



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

SANTOS, ROSEMARY DOS; AMARAL, MIRIAN MAIA DO
AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COMO ESPAÇOS TEMPOS1 DE AUTORIAS NO ENSINO SUPERIOR
Educação em Revista, vol. 36, e231041, 2020
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231041>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880112>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COMO *ESPAÇOSTEMPOS*¹ DE AUTORIAS NO ENSINO SUPERIOR

ROSEMARY DOS SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-1703>

MIRIAN MAIA DO AMARAL³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-7571>

RESUMO: Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado, realizada na UERJ, instituição pública de nível superior, localizada no Rio de Janeiro, que visou compreender como o formador se forma no contexto da cibercultura. Nele, as autoras objetivam discutir o papel das ambiências formativas geradoras de autorias no ensino superior. Questões instigadoras, tais como: é possível pensar a formação em espaços outros que não sejam os da universidade? qual a relevância e impactos da cibercultura nos modos de “aprenderensinar”? como se desenvolve o processo de formação docente? que trajetórias formativas constituem a docência universitária? e que práticas educacionais, promovidas e mediadas na interface cidade e ciberespaço, favorecem o surgimento de autorias? são trazidas ao debate, sustentadas em reflexões, argumentos e posicionamentos acerca da formação de professores. Compreendendo a bricolagem metodológica como um caminho aberto à prática epistemológica multirreferencial (Ardoino, 1998; Macedo, 2012; Kincheloe, 2007), ancoram-se na abordagem da pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008; Certeau, 2018; Andrade, Caldas e Alves, 2019), e dialogam com a pesquisa-formação (Josso, 2004; Santos, 2019), com o apoio de diferentes dispositivos de pesquisa, que legitimam a experiência e o acontecimento como elementos estruturantes desse processo. As autoras concluem que, nessas ambiências, a formação se revela como experiência social, política, acadêmica e afetiva, a partir de atos de currículo que fomentam as discussões e ações críticas, em rede, fazendo emergir diversas autorias.

Palavras-chave: Ambiências formativas, atos de currículo, autorias, redes de aprendizagem híbridas.

FORMATIVE ENVIRONMENTS AS SPACES AND TIMES OF AUTHORSHIP IN HIGHER EDUCATION

¹ Adotamos o uso dos termos “*espaçostempos*”, “*fazeressaberes*”, “*aprendizagemensino*”, “*aprenderensinar*”, entre outros, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Andrade, Caldas e Alves (2019) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. As autoras assim justificam esse uso: “porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer (p. 19-20).

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Rose.brisaerc@gmail.com

³ Fundação Getulio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. amaral3378@gmail.com

ABSTRACT: This article is an excerpt from a doctoral research, held at UERJ, a public higher education institution located in Rio de Janeiro, which aimed to understand how the trainer is formed in the context of cyberspace. In it, the authors aim to discuss the role of authoring formative environments in higher education. Instigating questions, such as: is it possible to think of formation in spaces other than those of the university? what is the relevance and impacts of cyberspace on ways of learning? how is the process of teacher education developed? What formative trajectories constitute university teaching? and which educational strategies and practices, promoted and mediated in the city and cyberspace interface, favor the emergence of authorship? they are brought to the debate, supported by reflections, arguments and positions about teacher education. Understanding methodological bricolage as an open path to multi-referential epistemological practice (Ardoino, 1998; Macedo (2012; Kincheloe, 2007), they're anchored in the research approach with everyday life (Alves, 2008; Certeau, 2018; Andrade, Caldas e Alves, 2019), and dialogues with research-formation (Josso, 2004; Santos, 2019), with the support of different research devices that legitimize experience and event as structuring elements of this process. The authors conclude that, in these environments, formation reveals itself as a social experience, political, academic and affective, based on curriculum acts that foster discussions and critical actions, in a network, giving rise to several authorship.

Keywords: Formative environments, curriculum acts, authorship, hybrid learning networks.

AMBIENTES FORMATIVOS COMO ESPACIOS DE AUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN: Este artículo es el extracto de una investigación doctoral, realizada en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), cuyo objetivo fue comprender cómo se forma el formador en el contexto de la cibercultura. En la presente investigación, los autores pretenden discutir el papel de la autoría y la creación en ambientes formativos virtuales en la educación superior. Algunas de las preguntas disparadoras fueron: ¿Es posible pensar la formación en espacios distintos a los de la universidad? ¿Cuál es la relevancia y los impactos de la cibercultura en las formas de aprendizaje? ¿Cómo se desarrolla el proceso de formación docente? ¿Qué trayectorias formativas constituyen la enseñanza universitaria? y ¿Qué estrategias y prácticas educativas, promovidas y mediadas en la interfaz de la ciudad y el ciberespacio, favorecen el surgimiento de la autoría? son algunas de las cuestiones debatidas con reflexiones, argumentos y posiciones sobre la formación docente. Se entiende el bricolaje metodológico como un camino abierto a la práctica epistemológica multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2012; KINCHELOE, 2007), se suma el enfoque de la investigación cotidiana (ALVES, 2008; CERTEAU, 2018; ANDRADE, CALDAS E ALVES, 2019) y el diálogo con la investigación-formación (JOSO, 2004; SANTOS, (2019), con el apoyo de diferentes dispositivos de investigación que legitiman la experiencia y el acontecimiento como elementos estructurales de este proceso. Los autores concluyen que, en estos entornos, la formación se revela como una experiencia social, política, académica y afectiva, basada en actos curriculares que fomentan discusiones y acciones críticas, en red, dando lugar a varias autorías.

Palabras clave: Entornos formativos, actos curriculares, autorías, redes híbridas de aprendizaje

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo mediado pela cultura digital, com demandas de ensino e de aprendizagem que implicam múltiplas possibilidades de docência. A docência universitária exige formação profissional para seu exercício; ou seja, a aquisição de conhecimentos específicos e habilidades diversas. Exige, ainda, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o que demanda considerar de um lado, as relações entre essas áreas e a universidade; e, de outro, as relações entre o conhecimento científico e aquele produzido nos cotidianos, na cultura, nas tecnologias e nas mídias, em geral, confluindo para a formulação de uma tridimensionalidade ideal da educação superior.

As universidades, em geral, têm sido palco de análises e debates que dão destaque tanto ao ensino, como à pesquisa, ou, ainda à extensão. No entanto, como Moita e Andrade (2009, p. 2) argumentam:

[...] se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade. Embora se reconheça a importância dessas articulações duais, o que aqui se defende é um princípio que, se posto em ação, impede os reducionismos que se verificam na prática universitária: ou se enfatiza a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional.

Corroboramos o pensamento dos autores, pois entendemos que não se pode pensar a formação docente sem que se considerem os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais que se inter-relacionam de modo complexo, materializando-se e instituindo mudanças nas práticas, bem como nos praticantes culturais⁴ em formação.

Refletir sobre a prática pedagógica na docência superior possibilita a abertura de um leque de oportunidades, que se desdobra em registros das experiências vivenciadas, fundantes dos processos formativos, dado que o conhecimento acadêmico produz compreensões de uma parte da realidade - uma referência importante, mas não a única; o que implica desconstruir os excessos iluministas da academia para nos formarmos também com outras referências, com outros saberes, com nossas afetividades e com nossas relações com os objetos culturais.

Sob essa ótica e, inspiradas no paradigma da complexidade (MORIN, 2014), bricolamos a abordagem das *pesquisas com os cotidianos* (CERTEAU, 2018; ALVES, 2008; ANDRADE, CALDAS; ALVES, 2019), que enfatizam as práticas pedagógicas; com a *multirreferencialidade*, que exige a adoção de um olhar plural, a partir de sistemas de referências distintas (ARDOINO, 1998; CERTEAU, 2018; KINCHELOE, 2007); e com a *pesquisa-formação no contexto da cibercultura*, que possibilita apreender, compreender e construir a prática reflexiva, ao longo da pesquisa, favorecendo a formação de sujeitos

⁴ Praticantes culturais ou ‘praticantes’, termo concebido por Certeau (2018), é referente àqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Para o autor, quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento, tem início o enfoque da cultura. Sob essa ótica, os espaços e os tempos de criação coletiva e a ação política emergem como componentes fundamentais no processo de transformação da escola.

capazes de pensar com independência e coerência, compartilhando sentidos e significados (JOSSO, 2004; SANTOS, 2019).

Certeau (2018) utilizou a noção de bricolagem para representar a arte de tecer junto vários elementos culturais, com coerência epistemológica, e de forma multirreferencial, que resultam em algo novo. Já Kincheloe (2007) entende a bricolagem como uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Tanto Certeau como Kincheloe argumentam que a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação no devir da pesquisa. Desse modo, cabe-nos enfatizar que ao bricolarmos essas abordagens, não buscamos descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador. O que pretendemos é compreender a sua construção e questionar como os diversos praticantes culturais produzem e reproduzem o que lhes é imposto pelos discursos hegemônicos.

É importante pontuar que os sujeitos da pesquisa - nossos praticantes culturais, foram os professores-formadores de um programa de pós-graduação em Educação, escolhidos por mostrarem em suas práticas educativas e, em suas pesquisas acadêmicas, um amplo levantamento de questões e práticas institucionais, que nos permitiram perceber a pluralidade de ideias sobre o que seja a (re)invenção do ato de pesquisar. Ideias tecidas a partir, e por intermédio, das aprendizagens com os cotidianos, com outros pesquisadores, com seus alunos em seus grupos de pesquisa, em suas aulas, e com suas narrativas nas diversas redes educativas das quais fazem parte.

Para a produção de dados, utilizamos dispositivos materiais e intelectuais diversos (textos impressos, fotografias, vídeos, oficinas realizadas com os praticantes, Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, entre outros), fazendo emergir as narrativas dos praticantes culturais, presentes em suas produções textual e imagética, construídas ao longo do processo de investigação.

Na pesquisa multirreferencial com os cotidianos, essas narrativas constituem dados a serem analisados, minuciosamente. Desse modo, com base nos estudos de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) sobre o processo de “*aprender ensinar*”⁵, utilizamos, o conceito de noções subsunçoras que, segundo Santos, (2005, p.153), “são categorias analíticas, conjuntos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa”. Para Macedo (2008, p. 89), essas noções [...] emergem com base na experiência e no conhecimento prévio do pesquisador e suas relações com a experiência do campo de pesquisa. São como âncoras que permitem ao pesquisador apreender algo novo ou desconhecido, associando-o ao que já conhece.

Questionamos a relevância desses dados e das informações produzidas pelas questões que nortearam a pesquisa, tendo em vista verificar se eram suficientes para análise e interpretação final do *corpus* empírico. Destacamos, então, partes das narrativas que nos pareceram relevantes ou não, com a finalidade de distinguirmos o objeto, as pessoas, as ações, os eventos, ou outros aspectos, e refletirmos sobre as experiências significativas. Procuramos, então, codificá-las sob o ponto de vista cognitivo, afetivo-relacional e conotativo. Dessa forma, criamos “unidades de significados”, que foram sendo

⁵ Esse termo e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, utilizados por Nilda Alves, em seus escritos, “estão assim grafados para acentuar que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisa ser criado na corrente de pesquisa com/nos cotidianos. Assim, grafamos deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas, enfatizam as autoras (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 9).

reagrupadas em categorias analíticas (as noções subsunçoras), com vistas a sistematizar o conjunto das informações e interpretações que elaboramos; ou seja, o *corpus* analítico escrito por meio de relações e/ou conexões estabelecidas no processo “*aprendizagemensino*”, interpretando-as e as reinterpretando, até chegarmos aos ‘achados’ ou ‘descobertas’ de nossa pesquisa.

Ao trazermos para a centralidade de nossas discussões o papel das ambiências formativas como “*espaços tempos*” geradores de autorias na docência superior, compreendemos que todo ato de “*aprender ensinar*” e de criação curricular passam, necessariamente, pela preocupação com a formação como experiência social, política, acadêmica e afetiva. Entender a formação, na contemporaneidade, como o processo em que o docente constrói o seu caminhar, pelo seu fazer fazendo-se, apresenta-se como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas.

A narrativa implicada e implicante da praticante, ML postada no seu perfil do *Facebook*, constitui sua própria história em formação, na medida em que eleva a experiência formadora (Josso, 2004) à condição de referência para as pessoas que, ao refletirem sobre a mesma, também se formam.

Professora-formadora ML - [...] Irmã querida - muito obrigada por me incentivar a lembrar aqui do aniversário da Mari. Sem mamãe - que nunca a esquecia - e com o tempo corrido que não deixa mais que a gente converse e se lembre dos nossos queridos, a lembrança da Mari poderia ficar só entre nós duas. E quando formos velhinhos e nossa memória estiver fraca, Mariana enfim morreria. Assim não, quanta gente veio aqui e lembrou dela (apesar de tanto tempo passado) e mesmo quem não a conheceu soube que existiu uma menininha muito, muito querida. O gesto que você fez hj no Skype de botar as mãos no rosto e chorar chamou a atenção de duas moças que estavam ao meu lado no restaurante. Como eu estava sozinha e meus olhos se marejaram, elas foram solidárias e eu pude dividir com ambas um pouquinho da história da Mari. Saí de lá com o coração tranquilo, vim pra casa, tirei uma foto de uma das poucas que ficaram dela, coloquei aqui (no Facebook) e veja o que aconteceu: todas essas pessoas amadas vindo aqui me ajudar a lembrar da minha menina bonita. Como sou sortuda por vc e por ter tantas e tantos amigas e amigos do peito. Bjs pra vc e pra tod@s.

Certeau (2018) ao admitir a tensão permanente entre poder e saber, afirma que o cotidiano é repleto de possibilidades e de movimentos; algo inventado, continuamente, por seus praticantes, em seu dinamismo e fluidez, ao se apropriarem e ressignificarem os objetos de consumo culturais ou materiais, e, mediante astúcia, subverterem os instrumentos do poder em seu próprio interior, desafiando, manipulando ou ignorando esse mesmo ‘poder’.

O autor aponta para a urgência de refletirmos sobre formas plurais de produção do conhecimento, em múltiplas fontes que constituem nossos modos de ser e de agir, impossíveis de serem medidos, classificados e, imediatamente verificáveis, indo ao encontro das ideias de Santos, B. (2010), que propõe um novo paradigma (ecologia dos saberes), que dialogue com o paradigma dominante da ciência moderna, sublinhando a necessidade de um olhar plural, que rompa a hierarquia entre conhecimento científico e saberes comuns, e possibilite a interação entre certezas e incertezas, com vistas ao enfrentamento dessas últimas.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites de nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido (Santos *apud* Oliveira, 2008, p. 25).

Nessa perspectiva, pensar a universidade, a partir de outro lugar, demanda mergulhar com todos os sentidos nessa realidade e repreender a perceber o mundo; o que, muitas vezes, exige o abandono de nossas certezas, tecendo outras (não necessariamente novas) formas de compreender os processos complexos que habitam essa cotidianidade.

No contexto da cibercultura, a formação de formadores consiste num processo que se dá em rede e na rede. A interação com outros contextos, e o modo como tecemos os conhecimentos em rede apontam que a discussão sobre a formação precisa ser entendida de modo não linear, e em sua complexidade, no dinamismo próprio dessas redes e de nossas subjetividades.

De que maneira esse processo de formação se desenvolve? Que trajetórias formativas constituem a docência universitária? É possível pensar a formação em espaços outros que não sejam os da Universidade?

Com efeito, a docência vai muito além da reprodução do que está posto. Com esse olhar, acreditamos que a criação de ambiências formativas pode se tornar campo fecundo para as práticas de formação no ensino superior, e para uma apropriação científico-tecnológica que possibilite a produção de sentidos nas diversas redes educativas em que atuamos.

Para nós, essas ambiências constituem situações de aprendizagem cocriadas nos “*espaços tempos*” híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais); ou seja, representam um complexo enredamento no qual são dinamizadas diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros, por um coletivo que assume, explicita e reinventa seu processo de formação (Santos, R., 2015).

Numa ambiência formativa, as potencialidades midiáticas contemporâneas inspiram autorias, construção coletiva, compartilhamento e uso de acervos, de textos e de imagens. Práticas interativas são produzidas, permitindo a cada um dos participantes interagir livremente com todos os outros, sem hierarquização. Cada participante, além de trazer, para a ambiência, problemáticas e contribuições diversas, também elabora pesquisas, promove e institucionaliza novas formas de produção de conhecimento.

Desse modo, são muitos os caminhos possíveis de se “*fazer pensar*” a formação no contexto da cibercultura, no qual opções políticas, epistemológicas e metodológicas tanto podem nos levar a uma formação massiva e alienadora, ou a um devir por uma autoria que explora o potencial e a especificidade da linguagem digital, possibilitando às pessoas a conexão, a interação e a produção colaborativa em rede.

Na medida em que a língua é um fenômeno social, seus signos estão em constante evolução por meio das interações verbais dos interlocutores. Nessa perspectiva, quando nos deixamos tocar pelos relatos de vida e formação que se instituem nas redes, a aprendizagem se concretiza, pois a palavra ganha sentido, via enunciado revelado, em sua profundidade, ao encontrar e tocar outro sentido, numa relação dialógica que ultrapassa o caráter fechado e unívoco da obra, como assevera Bakhtin (2011).

O diálogo apresentado, a seguir, entre a professora-formadora CS e a orientanda Ana Letícia, revela não apenas o entrelaçar dos atos de pesquisar, ensinar e aprender, mas a intencionalidade formativa, por parte da professora. A partir de uma temática desafiadora para as questões de pesquisa, o texto é compartilhado com os colegas, na página do grupo, no *Facebook*.

Professora-formadora CS - *Os transplantes criam uma grande circulação de órgãos entre corpos humanos. De um indivíduo a outro, mas também entre os mortos e os vivos. Entre a humanidade, mas igualmente de uma espécie a outra: enxertam-se nas pessoas corações de babuínos, fígados de porco, fazem-nas ingerir hormônios produzidos por bactérias. Os implantes e as próteses confundem a fronteira entre o que é mineral e o que está vivo: óculos, lentes de contato, dentes falsos, silicone, marca-passos, próteses acústicas, implantes auditivos, filtros externos funcionando como rins sadios. (...) Em cada caso, trata-se do mesmo movimento de saída da norma, de hibridização, de “devires” que tendem à metamorfose. (Pierre Lévy).*

Professora-formadora CS - *Acho que pode ser um bom viés de análise para você, A. L. Dessa forma, sai desse velho papo da identidade cultural que, sempre, sufoca!*

Orientanda AL - *Caramba, gostei disso!! Vamos ver se discutimos isso no semestre que vem!!!*

Professora-formadora CS - *Isso mesmo, também adorei... olha que tinha esse livro há um tempão e ainda não tinha lido.*

Orientanda AL - *Como sou rata de e-book já achei uma versão digitalizada deste livro.. quando der vou ler! A conceitualização que ele traz de Atual/Virtual é a mesma daquele verbete que lemos no livro "Pesquisar na diferença"?*

Professora-formadora CS - *É, a mesma, mas ele explora muito mais a questão... Vá lendo enquanto pensa seu projeto. Acho que dá um viés de análise muito mais interessante... para sua questão de pesquisa. Muito bom! Podemos interrogar a própria ideia de humano... Isso vai longe!*

Com efeito, é a partir da projeção, explicitação e gestão de uma memória coletiva que a ambiência formativa dá materialidade à autoria, bem como às significações e sentidos que são nela articulados; sobretudo, o que é criado e compartilhado nos outros contextos. Nesse sentido, deixamos atravessar pelas diversas vozes que ecoam nessas redes, sem que nos percamos em meio a elas. Lançamos um novo olhar sobre o que nos é revelado, de forma responsável e responsável, num processo de recriação, atualizando-o. Atribuímos, assim, a cada uma dessas vozes o que lhes cabe por direito, enquanto legado cultural, consciente de que nenhuma delas é absoluta, e criamos nosso próprio espaço do dizer, autorizando-nos (AMARAL, 2014).

Desenvolver essa ‘escuta’ sofisticada de uma formação que se pretende autoral requer lançar mão de dispositivos que favoreçam a pluralidade, a escuta de si, a reflexão - mais próxima do plano da razão, e a reflexividade; ou seja, a capacidade de pensar o próprio pensamento.

É, portanto, sobre ambiências formativas como “*espacos tempos*” multirreferenciais de aprendizagem geradoras de autorias, no ensino, que iremos nos deter - uma noção fundante e cara de todo processo formativo, seja na educação presencial, *online*, ou na vida.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES E TRAMAS CONCEITUAIS ENTRE AMBIÊNCIA FORMATIVA E SEUS PROCESSOS COMUNICACIONAIS

No cenário global contemporâneo, avanços tecnológicos vêm provocando mudanças expressivas nos modos e meios de produção e de desenvolvimento, em todas as áreas das atividades humanas. Por outro lado, forças governamentais conservadoras, em nível local, insistem no esvaziamento e na precarização do ensino público, mediante discursos ‘contra o fim da doutrinação’; implantação da Reforma do Ensino Médio, com base na Lei no 13.415/2017 (Brasil, 2017); alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de ameaças de corte de verbas e privatização das Instituições de Ensino Superior (IES), não obstante a excelência acadêmica ser um dos pontos fortes dessas instituições.

Problematizar essas tensões diárias exige considerar que a educação está sendo vista como uma *commodity*; o que altera o valor e a função sociais do trabalho docente e do conhecimento que é produzido, subordinando, tanto o trabalho como o professor à lógica do capital. Oprimidos por essas circunstâncias, muitos desses professores adoecem ao ver seu trabalho desqualificado, controlado e avaliado, acabando, não raras vezes, por se submeterem a essas mesmas pressões, abrindo mão de um comportamento mais ativo e crítico. Como se fora uma “escolha de Sofia”, se por um lado, o professor deseja produzir um conhecimento novo, consistente e transformador da realidade; por outro lado, deseja ser reconhecido por seus pares e pela comunidade científica (CAPES, FAPERJ, CNPq), tornando-se, desse modo, refém do próprio trabalho, ao modelar suas práticas aos objetivos e às finalidades propostos pela sociedade hegemônica.

A narrativa das professoras-formadoras RR, no *Facebook*, transcritas, a seguir, possibilita-nos pensar, para além das exigências institucionais, como o contexto contemporâneo está fortemente marcado pelo uso do digital em rede, seja nas atividades políticas, sociais, econômicas ou educacionais.

Professora-formadora RR - *Facebook, agora você vai ficar quietinho aí na cadeira do pensamento, enquanto eu trabalho no Word, tá? Se precisar de alguma coisa, chama o Obama ou a Super Nanny.*

Professora-formadora RR - *20 provas. 1 facebook. 23 provas. 1 facebook. 2 pareceres. 1 facebook. 1 dissertação. 1 facebook. 1 orientação. 1 facebook. 1 texto. 1 facebook. 1 chimarrão. 1 facebook. 1 chimarrão.... Se Dona CAPES avaliasse meus posts no Facebook certamente mudaria seus critérios de qualificação...OCUPA CAPES!!!!!!*

Professora-formadora ML - *Sobre o que estou pensando agora neste minuto Mr FB⁶? Sobre questões muito sérias que a leitura da tese de doutorado de Núbia de Oliveira estão me trazendo. O tema são as comemorações dos aniversários infantis tais como vêm acontecendo contemporaneamente, como verdadeiros espetáculos (Guilherme Dibord) estimulados pela sociedade de consumo. Essa deveria ser uma leitura obrigatória para pais, mães, avós, como eu mesma, avós, professores ...que embarcam na onda das "comemorações-espétáculo" sem refletir sobre o que elas dizem sobre as crianças e a infância.*

⁶ Aqui a coautora refere-se ao *Facebook*.

Como podemos constatar, a exemplo da maneira como RR vai processando e registrando suas reflexões, no *Facebook*, cada vez mais os professores usam seus dispositivos móveis fora dos espaços da universidade, em complemento às atividades de ensino, num constante movimento de ir e vir, aqui e acolá, na busca de obter, ainda que pelo desvio, algo que não se pode alcançar de forma direta (Ardoino, 1998).

O Mapa Mundial de Redes Sociais, atualizado em julho de 2019, e apresentado no site Oficina da Net7, aponta o *Facebook*, como líder absoluto em número de usuários no mundo, com cerca de 2.320 bilhões de usuários ativos, mensalmente. Para Weber (2012, p. 111), o uso desses dispositivos amplia as relações dos praticantes culturais e seus repertórios comunicacionais, ao potencializar a articulação dos saberes e romper com a noção de que a sala de aula é um lugar fixo, o único “*espaçotempo*” possível de criação de conhecimento.

Ainda que haja alguma resistência ao uso desses dispositivos no processo “*aprendizagemensino*”, por parte de alguns professores, nos últimos anos, muito se tem feito em termos de propostas de acesso e de investimento em tecnologias digitais na educação (PRETTO, 2011). Cada vez mais encontramos profissionais comprometidos com essas transformações; o que nos possibilita compreender como esses processos os afetam e afetam suas produções acadêmicas, suas experiências profissionais e pessoais, como vimos nas narrativas anteriormente apresentadas.

Para Di Felice (2012, p. 12) essas tecnologias superam “os aspectos sociocomunicativos” para alcançar a “digitalização das territorialidades, dos ecossistemas e de suas populações”, provocando “uma alteração maior que a esfera comunicativa e que abrange as dimensões habitativas”. Na medida em que a comunicação entre as pessoas começou a se desprender de suas âncoras geográficas - *modems*, cabos e *desktops*, os espaços públicos, ruas, parques e todo o ambiente urbano foram adquirindo uma nova configuração que resultaram em outros modos de criação.

Com efeito, quando, sem as condições mínimas necessárias para desenvolver suas atividades, a UERJ foi obrigada a suspender, por tempo indeterminado, o ano letivo de 2017, “*espaçostempos*” de aprendizagem outros, como as redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*, e o *email* foram largamente utilizados. A própria cidade serviu como palco de resistência, na busca de apoio da sociedade, tornando visível a situação da Instituição, dado que sua sobrevivência estava em risco. Desse modo, ações ousadas e inovadoras, como aulas coletivas “*dentrofora*” do *campus*; encontros semanais para orientação de dissertações e teses, no âmbito dos grupos de pesquisa; e manutenção de eventos anteriormente agendados, como *IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias* e o *XIII Seminário do Laboratório Educação e Imagem* foram realizados (Figura1).

⁷Esses dados, obtidos pelo portal de estatísticas Statista, foram contabilizados a partir de abril de 2016, e elencam as principais redes sociais em todo mundo classificadas por número de usuários ativos. Disponibilizado em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 16 ago de 2019.

Figura 1 – Evento Supera Rio UERJ



Fonte: http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id=1241(grupo fechado)

Esse ato, aberto ao público, que reuniu parlamentares especialistas, estudantes e membros da administração central da Universidade, em um amplo debate, buscou avaliar alternativas de superação dos impactos da crise estadual, além de se constituir um ato em defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, indagamos: de que maneira a cibercultura vem estruturando a atuação docente universitária? Como após tantas redes sociais criadas e utilizadas por diferentes setores e faixas etárias da sociedade, os professores-formadores percebem esses fenômenos, e quais sentidos atribuem a eles? Mais especificamente, será que esses docentes conhecem e/ou exploram essas redes sociais e os ambientes virtuais de aprendizagem muito utilizados pelos estudantes? E se os conhecem, o que pensam esses docentes sobre eles? Que relações são estabelecidas com a formação docente e a pesquisa acadêmica?

Se antes as tecnologias serviam apenas para distribuição de conteúdos midiáticos, hoje servem, também, para sua criação e compartilhamento. Dessa forma, provoca-se a reflexão sobre o conceito de convergência midiática, na medida em que essas características oscilam em função da materialidade dos suportes, e das apropriações realizadas pelos praticantes culturais nos usos cotidianos das tecnologias digitais, temática que engloba os níveis social e cultural do fenômeno.

Sobre os usos das tecnologias digitais, em suas itinerâncias formativas, a professora-formadora SG escreve em sua rede, no *Facebook*, para seu grupo de pesquisa.

Praticante-formadora SG - [...] *Eu acho um privilégio viver nessa época que a gente vive (...) porque a gente pode usar tecnologias que nos foram constituídas anteriormente: cadernos, lápis misturado com Instagram, texto virtual e o Facebook. (...) Eu considero uma época privilegiada; então eu uso os dispositivos móveis e as redes sociais como um diário pessoal; e esse diário pessoal é político, é poético, ele é de intervenção, ele é de formação e de pesquisa - tudo junto. Todos esses elementos se imbricam nesse diário pessoal virtual que a gente faz. Para mim, o iphone é um dispositivo móvel com possibilidade de pesquisa. Meu sonho é que cada um aqui tenha um iphone. A gente vai chegar nisso, pois é um potencializador absurdo, porque a gente faz foto, a gente faz texto, a gente posta na hora onde a gente está, compartilha na hora, comenta na hora, convida na hora. Às vezes a gente está numa atividade que vai começar e coloca: audiência pública agora, vem! E tem gente que vai, tem gente que vai para lá e enche a audiência. (...) Graças ao Facebook eles são avisados, pois todo mundo vive conectado; então isso é fenomenal, não abro mão. Tenho prazer de viver nessa época que a gente pode fazer isso; é uma época que não vivi, porque tenho 49 anos. Eu fazia pesquisa de outro modo. Eu usava a máquina analógica, não tinha Faceboook, não usava Instagram. Era fantástico também, mas é mais fantástico, agora, porque a gente pode usar o analógico, se quiser, a máquina virtual, se quiser, o Instagram, se quiser, tudo junto, se quiser. Então é mais fantástico fazer pesquisa nesse momento; mais fantástico viver nesse momento.*

A autoria implicada da professora revela como esta é encorajada pelos usos dos dispositivos móveis e das redes sociais. Assim, torna-se legítima a afirmação de que tanto o conteúdo quanto as formas como desenvolvemos nossas ações cotidianas têm como características a multiplicidade de elementos constitutivos do nosso contexto de atuação. E isso demanda que nele cheguemos não para assistir, observar, analisar de fora, mas para habitar e criar situações concretas de ambientes formativos como afirma SG: “[...]. *Eu acho um privilégio viver nessa época que a gente vive (...) porque a gente pode usar tecnologias que nos foram constituídas anteriormente: cadernos, lápis misturado com Instagram, texto virtual e o Facebook. (...) Eu considero uma época privilegiada; então eu uso os dispositivos móveis e as redes sociais como um diário pessoal; e esse diário pessoal é político, é poético, ele é de intervenção, ele é de formação e de pesquisa - tudo junto*”.

Sua fala demonstra que suas práticas foram se transformando à medida que seus usos também foram se modificando. Seu entusiasmo pode ser explicado, porque essas tecnologias ampliaram sua maneira de criar, obter, compartilhar, gerenciar informações e transformá-las em conhecimentos, o que lhe permite, entre outras ações, editar textos, criar imagens, buscar e compartilhar informações; enfim, materializar as produções e se comunicar com o mundo.

Nesse contexto, sua narrativa põe em evidência uma característica essencial da cultura digital - a mobilidade ubíqua: “*Para mim, o iphone é um dispositivo móvel como possibilidade de pesquisa. Meu sonho é que cada um aqui tenha um iphone. A gente vai chegar nisso, pois é um potencializador absurdo porque a gente faz foto, a gente faz texto, a gente posta na hora, onde a gente está, compartilha na hora, comenta na hora, convida na hora*”.

Com efeito, o ciberespaço fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico, criando o que Santaella (2007, p.183-187) chama de espaço intersticial, híbrido e misturado, permitindo que esses

dispositivos se constituam como um sistema de comunicação multimodal, multimídia, portátil e ubíquo, para leitores ubíquos⁸; leitores para os quais as interfaces são “*espaços tempos de aprendizagem*”.

Aproveitando as potencialidades do digital em rede, a professora-formadora SG organiza o evento “Fela Kuti”⁹. Juntamente com seus orientandos, no grupo de pesquisa *online*, cria um *blog* (Figura 2) e uma página no *Facebook* (Figura 3, mais adiante) para divulgar o evento, trazendo para a coletividade a possibilidade de fazer um trabalho, da maneira que desejam e acreditam.

Figura 2 - Blog do Seminário Fela Kuti



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

Destacamos, a seguir, a narrativa da professora, na página do *Facebook*, mostrada, adiante, na Figura 3.

Professora-formadora SG - *Queria dizer que acho que estamos construindo um encontro lindo. Basta ver o que está acontecendo. Basta olhar o blog, a página. Quando olho a página e vejo os posts das pessoas que irão se encontrar, quase nem acredito. Quando penso que Herz*

⁸Para Santaella et al., (2013), o que caracteriza o leitor ubíquo é uma prontidão cognitiva ímpar para se orientar entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

⁹Fela Anikulapo Kuti é o criador do afrobeat, referência maior da música africana. Suas obras ressaltam o espírito de África e um universal apelo à elevação da condição do homem, continuando, desse modo, a inspirar gerações de músicos. Mas também é visto como um homem controverso, que soube desafiar o poder instituído.

e Verk estarão juntos com C.M. e V.S., nem acredito. Fico olhando várias horas e não acredito. Acho que o processo desse encontro serviu para muitas coisas, e tantas, que ainda nem vislumbramos. Estamos construindo um encontro dentrofora (rsrsrs; mais foradentro dos parâmetros acadêmicos. Sei que está difícil, mas tudo valerá a pena com o que já estamos aprendendo e aprenderemos. Uma das coisas importantes (e que sempre repito) é o Tempo e a necessidade de respeitá-lo. Sem esse respeito não fazemos um artigo BOM, de fato, uma dissertação ou tese boas, um encontro bom. Tudo fica na correria e uma correria que estraga tudo, porque elimina a experiência. Não temos a relação ideal com o Tempo pelas tantas exigências e demandas das vidas de cada um. Mas o que vimos é que o Tempo era necessário para cada coisa que fizemos. Para construir a ideia do encontro, os contatos, as pessoas que viriam o projeto, ...para que tudo fosse ficando lindo. Os encontros com os apoiadores exigiu isso: Tempo. O primeiro telefonema, o primeiro email, a visita, a disposição de "gastar sapato" como diz A.P. Alguns sabiam (porque foram descobrindo) que seria assim, muitas visitas e solas gastas para conseguir R\$200,00, ou nada. Isso vale e muito! Mas para isso era necessário essa percepção, valentia e coragem sobre as quais falamos desde o início. Não sabemos muita coisa e fomos aprendendo no fazer. Fomos descobrindo. O não saber, para muitos aqui não significa paralisia; ao contrário, significa ousadia e isso, acho, foi o que de melhor aconteceu. Agora, penso, não vale a pena desesperar. Pelo contrário, se desesperarmos iremos perder a NOSSA experiência que deve ser de prazer em fazer esse encontro; do contrário, não vale tb. É hora, como sempre, de iniciativa (que todo mundo sabe o que é). As listas de entidades estavam postadas aqui desde o século XV. Era pegar. Ir e voltar. Ir outra vez. As atividades tb. As comissões (tiradas no séc. XV), nenhuma funcionou. Mas o esforço individual salvou e está salvando o evento. Agora é hora da calma (que não significa paralisia). Porque o desespero vai prejudicar o processo. Acredito, de verdade, que estamos dentro do prazo e conseguimos MUITO. É pegar o que falta, as entidades que faltam, as coisas que faltam, e fazer. Deixar o que está correndo bem acontecer e somar, porque ainda dá Tempo. O folder tá lindo, o blog, o cartaz, a página... tá tudo lindo. Ao final, uns estarão mais exaustos que outros. Mas, com certeza, isso também será uma experiência que levaremos todos e todas para não só o próximo Fela... mas para a vida, dentro e fora disso que se chama universidade.

Figura 3 - Blog do Seminário Fela Kuti



Fonte: Página do evento, no *Facebook* (grupo fechado)

Esse relato revela um movimento que começa na rede e se materializa na universidade: um trabalho possível, um caminho que pode ser tentado na busca da articulação entre a universidade e as redes sociais. A professora não aponta modelos, mas indica que há no “*dentrofora*” outras formas de trabalho para a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica. Sua narrativa deixa transparente os conflitos institucionais vividos “*Estamos construindo um encontro dentrofora (rsrsrs); mais foradentro dos parâmetros acadêmicos. Sei que está difícil, mas tudo valerá a pena com o que já estamos aprendendo e aprenderemos. Uma das coisas importantes (e que sempre repito) é o tempo e a necessidade de respeitá-lo. Sem esse respeito não fazemos um artigo BOM, de fato, uma dissertação ou tese boas, um encontro bom. Tudo fica na correria e uma correria que estraga tudo, porque elimina a experiência*”.

Como podemos constatar, na Figura 3, anteriormente apresentada, o *blog* do Seminário Fela Kuti oportunizou debates, compartilhamentos e negociação de sentidos que emergiram durante a organização do evento, e que constituíram momentos formativos de *aprendizagemensino*.

O evento repercutiu em várias redes sociais e na mídia de massa. A dinâmica e as potencialidades da interface do *Facebook* permitiram à professora-formadora superar a prevalência da pedagogia da transmissão, propondo desdobramentos, arquitetando percursos, criando ambientes formativos, de agenciamentos, de significações (SILVA, 2010). Um convite aos seus orientandos e, a cada participante, à cocriação.

Diante do desafio de ter uma prática docente alinhada à materialidade da ação comunicativa, os professores, como assevera Silva (2003), de guardiões e transmissores da cultura, buscam cada vez mais ampliar as possibilidades de interação, estando conscientemente disponíveis para mais comunicação, conforme pode ser percebido na narrativa a seguir:

Professora-formadora SG - *Mas para isso era necessária essa percepção, valentia e coragem sobre as quais falamos desde o início. Não sabemos muita coisa e fomos aprendendo no fazer. Fomos descobrindo. O não saber, para muitos aqui não significou paralisia, ao contrário, significou ousadia e isso, acho, foi o que de melhor aconteceu. Agora, penso, não vale a pena desesperar.*

Nessa dinâmica interativa, a professora oportuniza múltiplas experimentações e expressões e, por meio de conexões em rede, abre-se ao devir, aos acontecimentos e às imprevisibilidades; provoca situações de inquietação criadora, arquiteta colaborativamente percursos hipertextuais, e mobiliza a experiência do conhecimento. Da mesma forma, ao colaborarem com a professora-formadora na organização do evento, divulgando nas redes sociais, opinando e participando, seus orientandos não são meros informantes; são praticantes de seus processos formativos, produzindo conhecimentos, vivenciando relações, interagindo e cocriando, no movimento “práticamenteprática”.

Ressaltamos que processos formativos com a cultura digital têm, também, suas especificidades, dado que vivemos imersos em um contexto sociotécnico no qual ciberespaço, mobilidade, ubiquidade, coautoria e aprendizagem colaborativa são algumas entre as mais variadas noções que nos desafiam. Desse modo, em complemento à mensagem, anteriormente apresentada, acerca dos usos e possibilidades oferecidas pelo digital em rede, a professora-formadora SG escreve: “*Esqueci de dizer na nossa conversa, ontem, que nos diferentes usos e possibilidades que o face especificamente proporciona, existe a irreverência das páginas - e gosto muito disso, como a da Frida não me Kablo¹⁰, criada para postar irreverência... reivindicações... lutas e poemas*”.

Essas redes de “fazeressaberes” que se instituem na cibercultura não podem ser explicadas por meio de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis. Somente mergulhando com todos os sentidos (Alves, 2008) nesse contexto de possibilidades que vai se construindo - um processo criativo em que métodos, dispositivos de pesquisa, imersão, colaboração, entre outros elementos, vão se configurando na dinâmica do processo de *aprenderensinar* -, é que podemos compreender a ação formativa que nos atravessa. Nada está dado, pronto, acabado. O que se tece é sempre uma obra com possibilidades de extensão, desconstrução, questionamentos, reinvenções, pois se trata de ações engendradas por praticantes culturais imersos em contexto formativo complexo.

PROCESSOS FORMATIVOS E INVENÇÕES DOCENTES: ELOS RESSIGNIFICANTES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS CIBERCULTURAIS

No contexto da cibercultura, afirma Latour (2012), toda ação deixa um rastro passível de recuperação, que constitui um vasto, dinâmico e polifônico arquivo de nossas escolhas, interesses, opiniões, comportamentos e modos de ser e agir. Dessa forma, oferece às ciências sociais a possibilidade de renovar tanto suas metodologias quanto suas abordagens *teóricoconceituais*. Para o autor, essas ciências jamais estiveram diante de uma riqueza tão grande de dados: rastros subjetivos, comportamentais,

¹⁰Página criada no *Facebook* (grupo fechado)

linguísticos, bem como interações, associações e conflitos de diversas escalas, que se tornam significativamente mais fáceis de serem descritos e retratados.

Bruno (2012, p. 6) corrobora esse pensamento, afirmando que o ato comunicacional ganha certa peculiaridade na *Internet*, na medida em que não apenas acessamos, trocamos, produzimos conteúdos e informações diversas, mas deixamos um rastro dessa comunicação. “Comunicar é deixar rastro”, enfatiza a autora.

Em relação à Frida Kahlo, inspiradora da página criada no *Facebook*, pela professora-formadora, denominada *Frida não me Kahlo*, destacamos que a publicização, na *Internet*, de algumas biografias e do diário de Frida Kahlo, mulher e intelectual, que atuou em lutas políticas pelo socialismo no México, despertaram a curiosidade do público, e da mídia, em geral. Conflitos pessoais, culturais e a relação entre oprimido/opressor são trazidos ao conhecimento público. Frida ainda não era conhecida do grande público, apesar de sua convivência com artistas de vanguarda de sua época, a relação amorosa conturbada com o pintor Diego Rivera e a construção de sua própria imagem, já terem sido explorados em escritos especializados.

Na última década, a pintora caiu nas redes¹¹. Passou a ser conhecida e valorizada. Sua imagem com trajes indígenas mexicanos, com sobrancelhas grossas e olhar penetrante é um dos ícones da arte do século XX. Personagem de biografias, estudos estéticos e até psicanalíticos, Frida só explodiu nos meios de comunicação depois da cinebiografia estrelada por Salma Hayek no papel principal. O filme *Frida*, dirigido por Julie Taymor, lançado no Brasil em 2003, trouxe a pintora mexicana para a berlinda. Pessoas comuns passaram a comentar a seu respeito, em especial sobre o amor dela por Diego. Na maioria das vezes, a perspectiva das observações recai sobre a história dramática de Frida, deixando sua arte para segundo plano.

Para criar a comunidade *Frida não me Kahlo*, no *Facebook* (Figura 4), a professora-formadora capta e edita as telas da pintora, acrescentando-lhes textos com suas críticas irreverentes sobre vários assuntos, inclusive sobre os temas de sua pesquisa. Na descrição da comunidade, escreve: “[...] Para os amantes de Frida: sua arte, a arte sobre ela... sua poesia, suas liberdades, suas revoluções e as minhas. Nossas lutas todas!”. Dessa forma, deixa-se atravessar por diferentes vozes que ecoam na cultura em que se insere, sem que as assuma em sua integralidade. Nessa perspectiva, lança um novo olhar sobre seu constructo e, como nos ensina (Bakthin, 2011), responsável e responsivamente, atualiza-o. Exerce, dessa forma, sua autoria, num processo de recriação.

Nesse contexto, os ressignificantes das experiências formativas ciberculturais trazidos com suas invenções docentes e outras possibilidades de usos das tecnologias digitais, vão deixando pistas, que revelam o caráter epistemológico, ante a dialética das diferentes nuances reflexivas sobre a cultura contemporânea, e como esta tem se tornado objeto de várias pesquisas institucionais.

¹¹ Matéria disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/07/1490630-exposicao-inedita-mostra-a-intimidade-de-frida-kahlo.shtml>. Acesso em 16 ago. 2019.

Figura 4 - Imagens editadas por SG na comunidade Frida não me Kahlo



Fonte: Página criada no *Facebook* (grupo fechado)

Com efeito, a autoria surge quando há espaços para criação, proposição e participação em processos decisivos, em diferentes instâncias, como nos mostra a Figura 4. O autor cria, estabelece, engendra e arquiteta uma realidade; e, por fazê-lo, é reconhecido em sua condição de criador perante seus pares. Assim, a professora nos mostra que é possível nos inspirarmos nos fenômenos que emergem na cultura digital e em suas repercussões, com vistas ao desenvolvimento de projetos de formação voltados para as práticas e pesquisas acadêmicas. Compreender, portanto, a dinâmica da cidade com esses artefatos, implica perceber um ordenamento complexo, interativo e instável que conta com a possibilidade de acesso à rede e às diversas sociabilidades que ali se apresentam. Não se está inaugurando um mundo pós-urbano, conforme percebe Lemos (2003), muito pelo contrário, vive-se o reforço do urbano. O crescimento dessa dinâmica não dissolve as cidades, como tem sido frequentemente anunciado, pois os lugares urbanos e os espaços de fluxo como afirma Castells (1999), influenciam-se mutuamente.

Digitalizada, a informação circula, reproduz-se e se atualiza em diferentes interfaces. Silva (2010) reforça que, com a cibercultura é preciso reinventar a autoria do professor; construir uma rede e não uma rota, na medida em que há um conjunto de territórios a ser explorado, como vimos nas reinvenções da professora-formadora SG a partir das telas de Frida.

Visto por esse ângulo, não cabe ao professor o papel de ‘facilitador’ do aprendizado, como se a aquisição do conhecimento necessitasse de um especialista para simplificá-lo, pontua Silva (2003), mas o de um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento, de modo que seus alunos experimentem a aprendizagem, participando, dialogando, associando e saindo do lugar de onde ouvem, olham, copiam e prestam contas para se envolverem em coautoria com as questões do nosso tempo.

Complementarmente, e não menos importante, a noção de autor implica ética, pois ele é um praticante de escolhas e definições que repercutem sobre os pares e o contexto.

A autoria, segundo Ardoino, 1998 (*apud* Barbosa; Macedo; Borba, 2012, p. 66) consiste na capacidade do sujeito se autorizar¹²; isso é, fazer-se, pelo menos, coautor do que é produzido socialmente. Se o ator é sempre, mais ou menos, explicitamente, portador de sentido, o autor é a fonte e criador de sentido” [tradução nossa].

Considerando que a prática é sempre uma resposta que se dá a certas determinações, a noção de autorização também constitui elemento do pragmatismo. No entanto, ressaltamos a impossibilidade de a prática ser deduzida, ou ser apreendida, dado que ela se institui como algo novo, um espaço de criação, de autoria; um *vir-a-ser*. Nessa perspectiva, em relação direta com a noção de autorização, a prática se torna *práxis*, pois representa a ação de um sujeito transformando-se, na medida em que transforma o mundo; o que constitui um ato político.

Para Tardif (2002) os saberes dos professores são plurais. Além dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, o autor destaca os saberes da experiência, que resultam do próprio exercício da atividade, sendo produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Em conversa com Oliveira (2007), a cotidianista Corinta Geraldi argumenta que, no processo de formação, são muitos os saberes aprendidos. Saberes esses produzidos nos embates cotidianos das aulas, no diálogo com os conhecimentos, a vida, o trabalho, a sociedade, a escola, a música, o filme, o livro, ou a poesia, que ficam, em geral, nos labirintos da memória daqueles que os experenciaram - muito se perde, permanecendo apenas o que foi peculiar, marcante, significativo. Incluem as ‘sacadas’ que produzimos nas relações com os diferentes saberes, às vezes tão separados da academia, da história oficial, da informação do jornal, entre outros. No entanto, esses saberes adquiridos na prática profissional (saberes didáticos) precisam ser ressignificados, mediante diálogo com os saberes pedagógicos, que os englobam e sustentam a prática docente, com vistas a um saber sensível, lúdico e integrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste artigo, discutimos o papel das ambiências formativas geradoras de currículos autorais, em *espacostemplos* diversos, especialmente no *Facebook*. Selecionei algumas práticas coletivas que emergiram durante pesquisa realizada na UERJ, e que envolveram as múltiplas relações dos praticantes culturais com o conhecimento curricular formativo, no qual a criticidade é exercida por todos, como uma forma de problematizar e interpretar o mundo, assumindo, desse modo, um caráter político-explicativo, que não reduz o currículo a sua concepção fechada no institucional legal, que já não atende à complexidade do cenário contemporâneo.

¹² capacidad de hacerse a sí mismo, al menos, co-autor de lo que será producido socialmente. Si el actor es siempre, más o menos explicitamente, portador de sentido, el autor es fuente y productor de sentido” .

Nessa perspectiva, a formação do formador no contexto da cibercultura e sua atuação na docência universitária institui novas práticas pedagógicas. No exercício de suas atividades acadêmicas, as professoras-formadoras articularam múltiplas dimensões e referências. Ambiências (trans)formativas foram engendradas, como contexto de desenvolvimento das relações ali configuradas, especialmente, nas interações com seus grupos de pesquisa.

A partir de suas narrativas, vimos que as invenções nas formas de viver os “*espaçostempos*” cotidianos se dão num contexto de redes colaborativas. Os formadores se inspiram em suas experiências profissionais, e em suas identidades institucionais forjadas com os projetos pedagógicos em coautoria com os saberes de outros formadores e de seus formandos. Encorajados pelos usos dos dispositivos móveis e das redes sociais, fazem emergir suas autorias, por meio de narrativas textuais e imagéticas singulares, porque assentadas entre as diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas no momento da orientação, por meio da hibridização das ambientes; ou seja, da articulação dos “*espaçostempos*” da universidade com os da rede social. Da mesma forma, os usos do digital em rede pelos praticantes da pesquisa possibilitam processos de orientação coletiva, de experiências formadoras e de articulação da interface cidade–universidade, estabelecendo outros sentidos para a prática pedagógica e para a pesquisa acadêmica.

Nesse momento de crise, em que tantas questões atravessam a educação, é preciso admitir, em primeiro lugar, que nenhum de nós tem as respostas necessárias. Desse modo, torna-se essencial o compartilhamento das redes por nós criadas e nas quais nos formamos, para que possamos ampliar os debates sobre o sentido da formação no contexto da cibercultura; uma questão que surge do próprio ato e dinâmica processual do fazer pedagógico na Educação, e que necessita ser melhor discutida, uma vez que a vida cotidiana tem nos confrontado com impasses epistemológicos, políticos e culturais sem precedentes.

Na contemporaneidade, em que os docentes precisam driblar o tempo, diante dos inúmeros compromissos e produções, é oportuno o desenvolvimento de ações formativas em ambientes híbridos, que incorporem o debate e fomentem ações críticas frente aos desdobramentos que as políticas produtivistas massificadoras lhes impõem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I. B.; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-38.
- ANDRADE, N.; CALDAS, A.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: Oliveira I. B.; Peixoto, L.; Süsskind, M. L. (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.
- AMARAL, M. M. do. *Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online*. Tese de Doutorado Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

ARDOINO, J. *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. Pratiques de formation - analyses*. Saint-Denis, 1998.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana , 1980.

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

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.415-2017?OpenDocument. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRUNO, F. Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede. *Famecos*, Porto Alegre, set./dez. 2012, v. 19, nº 3, p. 681-704.

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

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2018.

DI FELICE, M. Negativismo: novos aspectos da opinião pública em contextos digitais. *Famecos*. Porto Alegre, jan.-abr. 2012, v. 19, nº 1, p. 27-45.

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

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: Kincheloe, J. L.; Berry, K. S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 63-65.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012.

LEMOS, A.. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: Lemos, A. Cunha, P. (Orgs.) *Olhares sobre a cibercultura*. Sulina: Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em jul. 2019.

MACEDO, R. S. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In Barbosa, J.; Macedo, R. S.; Borba, S. (Orgs). *Jacques Ardoino & A Educação*. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Pensadores @ Educação), 2012.

MACEDO, R. S. *Curriculum: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOITA, F.; ANDRADE, F. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, maio/ago. 2009, v. 14, n. 41, p. 269-280.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

OLIVEIRA, I. B. O currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Curriculum sem fronteiras*. Jul/dez 2007, v. 7, nº 2, p. 112-130. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf. Acesso em 13.09.2019.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura & A Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

- PRETTO, N. O desafio de educar na era digital. *Revista Portuguesa de Educação*, 2011, v. 4, n° 1.
- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, L.; GALA, A.; POLICARPO, C.; GAZONI, R. Desvelando a Internet das coisas. *Revista GEMInIS*, dez. 2013, v. 4, n° 2, p. 19-32.
- SANTOS, E. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Salvador. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2005.
- SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SANTOS, Rosemary. *Formação de formadores e educação superior na cibercultura: tinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de uma experiência. In: Silva, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 51-73.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica*. São Paulo: Loyola, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WEBER, A. *Educação e cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

Submetido: 19/11/2019

Aprovado: 04/05/2020