do aluno. (p.144)

Também no contexto das tecnologias digitais em rede, a mediação consiste no instrumento pedagógico que favorece as aprendizagens significativas. As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no estudante, o envolvendo na aprendizagem por descobertas ou por resolução. Nota-se que a ação do professor-mediador é de suma relevância, e essa se dá justamente na contraposição ao ensino tradicional, em que o professor apenas transmite informação.

Na sociedade contemporânea, o ensino e aprendizagem, possibilitaram novos itinerários e caminhos, que resultaram em processos de coautoria entre professores e alunos, que por meio das plataformas digitais passaram a construir conhecimentos para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas.

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. (SANTOS, 2020, p. 29).

Eduardo Galeano (2001, n.p.) sabiamente nos provoca “(...) quando encontramos a resposta, mudaram a pergunta”¹⁶. Hoje a compreensão da internet e das demais tecnologias digitais em rede vai além de meras ferramentas auxiliares dos processos de produção de conhecimento e da educação. No cenário contemporâneo da Educação Brasileira estivemos voltados para a implementação do ensino remoto emergencial. Hodges et al. (2020) apontam que se tratou de uma mudança temporária na entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise da pandemia do COVID-19.

As medidas estabelecidas como soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas futuramente para momentos híbridos ao longo da crise, e até mesmo a posteriori a ela. Neste contexto, a escola e a Universidade passam a ter, portanto, um outro significado, a partir da maior aproximação entre educação e comunicação.

A implementação dos estudos emergenciais a partir de março de 2020, foi inicialmente, uma tentativa de aproximação ao que era feito presencialmente em termos de carga horária e horários, sendo utilizadas plataformas de web conferência para que sincronicamente alunos e professores compartilhassem de uma aula. Novas formas de se organizar e criar passaram a fazer parte não só da vida acadêmica, mas, cultural dos brasileiros. Para Bakhtin (2010, p.366), “Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido”.

As reflexões sobre o espaço e o tempo perpassam praticamente todos os trabalhos de Mikhail Bakhtin. E no tempo do término da escrita da tese no atual contexto consideramos importante abrir espaço em busca da compreensão desses novos cenários acadêmicos e culturais. Tivemos acesso à observação de uma plataforma disponibilizada por uma empresa de *software* com atuação internacional. Pudemos acompanhar a participação e colaboração de todos de forma simultânea, com disposição do recurso de gravação das atividades para serem acompanhadas pelos alunos sem condições de assistir aos materiais ao vivo no mesmo tempo e espaço virtual.

Importante a partir do olhar de pesquisador foi possível notar que a plataforma possibilitou iniciativas comumente utilizadas na EAD, tais como o uso de ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão e realização de tarefas) e melhor estruturação de materiais.

¹⁶ Depoimento no Teatro da PUC no Fórum Social Mundial, no início do ano 2001, lembrando uma pichação que encontrou em uma de suas muitas viagens pelos países latino-americanos.

O cenário da sala de aula, passou a ser representado pelo *layout*¹⁷ a seguir, que possibilitou a criação de vínculos e proximidade entre estudantes e professores mesmo que virtualmente. Outro ponto a ser destacado é a disposição da plataforma que exigiu tanto de alunos quanto de professores um domínio do artefato digital, e neste movimento professores ajudavam os alunos e estes orientavam os professores a descobrir os recursos que disponíveis de modo a garantir melhor interação e desenvolvimento das aulas ao vivo.

Segue a imagem da configuração da sala de aula na modalidade de estudos continuados remotos, cabe destacar que o estudo de caso nos foi oportunizado de modo a acompanhar uma professora do curso de pedagogia que lecionou a disciplina: *Educação, Tecnologias e Nova Mídias*, essa experiência nos possibilitou discussões pertinentes ao que se refere ao tema: Educação Remota em tempos de pandemia.

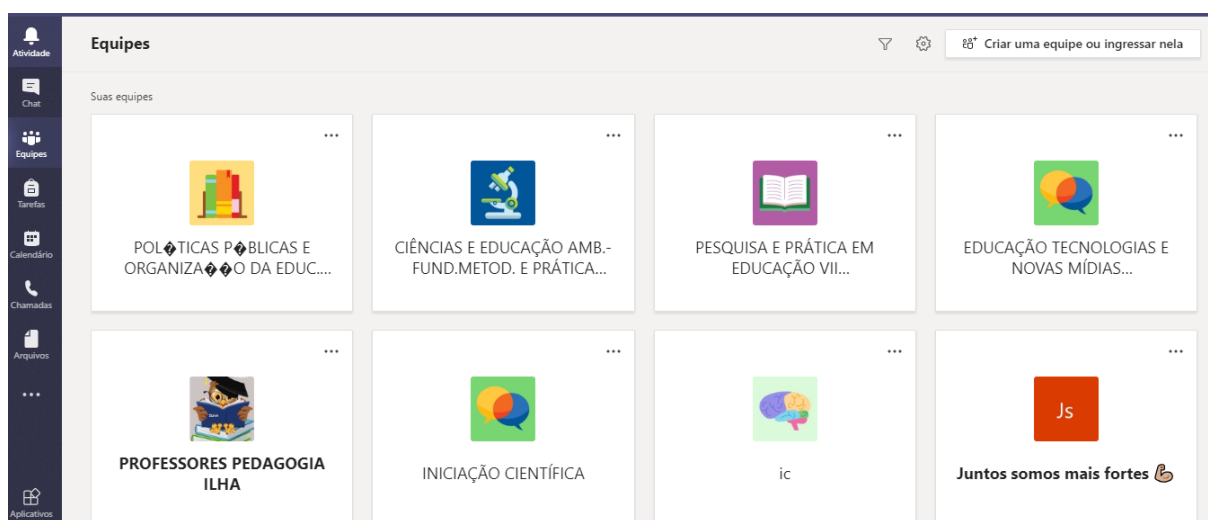


Figura 20 – sala de aula – plataforma

Fonte: Arquivo da autora

No decorrer do primeiro semestre de 2020 foi possível observar muitas dúvidas e problematizações dos alunos no âmbito da iniciativa privada sobre o processo de migração das aulas presenciais para as remotas. A implementação de tecnologias digitais no processo de garantia do ensino e aprendizagens pode ser contextualizada sob as seguintes categorias: educacional, social e econômica.

Entendemos que nas questões educacionais o contato com a plataforma oportunizou experiências digitais que talvez não fossem vivenciadas na modalidade do presencial. Outro aspecto refere-se a que, por conta da pandemia do COVID-19, a relação entre o professor e aluno foi vivenciada como uma relação de proximidade. Diversas colegas relataram situações

¹⁷ *Layout* é uma palavra inglesa que significa plano, arranjo, esquema, design, projeto.

em que o aluno entrava *online* e desabafava suas angústias por conta das demandas que estava vivenciando em casa.

Com o aumento do desemprego, o fator econômico foi gerador de insegurança. Os relatos dos alunos revelavam suas preocupações nessa área. Cabe lembrar que os estudantes do curso de pedagogia, em grande parte, são oriundos das classes populares, muitos trabalham de dia para estudar no período da noite. Em vários momentos, o aluno justificava seu atraso na aula por meio do *chat*, ou até mesmo se apresentando online, atribuindo a dificuldade à questão do trabalho.

Procurei compreender melhor esse momento e realizei uma entrevista digital com 6 estudantes de pedagogia solicitando que respondessem a seguinte questão: *A partir da experiência da educação online/ao vivo, contextualize os desafios desta modalidade na formação docente.* Os entrevistados destacaram fatores que foram de suma relevância para o melhor entendimento sobre dialogismo e interatividade no Ensino Superior.

As narrativas dos estudantes foram analisadas a partir do olhar freiriano, que não se compromete em propor soluções mágicas para resolver os problemas e as dificuldades do processo escolar, mas incentiva à apropriação coletiva das potencialidades e pertencimento desse espaço diante do atual cenário político-pedagógico.

Os relatos completam em mim a ideia sobre a experiência do *online* na visão do estudante, que se difere da compreensão do docente, que poderá ser diferente do olhar do leitor. São múltiplos olhares e percepções que possuem em comum, a proposta de contribuir com novas perspectivas para uma formação docente sensível às demandas contemporâneas.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003b, p.21).

Os outros/estudantes nos apresentaram discussão sobre questões pontuais referentes à inclusão digital, economia, políticas públicas, relação professor-aluno, domínio da técnica e demandas sociais. Conforme foi expresso nas narrativas abaixo com a descrição dos maiores desafios sentidos pelos estudantes.

“Mesmo com as dificuldades encontradas por docentes para utilizar esse novo modo de aula remota, a situação mais crítica está sendo para alguns discentes que não têm fácil acesso à internet, computador ou celular. Isso traz dificuldades em seu desenvolvimento acadêmico para acompanhar o andamento da turma”. (Estudante do curso de pedagogia – 5º período, junho de 2020).

A primeira entrevistada apresentou um olhar atento para as dificuldades enfrentadas pelos professores, e se coloca solidário às demandas dos colegas que apresentam dificuldades de acompanhar as aulas ao vivo, a principal justificativa é o acesso a internet. Essa narrativa equivale a um dado que confirma a estatística apresentada no início do capítulo que revelou que muitos brasileiros não possuem acesso a internet de modo inclusivo.

Evidentemente as dificuldades citadas comprometem o desenvolvimento acadêmico, o que é muito grave quando se refere à formação docente. Vemos que a segunda entrevistada também sinalizou as dificuldades de acesso à plataforma. Ainda assim, considerou positiva a modalidade de ensino, pelo fato de não ter interrompido as aulas.

“Temos discentes e docentes que encontram muitas dificuldades, sejam de acesso às redes, de entendimento das novas plataformas de ensino e comunicação entre outros aspectos. É possível considerar positivo que mesmo em meio à pandemia e diante de diversos outros problemas o ensino não parou, as aulas continuaram assim como a troca de conhecimentos. O que poderia melhorar seria a garantia de acesso para todos, talvez ações comunitárias, programas do governo ou as escolas disponibilizando um espaço para que todos pudessem continuar seus estudos”. (Estudante do curso de pedagogia – 5º período, junho de 2020).

A questão do acesso também foi destacada pela terceira entrevistada que problematizou também o analfabetismo digital, o que de certa forma dialoga com um apontamento realizado no primeiro momento da pesquisa que equivale a compreensão e domínio das ferramentas digitais, por isso revelam-se fundamentais os letramentos múltiplos que favorecem a inclusão digital.

“Infelizmente, podemos ver que existe a necessidade das pessoas se habituarem com o processo de ensino remoto, desde o conhecimento dos aplicativos digitais em rede (Ex: Microsoft Teams) até as questões de internet que possui instabilidades, alunos que não possuem acesso à rede e ferramentas para utilização das plataformas. Também existem outros fatores como o analfabetismo digital dos mais idosos que realizam graduação e pessoas mais novas que não possuem acesso a este tipo de tecnologia. É necessário que haja mais prática para aperfeiçoamento das ações das plataformas de ensino em rede”. (Estudante do curso de pedagogia – 5º período, junho de 2020).

A quarta entrevistada, por sua vez, sinalizou a ausência de políticas públicas para a inclusão digital no Brasil. Ressaltou a relevância da modalidade remota como experiência de aprendizagem, mas destacou que muitos dos desafios eram provenientes da questão de suporte técnico como podemos compreender abaixo:

“A experiência de estudar remotamente foi algo completamente inovador e com muitos desafios. ...a internet que nem sempre estava em perfeito estado de funcionamento, a bateria dos equipamentos que acabava no meio da aula, os microfones que não funcionavam no momento da chamada foram alguns dos problemas s nesse momento de ensino remoto. Como educador, acredito que essa nova metodologia de ensino pode vigorar a partir do momento em que a experiência trouxe aprendizagem significativa aos discentes, mas também não podemos esquecer que muitos desses discentes ainda não têm acesso à educação remota em rede, então seria algo a ser severamente analisado pelas políticas públicas para termos uma aplicabilidade e melhores condições de ensino”. (Estudante do curso de pedagogia – 5º período, junho de 2020).

A quinta entrevistada destacou a criatividade dos docentes que se adaptaram às demandas do ensino remoto, ressaltando que a experiência foi nova para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

“Apesar dos desafios, os professores foram bem criativos com as atividades e com as pesquisas que tivemos que fazer. Acredito que o assunto deva ser trabalhado, pois a meu ver, deram muito certos esses encontros aluno/professor conectados cada um em sua casa. O rendimento das aulas foi muito bom, o ensino remoto se mostrou bem eficiente”. (Estudante do curso de pedagogia – 5º período, junho de 2020).

Por último, a sexta entrevistada demonstrou conhecimento sobre as metodologias ativas e o ensino híbrido. Interessante que revelou que trabalha junto com o namorado na organização de um canal na internet que dialoga sobre questões da educação, revelando total autoria e demarcando seu lugar de educador atento às atuais demandas na educação.

“Integrar um sistema remoto de educação para mim foi inovador. Me vi aprendendo coisas novas e buscando conhecimentos mais a fundo de forma que nunca vi antes, conseqüentemente me vi mais produtiva, pois de início tive tempo extra para aprofundar meus estudos. As aulas remotas apesar de serem a opção efetivamente mais coerente no momento, nos levaram a questionar diversos fatos referentes à educação no Brasil, e isso foi de suma importância para abrir nossos olhos para problemas antes deixados de lado. Acredito que a metodologia ativa pós pandemia será pautada no ensino híbrido pela praticidade que o ensino remoto proporciona. A otimização de tempo de transporte, recursos palpáveis serão levados em consideração, e isso pode potencializar a afirmativa de um ensino híbrido”. (Aluna F do curso de pedagogia – 5º período, junho de 2020).

Ao interpretarmos as narrativas, foi possível compreender as percepções dos estudantes a respeito do Ensino Remoto, e como essa modalidade de ensino se tornou repentinamente tão próxima e presente no nosso cotidiano. Observamos que os estudantes estiveram preocupados se a modalidade atendia/incluía todo o corpo discente e docente. Como relata a segunda entrevistada, tanto discentes como docentes encontraram dificuldades no acesso à plataforma, mas que houve aprendizagem cooperativa de todos os envolvidos no processo.

Outro ponto sensível para os estudantes, foram as questões econômicas, limitadoras da ampla usabilidade da rede e do letramento digital. As entrevistas apontaram a demanda da inclusão digital no Brasil como um elemento fundamental para o sucesso da educação remota. Os entrevistados reconhecem que tais demandas extrapolam o campo educacional, se configurando como temáticas relativas às políticas públicas em geral.

Os estudantes apresentaram também um olhar atento para todo o processo, o reconhecendo novas possibilidades de aprendizagens significativas a partir do potencial interativo das ferramentas disponibilizadas no formato digital.

Decidimos trazer as narrativas dos sujeitos, para retratar o que Coulon (1995) chama de inteligibilidade do real, indubitavelmente a experiência com os estudos continuados remotos não foi a mesma para todos. O autor pontua o olhar de observação de cada um dos sujeitos se dá a partir de pontos de vistas distintos, cada um segundo a sua realidade, o que é legítimo. Boff (1999, p.2) já dizia que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

Os pontos de onde olharam esses alunos nos ajudaram a perceber empiricamente quatro fatores considerados por eles fundamentais: a relação professor-aluno, as questões econômicas subjacentes, a inclusão digital e as aprendizagens significativas. As percepções desses sujeitos corroboram com os argumentos explicitados no decorrer da tese, uma vez que buscamos apresentar as temáticas citadas por eles de modo que o leitor pudesse acompanhar detalhadamente como se deu a construção deste trabalho científico.

Como descrevemos no capítulo anterior, democracia, igualdade e acesso foram as palavras-chave que o grupo de alunos que participaram da pesquisa elencaram em sua *nuvem de palavra*. As reavivamos, pois estas também poderiam explicitar resumidamente as narrativas dos entrevistados acima, onde as palavras supracitadas equivalem, a todos os sujeitos terem acesso às plataformas digitais de modo equânime, e sob estes argumentos que se justifica a existência deste trabalho.

Que as vivências e experiências construídas neste processo possam fomentar a criação de espaços ricos de significados, de aprendizagens. Corroborando os argumentos de Passos; Pretto (2017) quando afirma que as tecnologias podem atuar como estruturantes do processo de ensinar e aprender, indo além de uma concepção utilitarista.

Para nós o outro é o lócus da busca de sentido, mas, ao mesmo tempo, da incompletude e da provisoriade. E sob este argumento, possivelmente neste momento em que este parágrafo é lido, novos olhares estão sendo construídos a partir de novos parâmetros, novas perspectivas são desveladas.

É esse sentimento incompletude que gostaríamos de transparecer neste momento da escrita. De certo ele pode ser questionado: sentimento de incompletude no final da escrita da tese? Sim. Os fatos narrados aqui serão narrados a posteriori diferentemente por outros pesquisadores, e o brilhantismo encontra-se na diversidade e multiplicidade de olhares na construção do objeto pesquisado.

o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003a, p.378).

Portanto, o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e o sujeito pesquisado, na busca de produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida.

A voz de Bakhtin ecoou nos auxiliando a compreender os princípios de dialogismo e alteridade que nos permitiram refletir sobre a relação do pesquisador e seu outro no âmbito desta pesquisa. O outro para nós é personagem principal dessa história, estando presente em cada detalhe desta escrita, resumidamente nós escrevemos a partir do outro, para o outro.

Muitas foram as vozes deste enredo, todas elas estiveram presentes em cada parágrafo e não cessaram com o ponto final. Estiveram presentes, Paulo Freire, Edmea Santos, Bakhtin, Nelson Pretto, Pierre Levy, Santaella, Amorim, Marco Silva, Moran, Edgar Moran Vigotski entre tantas outras vozes de intelectuais que nos ajudaram a compor esta obra.

Estiveram presentes também Wilson, Bruno e todos os estudantes que nos ajudaram a escrever essa história, que por não se tratar de um romance literário, não concluirá com o “felizes para sempre”, mas com o “ninguém segura a mão de ninguém”. A Educação no Brasil resiste e continuará resistindo as intempéries dos tempos árdios em que educadores de chão da escola são descredibilizados e aviltados em seus direitos.

Em 2010 escrevi no trabalho de monografia para conclusão do curso de pedagogia que a História da Educação evidencia que o processo de ensino sempre esteve centralizado na linguagem ortográfica, sistematizada no código da escrita, pautados nos métodos verbais da pedagogia. E que com o advento dos meios de comunicação foi desencadeada a linguagem audiovisual, onde uma imagem equivale a mais do que mil palavras.

Passaram-se 10 anos e continuo concordando que é presente nas narrativas históricas a centralidade da linguagem escrita, entretanto, a linguagem imagética passou a ganhar notoriedade e, na atual conjuntura, a imagem digital ganhou velocidade, em segundos encontra-se disponível nos celulares e/ou nas telas das redes sociais.

A pesquisa surgiu a partir do interesse pelas linguagens e na tentativa de aproximar-me dos sujeitos contemporâneos inseridos em seus contextos sociais, visando compreender como funciona sua dinâmica, como constroem seus sentidos, compartilham significados, pensando a subjetividade como um sistema complexo produzido ao mesmo tempo no nível social e individual, em que o indivíduo constitui e, simultaneamente, é constituído por inúmeras interferências, presentes nos contextos em que se inserem.

Aprendemos muito no desenvolvimento deste trabalho. Aprendemos a perceber com mais atenção as demandas dos sujeitos, a compreender as entrelinhas de suas falas, com olhar sensível e atento. Ser doutor no Brasil é uma responsabilidade absurda, neste momento da vida acadêmica não nos é cobrado um juramento, no entanto, me comprometo a continuar seguindo as palavras de Edgar Moran (2014), cuja a missão primordial do ensino implica muito mais em aprender a religar do que aprender a separar; Sendo preciso aprender a problematizar. E neste trabalho nossa missão é ensinar a religar os saberes e que os sujeitos possam problematizá-los.

Os capítulos que compuseram esta tese refletem o círculo dialético permanente entre a práxis, que gera reflexão, e redundam em nova prática. E com a consciência do compromisso e responsabilidade social é que, como educadora, atuei nesta pesquisa, com propósito de intervenção e não de contemplação de uma realidade vivenciada diariamente no cotidiano escolar.

Enfatizamos que o trabalho foi todo idealizado a partir da minha prática, e por isso o significado desta pesquisa torna-se de suma importância para minha formação como doutora, pois como já dizia Paulo Freire (1996, p.29), “*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro*”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Comunicar não é de modo algum transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem. Isso é a condição física da comunicação. É certo que para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido”.

Pierre Lévy

Apresentamos a Tese com uma provocação da ordem filosófica de Adorno: (...) *desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia*. Esta citação torna-se cada vez mais forte em nosso cotidiano de educador.

Mas, cito Guimarães Rosa que com refrigério nos revela que, *“O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para gente é no meio da travessia”*. Essa citação é tocante em nós, tanto Renata orientanda, quanto Flávia orientadora, por essa razão não poderíamos deixar de retomá-la agora, pois, neste momento, é importante ressaltar o quanto a travessia nos constituiu como sujeitos, o quanto esses quatro anos foram vivenciados por nós intensamente e hoje, estamos aqui firmes e fortes entregando para sociedade brasileira um trabalho acadêmico que traduz a essência de ser professor-pesquisador na sociedade contemporânea.

Esperamos que no decorrer desta obra tenhamos compartilhado e partilhado os sentidos de ser fazer uma pesquisa que se fundamenta na pesquisa-formação. Toda a nossa investigação ocorreu no cenário da formação do pedagogo, defendemos os diálogos com os sujeitos, ouvimos suas críticas, dilemas, apreensões e percepções. Muitas vezes os participantes da pesquisa esperavam por respostas prontas e acabadas, mas lá no decorrer da travessia acabaram sinalizando que haviam entendido que não consistia em uma ação pedagógica.

Cabe neste instante ser sincera com você leitor, por isso, entendemos que faz necessário partilhar também as dificuldades, por essa razão, revelamos que a construção desta tese se deu por diversos caminhos, como minha orientadora “sofreu”, com uma doutoranda que apontava cada hora um caminho diferente, além de ter uma vida profissional intensa. Mas, como uma verdadeira educadora soube em todos os momentos me apontar os caminhos necessários acreditando que eu seria capaz de apresentar um trabalho autoral, cujo compromisso principal consistia em trazer as contribuições dos sujeitos.

As vozes dos sujeitos ecoam por todo trabalho, estes são coautores. Lembrando que as questões que cercaram a escolha do tema deste tiveram sua origem no reconhecimento da relevância da formação de professores, pois entendemos que os discentes são sujeitos de culturas, de histórias, de linguagens e de saberes.

O convívio com estudantes de pedagogia em seus diferentes contextos, nos oportunizaram compreender que discurso que envolve a formação docente ainda que seja povoado por imagens relacionadas à desvalorização e que comumente se trate a inserção na graduação em pedagogia como menosprezo social, sendo presente na fala dos alunos a seguinte colocação: “escolhi pedagogia e me perguntaram você sabe que vai trabalhar com criança?”.

O questionamento acima é de certo modo preocupante, pois indica que trabalhar com crianças seria possivelmente um problema, revelando também, desconhecimento social sobre a atuação do pedagogo na Educação Brasileira.

A travessia nos ajudou a construir a tese. E enquanto terminávamos essa tese, minha orientadora e eu, o mundo acabou. A despeito da dramaticidade da afirmação, nem por isso ela poderia ser considerada menos verdadeira. O mundo tal como conhecíamos teve fim com a pandemia da Covid-19. Conforme narramos em pouco tempo as aulas foram suspensas. Em alguns países a resposta foi rápida, em outros, mais lenta, mas a educação, tal como até então conhecíamos, deixou de existir na configuração com se era revelado.

E nós aqui, com uma tese que se propunha a abordar as metodologias ativas na formação dos professores em ambientes educativos formais *online*. Inevitável pensarmos que precisaríamos rever toda a tese. Olhar cada trechinho de sua escrita sob a perspectiva de que por algum tempo – até a descoberta de uma vacina ou medicação capaz de nos imunizar contra o novo coronavírus – talvez a educação *online* se configure na atual conjuntura como a única educação formal possível.

Nessa sociedade de oportunidades tão passageiras, as identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal ao mesmo tempo, uniformizando e diferenciando grupos culturais e sujeitos no panorama social. Nesse contexto cabe, “Adaptar-se ou não a seu ritmo passa a ser uma questão fundamental” (ORTIZ, 1996, p. 42).

Aceitamos o desafio, e nosso compromisso não nos permitiu concluir um trabalho acadêmico de tão notório saber, sem dialogar com essa triste demanda. Infelizmente, a perspectiva da educação *online* com sua implementação não foi organizada de modo a atender as necessidades educacionais dos estudantes sentidas no cotidiano da Educação Básica ao

Ensino Superior. Ao contrário a inserção deste tema e sua possível implicação ocorreu em um momento emergencial no país para atender rapidamente aos interesses do capital financeiro.

Boaventura Souza Santos (2020) mais uma vez nos provoca: A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr as nossas categorias e a nossa linguagem à beira do abismo. “(...) *Os intelectuais são os que mais deviam temer esta situação. (...) Escrevem sobre o mundo, mas não com o mundo*”. (p. 13).

E diante dessa problematização de Boaventura é que enquanto intelectuais buscamos em todos os instantes escrever sobre uma perspectiva real, que o leitor pudesse percorrer conosco cada momento da pesquisa, e de certo modo, se reconhecer e se identificar com determinadas narrativas. Apesar estarmos ainda à beira do abismo, enquanto educadores nós temos o dever de lutar pela Educação Brasileira, resistindo e propondo resistência para que os nossos pares não se sintam sozinhos na batalha.

Os capítulos que compõem este trabalho refletem o círculo dialético de uma prática permanente, que gera reflexão, que se propõe buscar outras possibilidades voltadas para a criação de novas práticas pedagógicas. Se só conseguimos enxergar aquilo que estamos treinados a enxergar, pois olhar é uma atividade física que se dá através dos olhos, mas enxergar depende muito daquilo que nossas crenças e valores nossos limites no permitem ver. Não enxergamos o que existe, de fato, mas “o real”, ou a realidade subjetiva, enxergamos o que podemos e o que queremos enxergar.

Ao partilharmos sentidos, lavamos nossa alma, pois acreditamos que tecnologias digitais em rede e metodologias ativas não podem ser instrumentos pedagógicos e suporte presente na educação privada, para alguns. Mas, que faça fazer parte da educação pública, para todos, com qualidade.

A pesquisa permitiu-me perceber os sujeitos como pertencentes a um mundo cada vez mais tecnológico. Em vários momentos os estudantes de pedagogia relatavam como passaram a interagir de modo diferente com as tecnologias, fazendo conexões e as ressignificando. As ações, atitudes e expressões observadas neste trabalho, apontam para uma mudança contínua na formação docente. Estas agregam valores às aprendizagens e passam a explorar a possibilidade de uma educação cada vez mais colaborativa.

Sendo assim, consideramos que as contribuições teóricas enriqueceram e ampliaram as discussões a respeito das metodologias ativas, aprendizagens significativas e tecnologias

digitais em rede. Deste modo, a bibliografia que compôs esta tese foi de grande importância na fundamentação teórica, ressaltando que em todo o momento, nossa preocupação esteve voltada em trazer citações e paráfrases que fossem harmônicas na composição dos parágrafos, que expressassem todo o sentido e significado que o autor propôs na obra primária.

Outro fator importante, consistiu na compreensão como o conceito de metodologias ativas e tecnologias digitais em rede estavam presentes no Ensino Superior. Nossas vivências e experiências apontaram que os termos citados acima, não faziam parte do vocabulário de um percentual expressivo dos participantes da pesquisa, estes conheceram os conceitos quando começaram a participar dos grupos de estudos e das palestras.

O desconhecimento dos estudantes, nos preocupou, mas diante do desafio, existem duas ações: desanimar e abandonar ou decidir enfrentar. Decidimos enfrentar e propor ações pedagógicas para que este grupo específico pudesse vivenciar práticas que fossem de suma importância em sua formação docente, sempre primando pela relação teoria-prática trazendo o chão da escola para o debate.

Deste modo, nossa ação consistiu em apresentar para os leitores desta tese, práticas de ensino que vislumbram as metodologias ativas e tecnologias digitais em rede no Ensino Superior do Curso de Pedagogia. Trazendo o cenário acadêmico para o interior desta tese, apresentando as personagens que nos ajudaram a compor esse trabalho da maneira mais ética e fidedigna possível.

Propusemos reflexões sobre a inserção do eixo temático: metodologias ativas e tecnologias e educação em rede no contexto do Ensino Superior. As colocações feitas pelos estudantes reforçam a urgência que o tema apresenta na atual conjuntura.

Em todos os encontros/palestras que foram organizados com os discentes para dialogar sobre tecnologias e educação em rede, as salas de aula e auditórios ficaram completamente lotadas, o que expressa interesse dos discentes em dialogar sobre a temática, além de expressar que estudo abordado neste trabalho acadêmico possui relevância social e científica.

Dessa forma, propusemos discussões que possibilitaram reflexões críticas oportunizando a construção de experiências didáticas que favoreçam aprendizagens significativas com interface das tecnologias digitais em rede.

Pensar que a pesquisa qualitativa exige que saíamos daquele lugar que está tudo instituído, para poder nos lançar em busca de novas respostas, cito Paulo Freire, que em uma das suas frases belíssimas explica a essência de ser pesquisador, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro” (1996, p.29).

A partir das vivências na pesquisa, destaco um ponto imprescindível que consiste em aprender com as experiências dos estudantes, pois o que as estudantes dizem é pouco ouvido, suas narrativas deveriam ser mais valorizadas. Nós educadores precisamos ficar mais atentos aos que estudantes estão falando, se afastando cada vez mais daquele posicionamento clássico de saber-poder que Foucault traz em suas obras, onde quem sabe ensina e quem não sabe aprende.

Atualmente vivemos um tempo de desigualdades sociais cada vez mais presentes. A necessidade emergencial não paira apenas nas medidas para conter a pandemia, mas acima de tudo, reflete no despertar dos valores humanos numa sociedade em que a identidade está em jogo nas lutas sociais, na qual vemos a coexistência de um derretimento dos conceitos rígidos, congelados, endurecidos. Por exemplo, a possibilidade de realizar uma passagem de identidade para identidades; de cultura para culturas do sujeito; de infância para infâncias; de juventude para juventudes, de maneira especial, a possibilidade de se pensar uma subjetividade social sem determinantes individuais ou sociais.

Bakhtin (2003) ressalta a educação, precisa ser fundamentada com base na perspectiva da alteridade, passando a ser idealizada como um processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos. A contemporaneidade, ao mesmo tempo em que uniformizou os padrões culturais, também atuou nas relações sociais.

Assim, considero que vale ainda problematizar o significado de considerações finais. E o quanto é difícil finalizar, algo que foi tão intenso, não vejo fim, pois a história continuará. No entanto, irei parafrasear a frase imortalizada por Fernando Pessoa quando nos diz: “navegar é preciso e viver não é preciso”. A partir de uma visão contemporânea direi: “pesquisar é preciso e viver o campo também”.

Ao voltarmos nossos olhares para a formação dos professores, pretendemos falar sobre a formação do educador, que antes de ocupar esse papel, foi aluno, e em alguns casos específicos acaba reproduzindo o que outrora demonstrava possuir ideias contrárias. Outro ponto importante, é criar estratégias dinâmicas na transmissão dos conteúdos pedagógicos. E pressupõe-se que o lugar mais indicado para se aprender estas práticas, certamente deveria ser nas Universidades, porém nestes espaços acadêmicos ainda nos deparamos com a falta de espaços e/ou abertura para discussão de temas, encontramos ainda pontos a serem revistos, pois os graduandos, pós-graduandos, mestres e doutores leem e discutem clássicos, mas, não conseguem ser mais ousados, para sair desta configuração costumeira. Portanto, o que estamos

fazendo com estes conhecimentos, que pelo menos possamos pensar as artes e as mídias, criando epistemologias.

Nesta pesquisa qualitativa a escrita desta narrativa só deu devido, aos espaços dialógicos e as experiências compartilhadas com os estudantes de pedagogia vivenciadas no cotidiano universitário. Sendo assim, minhas ideias não cessam com o encerramento dessa pesquisa, mas permanece o desejo de continuidade com produção acadêmica que dialoguem com a formação docente e as tecnologias digitais em rede. Este tema não se encerra aqui, ele estará comigo, fazendo parte da minha realidade enquanto professora-pesquisadora que busca nos conhecimentos um propósito de propor mudanças e anunciar a novidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELL, J. **Tendencias em educación em La sociedad de las tecnologías de La información.** EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7. Madrid, 2008.

ALENCAR, M. da G. S. P. de. **Novas tecnologias de informação e comunicação: TICs versus desigualdades sociais no Brasil.** In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009, São Luís do Maranhão. Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas. Rio Grande do Sul: Federação Educa Brasil, 2009. p. 1-11.

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE).** Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Volume 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf acesso em: 02 de julho de 2018.

AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo, Musa Editora, 2002.

_____. **Cronotopo e exotopia.** In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACICH, L; NETO, A, T; TREVISANI, F, DE M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

_____; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso: 2018.

BAKHTIN, M. **O autor e a personagem na atividade estética.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **La construcción de la enunciación.** In: _____. Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____. **Coletânea**, vol. 5. Moscou, 1996.

_____. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. **Os gêneros do discurso.** Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, Hucitec, 1988.

_____; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRANCO, M. **A educação progressiva na atualidade:** o legado de John Dewey. Educação E Pesquisa, v. 40, n. 3, 2014.

BRANDÃO, C.R. **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é Educação.** 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

_____. **LEI 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2000.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Bakhtin:** outros conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

_____. **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BERGALA, A. **L'hypothèse cinéma**. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002.

BOAVENTURA, S. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina; 2020.

BOFF, L. **A águia e a galinha**. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999.

BOURDIEU, P. **Que es hacer hablar a un autor?** A propósito de Michel Foucault. In: _____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno, 1997.

CABRAL, C.A. **Imagens do mundo: notas sobre o cronotopo no pensamento de Bakhtin**. Respostas a Bakhtin. FALE/UFMG Belo Horizonte 2012.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEBRIÁN, J. L. **A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLL, C; MONEREO, C. **Educação e aprendizagem no século XXI**. In: *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; MARTÍN, E. **La educación escolar ante las nuevas tecnologías de La información y La comunicación**. Madrid: Alianza, 2001.

DAMIS, O. T. **Docência: uma intencionalidade social? Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**, 2004.

DE CASTRO. L. V. **ENCONTRO DOS RIOS: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em Dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 243p, 2015.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. **Reconstruction in philosophy**. [s.l.]: Mentor Book; The New American Library, 1950.

DOLLE, J.M. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Princípios para uma pedagogia científica.** Porto Alegre: Ed. Penso, 2011.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro, J. Zahar, 1994.

_____. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro, J. Zahar, 1993.

FERNANDES, J.F DE F; CARVALHO, M.G; CAMPOS, E.N. **Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido.** Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 95-108, jul./dez. 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FRESQUET, A. (org.). **Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema.** Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007.

_____. **Vigiar e punir.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Revisada e Atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudanças.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUARESCHI, P.; BIZ, O. **Mídia e democracia.** Porto Alegre: Evangraf, 2005.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GOULART, A.P. R; SACRAMENTO, I. **Mikhail Bakhtin: Linguagens, Cultura e Mídia.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 6. ed. Campinas: Papirus: 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRAMER, S; LEITE, M.I (ONGs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Tecnologia e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, P. **A Inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo; Loyola, 2005.

_____. **As tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCIO, E. O. **A palavra conta, o discurso desvela:** saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado Educação) - FE/UFRJ.

LUDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educação & Sociedade, Campinas, n.74, p.77-93, abr. 2001.

MACEDO R. **Alterar, alterar-se:** Ser professora, ser pesquisadora. In: RIBES, R. MACEDO, N. (Orgs.). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MACEDO, R. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCUSE, H. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna.** In: KELLNER, D. (Ed.). Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: UNESP, 1999.

MARTINS-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 11ª ed., São Paulo: Hucitec, 1999.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MIRANDA, L. L. **Protagonismo juvenil**: fragmentos de um olhar. In: FILÉ, V. (org.). Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MONEREO, C; FUENTES, M. **Ensino e Aprendizagem de Estratégias de Busca e Seleção de Informações em Ambientes Virtuais**. In: COLL, C; MONEREO, C. (Orgs.). Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C.; MORALES, O. (Orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens (Coleção Mídias Contemporâneas.), v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf> Acesso em: 08 ago. 2018.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTTA, F. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Rio de Janeiro, 2010. Tese de doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, P.P. **A relação ética da arte na sociedade do espetáculo**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: Benício Biz Editores Associados, 2007.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, 1999.

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

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEROSA, G. S. & SANTOS, G.A. & MENNA-BARRETO, L. **Desafios da democratização do Ensino Superior. A USP no lado leste da cidade.** In: Memória e Diálogo: escutas da Zona Leste, visões sobre a história, oral. / R. SANTHIAGO e V. B. MAGALHÃES (org). São Paulo: Letra e Voz: FAPESP, 2011.

PERRENOUD, P. **A formação dos professores no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, R.M.R; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro, NAU, 2012.

PIAGET, J. **A práxis na criança.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. **Psicologia e pedagogia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PRETTO, N. **Professores, autores em rede.** In: SANTANA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N. (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

_____. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Linguagens e tecnologias na educação.** In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, X., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2000.

_____; PASSOS, M.S.C. **Formação ou capacitação em TIC? Reflexões sobre as diretrizes da Unesco.** ReDoc, v. 1 n. 1. Rio de Janeiro, 2017.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

RIBETTO, A; CARVALHO, C. R; FILÉ, V. **Sociedade do conhecimento e conexões culturais narrativas a respeito de um mesmo objeto.** Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, pp.133-145, Jul/Dez 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/ribetto-carvalho-file.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2017.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. e MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACCOL, A; SCHLEMMER, E; BARBOSA, J; REINHARD, N; SARMENTO, C. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade**: Um estudo exploratório sobre sua utilização no Brasil. 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ADI-B706.pdf> . Acesso em: Acesso em: 12 set. 2018.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In.: SILVA, T. T da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAMPAIO, M. de M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo, EDUC, 1998.

SANTAELLA, L. **A Ecologia Pluralista da Comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Comunicação e Semiótica**. São Paulo: Hacker, 2007.

_____. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf> Acesso em: 7 mar. 2018.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

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

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **A Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, C. A. R; SILVA, J, Q, G. **A ação exotópica do pesquisador**: *uma reflexão sobre pesquisa ação*. II Encontro de Estudos Bakhtinianos Vida, Cultura e Alteridade: Caderno 1. Espírito Santo: Pedro de João, 2013.

SANTOS, E. **Educação online, Cibercultura e Pesquisa-formação na prática docente**. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

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

SANTOS, E. **Como já falei aqui, a transposição [...]**. Rio de Janeiro, 2 abr. 2020. Facebook: [edmea.santos](https://www.facebook.com/edmea.santos/posts/3221425457890353). <https://www.facebook.com/edmea.santos/posts/3221425457890353>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SANTOS, E; SILVA, M. **A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa**. In: TORRES, Patrícia Lupion. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar-PR, 2014, p. 45-59. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/pedagogia-da-transmissao-e-sala-de-aula-interativa>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SANTOS, E. O; RAMAL, A (ORG). **Mídias e Tecnologias na educação presencial e a distância**. Rio de Janeiro, LTC, 2016.

_____. **O. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o Twitter**. Revista Com Ciência nº 139, online, jun 2012. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=932>. Acesso em: 21 jan. 2018.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador, 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. FAGED-UFBA, Bahia, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3ª ed. Quartet, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIEMENS, G. **Learning Development Cycle: Briding Learning Design and Modern Knowledge Needs**. July, 2005.

SCHLEMMER, E. **Gamificação em espaços de convivência Híbridos e multimodais: Design e cognição em discussão**. In Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da Universidade São Paulo, 1972.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**. Letramento na cibercultura. Educ.Soc., vol. 23, no. 81, Campinas, p.143-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso: 05/05/2020.

SOBRAL, A. **Ético e estético:** na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org). Bakhtin: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

SODRE, M. **Reinventando a cultura:** a comunicação e seus produtos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VALENTE, J. **Blended learning e as mudanças no Ensino Superior:** a proposta da sala de aula invertida. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Vol. 28, n. 101. Campinas: Unicamp, 2007.