



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Tatiana Stofella Sodr  Rossini


**Pesquisa-*design* forma o: uma proposta metodol gica para produ o de
Recursos Educacionais Abertos na cibercultura**

Rio de Janeiro

2015

Tatiana Stofella Sodré Rossini

**Pesquisa-*design* formação: uma proposta metodológica para a produção de Recursos
Eduacionais Abertos na cibercultura**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais

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

Rio de Janeiro
2015

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

R835	<p>Rossini, Tatiana Stofella Sodré. Pesquisa-design formação: uma proposta metodológica para a produção de Recursos Educacionais Abertos na cibercultura / Tatiana Stofella Sodré Rossini. – 2015. 341 f.</p> <p>Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – Rio de Janeiro – Teses. 2. Professores - Formação – Teses. 3. Redes Sociais On-line – Teses. 4. Cibercultura – Teses. I. Santos, Edméa Oliveira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
es	CDU 371.13(815.3)

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

Assinatura

Data

Tatiana Stofella Sodré Rossini

**Pesquisa-design formação: uma proposta metodológica para a produção de Recursos
Educação Abertos na cibercultura**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais

Aprovada em 06 de novembro de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Edméa Oliveira dos Santos (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^o. Dr^o. Nelson De Luca Pretto
Faculdade de Educação da UFBA

Prof^a. Dr^a. Miriam Struchiner
Faculdade de Educação da UFRJ

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes
Faculdade de Educação da UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, esteio da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora Edméa Santos por abrir os horizontes da minha vida intelectual e profissional, contribuindo para a formação do meu ser.

Ao Marco Silva por me incentivar a continuar o percurso acadêmico, mesmo diante de tantas dificuldades pessoais e profissionais.

A minha parceira docente Mirian Amaral por me dar a mão nessa jornada desafiadora, contribuindo para o aperfeiçoamento da prática docente.

Aos professores convidados, Felipe Carvalho e André Brown, por terem compartilhado os seus conhecimentos nas oficinas realizadas na disciplina.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura pelas ricas discussões e parcerias que realizamos ao longo desses quatro anos.

Aos professores Nelson Pretto, Mirian Struchiner, Daniel Lopes e Rita Frangella por comporem a banca examinadora desta tese de doutorado.

Aos professores suplentes Mariano Pimentel e Mirian Amaral por aceitarem o convite.

As minhas filhas, Luisa e Sofia, e Marcelo por me apoiarem sempre.

Aos meus pais, Tito e Jocimara, e minhas irmãs, Caroline e Camila, por estarem sempre prontos a me ajudar em todos os momentos a minha vida.

RESUMO

ROSSINI, Tatiana Stofella Sodr  Rossini. *Pesquisa-design forma o*: uma proposta metodol gica para a produ o de Recursos Educacionais Abertos. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Faculdade de Educa o, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Essa pesquisa inspirou-se nos movimentos sociais recentes relacionados   abertura de materiais digitais para compartilhamento, (re) uso e remixagem no ciberespa o. Assim, partimos da seguinte problem tica: como desenvolver atos de curr culo capazes de contribuir para a produ o de Recursos Educacionais Abertos (REA) para a doc ncia e aprendizagem na cibercultura? O objetivo foi desenvolver um dispositivo-metodol gico como ato de curr culo que atualiza a pesquisa-forma o para o *design* de situa es de *aprendizagemensino* e de artefatos pedag gicos que contemplem a autoria dos praticantes culturais. Para atingir o proposto, foi desenvolvido um dispositivo que atualiza o m todo da pesquisa-forma o para a doc ncia e aprendizagem na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) com alguns princ pios da pesquisa-*design* (GRAVEMEIJER; COBB, 2006; van den AKKER, 1999; BROWN, 1992; COLLINS, 1992; NEWMAN, 1990; KELLY, 2003; RAMOS; STRUCHINER, 2008) para propiciar a produ o de artefatos digitais utilizando os recursos oferecidos pelas plataformas da Web 2.0. A pesquisa-*design* forma o, como m todo e o *design* interativo aberto como dispositivo, foram criados com o objetivo de sistematizar o processo de constru o e implementa o de atos de curr culos e arquitetar percursos abertos em plataformas da Web 2.0. A metodologia proposta parte da bricolagem da pesquisa-forma o multirreferencial na cibercultura com a pesquisa-*design*. A pesquisa est  estruturada em quatro conceitos-tema importantes: a) educar na cibercultura: m dias em destaque; b) *Design* na Web 2.0: fa a voc  mesmo e de prefer ncia acompanhado; c) Professor-autor e a sua constru o epistemol gica e metodol gica, e; d) Professor-autor em forma o: enuncia o, negocia o e autoria. Essa pesquisa revelou alguns achados nas dimens es referente ao *design* como produto e processo, m todo e atos de curr culo, que t m a inten o de contribuir para: a) a sistematiza o de processos de *aprendizagemensino*, promovendo a produ o de artefatos digitais abertos por professores e alunos; b) o *design* estrutural e proposicional das atividades pedag gicas; c) a forma o de sujeitos-autores na cibercultura. Portanto, esta pesquisa contribuiu para a autoriza o e autonomiza o dos praticantes culturais atrav s da metodologia pesquisa-*design* forma o bem como a disponibiliza o de materiais digitais abertos na cibercultura.

Palavras-chaves: Recursos Educacionais Abertos. Pesquisa-*design* forma o. Professor-autor. Cibercultura

ABSTRACT

ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré Rossini. *Pesquisa-design formação: uma proposta metodológica para a produção de Recursos Educacionais Abertos*. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research was inspired by the recent social movements related to the opening of didactic materials for sharing, (re) use and remixing in cyberspace. We started from the following problem: how to develop curriculum acts that contribute to the production of Open Educational Resources (OER) for teaching and learning in cyberspace? The goal was develop a device-methodological as curriculum act that updates the research-formation for the teaching-learning situations design and pedagogical artifacts that include authorship of cultural practitioners. To achieve the proposed, we developed a device that updates the research-formation method for teaching and learning in cyberspace (SANTOS, 2005; 2014) with some principles of research-*design* (GRAVEMEIJER; COBB, 2006; van den AKKER 1999; BROWN, 1992; COLLINS, 1992; NEWMAN, 1990; KELLY, 2003; RAMOS; STRUCHINER, 2008) to provide the production of digital artifacts using the resources offered by Web 2.0 platforms. The research-*design* formation, as a methodological device and the open interactive *design*, as technological device, were created in order to systematize the process of building and implementing acts of curricula and build open pathways on Web 2.0 platforms. The proposed methodology, part of the multireferential research- formation in cyberculture with research- *design*. The research is divided into four important concepts theme: a) education in cyberculture: highlighted media; b) Web 2.0 *design*: do it yourself and preferably accompanied; c) the teacher-authorship and their epistemological and methodological construction, and; d) Teacher-authorship formation: enunciation, negotiation and authoring. This research revealed some findings in the dimensions related to the *design* as product and process, method and curriculum acts which are intended to contribute to: a) the systematization of teaching and learning processes, promoting the production of open digital artifacts by teachers and students; b) the structural and propositional *design* of educational activities; c) the formation of subject-authorship in cyberspace. Therefore, this research contributed to the authorization and empowerment of cultural practitioners through research-*design* formation methodology and the provision of open digital materials in cyberculture.

Keywords: Open Educational Resources. Research-Formation. Theacher-authorship. Cybeculture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - CP 400 e Apple II	21
Figura 2 – Atari	22
Figura 3 - Site de busca Altavista.....	23
Figura 4 - Licença aberta de atribuição	54
Figura 5 - Licença de atribuição compartilha igual.....	55
Figura 6 - Licença de atribuição sem derivados	55
Figura 7 - Licença de atribuição não-comercial	55
Figura 8 - Licença de atribuição não-comercial compartilha igual	55
Figura 9 - Licença de atribuição não-comercial sem derivados	56
Figura 10 - The Evolution of MOOCs: From 1.0 (One-to-Many) to 4.0 (Many-to-One).....	62
Figura 11 - Pesquisa-formação na cibercultura	96
Figura 12 - Curricular spiderweb.....	108
Figura 13 - Pesquisa- <i>design</i> formação	115
Figura 14 - Software social Facebook	116
Figura 15 - AVA Moodle	117
Figura 16 - Software Social Youtube	118
Figura 17 - Software social Flickr	119
Figura 18 – Plataforma SlideShare	119
Figura 19 - Plataforma Wikispaces	120
Figura 20 - Bases estruturantes da pesquisa- <i>design</i> formação	123
Figura 21 - Infográfico do ciclo iterativo da pesquisa- <i>design</i> formação	132
Figura 22 - Página da disciplina no Facebook.....	137
Figura 23 - <i>Design</i> da página no Facebook	139
Figura 24 - Postagem do dia 06/10/2013.....	143
Figura 25 – Imagem do grupo 1	146
Figura 26 - Imagem do grupo 2	147
Figura 27 – Imagem do grupo 3	148
Figura 28 - Vídeo do grupo 4	149
Figura 29 – Imagem do grupo 5	149
Figura 30 - Imagem do grupo 6.....	150
Figura 31 - Imagem do grupo 7	152

Figura 32 - Postagem do dia 24-10-2013	154
Figura 33 - Postagem sobre as apresentações.....	155
Figura 34 - Postagem do dia 25-10-2013	155
Figura 35 - Provocação para discussão sobre o texto	156
Figura 36 - Postagem do dia 08/11/2013.....	157
Figura 37 - Postagem do dia 17/11/2013.....	157
Figura 38 - Postagem de um link.....	159
Figura 39 - Proposição da atividade 4	160
Figura 40 - Texto da oficina de HQ.....	161
Figura 41 - Oficina de HQ.....	161
Figura 42 - Apresentação das produções dos alunos	168
Figura 43 - Compartilhamento das produções dos alunos.....	169
Figura 44 - <i>Design</i> das atividades na ambiência Moodle	175
Figura 45 - AVA Moodle LATIC/UERJ.....	177
Figura 46 - Página principal do curso de pedagogia	177
Figura 47 – Tópico geral da disciplina	179
Figura 48 - Fórum "Informes da disciplina".....	180
Figura 49 - Fórum "Achados imperdíveis"	181
Figura 50 - Histórico da wiki do grupo 4	184
Figura 51 - Atividade 1: Explorar, registrar e compartilhar: uma prática social.....	185
Figura 52 - Fórum "Compartilhar, narrar e dialogar"	185
Figura 53 – Wiki “Narrativas do grupo 1”	186
Figura 54 - Extrato do Grupo 1	188
Figura 55 - Extrato do Grupo 2	190
Figura 56 - Imagem do grupo 3	191
Figura 57 - Extrato do grupo 3	192
Figura 58 - Imagens do Grupo 4.....	194
Figura 59 - Extrato do Grupo 4	195
Figura 60 - Imagem do Grupo 5	197
Figura 61 - Atividade 2: Pensando o currículo escolar com os Cotidianos.....	200
Figura 62 - Fórum "Discussão sobre o currículo"	201
Figura 63 - Atividade 3: Artefatos culturais que nos formam.....	204
Figura 64 - Fórum "Artefatos que nos formam".....	205
Figura 65 - Atividade 4.....	211

Figura 66- Fórum "Nossos documentários"	212
Figura 67 - Fórum "Achados e perdidos"	212
Figura 68 - Página dos grupos na Wikispaces	213
Figura 69 - Narrativa dos praticantes Fabiano, Luiz e Tamirys.	217
Figura 70 - Narrativa do praticante Marcos Paulo	218
Figura 71 - Narrativa da praticante Carolina	220
Figura 72 - Documentário realizado pelos alunos da disciplina.....	250
Figura 73 - Versão final da HQ	255
Figura 74 - Tipo de licenciamento Atribuição Compartilha igual.....	256
Figura 75 - Tipo de licenciamento Atribuição Compartilha igual.....	260
Figura 76 - História de Inês e Pedro – Parte I	261
Figura 77 - História de Inês e Pedro – Parte II	262
Figura 78 - História de Inês e Pedro – Parte III.....	263
Figura 79 - História de Inês e Pedro – Parte IV.....	264
Figura 80 - HQ sobre os movimentos sociais.....	267
Figura 81 -Exposição Gritos surdos na Casa França-Brasil	269
Figura 82 - Morro da Mangueira a partir da UERJ	270
Figura 83 – Vídeo sobre o cotidiano do DeeJay Allan Braz.....	271
Figura 84 - Infográfico dos achados da pesquisa	277
Figura 85 - Interface social indexadora de autorias abertas	279
Figura 86 - Imagens compartilhadas na plataforma “Autoria Aberta”	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de Reutilização e formas de reutilizar REA por Okada et. al.(2011)	69
Tabela 2- Os saberes dos professores	75
Tabela 3 - Ementa da disciplina "O cotidiano escolar: uma prática social em construção" ...	124
Tabela 4 - Alunos da disciplina 1º semestre de 2013	124
Tabela 5 - Alunos da disciplina 2º semestre de 2014	125
Tabela 6 -Referencial teórico da disciplina	134
Tabela 7 – Cronograma das atividades da primeira turma de 2013/2º semestre	135
Tabela 8 - Produções dos alunos da primeira turma (2013)	165
Tabela 9 - Cronograma da disciplina da segunda turma 2014/1º semestre	172
Tabela 10 - - Produções dos alunos da primeira turma (2014).....	226
Tabela 11 - Quadro resumo da tese	291

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC	Creative Commons
HQ	História em Quadrinhos
LDA	Leis dos Direitos Autorais
MOOC	Massive Open Online Course
OCW	Open CourseWare
PEA	Práticas Educacionais Abertas
REA	Recursos Educacionais Abertos
URL	Uniform Resource Locator

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	ITINERÂNCIAS DE UMA INFORMATA NA EDUCAÇÃO	21
2	AUTORIA EM REDE: A ARTE DE FAZER E PENSAR NA CIBERCULTURA	28
2.1	Educar na cibercultura: mídias em destaque	29
2.1.1	<u>A evolução da WWW</u>	30
2.1.2	<u>Mídias digitais: o retorno ao apelo multissensorial</u>	33
2.1.3	<u>Mídias propagáveis na rede digital</u>	36
2.1.3.1	A lógica da propagação das mídias digitais como prática cultural	39
2.1.3.2	A métrica do engajamento	41
2.1.3.3	A economia da dádiva como prática da propagação e consumo.....	43
2.1.4	<u>Educação <i>online</i>: interatividade, hipertexto e ambiências formativas</u>	44
2.1.5	<u>Recursos Educacionais Abertos: um movimento que emerge do social na cibercultura</u>	47
2.1.5.1	Propriedade intelectual e direitos autorais em licença Creative Commons	53
2.1.5.2	Conectivismo: uma nova teoria da aprendizagem na cibercultura?	56
2.1.5.3	Limites e possibilidades com a materialização do conectivismo em MOOC	59
2.2	<i>Design</i> na Web 2.0: faça você mesmo e de preferência acompanhado	63
2.2.1	<u><i>Design</i> instrucional, desenho didático e <i>design</i> interativo: do saber instrumental ao formativo</u>	65
2.2.2	<u><i>Design</i> de REA em ambiências <i>online</i></u>	67
2.3	Professor-autor e a sua construção epistemológica e metodológica	71
2.3.1	<u>A multidimensionalidade dos saberes necessários à formação docente</u>	74
2.3.2	<u>A implicação docente como método na construção epistemológica de seus saberes nas múltiplas redes dos cotidianos</u>	77
2.4	Professor-autor em formação: enunciação, negociação e autoria	78
2.4.1	<u>A importância da narrativa como enunciação aberta ao diálogo e a negociação</u>	82
2.4.2	<u>A volta do autor na ordem do discurso científico</u>	85
2.4.3	<u>Atos de currículo formativos</u>	87
3	EM BUSCA DE UM NOVO DISPOSITIVO-METODOLÓGICO PARA PESQUISA-FORMAÇÃO	90

3.1	A Complexidade e a multirreferencialidade como bases estruturantes da pesquisa-formação na cibercultura	92
3.1.1	<u>A pesquisa-formação na cibercultura</u>	95
3.2	Pesquisa-<i>design</i>: uma metodologia prático-teórica	99
3.2.1	<u>Os processos cíclicos na pesquisa-<i>design</i></u>	103
3.2.2	<u>A pesquisa-<i>design</i> no currículo escolar</u>	107
4	PESQUISA-<i>DESIGN</i> FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS ABERTOS NA CIBERCULTURA	114
4.1	Contexto e praticantes da pesquisa-<i>design</i> formação	121
4.2	<i>Design</i> interativo aberto como ato de currículo na pesquisa-<i>design</i> formação .	130
4.2.1	<u>Ciclos iterativos da pesquisa-<i>design</i> formação</u>	131
4.1.1.1	Ciclos iterativos da primeira turma de 2013/2º semestre	134
4.1.1.2	Ciclos iterativos da segunda turma de 2014/1º semestre.....	171
5	A DINÂMICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ESPAÇOSTEMPOS MÚLTIPLOS NA CIBERCULTURA	228
5.1	Noções subsunçoras: compreendendo os acontecimentos nos espaçostempos da pesquisa	230
5.1.1	<u>A pesquisa-<i>design</i> formação como processo estruturante para produção de artefatos digitais abertos na cibercultura</u>	232
5.1.1.1	Atos de currículos <i>prácticosteóricospráticos</i> como dispositivo promovedor do <i>fazerpensar</i>	239
5.1.2	<u>Ambiências <i>online</i> como <i>espaçostempos</i> fecundos à autoria e licenciamento aberto</u>	240
5.1.2.1	A negociação e a colaboração entre as várias áreas do conhecimento contribuem para a produção de artefatos digitais abertos de qualidade	251
5.1.3	<u>Narrativas e imagens propiciam a compreensão e ampliação do conhecimento científico</u>	257
5.1.3.1.	Imagens e narrativas como intercessores do conhecimento.....	257
5.1.3.2	A imagem como <i>espaçotempo</i> para discussão sobre os acontecimentos sócio culturais	266
5.1.3.3	Narrativas de vivências como experiência formadora	268
6	PROSPECÇÕES ABERTAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-<i>DESIGN</i> FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO	273

6.1	Design da Interface Social Indexadora: próximos passos	279
	REFERÊNCIAS	283
	APÊNDICE	291
	ANEXO A – Narrativa final do Grupo 1/2013.....	294
	ANEXO B – Narrativa final do Grupo 2/2013.....	306
	ANEXO C – Narrativa final do Grupo 3/2013.....	316
	ANEXO D – Narrativa final do Grupo 4/2013.....	329
	ANEXO E – Narrativa final do Grupo 2/2014.....	337
	ANEXO F – Narrativa final do Grupo 3/2014	342
	ANEXO G – Narrativa final do Grupo 4/2014	345

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), de duração de três anos e meio, sendo um ano no campo empírico, que atualiza a metodologia pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) com alguns princípios da pesquisa-*design*. A pesquisa-formação foi inspirada nas abordagens da pesquisa-ação (BARBIER, 2002) juntamente com o conceito de formação (MACEDO, 2010a; NÓVOA, 2004) onde todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são pesquisadores em potencial. Na pesquisa-formação a docência e a pesquisa estão sempre articuladas. A pesquisa-*design* parte da identificação de problemas de *aprendizagemensino*¹ em um trabalho colaborativo entre alunos e professores, tendo a criação de protótipos tecnológicos como suporte para a prática docente (GRAVEMEIJER; COBB, 2006; VAN DENAKKER, 1999; BROWN, 1992; COLLINS, 1992; NEWMAN, 1990; KELLY, 2003; RAMOS; STRUCHINER, 2008).

Assim, desenvolvemos com alunos de graduação na disciplina eletiva de licenciatura da Faculdade de Educação da UERJ, “O cotidiano escolar: uma prática social em construção”, atos de currículo para atualização da metodologia pesquisa-formação para promover e sistematizar a produção de materiais digitais abertos no ciberespaço. Compreendemos atos de currículo (MACEDO, 2013) como um conceito-dispositivo que orienta nossas práticas/ações de *aprendizagemensino* situadas e de caráter único, socialmente construídas onde todos os agentes implicados na relação são transformados em atores/autores curriculares (MACEDO, 2010a). É considerado um conceito-dispositivo, pois na prática docente não há uma estratégia de conhecimento (meios materiais e/ou intelectuais) sem uma base teórico-epistemológica por de trás do mesmo (ARDOINO, 2003).

Para tanto, criamos um dispositivo para sustentar o processo de arquitetar interfaces comunicacionais e de conteúdo aliados às proposições de situações de *aprendizagemensino* em plataformas digitais da Web 2.0, com vistas à produção de autorias discentes e docentes para uso, reuso, compartilhamento e remixagem na *web*. O *design* interativo aberto foi inspirado nos conceitos de *design* interativo (SANTOS; SILVA, 2009) e de abertura (AMIEL,

¹ Esse modo de escrever este e outros termos foram “ensinadosaprendidos” com Alves (2015), como “aprendizagemensino”, “espaçostempos”, “novosoutros”, etc. – deve-se a compreensão de que na modernidade a ciência foi criada por dicotomias é imprescindível a superação de tais concepções por entendermos a indissociabilidade dos mesmos.

2012), sendo o primeiro muito utilizado na educação *online* e o segundo nas práticas educacionais abertas (PEA).

A educação *online* é um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) a qual possibilita um grande potencial comunicacional e pedagógico quando interfaces colaborativas são articuladas a uma mediação docente intensa e provocadora tanto no ambiente presencial quanto no digital. Isso significa que em uma aula presencial o professor e seus alunos poderão dispor de recursos tecnológicos como potencializadores da docência e aprendizagem. Assim, a educação *online* abre novos horizontes para adoção de práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras em ambientes virtuais.

As atividades pedagógicas *online* são ministradas, em sua maioria, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também conhecidos como LMS (Learning Management System). Os AVA (Moodle², AulaNet³, Blackboard⁴) são espaços virtuais construídos com funcionalidades pedagógicas e administrativas que reúnem interfaces de conteúdo e de comunicação assíncronas (ex: fórum, diário, wiki) e síncronas (ex: chat). O *design*, também conhecido como desenho didático, pode ser realizado pelo próprio professor, pois possui uma linguagem gráfica de fácil utilização, não sendo necessário conhecimentos técnicos especializados. Também alguns *softwares* sociais, como por exemplo, o Facebook, são adotados como espaços educacionais por meio de grupos fechados ou páginas. Nesse caso, o *design* pedagógico fica um pouco limitado em razão dos seus recursos serem voltados à comunicação textual assíncrona e, também, a ausência de funcionalidades que permitam a modificação gráfica em sua estrutura pré-determinada para a inclusão de conteúdos e situações de *aprendizagemensino*.

As PEA emergiram com a intensificação do movimento de *software* livre, onde várias instituições educacionais internacionais começaram a oferecer livre acesso a conteúdos abertos de cursos de graduação e pós-graduação para a comunidade acadêmica em geral. Esses conteúdos foram denominados como Recursos Educacionais Abertos (REA) que podem ser materiais digitais de aprendizagem de cursos, planos de aulas, vídeos, imagens, livros

² Moodle é um software livre e aberto desenvolvido especificamente para a prática docente. A sua interface gráfica permite que os próprios professores sejam *designers* de seus cursos ou atividades pedagógicas. Disponibiliza interfaces comunicacionais assíncronas e síncronas, promovendo a interatividade. Ex: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/>; <http://ead.uerj.br/ava/>

³ Aulanet é um software proprietário que foi desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro para o gerenciamento de cursos a distância. Ex: <https://client.aulanet.com.mx/home/> .

⁴ Blackboard é um software proprietário desenvolvido pela empresa Blackboard Inc e muito utilizado por instituições privadas como provedor de softwares e serviços para cursos a distância. Ex: <http://blackboard.grupoa.com.br/>

dentre outros. Eles contribuem para uma educação mais acessível a todos, baixando os custos no que diz respeito a compra de materiais didático impressos sob licença com propriedade autoral e, principalmente, promovem a autoria docente a partir do (re) uso e remixagem dos REA. A abertura pressupõe o livre acesso aos recursos disponibilizados por terceiros, bem como a ausência de pré-requisitos e qualificações prévias para utilizá-los. Também implica na construção de materiais em aplicativos de formatos abertos para que seja possível a interoperabilidade e a padronização entre os diferentes repositórios.

Os REA possibilitam a ampliação do acesso ao conhecimento e também fazem uso de licenças abertas que são incorporadas para garantir a sua disseminação e reutilização sem ter que pedir permissão ao autor ou pagar o uso de direitos autorais. As licenças *Creative Commons* (CC), idealizadas por Lawrence Lessig, são as mais utilizadas para licenciamento de diversos tipos de conteúdo aberto, pois facilitam a sua reapropriação, garantindo a propriedade intelectual e criativa do autor (*copyleft*).

Nesse sentido, compreender os ambientes virtuais como espaços socioculturais, repletos de significações, potencializadores da aprendizagem é um dos grandes desafios do nosso século. Para isso, o aspecto colaborativo, criativo e solidário da educação necessita ser resgatado para entrar em sintonia com os movimentos emergentes de abertura e liberdade que estão cada vez mais presentes e politizados.

Dessa forma, o contexto cibercultural vem desestruturando as práticas pedagógicas pautadas na “pedagogia da transmissão” (SILVA, 2010), onde conteúdos textuais estáticos, pré-definidos e lineares dão espaço a recursos hipermidiáticos dinâmicos, abertos e colaborativos. As fronteiras que existiam antes das modalidades de ensino presencial e a distância, passaram a ser rompidas com a emergência da educação *online*.

Portanto, a formação de professores-autores e a apropriação do fenômeno da abertura do conhecimento é um desafio que se coloca na medida em que traz junto uma concepção de educação livre, autônoma e plural. É nesse cenário dinâmico e complexo que partimos da implicação social, política e educacional para a formulação dos problemas da nossa pesquisa: como desenvolver atos de currículo capazes de contribuir para a formação de professores-autores na prática docente cibercultural? Como sistematizar a construção de dispositivos abertos e flexíveis na docência online?

Face aos problemas expostos, cabe situar o objetivo geral e as questões desta pesquisa.

Objetivo geral: Desenvolver um dispositivo-metodológico como ato de currículo que atualize a pesquisa-formação para o *design* de situações de *aprendizagem* e de artefatos pedagógicos que contemplem a autoria dos praticantes culturais.

Questões de estudo da pesquisa:

- a) Quais metodologias de pesquisa contribuem para o *design* de atos de currículo e de artefatos digitais abertos que contemplem a formação de praticantes-autores na cibercultura?
- b) Como professores em formação podem desenvolver e compartilhar autorias digitais abertas com vistas ao reuso, à revisão, à remixagem e à redistribuição a partir de atos de currículo multirreferenciais formativos?
- c) De que modo processos dinâmicos metodológicos são estruturados a fim de garantir a abertura e a qualidade de atos de currículo e artefatos digitais?
- d) Como garantir a sustentabilidade e a qualidade de autorias digitais abertas produzidas pelos praticantes culturais na cidade e no ciberespaço?

Este trabalho está dividido em seis capítulos: o primeiro, ITINERÂNCIAS DE UMA INFORMATA NA EDUCAÇÃO, narra os processos formativos e os saberes construídos ao longo da vida, mostrando a nossa implicação com a formação de professores-autores na cibercultura.

O segundo capítulo, AUTORIA EM REDE: A ARTE DE FAZER E PENSAR NA CIBERCULTURA, discute conceitos, teorias, práticas relacionadas à autoria e à abertura de artefatos digitais na cibercultura bem como a postura do professor face às mudanças socioculturais que estão imbricadas com os avanços tecnológicos. Estas discussões serviram de inspiração para esse estudo e contribuíram para as construções epistemológicas da metodologia e do dispositivo propostos.

O terceiro capítulo, EM BUSCA DE UM NOVO DISPOSITIVO-METODOLÓGICO PARA A PESQUISA-FORMAÇÃO, dialoga com as metodologias pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura (MACEDO, 2010a; SANTOS, 2005; 2014) e a pesquisa-*design* (GRAVEMEIJER; COBB, 2006; RAMOS; STRUCHINER, 2008)) para a criação de dispositivos técnicos/tecnológicos e metodológicos para elaboração de situações de *aprendizagemensino* e de artefatos digitais abertos.

O quarto capítulo, PESQUISA-DESIGN FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS ABERTOS NA CIBERCULTURA, mostra como foi estruturada e implementada a pesquisa-*design* formação com o dispositivo *design* interativo aberto nos atos de currículos ao longo de um ano de estudo em campo.

O quinto capítulo, A DINÂMICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ESPAÇOSTEMPOS MÚLTIPLOS NA CIBERCULTURA, apresenta as noções subsunçoras que emergiram ao longo da pesquisa, buscando a compreensão e a interpretação dos dados de forma crítica e reflexiva.

O sexto capítulo, PROSPECÇÕES ABERTAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-DESIGN FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO, mostra algumas contribuições do método e do dispositivo criados, resgatando os achados da pesquisa e respondendo ao problema gerador do estudo. Encerramos essa seção falando um pouco dos próximos passos desse estudo.

1 ITINERÂNCIAS DE UMA INFORMATICA NA EDUCAÇÃO

A itinerância, em sua dimensão planetária, envolve o jogo do homem envolvido no movimento do jogo do mundo, caracterizado por seu curso. (...). Somente nos é dada, intuitivamente, nossa implicação inelutável no seu movimento e seu avatar existencial em nossa itinerância.

René Barbier

Percursos que fazem a história da minha vida!

Quantos percursos antagônicos e distantes que compõem a minha formação como pesquisadora. A minha relação com as tecnologias digitais teve início por volta de 1986, quando eu tinha dez anos de idade. Meu pai, administrador de empresas e informata, programava sistemas e por isso tinha dois computadores pessoais (Personal Computer (PC) com funcionalidade gráfica em nossa residência: CP 400 e Apple II (Fig. 1). Eu ficava do lado dele observando e aprendendo a programar a linguagem DBASE. Também adorava jogar no CP 400, fabricado pela Prológica no Brasil, pois tinha a opção de acoplar joysticks e uma variedade de jogos com a resolução bem melhor em relação aos produzidos pelo videogame Atari (Fig. 2), que na época também possuía. O seu *design* foi criado pelo arquiteto italiano Luciano Devis com o intuito de melhorar a estética dos computadores domésticos.

Figura 1 - CP 400 e Apple II



Fonte: <http://www.cobit.xpg.com.br/micros/cp400.htm>

O CP 400 possuía pouca memória (16KB) e um microprocessador Motorola de 8 bits, sendo necessário a utilização de cartuchos e fitas cassetes que funcionavam como memórias

externas. Os cartuchos pareciam com os do Atari e ao serem inseridos no compartimento lateral, imediatamente o programa era carregado pelo microprocessador. As fitas cassetes para serem carregadas demoravam entre 30 a 60 minutos, pois a velocidade ocorria de acordo com a do gravador. Na verdade, o computador se resumia ao teclado e as interfaces externas e para seu funcionamento deveria ser conectado à uma televisão colorida.

O Apple II, produzido pela Apple Computer, meu pai não deixava manipulá-lo, pois havia sido mais caro e era mais potente (64KB de memória) do que o PC 400. Não necessitava de gravadores, pois possuía o driver para a leitura de disquetes de 5^{1/4} e um monitor próprio.

Embora preferisse jogar no CP 400, o Atari fez parte da minha infância e adolescência, participando de algumas competições em shopping centers com os jogos de corrida de carros (Enduro) e muitas outras entre amigos e familiares. No entanto, não era uma criança que ficava presa em casa com esses artefatos tecnológicos. Pelo contrário, passava mais tempo brincando e andando de bicicleta com os amigos.

Figura 2 – Atari



Fonte: <http://www.giantbomb.com/atari-2600/3045-40/>

Entrei na faculdade de Processamento de Dados em 1994 e, nos laboratórios de Informática, comecei a ter contato primeiramente com o BBS (Board Bulletin System) e depois com a Internet (World Wide Web). BBS era um servidor baseado em texto que permitia que os usuários se conectassem no sistema via terminal a partir de uma linha de telefone discada. Uma vez conectados, eles podiam fazer *download* e *upload* de *softwares* (IRC⁵, mIRC⁶, ICQ⁷) e dados, trocar mensagens via *email*, conversar via *chat* e publicar no fórum.

⁵ Internet Relay Chat: programa que permite a troca de mensagens síncronas em canais de comunicação, podendo haver grupos de conversas.

A partir de então, comecei a pagar um provedor de linha discada para acessar servidores para interagir com outros usuários, principalmente os internacionais, para praticar a língua inglesa. Um dos principais e mais utilizados motores de busca da web era o Altavista, que foi comprado pela empresa Yahoo! em 2003 e em 2005 perdeu a popularidade pelo buscador do Google e, em 2013 foi desativado.

Figura 3 - Site de busca Altavista



Fonte: http://members.tripod.com/a_pizano/html/cap11.html

Antes de concluir o curso de graduação já estagiava em uma empresa multinacional da área. Formada em Processamento de Dados em 1996 e Pós-Graduada em Engenharia de Sistemas em 1997, o meu percurso como pesquisadora iniciou-se em 2008 com a entrada no Mestrado em Educação. Por que escolhi Educação? Essa foi a pergunta que todos os meus amigos e professores me fizeram ao longo desse período. Trabalhando oito horas diárias, e às vezes até mais, com projetos de Banco de Dados, comecei a sentir falta de algo a mais na minha vida profissional e resolvi que gostaria de voltar a estudar.

Em um primeiro momento, tentei entrar em um curso de mestrado em Redes Neurais. Como estava afastada muito tempo da área acadêmica, foi necessário contatar alguns professores-doutores para obtenção de cartas de recomendações requeridas para participar do processo seletivo. Um dos professores que fora indicado por colegas de trabalho era Mestre em Educação com formação em Banco de Dados de alta plataforma. Ele perguntou o que eu achava de fazer um mestrado em Educação com um viés tecnológico? Fiquei surpresa com tal indagação, pois nunca havia pensado nessa possibilidade.

⁶ mIRC: programa cliente desenvolvido para o Windows com interface gráfica para os usuários se comunicarem em salas de bate papo.

⁷ ICQ: programa de mensagem instantânea entre pares desenvolvido para o Windows.

Após um breve relato de sua vida e das possíveis contribuições que eu poderia fazer à Educação com o meu saber tecnológico, resolvi vivenciar essa nova experiência e acabei me apaixonando. Fascinada por Mundos Virtuais 3D (tridimensionais), a minha dissertação foi sobre as potencialidades comunicacionais do Moodle e Second Life para a educação *online*, que foi defendida no início de 2011. Após a minha defesa, resolvi ingressar no doutorado tendo como projeto de pesquisa “A formação de professores em práticas colaborativas e interativas em ambientes virtuais abertos bidimensionais e tridimensionais.”

No entanto, um convite inesperado mudou o rumo da nossa pesquisa: participar da elaboração de um artigo sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)⁸ do e-book “Open Educational Resources and Social Networks” organizado pela Professora Alexandra Okada da Open University do Reino Unido. Ao me debruçar sobre o tema, resolvemos mudar a nossa pesquisa para formação de professores-autores para a produção de REA.

Desde 2012 faço parte do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) do PROPED/ UERJ, tendo como líder a professora Edméa de Oliveira Santos.

O principal engajamento do GPDOC é com a formação de pesquisadores e docentes em processos de formação inicial e continuada, tendo como objetivos: a) investigar os fenômenos sociotécnicos e culturais mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações para os processos de aprendizagem e docência; b) desenvolver metodologias de pesquisa e projetos de *aprendizagemensino* que aproximem o currículo escolar das práticas comunicacionais na cibercultura; c) desenvolver currículos e atos de currículos (didática) para o exercício da docência online; e) mapear os saberes docentes para o exercício da docência online, e; f) compreender como as interfaces digitais podem contribuir para a produção e gestão do conhecimento.

O GPDOC trabalha a formação docente inicial e continuada com três fundamentos principais: a imersão cibercultural, a docência e a pesquisa dentro e fora das instituições educacionais. Esses três fundamentos se articulam entre si de forma recursiva com o intuito de propiciar uma base inicial para a ciberpesquisa-formação. A ciberpesquisa-formação é uma metodologia de pesquisa qualitativa que tem como campo a educação *online*. Os processos de docência e aprendizagem são concebidos a partir do compartilhamento de saberes, significações e dilemas de professores e pesquisadores tendo as interfaces digitais como dispositivos e mediadores da docência e aprendizagem (SANTOS, 2005).

⁸ Docência na cibercultura: possibilidades de usos de REA
Fonte: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1173#.Vh8CWPIViko

A imersão cibercultural é promovida a partir de atividades que propiciem a aprendizagem com os “praticantes” (CERTEAU, 2013) culturais. Isso significa habitar as redes rizomáticas do ciberespaço, fazendo os mais variados usos das interfaces da Web 2.0 como atos do cotidiano, como por exemplo, os *softwares* sociais (ex: Facebook, Twitter, LinkedIn, Second Life) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle). A imersão é acompanhada de estudo crítico que culmina na produção de artigos científicos e oficinas pedagógicas. Com isso, são mobilizados saberes sobre planejamento e execução de atividades pedagógicas com as tecnologias digitais na educação.

A docência implica a formação de professores para a prática pedagógica em ambientes virtuais *online* por meio de ações construídas e compartilhadas ao longo de suas experiências formativas, de forma crítica. A construção e edificação dos saberes docentes é um movimento plural, que vai além dos muros das escolas e universidades. A epistemologia da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições, devendo articular-se com os saberes do cotidiano, das artes, da filosofia. Nesse sentido, propomos um desenho curricular que proporcionasse aos sujeitos uma formação plural habitando espaços formativos multirreferenciais.

Assim, os três fundamentos praticados pelo GPDOC contribuem para a pesquisa-formação propiciando a autoria de seus participantes na cibercultura. Numa perspectiva heterárquica, precisamos pesquisar práticas colaborativas que tragam fundamentos e outras metodologias nos diversos *espaçostempos* de aprendizagem. A autoria também é encorajada bem como o compartilhamento de saberes e experiências.

Foram com essas concepções que começamos a desenvolver uma metodologia que promovesse a produção de REA bem com a formação de professores-autores na cibercultura. Com isso, partimos da pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) para criar dispositivos conceituais e tecnológicos que pudessem ser articulados na educação *online*. A educação *online* é um fenômeno da cibercultura que emerge para potencializar o *aprendizagemensino* em ambientes presenciais e virtuais (SANTOS, 2012).

A epistemologia da multirreferencialidade nos propicia uma abertura para buscar saberes *outros*, podendo envolver outras áreas de conhecimento que contribuam para a ampliação e compreensão dos acontecimentos em um determinado *espaçotempo*. A pesquisa-*design* aparece em nosso estudo como uma metodologia que promove a prática a partir da construção de protótipos de *softwares*. Como a minha formação é em Engenharia de Sistemas, iniciamos um aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa-*design* por ser oriunda do

design instrucional e da tecnologia educacional, para a criação e a sistematização de um processo formativo que propiciasse a implicação, a autonomia e a autorização dos participantes.

A partir dos fundamentos do GPDOC, vivenciei a docência e a pesquisa durante três anos e meio, sendo um em campo (duas turmas de licenciatura), tendo como parceira, agora doutora, Mirian do Amaral que me ajudou muito na minha formação como docente.

Assim, tive a oportunidade de colocar em prática conceitos, métodos, metodologias, teorias, técnicas/tecnologias, dispositivos e modalidades de ensino que foram estudados e discutidos nos encontros semanais do seminário de pesquisa, nas disciplinas do doutorado, nos congressos e seminários, nos ambientes *online*, ou seja, nas múltiplas redes de aprendizagem que fazemos parte nos cotidianos.

No exercício da docência-pesquisa, mergulhada nos acontecimentos cotidianos, saberes foram criados por todos praticantes (docentes e discentes), produzindo sentidos e esclarecimentos. A minha implicação com a pesquisa propiciou o processo de autorização e, conseqüentemente, a preocupação com seus efeitos, contribuindo para a sua estrutura quanto a forma e conteúdo (MACEDO, 2012).

Interessante ressaltar que enquanto nos formávamos a partir da pesquisa, a pesquisa propiciava a nossa formação a partir das interações com os praticantes culturais, em uma relação recursiva. As teorias adotadas como referências da disciplina serviram de inspirações aos participantes para realizarem as suas produções, tanto de processos quanto de produtos.

Com isso, as concepções teórico-epistemológicas serviram como base estruturante para desenvolver a metodologia proposta nessa tese a partir da bricolagem da pesquisa-formação na cibercultura com a pesquisa-*design*. A invenção metodológica se materializou quando o dispositivo *design* interativo aberto foi criado como processo de sustentação ao *design* das interfaces comunicacionais e de conteúdos aliadas às proposições de *aprendizagemensino* e plataformas da Web 2.0.

Enquanto criávamos as proposições e refletíamos sobre o processo de construção metodológica, os praticantes produziam conhecimentos para depois refletirem sobre a sua aprendizagem de forma crítica. Essa experiência foi um momento muito importante para a minha formação docente.

Portanto, a minha história de vida é constituída por vários percursos de diferentes origens que se imbricam e fazem parte da minha formação. Encerro essa pesquisa já com intenção de continuá-la na implementação da interface social indexadora de materiais digitais abertos que se encontra em processo de construção. A ideia é propiciar o mapeamento das

produções de alunos e professores para promover o compartilhamento, (re) uso e remixagem pela comunidade em geral. É assim que pretendo continuar a minha itinerância na área da educação e, talvez quem sabe, me dedicar exclusivamente a ela em um futuro próximo...

2 AUTORIA EM REDE: A ARTE DE FAZER E PENSAR NA CIBERCULTURA

A compaixão tem pouco valor se permanece uma ideia; ela deve tornar-se nossa atitude em relação aos outros, refletida em todos os nossos pensamentos e ações.

Dalai Lama

Neste capítulo discutiremos conceitos importantes que estruturam e norteiam a pesquisa em três subcapítulos:

- 2.1) Educar na cibercultura: mídias em destaque;
- 2.2) *Design* na Web 2.0: faça você mesmo e de preferência acompanhado;
- 2.3) Professor-autor e a sua construção epistemológica e metodológica
- 2.4) Professor-autor em formação: enunciação, negociação e autoria.

O primeiro subcapítulo discute a educação na cibercultura destacando o papel importante das mídias nos cotidianos. Segundo Santos (2005, 2014), a cultura contemporânea é feita coletivamente pelos habitantes da cidade-ciberespaço. A Educação online é discutida como um fenômeno da cibercultura em tempo de movimentos que enaltecem a abertura e a solidariedade do conhecimento. A autoria também é considerada e atribuída, principalmente quando são produzidos e compartilhados materiais digitais na rede para (re) uso e remixagem por outras pessoas.

O segundo subcapítulo procura mostrar que o *design* em interfaces digitais deixou de ser exclusivo de especialistas da área de Tecnologia da Informação a partir da Web 2.0. As plataformas da Web 2.0 oferecem recursos que possibilitam a sua manipulação através de funcionalidades gráficas, sem precisar manipular diretamente o código fonte. Partimos do conceito da Educação online (SANTOS, 2005; 2014) para explorar o *design* de situações de *aprendizagemensino* nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou em *softwares* sociais.

O terceiro subcapítulo dialoga com os saberes necessários para a prática docente multirreferencial. A implicação, a autorização, a autonomia e a solidariedade são alguns conceitos importantes para a construção epistemológica docente (MACEDO, 2012). As

muitas redes de conhecimento que fazem parte da vida das pessoas precisam ser compreendidas para que se possa mergulhar em suas lógicas (ALVES, 2015).

O quarto subcapítulo aborda os processos formativos necessários ao docente para se tornar autor nos múltiplos *espaçotempos* que fazemos parte. Conceitos como autoria, enunciação, negociação (BAKHTIN, 1997; BABHA, 2011) são trazidos para fazer uma reflexão sobre a construção de atos de currículo formativos nos cotidianos. Outro ponto importante é a importância de todos os discursos que permeiam os cotidianos.

A articulação desses temas é essencial para a compreensão da nossa proposta metodológica, a pesquisa-*design* formação, como promotora do processo autoral de materiais digitais abertos a partir da bricolagem das metodologias pesquisa-*design* e pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos.

2.1 Educar na cibercultura: mídias em destaque

Os meios de comunicação dominantes em uma dada sociedade influenciam a produção e o controle da informação.

Harold Innis

Atuar pelas cidades criando culturas e conhecimentos de diferentes formas não é algo novo. Os praticantes culturais sempre criaram e reinventam continuamente os cotidianos com suas práticas e táticas (CERTEAU, 2013). A mobilidade ubíqua propiciada pelas redes telemáticas de informação e comunicação via satélite aliadas aos dispositivos digitais móveis (celular, tablete, notebook) possibilitam novas práticas culturais nas cidades e no ciberespaço. É nesse cenário que os sujeitos se autorizam e influenciam o fluxo recursivo de relações políticas, econômicas, sociais, educacionais e mercadológicas.

A lógica social e as práticas culturais no ciberespaço têm contribuído para a popularização dos *softwares* sociais, tornando o compartilhamento de mídias (ex: foto, vídeo, imagem) uma ação comum e recorrente. Com o rompimento do polo emissor controlado pelas mídias de massa em razão do surgimento e a democratização do acesso à internet, os usuários

passaram a poder produzir e propagar informação, deixando questões políticas, sociais e educacionais em segundo plano. A supervalorização do estético é uma das características da sociedade pós-moderna, onde quantidades expressivas de conteúdos digitais são produzidas e compartilhadas desenfreadamente nas plataformas sociais (ex: Facebook, Instagram, Twitter, blogs). Esses conteúdos são, em sua maioria, registros de situações nos cotidianos.

Na educação *online*, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são os mais utilizados e customizados para atender várias modalidades de ensino: presencial, *online* e híbrido. A preferência por essas plataformas é justificada pelas interfaces de comunicação e de conteúdo disponibilizadas para atender necessidades pedagógicas de colaboração e de interação. Os AVA foram desenvolvidos para serem utilizados pedagogicamente na educação *online*. As modalidades síncrona e assíncrona, aliadas à participação de professores e cursistas, possibilitam a autoria, o compartilhamento e a produção de conhecimento. A sua estrutura gerencial permite ao docente um acompanhamento estreito da participação do discente no ambiente, por meio de interfaces administrativas.

Nas próximas seções, discutiremos temas estruturantes dessa pesquisa, como educação *online*, mídias propagáveis e Recursos Educacionais Abertos (REA) tendo a cibercultura como cenário sociotécnico nas dimensões tecnológica, social, comunicacional e educacional.

2.1.1 A evolução da WWW

O conceito World Wide Web (WWW) foi desenvolvido pelo inglês Tim Berners-Lee em 1991, oferecendo uma interface gráfica para a criação de sites e páginas estáticas, como um publicador de informação. A construção e atualização desses elementos na web somente era possível pelas pessoas que conheciam as linguagens de programação, o que geralmente se concentrava em profissionais da área de tecnologia e alguns jovens curiosos. Esse é o conceito de Web 1.0 que é de caráter estático, monodirecional e somente leitura (para os usuários que consomem a informação).

O conceito de *Web 2.0* foi cunhado pelo americano Tim O'Reilly em 2004 para descrever a segunda geração baseada em serviços e comunidades na internet. A *Web 2.0* é caracterizada pela intensificação da participação e colaboração dos usuários na rede. Os usuários deixam de ser considerados consumidores de informações digitais para se tornarem produtores. Isso é possível devido à substituição de produtos de *software* antes fechados,

limitados e manipulados somente com conhecimento em programação por serviços abertos, dinâmicos e intuitivos oferecidos remotamente (ex: GMail, Google DOCs, Flickr) e executados diretamente na *web*. Estes serviços são atualizados e aprimorados constantemente conforme o interesse e o comportamento dos internautas. As informações deixam de ser restritas tornando-se públicas para serem reutilizadas.

Com isso, os conteúdos tornam-se dinâmicos e reconfiguráveis conforme a necessidade de cada um. Com o advento da *Web 2.0* surgiram os *softwares* sociais⁹ (ex: Orkut, Ning), *weblogs*¹⁰ (Blogspot, Wordpress), *microblogs*¹¹ (Twitter, Jaiku), *podcasts*, redes P2P¹² (Napster, LimeWire) e *wikis*.

As principais características da *Web 2.0* são (KERRES, 2006):

- Usuário autor – o usuário passa a (re) criar e modificar conteúdos, expressar suas opiniões;
- Dados remotos – os dados passam a serem armazenados em servidores remotos, sendo acessados via *web*, podendo ser acessados e reutilizados por outras pessoas;
- Arquivos compartilhados – arquivos privados são compartilhados na rede tornando acessíveis às outras pessoas. Eles são mantidos e criados de forma dinâmica por comunidades de usuários.

Na *Web 2.0* os aplicativos deixam de ser produtos para se tornarem serviços disponibilizados remotamente na Internet. Os serviços são atualizados constantemente (versão beta) e estão sempre à procura de novos usuários para o seu aperfeiçoamento. Também é possível combinar conteúdos e serviços digitais provenientes de diferentes *sites*, criando aplicativos híbridos. Esse tipo de remixagem e reuso é chamado *mashup* (YEE, 2008).

Com a crescente popularidade da *Web 2.0* e a grande disponibilização de fontes de dados remixáveis, criar uma *mashup* customizada deixou de ser um desafio técnico passando a ser um modo de vida. Por fazer parte do movimento compartilhado, uma *mashup* não é difícil de criar, porém requer criatividade e conhecimento dos dados que se deseja integrar.

⁹Softwares sociais fornecem suporte para grupos de pessoas interagirem colaborativamente, compartilhando informações e recursos.

¹⁰*Blogs* são interfaces que possibilitam a inserção de textos, imagens, vídeos de forma cronológica, podendo receber comentários de várias pessoas.

¹¹*Microblogs* são interfaces que possibilitam a inserção de textos de até 140 caracteres de forma cronológica, podendo receber comentários de várias pessoas.

¹² P2P são programas que ligam computador a computador para troca de arquivos.

As plataformas da Web 2.0 quando (re) combinadas com outras podem favorecer novas práticas pedagógicas ao propiciar a exploração do conteúdo e situações educacionais em diferentes nuances e dimensões. A tendência desse movimento é integrar cada vez mais os serviços para que sejam oferecidas várias funcionalidades em uma única interface. Essas integrações podem ser para atender necessidades sociais, educacionais, de entretenimento, de mapeamento, dentre outras.

No entanto, a Web 2.0 também se tornou a lógica cultural para o e-business (comércio eletrônico), ou seja, para um conjunto de práticas corporativas que visam explorar e se apropriar da produção coletiva e criativa de seus participantes (JENKINS; GREEN; FORD, 2013). Isso significa que em alguns momentos não há como distinguir os modos de produção - coletivo e comercial - empregados, pois são combinados capital monetizado e capital intelectual não orientado ao lucro.

As empresas de marcas têm “contratado” alguns “influenciadores” para serem seus colaboradores de conteúdos e serviços ao realizarem atualizações, inserirem etiquetas, organizarem os materiais nas plataformas sociais, inserirem comentários nas redes sociais incentivando o consumo dos mesmos. Os “influenciadores” não fazem parte dessas empresas como empregados e são procurados a partir de sua atuação e reputação nas redes sociais para passarem credibilidade em relação aos seus produtos. Na verdade, esses profissionais em sua maioria, não recebem um salário fixo, mas recompensas, que podem ser brindes e mimos. Desta forma, as empresas retêm um certo controle nos seus clientes ao manipularem seus resultados para adquirir mais consumidores de uma maneira obscura (JENKINS; GREEN; FORD, 2013).

No meio dessas questões polêmicas, a um passo da Web 3.0, expressão sugerida pelo jornalista da New York Times John Markoff em 2006, as plataformas participativas da Web 2.0 já começam a se misturar com “a web semântica aliada à inteligência artificial por meio da qual a rede deverá organizar e fazer uso ainda mais inteligente do conhecimento já disponibilizado *on-line*” (SANTAELLA, 2010). Com isso, a tendência é todos os *sites* se tornarem serviços a partir do momento que os motores de buscas e de decisão apresentarão os dados, oriundos de lugares diferentes da rede, combinados e reorganizados em tempo real de modo estruturado e preciso satisfazendo às necessidades de cada usuário. As pesquisas serão feitas a partir de conceitos e não mais por palavras-chaves (KOO, *apud* SANTAELLA, 2013). O propósito principal da web semântica é fazer a rede ser lida por máquinas e não só por humanos.

Ainda em fase inicial, a Web 4.0, conhecida como rede simbiótica, prevê interações entre humanos e máquinas controladas pela mente através de interfaces altamente potentes e inteligentes. Isto significa que a web será dotada por inteligência artificial e se tornará uma rede inteligente.

Utopia para alguns países ainda em desenvolvimento, a web semântica ainda precisa de muito investimento em infraestrutura tecnológica e pesquisa.

2.1.2 Mídias digitais: o retorno ao apelo multissensorial

As mídias têm sido um grande potencial transformador cultural ao longo do tempo. Segundo Innis (2010), as mídias dominantes de uma determinada época influenciam diretamente nas práticas sociais, políticas e econômicas, pois elas são responsáveis pela organização, gestão e disseminação da informação nas sociedades. Ou seja, elas fazem a intermediação entre o homem através de seus sentidos e a realidade.

Na Pré-História, o homem se expressava e contava histórias através de pinturas rupestres em pedras e cavernas como parte do processo de desenvolvimento da linguagem. A comunicação era rudimentar, baseada em gestos e grunhidos. A escrita (cuneiforme, hieróglifos, símbolos) foi criada na Antiguidade e utilizava inicialmente, a pedra e a cerâmica como suporte. Embora esses suportes fossem duráveis, a mobilidade dos mesmos era comprometida em função de serem feitos por materiais pesados e de difícil disseminação, propiciando a preservação e o controle da informação à um grupo restrito. Com a criação do alfabeto completo pelos Gregos, surge a necessidade de um suporte físico (papiro) mais leve e que pudesse ser mais facilmente transportado, propiciando a disseminação mais rápida da informação. Nesse momento, a durabilidade da informação é substituída pela deterioração mais rápida do material, se tornando efêmera.

Na Idade Média, a aprendizagem era baseada na oralidade e no apelo visual, pois os livros eram manufaturados e de alto custo, ficando restrito aos grupos dominantes daquela época. No século XV, com o invento da tipografia por Johannes Gutenberg, os livros passaram a ser impressos, o qual reduziu significativamente o custo da produção e propiciou com o passar dos séculos o seu amplo acesso. Assim, a cultura baseada na oralidade onde as narrativas e histórias eram contadas como uma forma de perpetuação do conhecimento, é substituída pela escrita, onde se torna o meio principal do saber legitimado pela sociedade

moderna. Nesse momento, o saber é reduzido aos textos enaltecendo a visão, desprezando os demais sentidos. As narrativas, imagens e sons são deixados em segundo plano, principalmente pelas escolas nessa época.

As mídias digitais surgem com o desenvolvimento e a expansão dos computadores e as redes telemáticas a partir do final do século XX e início do XXI, trazendo o sensório para além da escrita. Os sons, as imagens e as narrativas voltam a ganhar espaço nos ambientes virtuais. Elas trazem novos conceitos, suportes, práticas e, conseqüentemente transformações sociais em relação às mídias analógicas. As mídias analógicas são conhecidas como os meios de comunicação de massa (jornal, televisão, cinema, rádio, revistas) em que há necessidade de um suporte físico, como por exemplo, o papel, o disco de vinil, antenas, dentre outros.

Ao comparar o analógico e o digital, observa-se que o primeiro representa a informação capturada do mundo real, com quase todas as suas perfeições e imperfeições, por meio de reações químicas (foto analógica), por vibrações em certa frequência (áudio) e por sinais elétricos (ex: televisão analógica, videocassete). O segundo, codifica o objeto analógico do mundo real em números, ou seja, na linguagem binária. Neste processo de codificação, podem ocorrer algumas perdas de informações (ex: cor, brilho, som, profundidade) do objeto real. Isto ocorre em decorrência da limitação de valores binários, pois estes são pré-estabelecidos. Nesse sentido, a qualidade de uma produção digital poderá ficar muito aquém de uma analógica.

Manovich (2001), identificou cinco princípios em relação à natureza das mídias digitais: representação numérica, modularidade, automação, variabilidade e transcodificação.

1) Representação numérica

As mídias digitais residem em dispositivos tecnológicos (computador, *tablet*, *smartphone*, câmeras fotográficas digitais) em formatos de sequências de 1 e zero (*bits*) que podem significar valores lógicos (verdadeiro/falso, sim/não), sinais algébricos (+/-) e estados (ligado/desligado), os quais são interpretados e processados pelos mesmos. *Bit* é a unidade básica de informação no âmbito digital e eles são agrupados em tamanho fixo conhecidos como *bytes* ou palavras (*words*). Um conjunto de 8 *bits* formam 1 *byte* e representam um símbolo, sendo a menor unidade de memória endereçável em um computador. Quanto as palavras, estas variam em grupos de 8 a 64 *bits*, dependendo do *design* da arquitetura do hardware.

2) Modularidade

As mídias digitais são compostas por elementos autocontidos em um código binário que ao serem combinados formam funções, objetos, programas, sistemas. Mesmo quando esses elementos estão juntos os mesmos mantem suas características próprias podendo ser alterados de maneira individual e isolada.

3) Automação

A automação de operações matemáticas e de instruções contínuas teve início com o invento da máquina universal criada pelo britânico matemático Alan Turing em 1936. O computador moderno foi originado a partir dos princípios dessa invenção, o qual foi sendo aperfeiçoado (processadores de alto desempenho e cada vez menores), assumindo uma forma mais acessível ao uso doméstico.

A partir da combinação binária e da modularidade de seus elementos é possível executar tarefas automaticamente a partir de informações de entradas, muitas vezes antecipando as suas ações futuras e personalizando os conteúdos.

4) Variabilidade

As mídias digitais suportam constantes alterações por causa de sua essência aberta e flexível em função da sua representação numérica e modularidade, permitindo a edição e a personalização contínua. Em uma mídia analógica não é possível alterar a informação uma vez disponibilizada por causa da característica do seu suporte.

5) Transcodificação

É a transformação da mídia (ex: imagem, sons, texto) em sequências de bits, ou seja, dados que serão interpretados por um processador eletrônico contido em um dispositivo digital (ex: computador, *smartphones*, *tablets*). Esse conteúdo uma vez convertido em linguagem de máquina (assembler) torna-se fluído e transponível para outros suportes digitais.

Uma mídia digital, portanto, é formada por uma sequência de *bits*, o qual propiciam o armazenamento, o compartilhamento, a conversão e a remixagem de seus dados. Essa plasticidade possibilita uma propagação maior de um artefato em razão da sua fluidez e dinamicidade. Com isso, estas podem ser modificadas, acopladas, ajustadas, corrigidas, adulteradas, ou seja, remixadas (LEMOS, 2008) de acordo com a necessidade e, principalmente, compartilhadas em plataformas (ex: AVA, *software* social, *blog*, *wiki*) do

ciberespaço. Uma produção analógica também pode ser alterada, mas exige conhecimentos específicos do material. O seu compartilhamento é restrito ao ambiente físico que se encontra. As mídias digitais têm alcance limitado ao licenciamento atribuído ou ao compartilhamento realizado nos ambientes virtuais.

A seguir, discutiremos a lógica das mídias propagáveis nas ambiências *online*.

2.1.3 Mídias propagáveis na rede digital

De acordo com Jenkins, Ford e Green (2013), os usuários quando produzem e compartilham conteúdos midiáticos desejam comunicar algo sobre eles mesmos e não apenas passar a diante. Para esses tipos de conteúdos, os autores criaram duas categorias: mídia viral e mídia propagável¹³. As mídias virais são mensagens oficiais do mercado que contam com o “apoio” das redes sociais para serem divulgadas, sem nenhuma alteração na sua forma original, rapidamente e atingirem uma grande quantidade de pessoas objetivando o consumo. As mídias propagáveis são produções intelectuais que possuem algum valor semântico nelas, seja de interesse político, cultural, social ou econômico.

Podemos citar os memes como uma consequência tanto da mídia viral ou propagável que surge quando o conteúdo original é modificado pelos praticantes culturais durante o processo de compartilhamento nas redes sociais. A palavra meme vem do grego antigo “mimeme”, que significa imitação, mímica que foi alterada pelo pesquisador Richard Dawkins (2007) em razão da combinação sonora com “gene”. Os memes se replicam, se desenvolvem, e se transformam nos cotidianos, fazendo parte da cultura contemporânea, muitas vezes, de uma forma ubíqua. Eles possuem um grupo de ideias relacionadas à um contexto específico que têm o poder de atrair a atenção das pessoas, dependendo do fluxo contínuo de sua apropriação e compartilhamento pelos praticantes culturais.

Shifman (2014) aponta algumas características comuns e específicas entre os memes e os virais. Os fatores comuns são: simplicidade da mensagem, humor e possibilidade de participação dos praticantes. Os fatores de sucesso dos virais dependem do prestígio do produtor da mídia e o impacto emocional causado no público para o seu compartilhamento. Por fim, os fatores de sucesso dos memes são: a possibilidade de propor um desafio para a sua

¹³ Os autores Jenkins, Ford e Green (2013) utilizam o termo *spreadable media*.

compreensão, o potencial de imitação, transformação, circulação em uma comunidade que compartilha sentidos.

Qualquer que seja a motivação, nesse contexto, os praticantes podem descobrir novos mercados, produzir novos significados, reconfigurar práticas culturais e assim por diante. Enfim, há uma linha tênue entre essas duas categorias, que embora classifique, não há como concebe-las de forma isolada, pois em um determinado momento elas acabam se convergindo e se imbricando.

No entanto, há uma divergência de interesses no que diz respeito aos mecanismos disponibilizados pelas plataformas Web 2.0 que são favoráveis à propagação de artefatos culturais e à expectativa de mercantilizá-los ou bloqueá-los (JENKINS; FORD; GREEN, 2013) por seus produtores. Isso significa que uma plataforma social desenvolvida para compartilhamento e remixagens de artefatos culturais de forma democrática e livre se tornou um modelo de negócio, deixando a sua concepção inicial em segundo plano em prol da sua valorização no mercado ou de alianças com grandes produtores da indústria da mídia. Com isso, a liberdade de produzir na rede de forma democrática acaba sendo desfavorecida. Um produto que emerge do social poderá ser vendável ou apenas ser uma consequência da participação ativa da sociedade nas redes de comunicação. Dependerá do valor atribuído à ele.

Assim, as produtoras de mídias e o mercado em geral estão se movendo através do modelo de circulação baseado na disseminação de conteúdo (ex: memes, vírus), o qual distorce os verdadeiros agenciamentos envolvidos na propagação de um conteúdo digital. Também muitas empresas se apropriam do material criativo de seus usuários ou por serem as hospedadoras do conteúdo ou por serem detentoras da propriedade intelectual do mesmo (JENKINS; FORD; GREEN, 2013). Com isso, a economia moral, conceito criado pelo historiador E. P. Thompson, está sendo violada pela parte mais forte e unida: entidades corporativas. Economia moral surge a partir da imbricação entre os interesses comerciais e colaborativos. É um conjunto de normas sociais e entendimentos entre as partes envolvidas (empresas e usuários) que torna possível a condução do negócio de uma forma transparente e autêntica.

Como cada lado tem a sua necessidade, os participantes desejam ter liberdade de acessar, compartilhar e remixar os artefatos do mercado gratuitamente e também produzir outros e ter o seu reconhecimento e respeito como autor (propriedade intelectual), as indústrias da mídia desejam obter lucro a partir desse material criativo, se apropriando indevidamente e injustamente de uma maneira agressiva. Os autores, Jenkins, Ford e Green citam como exemplo a transformação da plataforma de compartilhamento de vídeo Youtube

para se tornar um modelo de negócio, obtendo lucro em propagandas e divulgação de trailers de vídeos e musicais de grandes corporações.

Com a pressão do mercado, o Youtube passou a controlar e impedir a submissão de vídeos de seus participantes a partir de mecanismos que verificam se direitos autorais atribuídos aos mesmos. Ressaltamos que essa verificação somente se preocupa com os materiais de importantes empresas, não oferecendo o mesmo controle aos pequenos profissionais, amadores e usuários comuns. Em janeiro de 2009, o Youtube utilizou um programa para remover automaticamente as músicas de artistas da Warner Music Group (WVG) dos vídeos de seus usuários sem informá-los sobre tal procedimento. Tal fato ocorreu devido a uma ruptura de negociação de licença com a gravadora. Esses movimentos têm propiciado um desconforto com seus usuários em prol dos interesses do mercado dominante, ferindo a economia moral por ser um contrato unilateral (JENKINS; FORD; GREEN, 2013)

Outro meio de compartilhamento de mídias propagáveis e virais são os aplicativos desenvolvidos para dispositivos móveis de telefonia (celulares) e *tablets*, que na maioria das vezes, são versões customizadas dos *softwares* sociais. Esses aplicativos além de possuírem uma alta usabilidade (facilidade de manipulação das funcionalidades), muitos são gratuitos e de fácil acesso para *download* (ex: Google Play, Apple Store). Em razão da sua expressiva utilização, o mercado tem se voltado aos dispositivos móveis, alterando e controlando o seu funcionamento.

Como exemplo¹⁴, o Google mudou em 21 de abril de 2015 seu sistema de busca (algoritmo) para os celulares, priorizando os sites formatados para os dispositivos móveis e punindo os que não se adequem aos mesmos. Isso significa que os sites que não atenderem as especificações exigidas pelo motor de busca, não aparecerão mais na primeira página de resultado, impactando os seus negócios. Para atender as especificações requeridas, um *redesign* de suas páginas deverá ser feito, sendo necessário um alto investimento para ser manterem entre os primeiros resultados.

Portanto, a internet se propõe a ser um espaço democrático e livre onde coexistem múltiplos interesses e intenções, muitas vezes antagônicos e divergentes. Embora várias plataformas midiáticas disponibilizam infraestrutura para a comunicação e práticas contemporâneas livres e plurais, algumas não estão em sintonia com a filosofia da Web 2.0, ao impedirem, limitarem ou controlarem a circulação dos artefatos digitais para alguns grupos, comunidades ou nações. Assim, cada uma sustenta diferentes relações com seus

¹⁴ Folha de São Paulo. Empresas preveem 'armagedom' por mudanças o Google nesta terça. 20/04/2015. <http://app.folha.com/#noticia/543221>

praticantes de forma hierárquica ou heterárquica se aproveitando do monopólio do conhecimento, como a empresa Google tem feito por causa da sua soberania na *web*.

2.1.3.1 A lógica da propagação das mídias digitais como prática cultural

A palavra valor tem significados múltiplos e ambíguos dependendo do contexto em que é aplicada. Por exemplo, quando a utilizamos em qualquer transação comercial, significa preço, estimação; em um cálculo matemático ela será o resultado de uma equação; quando atribuído à um indivíduo, estamos falando de seu mérito; em um sistema de juízo de valor, é a apreciação subjetiva de cada pessoa.

À medida que as mídias digitais circulam no ciberespaço são atribuídos valores econômicos e/ou sentimentais em um movimento que poderá ser intenso e recursivo. Isso dependerá da sua aceitação em um determinado *espaçotempo* o qual envolve uma infinidade de variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais. Um artefato digital quando criado e/ou compartilhado por uma pessoa ou produtoras comerciais em uma plataforma da internet, há um valor implícito nele, seja pelo simples desejo de torná-lo um bem comum ou de ganhar notoriedade e, conseqüentemente obter lucro. A cada transação realizada, um julgamento de valor é feito por diferentes sistemas de avaliação. Nesse caso, há uma negociação entre esses sistemas para determinar o valor absoluto e como o mesmo poderá ser medido, pois cada um tem interesses e objetivos diferentes.

A internet propicia o compartilhamento e o acesso simultâneo dos artefatos digitais, podendo os mesmos serem vendidos ou apenas disponibilizados gratuitamente. Nesse sentido, os valores cultural e sentimental dos indivíduos precisam ser levados em consideração principalmente pelas produtoras de mídias conforme os materiais vão sendo propagados (JENKINS; FORD; GREEN, 2013).

Podemos afirmar que se comparássemos a grande quantidade de produções que são disponibilizadas na web com as que realmente são acessadas, manipuladas e propagadas observaríamos que apenas uma pequena parcela não permaneceria estática, não chamando a atenção do mercado. Os conteúdos quando começam a ser amplamente espalhados, várias instituições, pesquisadores e empresas mostram-se interessados nessa grande manifestação sociocultural. Nesse mesmo momento, estimativas de valores são negociadas entre o criador,

as corporações e as comunidades e/ou indivíduos. Os materiais que circulam na rede podem ser inovações, nostalgias e reinvenções os quais são influenciados por mudanças culturais.

Segundo Fiske (1989, p. 200), “if the cultural commodities or texts do not contain resources out of which the people can make their own meanings of their social relations and identities, they will be rejected and will fail in the marketplace. They will not be made popular.”¹⁵ A mensagem é embutida nos conteúdos, sendo os seus significados decodificados pelas mídias. O conteúdo se torna um material para interação e negociação entre os participantes de acordo com os seus interesses. Quanto mais aberto, flexível e disponível maior será a sua divulgação. Nesse sentido, os praticantes pluralizam o seu significado, rompendo com a homogeneidade da informação, podendo transformar mercadorias em recursos culturais e vice-versa.

Raymond Williams (1977) distingue quatro tipos de práticas culturais: emergente, dominante, residual e arcaica. As práticas culturais emergentes são representadas pelos usuários que consomem imediatamente os produtos do mercado, ajudando as empresas a anteciparem novos usos e correções de defeitos. As dominantes são as que estão sendo realizadas na atualidade. As residuais são negligenciadas e desvalorizadas pela cultura dominante em razão de já terem sido das práticas emergentes e dominantes em um determinado *espaçotempo*. E finalmente, as arcaicas se referem a formas históricas que não servem mais para reconhecimento das funções culturais.

De acordo com Raymond Williams (1977), as práticas culturais residuais são candidatas para a propagação por causa de seu caráter nostálgico, possibilitando o resgate de objetos do passado para serem usados como recurso para explicações dos acontecimentos e práticas na atualidade. Com o surgimento das mídias digitais, a relação dos sujeitos com artefatos do passado tem sido alterada a partir do momento em que emergem novos comportamentos, práticas e conscientizações históricas. Colecionadores que antes guardavam os seus objetos para acesso exclusivo, passaram a compartilhar através da digitalização, colocando-o de volta em circulação. Nesse caso, esses materiais antigos passam a ganhar maior visibilidade e, conseqüentemente, recriações e ressignificações, se tornando uma prática emergente.

A internet possibilita que o passado seja revigorado e mantido vivo, propiciando uma maior inteligibilidade e acessibilidade aos artefatos históricos. A memória coletiva é

¹⁵ O trecho correspondente na tradução é: “se as mercadorias ou textos culturais não contêm recursos dos quais as pessoas podem fazer seus próprios significados das suas relações sociais e identidades, eles serão rejeitados e não terão sucesso no mercado. Eles não se tornarão popular.”

estimulada a partir do momento em que o conteúdo residual é colocado em circulação. Assim, novas discussões, recontextualizações, produções são estimuladas entre gerações gerando novos valores e significados, criando novos mercados.

O engajamento dos participantes é que irá determinar o quanto essa mídia será propagável. Esse movimento poderá ser medido a partir de discussões nas redes sociais, recomendações em sites confiáveis, geração de novo material como resposta ao ato de compartilhar. Jenkins, Ford e Green (2013), denominam esse processo como lógica do engajamento. A lógica do engajamento existe quando agentes ativos geram formas alternativas de valoração de um determinado artefato. Como medir o engajamento, considerando a cópia e o acesso ilegal a esses conteúdos como práticas emergentes do século XXI?

2.1.3.2 A métrica do engajamento

O engajamento dos praticantes pode ser notado a partir de discussões, recomendações, encaminhamentos, compartilhamentos e remixagens de conteúdos digitais nas plataformas da Web 2.0, principalmente nas redes sociais, como o Facebook e o Twitter. O *download* ilegal e a pirataria não podem ser desconsiderados uma vez que essas práticas são resultado de falhas da indústria midiática no que diz respeito à disponibilização do conteúdo em diferentes tempos, países e plataformas. Dependendo dos interesses das produtoras, alguns materiais chegam formalmente bem depois em algumas localidades remotas e, em outras os mesmos nem chegam. Assim, o *download* ilegal e a pirataria, se tornam uma das únicas formas dos indivíduos acessarem a mídia.

Na visão capitalista de consumo, essas práticas “subversivas” que a web possibilita atrapalham seus lucros, devendo estas serem consideradas crimes de propriedade intelectual. No entanto, a partir do momento que a mídia é propagada na rede, ela é valorizada culturalmente, influenciando indiretamente em seu valor econômico (JENKINS; FORD; GREEN, 2013). A pirataria e o *download* ilegal ajudam a abrir o mercado de uma forma alternativa, a partir do momento que é possível experimentar o material, promovendo a sua circulação em diferentes suportes midiáticos.

A “economia da dádiva” (*gift economy*) é o novo modelo de consumo em que as grandes empresas da mídia ainda não prestaram atenção. É uma economia baseada na

circulação de bens comuns nas redes sociais onde é estimulado valores sociais (sentimentais, simbólicos), tendo a reciprocidade como um princípio ético (RHEINGOLD, 1997). Assim, dentro de uma comunidade virtual é esperado um grau de participação e engajamento dos indivíduos em uma lógica baseada na troca de informações, conteúdos, artefatos de acordo com seus interesses.

Contudo, as atividades que geram um valor econômico indireto são difíceis de mensurar, pois são deslegitimadas pelo mercado; mas são muito valiosas por causa dos elementos sociais que estão presentes. Não há uma regra a ser seguida nesse cenário, mas diretrizes que propiciam um maior engajamento dos praticantes, no que diz respeito à criação e disponibilização de plataformas alternativas de comunicação, contribuem para uma maior valorização do “bem” por meio de conversas significativas, interesses compartilhados e identidades coletivas. Isso significa um aumento da circulação de informações com diferentes perspectivas sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Quanto mais o material for compartilhado nas redes sociais, maior valor cultural (sentimental, simbólico) será atribuído ao mesmo. Os sujeitos desenham e propagam conteúdos significativos que podem ser facilmente editados, incorporados, citáveis em diferentes plataformas (portáteis) em um processo de (re) criação colaborativa. Jenkins (2006) menciona os “ativadores culturais” como elementos que encorajam a propagação e o engajamento dos praticantes através da “inteligência coletiva” (LÉVY, 1998), ou seja, criar uma rede de conexões emocionais entre todos os membros atuais e potenciais.

Dessa maneira, uma comunidade poderá ser “ativada” através de um vídeo para a mobilização de uma causa social, por exemplo. Caso a causa seja interesse da comunidade virtual, os integrantes se engajarão na circulação do material como forma de demonstrar o seu apoio. Outro gesto simples de propagação instantânea é a opção “curtir” no Facebook, pois quanto mais visualizações maior será o potencial generativo. A disponibilização de conteúdos inacabados, convidando a comunidade a fazer parte do processo, também pode ser considerado um ativador cultural, estimulando o engajamento. A mídia cívica, produzida por políticos, ativistas, cidadãos, também promove a participação dos praticantes no processo político, oferecendo baixo custo e fácil circulação.

A lógica do engajamento, portanto, não é algo que pode ser quantificada, pois está relacionada a uma participação significativa dos participantes. Não há como traçar um perfil definitivo dos sujeitos como ativo ou passivo, pois varia de acordo com a sua atuação e envolvimento em cada comunidade.

2.1.3.3 A economia da dádiva como prática da propagação e consumo

A propagação de mídias (textos, imagens, sons, vídeos) contribui com o aumento da diversidade cultural das produções derivadas da circulação transnacional das mesmas. Esse processo de globalização midiática possibilita um *design* heterogêneo composto de múltiplas interpretações e identidades que foram misturadas e remixadas a partir dessa composição entre diferentes culturas. Nesse aspecto é enfatizada pela cultura contemporânea a expressão individual e coletiva por meio de histórias e narrativas, a liberdade da palavra por meio de experiências compartilhadas, a mobilização social através do ativismo político, a abertura nas práticas comunicacionais, a ética na circulação de artefatos a partir do controle coletivo sobre o significado e a circulação de informações, assegurando a sua integridade e a participação cidadã.

Os materiais que se propagam na rede são, em sua maioria, os ressignificados, pois convidam os sujeitos a participarem ativamente no processo. Nessa mesma lógica, vários artistas, produtores de mídias, profissionais independentes têm colocado em circulação na internet as suas produções como “gifts” (dádivas, presentes) com a expectativa que as mesmas sejam valorizadas e apoiadas mediante aos seus esforços, implicando uma reciprocidade. Podemos citar as licenças Creative Commons (CC) em que representam uma forma de garantir a propriedade intelectual, potencializando a circulação de materiais culturais. A disponibilização na web também é uma maneira de divulgação de trabalho de novos profissionais de uma forma barata e simples.

Assim, novos modos de produção, no que diz respeito aos gêneros de conteúdos e o relacionamento entre produtores e consumidores, têm impactado no mercado midiático. Podemos citar alguns modelos de produção alternativos emergentes: *crowdsourcing*, *crowdfunding* e *crowdsurfing*.

O termo “crowdsourcing” foi cunhado por Jeff Howe em 2006 e significa as formas que os produtores de mídia solicitam ideias e contribuições de profissionais amadores no processo de criação. Jenkins, Ford e Green (2013) citam como exemplo a empresa iStockPhoto¹⁶ que permite o armazenamento gratuito de fotos, sendo necessário pagar somente se as mesmas forem licenciadas para propósitos comerciais.

O “crowdfunding” se refere a coleta de fundos ou micro investimentos em novos empreendimentos criativos. Esse processo de angariação de fundos é adotado para gerar o

¹⁶ iStockPhoto.com. Acesso em: 10/09/2015.

capital inicial de determinada produção, oferecendo várias formas de incentivo aos contribuidores em potencial.

O “crowdsurfing” é o processo que identifica grupos de interesses que tenham interesse em apoiar na elaboração de estratégias de circulação para promoção de seus projetos.

As práticas emergentes citadas acima são consideradas modelos de cocriação onde todos os sujeitos envolvidos no processo são considerados produtores. O mercado passa a tornar-se cada vez mais dependente das práticas de propagação de mídias, havendo uma recursividade no ciclo de vida da mesma entre os sistemas comerciais e não comerciais.

Portanto, a propagação de mídias tem como base o fluxo de ideias entre produtores e consumidores, a disponibilização do material na web, a contínua participação de todos os sujeitos envolvidos direta e indiretamente na criação de materiais digitais, o livre compartilhamento, a abertura de canais de comunicação com o público de uma forma geral, a convocação de influenciadores como intermediários de marcas e a colaboração entre todos os praticantes culturais (JENKINS, FORD, GREEN, 2013). A lógica da propagação faz com que o mercado não detenha o controle da circulação de seus produtos. E mesmo que se utilize todos os mecanismos de proteção, provavelmente não será visto, não despertará interesse e nem se valorizará, podendo ter um fim prematuro.

2.1.4 Educação *online*: interatividade, hipertexto e ambiências formativas

Em tempo de conectividade, mobilidade e ubiquidade (SANTAELLA, 2010), emergem novas práticas socioculturais que ressignificam atividades já legitimadas anteriormente em um curto espaço de tempo. A velocidade das transformações sociais é instaurada pelos avanços tecnológicos dos dispositivos digitais, onde o tempo e espaço são subjetivos e ao mesmo tempo contínuos. A convergência das mídias com as redes de telecomunicações foi um marco significativo na reconfiguração da cultura planetária. A informação disponibilizada no ciberespaço permite o seu acesso de qualquer lugar do planeta, desde que possua um artefato digital com acesso à rede mundial de computadores. Surge, assim, uma cultura transversal, horizontal, dispersa, efêmera, lúdica, comunitária, chamada cibercultura (LEMOS, 2008).

Lévy e Lemos (2010) destacam que a cibercultura evolui rapidamente em conjunto com o desenvolvimento técnico/tecnológico no ciberespaço e nas cidades, criando novas formas de comunicação e de sociabilidade. O pensar se torna mais colaborativo, plural e aberto com os três princípios maiores da cibercultura (emissão, conexão e reconfiguração) e do ciberespaço (produzir, distribuir e compartilhar). Assim, “a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades” (SANTOS, E., 2011, p.77). Nesse sentido, as esferas do ciberespaço e das cidades são *espaçostempos* de aprendizagem nos cotidianos que vão além dos espaços tradicionais acadêmicos. A princípio esta mudança pode parecer meramente tecnológica, mas é primordialmente paradigmática.

Com o advento da Web 2.0, os *softwares* sociais possibilitaram a criação de práticas e expressões plurais, intervindo gradativamente na cultura predominante e fazendo surgir uma revolução nos cotidianos. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se cada vez mais aberta e espontânea em razão da facilidade de acesso livre e contínuo da informação. Novas possibilidades de criação, interação, compartilhamento, recombinação, atualização e comunicação têm contribuído para a participação cada vez maior do social na rede, principalmente no aspecto autoral na produção de artefatos culturais.

A partir dessa descentralização dos conhecimentos informáticos para a livre participação e colaboração dos praticantes culturais, a abertura de códigos de programação tem propiciado à construção colaborativa horizontal e o aperfeiçoamento constante de programas/aplicativos/serviços conforme seus interesses e necessidades. Com isso, os serviços e conteúdos deixam de ser restritos (armazenados em discos rígidos locais de artefatos tecnológicos) e limitados (manipulados somente com conhecimento em programação), tornando-se públicos (armazenados em bancos de dados remotos), dinâmicos e intuitivos (fácil manipulação por usuários sem conhecimento em programação) oferecidos e executados diretamente na *web* (computação em nuvem¹⁷). Assim, a Web 2.0 representa uma reorganização das relações entre produtores comerciais e o social à medida que os *softwares* sociais são disponibilizados na internet, encorajando a participação e a co-criação para a construção e a customização de serviços de forma colaborativa, plural e aberta.

Com a evolução das interfaces de informação e comunicação a partir da interligação mundial de computadores, conceitos antes somente trabalhados presencialmente encontraram ambiente propício para sua aplicação. Vários autores tratam a educação *online* como uma

¹⁷ De acordo com Santaella (2013), é o termo utilizado para a computação voltada para serviços onde computadores menos potentes conectados na rede e utilizar as interfaces online.

evolução da EaD, vislumbrando apenas pelo aspecto tecnológico. No entanto, em uma visão complexa, a educação *online* emerge na cibercultura em uma lógica comunicacional interativa propiciada pela evolução e consolidação das redes telemáticas e das plataformas da Web 2.0 no dia-a-dia das pessoas (SANTOS, 2010).

A modalidade EaD tem como princípio a lógica comunicacional das mídias de massa (ex: impressos, TV e rádio), ou seja, a transmissão e a recepção de conteúdos estáticos e fechados, impossibilitando a participação dos praticantes culturais na produção e atualização dos mesmos. Já a educação *online* possibilita um grande potencial comunicacional e pedagógico quando interfaces colaborativas da Web 2.0 são articuladas a uma mediação docente intensa e provocadora. Para isso, os praticantes precisam conhecer as funcionalidades para que possam explorá-las de acordo com as suas necessidades.

Nesse caso, a cibercultura demanda formação continuada de docentes para que tenham condições de atuarem e contribuírem com inovações pedagógicas em todas as modalidades de ensino (presencial, semi-presencial e *online*), sempre levando em conta a interatividade. Segundo Silva (2010a), interatividade é a disponibilização consciente e complexa de um mais comunicacional e da promoção de interações mediadas tanto na modalidade *online* quanto na presencial. A interatividade é por ele fundamentada em três binômios recursivos: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação, permutabilidade-potencialidade. O primeiro está relacionado com a ação dos professores e discentes e, também, à abertura de janelas para instaurar a participação. O segundo está relacionado ao tráfego de informações (emissão e recepção) viabilizando a co-autoria. O terceiro está relacionado com a multiplicidade de tratamento dos conteúdos, das combinações e das criações realizadas durante a aula.

A interatividade para ser instaurada, precisa de um ambiente que a proporcione. Para isso, as interfaces digitais são responsáveis por disponibilizar um contexto de comunicação complexo, o qual permite a conexão, a participação, a colaboração entre os participantes. A interatividade pode acontecer quando o docente provoca os discentes por meio das interfaces, convidando-os a criar, colaborar, cocriar e compartilhar as suas autorias. A materialização das proposições, dos conteúdos, dos recursos, das atividades, ou seja, do planejamento pedagógico, ocorre no *design* das situações de *aprendizagemensino*.

Silva (2006) sugere que seja adotada a metáfora do hipertexto, onde o docente assume o papel de provocador do conhecimento, formulador de problemas, proponente de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas. O conhecimento é disponibilizado em estado potencial, possibilitando o discente a experimentar e a participar do

desenvolvimento da sua aprendizagem. As trocas podem ser realizadas tanto com o professor quanto com os seus pares. Essas conexões abertas desenvolvem a autonomia dos docentes e discente e a permutabilidade de conhecimento. Nada é estático e consolidado. O saber se (re) constrói e (re) significa a cada interação com o mundo.

Portanto, a educação *online* em ambientes virtuais tem um potencial transformador, interativo, colaborativo e emancipador para a docência e à aprendizagem. Para tanto, é necessário formar professores para essa nova modalidade com o objetivo de desenvolver concepções pedagógicas para docência *online*.

2.1.5 Recursos Educacionais Abertos: um movimento que emerge do social na cibercultura

Em 2002 foi criado o projeto OpenCourseWare (OCW) pelo Instituto de Tecnologia de Massachusets (MIT) com o objetivo de oferecer materiais digitais com livre acesso para a comunidade em geral.

Nesse mesmo ano, a UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*) cunhou o termo “Open Educational Resources” (OER), traduzido como “Recursos Educacionais Abertos” (REA), no “*Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries.*” Recursos Educacionais Abertos são

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (Unesco/Commonwealth of Learning com colaboração da Comunidade REA-Brasil (2011)18).

Neste fórum, os participantes definiram os REA como materiais digitais oferecidos de forma livre e aberta para professores, estudantes e a comunidade acadêmica em geral para uso, remixagem e compartilhamento na docência, aprendizagem e pesquisa. O objetivo era promover a produção colaborativa de “bens culturais comuns” (AMIÉL, 2012), conhecidos como *commons*, para toda a humanidade e torná-los disponíveis gratuitamente e devidamente

¹⁸ Disponível em: <http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>. Acesso em: 20/09/2015.

licenciados, em prol do conhecimento globalizado e da redução de custos na compra de livros didáticos impressos (UNESCO, 2009).

De acordo com a UNESCO (2002), os REA possibilitam a ampliação do acesso ao conhecimento e também fazem uso de licenças abertas que são incorporadas para garantir o seu reuso e a sua disseminação sem ter que pedir permissão ao autor ou pagar o uso de direitos autorais. As licenças propostas pela Creative Commons (CC), podem ser utilizadas para licenciamento de diversos tipos de conteúdos abertos, pois facilitam a sua reapropriação, garantindo a propriedade intelectual e criativa do autor de forma legal. Os REA podem ser construídos em aplicativos preferencialmente gratuitos e disponibilizados em interfaces da Web 2.0, como por exemplo, Wikimedia, Flickr, Instagram, YouTube e Moodle.

Segundo Amiel (2012), a abertura pressupõe o livre acesso aos recursos disponibilizados por terceiros, bem como a ausência de pré-requisitos e qualificações prévias para utilizá-los. Também implica na construção de materiais em aplicativos de formatos abertos para que seja possível a interoperabilidade e a padronização entre os diferentes repositórios. Esses recursos podem ser diversos, como por exemplo, planos de aulas, vídeos, imagens, livros e outros materiais digitais. Eles contribuem para uma educação mais acessível a todos, baixando os custos, promovendo a autoria e potencializando a divulgação, utilização e reapropriação do conhecimento.

Assim o compartilhamento, a transparência, a imprevisibilidade, a participação são características de uma Prática Educacional Aberta (PEA), onde docentes e discentes produzem cultura e conhecimento abertos e coletivos. Isso significa que os materiais classificados como abertos devem permitir o Reuso, a Revisão, a Remixagem e a Redistribuição, ou seja, os “4Rs” (WILEY, 2010):

- Revisar: compreende a liberdade de adaptar e melhorar os materiais educacionais de acordo com a sua necessidade;
- Reusar: compreende a liberdade de usar o original ou a sua atualização em uma variedade de contextos;
- Remixar: compreende a liberdade de combinar e fazer “mashups” para a produção de novos materiais educacionais;
- Redistribuir: compreende a liberdade de fazer cópias e compartilhar o material original e a sua atualização com outros.

Os REA são considerados uma das práticas da Educação Aberta, que é caracterizada por várias configurações de ensino e aprendizagem, tais como: liberdade do local de estudo, aprendizagem por módulos conforme o ritmo do estudante, autoinstrução com reconhecimento formal ou informal da aprendizagem, acesso gratuito aos cursos oferecidos, ausência de pré-requisitos para cursar uma determinada disciplina, acessibilidade às pessoas com deficiência, utilização de REA na educação formal ou informal criados por professores e alunos, práticas pedagógicas centradas no discente, utilização de *softwares* abertos e acesso aberto ao repositório de pesquisas científicas, dentre outras (SANTOS, 2012).

Assim, os REA são um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2010) quando conteúdos midiáticos hidridizados ou não são disponibilizados em um *espaçotempo* de aprendizagem com o intuito de potencializar a liberdade ao acesso, a remixagem, o compartilhamento e a colaboração em prol da melhoria e customização contínua dos mesmos. Em suma, o termo REA abrange todo e qualquer artefato digital livre e aberto registrado com uma licença aberta que permita a sua cópia, compartilhamento e remixagem (filosofia *copyleft*).

Nesse sentido, vários pesquisadores brasileiros (A. SANTOS; GONZALEZ; ROSSINI; PRETTO, 2012) têm atuado intensamente para a conscientização do movimento REA no Brasil e, conseqüentemente, contribuir para a elaboração de políticas públicas que garantam o livre acesso ao conhecimento.

Uma dessas atuações foi a criação da comunidade REA-Brasil no Facebook em 2011. A definição do grupo já deixa clara a intencionalidade da participação cidadã e não apenas a luta de profissionais da educação: “Comunidade de educadores, cientistas, engenheiros, profissionais de TICs, advogados, e toda e qualquer pessoa que acredita em educação aberta e recursos educacionais abertos. Junte-se a esta comunidade – que vem de todo o Brasil – na busca e construção de uma educação mais democrática, inclusiva e mais próxima a cultura colaborativa da Internet. ” Hoje tem mais de mil membros de diferentes partes do Brasil. A comunidade REA-Brasil se articula no cenário das ações coletivas as quais têm sido constantes em várias partes do mundo *dentrofora* do ciberespaço.

Assim, a atualização constante e a colaboração entre os participantes do grupo REA-Brasil têm possibilitado à comunidade em geral, o acesso aos materiais educacionais abertos, eventos, seminários, pesquisas, críticas, sínteses de conceitos importantes, entrevistas, documentos e políticas públicas referentes ao movimento REA tanto no Brasil quanto no mundo. É nesse cenário de mudanças sociais e educacionais tecidas na cibercultura que novas comunidades se formam e assim como outros movimentos, a comunidade REA-Brasil passa a ter sua dimensão ativista no Facebook.

O Instituto de Tecnologias de Informação na educação da UNESCO lançou o projeto ‘Open Educational Resources in Brazil: State-of-the-art’ para promover o movimento de REA nos países que não falam inglês, tendo o Brasil como um desses protagonistas (SANTOS, 2011). A Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2011-2020 que possui recomendações de iniciativas de REA no contexto do plano de ação. Esta Lei apresenta dez diretrizes objetivas e vinte metas e suas respectivas estratégias de concretização. Os REA fazem parte da Meta 7 do PNE¹⁹:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas

O Projeto de Lei federal nº 1513/2011²⁰ dispõe sobre a política de contratação e licenciamento de obras intelectuais subvencionadas pelos entes do Poder Público e pelos entes de Direito Privado sob controle acionário de entes da administração pública, a qual altera dispositivos da Lei nº 9.610, de 1998.

O Projeto de Lei do Estado de São Paulo nº 989/2011²¹ foi aprovado em dezembro de 2012 o qual se propõe a instituir a política de disponibilização de Recursos Educacionais comprados ou desenvolvidos por subvenção da administração direta e indireta estadual. Criado pelo então deputado estadual Simão Pedro (Partido dos Trabalhadores - PT) ao enxergar no movimento REA uma possibilidade de modernização do processo de aquisição de material didático por parte do Estado de São Paulo foi vetado pelo governador de São Paulo Geraldo Alckmin (Partido Social da Democracia Brasileira - PSDB). Esse veto gerou uma movimentação do grupo REA-Brasil na rede social Facebook e em seu *site/blog*²² pela sua derrubada convocando todos os membros do grupo a participarem de uma análise

¹⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10/10/2015.

²⁰ Acompanhe em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505535>. Acesso em: 10/10/2015.

²¹ Institui política de disponibilização de Recursos Educacionais comprados ou desenvolvidos por subvenção da administração direta e indireta estadual. Acompanhe o andamento em: <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1040323>. Acesso em: 10/10/2015.

²² <http://rea.net.br/site/>. Acesso em: 10/10/2015.

colaborativa dos projetos citados no veto ao PL 989/2011 disponibilizando na interface aberta *Public Pad*²³.

O decreto Municipal da cidade de São Paulo nº 52.681²⁴ dispõe sobre o licenciamento obrigatório das obras intelectuais produzidas com objetivos educacionais, pedagógicos e afins, no âmbito da rede pública municipal de ensino. Criado pelo Secretário Municipal de Educação Alexandre Schneider, esse decreto foi aprovado em 26 de setembro de 2011, conforme extrato abaixo retirado do mesmo:

Art. 1º. As obras intelectuais produzidas pela Secretaria Municipal de Educação para utilização pelas unidades da rede pública municipal de ensino, com objetivos educacionais, pedagógicos e afins, tais como livros e materiais digitais, orientações curriculares e manuais de orientação para o programa de alimentação escolar, deverão ser disponibilizadas no sítio eletrônico daquela Secretaria no Portal da Prefeitura do Município de São Paulo na Internet e licenciadas para livre utilização, compreendendo a cópia, a distribuição e a transmissão, observadas as seguintes condições:

- I - preservação do direito de atribuição ao autor;
- II - utilização para fins não comerciais.

Além das políticas favoráveis à adoção de *software* livre e REA necessitamos de investimentos e recursos que promovam e garantam a sua implementação. Para isso, as múltiplas potencialidades que a infraestrutura tecnológica nos oferece necessitam ser adotadas para ampliar cada vez mais a participação social na produção e compartilhamento de culturas e de conhecimentos, tanto em processos formativos formais quanto informais (PRETTO, 2012).

Podemos citar algumas iniciativas no Brasil que estão em sintonia com a disponibilização de materiais educacionais digitais, como por exemplo, o Portal do Professor²⁵ criado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Educopédia²⁶, criada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em parceria com o Oi Futuro. A primeira, é um espaço de compartilhamento de cursos, planos de aulas, conteúdos, sem licença aberta atribuída aos mesmos, produzidos por professores de todo o país. A segunda, disponibiliza atividades e metodologias que se encontram licenciadas em CC criadas por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro podendo ser reusadas e remixadas, sendo necessário fazer a atribuição autoral.

²³ <http://okfnpad.org/ze88DG1hxc> Acesso em: 10/10/2015.

²⁴ <http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D52681.pdf>. Acesso em: 10/10/2015.

²⁵ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 10/10/2015.

²⁶ <http://www.educoedia.com.br/>. Acesso em: 10/10/2015.

Essas duas plataformas mostram um movimento, ainda que incipiente, em prol da abertura do conhecimento para além dos muros das escolas e instituições. No entanto, o Portal do Professor é um ambiente mais democrático, pois permite a participação de todos os professores do país. Embora os conteúdos da Educopédia estejam licenciados em CC, somente docentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro podem criar e revisá-los nessa ambiência, permitindo o compartilhamento, o reuso, a remixagem dos planos de aula e das atividades livremente pelos demais usuários. As melhorias deverão ser encaminhadas por e-mail para serem avaliadas.

Com as metas traçadas no Plano Nacional da Educação, foi lançada em 30 de julho de 2015, a Base Nacional Comum Curricular²⁷ (BNCC) que fora idealizada pelo Ministério da Educação (MEC). A BNCC tem a intenção de compartilhar os parâmetros curriculares - na matemática, nas linguagens e nas ciências da natureza e humanas - dos estados brasileiros para uma discussão pública e uma possível contribuição na sua construção pela sociedade. A base recebe sugestões para definição do currículo do ensino básico para orientar o projeto político-pedagógico das escolas e o planejamento de ensino e aprendizagem a partir de objetivos redigidos por uma comissão formada por representantes de universidades, professores e gestores das redes públicas estaduais para serem alcançados em cada área de conhecimento e ano escolar. O objetivo é dar visibilidade do currículo adotado em cada estado brasileiro, tendo como foco a formação de professores e a elaboração de material didático.

Podemos destacar também algumas produções nacionais e internacionais de REA ao longo de 2012, como por exemplo, o livro aberto licenciado em Creative Commons “Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas”, tendo como organizadores, Carolina Rossini, Bianca Santana e Nelson Pretto; livro de autoria coletiva, “*Design Livre*”; Livro eletrônico “*Open Educational Resources and Social Networks: colearning and professional development*” produzido colaborativamente por várias instituições educacionais e organizado pela Open University do Reino Unido.

No exterior, existem várias plataformas institucionais mundialmente conhecidas e utilizadas para apoio à aprendizagem aberta, como por exemplo, a Connexions²⁸, MIT OpenCourseWare²⁹, OpenLearn³⁰. Centenas de instituições de educação superior fazem parte

²⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20/11/2015.

²⁸ <http://cnx.org/>. Acesso em 10/10/2015.

²⁹ <http://ocw.mit.edu/index.htm>. Acesso em 10/10/2015.

da comunidade global “Open Education Consortium³¹” (OEC). O OEC disponibiliza um portal para projetos e cursos de seus membros, que podem ser oferecidos amplamente e gratuitamente. Algumas instituições brasileiras fazem parte desse projeto como membro organizacional ou institucional.

Portanto, o Brasil através de iniciativas educacionais institucionais e políticas públicas tem se mostrado preocupado tanto com a questão curricular quanto com a formação docente em tempo de cibercultura. A construção colaborativa e partilhada de materiais didáticos também tem sido muito divulgada nas universidades e nas escolas do ensino básico. Até março de 2016, a BNCC será enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para ser avaliada e utilizada como pré-requisito na elaboração de medidas para melhorar a educação. Uma iniciativa importante para instaurar o compartilhamento de saberes e a construção colaborativa do currículo brasileiro.

2.1.5.1. Propriedade intelectual e direitos autorais em licença Creative Commons

A propriedade intelectual foi introduzida no Brasil na Constituição de 1988 entre os direitos e garantias fundamentais da proteção jurídica. A propriedade intelectual é dividida em direito autoral e propriedade industrial. O direito autoral é incidido em obras literárias e artísticas, *softwares* e tudo o que é produzido na cultura. A propriedade industrial inclui as patentes e as marcas.

O artigo. 7º da Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais - LDA) indica quais obras são protegidas pelos direitos autorais. Seus termos são os seguintes:

São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, tais como:

- I — os textos de obras literárias, artísticas ou científicas;
- II — as conferências, alocações, sermões e outras obras da mesma natureza;
- III — as obras dramáticas e dramático-musicais;
- IV — as obras coreográficas e pantomímicas, cuja execução cênica se fixe por escrito ou por outra qualquer forma;
- V — as composições musicais, tenham ou não letra;
- VI — as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas;

³⁰ <http://www.open.edu/openlearn/>. Acesso em 10/10/2015.

³¹ <http://www.oecconsortium.org/>. Acesso em 10/10/2015.

VII — as obras fotográficas e as produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia;

VIII — as obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética;

IX — as ilustrações, cartas geográficas e outras obras da mesma natureza;

X — os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência;

XI — as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova;

XII — os programas de computador;

XIII — as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual.

Uma obra para ser protegida precisa atender os seguintes requisitos: pertencer ao domínio das letras, das artes ou da ciência, possuir originalidade, não ser exteriorizada por qualquer meio e estar no período de proteção fixado pela lei.

Inspirada pela licença GNU (General Public License) criada pela Free Software Foundation, emerge em 2001 a Creative Commons. A *Creative Commons* (CC)³² é uma organização sem fins lucrativos que foi fundada em 2001 por Larry Lessig da Stanford University, tendo como objetivo oferecer licenças abertas de maneira simples e rápida para obras digitais. As licenças CC evitam a aplicação das restrições impostas pelos direitos autorais (*copyright*), focando em vários níveis de permissões. Isso significa que as licenças CC estão sustentadas nas leis internacionais de propriedade intelectual.

Existem seis tipos de licenças³³ que variam de acordo com as características escolhidas pelo autor. São elas: Atribuição (CC BY), Atribuição Compartilha Igual (CC BY-SA), Atribuição Sem Derivados (CC BY-ND), Atribuição Não-Comercial (CC BY-NC), Atribuição Não-Comercial Compartilha Igual (CC BY-NC-SA) e Atribuição Não-Comercial Sem Derivados (CC BY-NC-ND).

1. Licença de Atribuição - é a que tem menos restrições, pois permite o Reuso, a Revisão, a Remixagem e a Redistribuição do artefato digital, inclusive para uso comercial desde que os créditos sejam dados ao autor.

Figura 4 - Licença aberta de atribuição



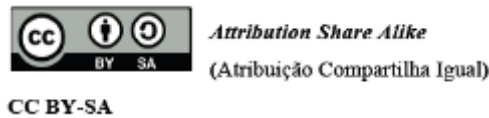
³² <http://creativecommons.org.br/>. Acesso em: 20/11/2015.

³³ <http://creativecommons.org/licenses/>. Acesso em: 20/11/2015.

2. Licença de Atribuição Compartilha Igual - é comparada às disponibilizadas para os *softwares* livres, abrangendo o primeiro nível (Atribuição) incluindo a exigência, no caso de uma atualização qualquer, que o produto obtenha o mesmo nível do original.

3.

Figura 5 - Licença de atribuição compartilha igual



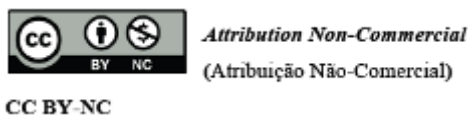
4. Licença Sem Derivados – possibilita o Reuso e a Redistribuição, inclusive para uso comercial desde que a produção original não seja alterada e os créditos sejam dados ao autor.

Figura 6 - Licença de atribuição sem derivados



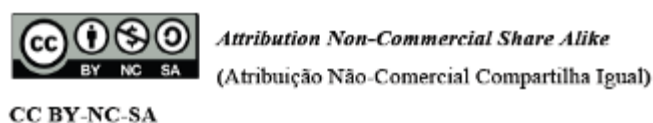
5. Licença Atribuição Não-Comercial - permite o Reuso, a Revisão, a Remixagem e a Redistribuição do artefato digital desde que para fins não comerciais e os créditos sejam dados ao autor. As atualizações derivadas na obra original não necessitam possuir a mesma licença.

Figura 7 - Licença de atribuição não-comercial



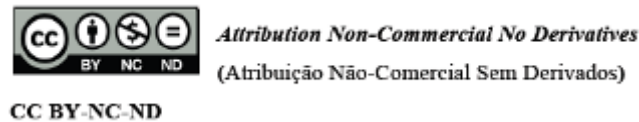
6. Licença Atribuição Não-Comercial Sem Derivados - possibilita o Reuso e a Redistribuição, desde que para fins não comerciais e os créditos sejam dados ao autor. As atualizações derivadas na obra original necessitam possuir a mesma licença.

Figura 8 - Licença de atribuição não-comercial compartilha igual



7. Licença Não-Comercial Sem Derivados – é a que tem mais restrições. Possibilita o Reuso e a Redistribuição, desde que para fins não comerciais, os créditos sejam dados ao autor e a obra permaneça inalterada.

Figura 9 - Licença de atribuição não-comercial sem derivados



As licenças Creative Commons incorporam três camadas: Código Legal, Licença Simplificada e Licença para leitura Óptica. O código legal é a ferramenta jurídica tradicional, a licença simplificada permite a leitura por pessoas que não possuem conhecimento jurídico e a última camada reconhece a licença de *software* para mecanismos de buscas e para a criação, compartilhamento e remixagem do artefato digital. O licenciamento em CC garante ao autor o direito autoral e a obtenção de créditos pelas suas produções. Aos usuários garante o direito de uso, alteração e compartilhamento na Web.

A seguir discutiremos o conectivismo que emerge com o movimento REA como uma teoria da aprendizagem.

2.1.5.2 Conectivismo: uma nova teoria da aprendizagem na cibercultura?

O conceito de rede social da internet surgiu a partir da explosão de múltiplas conexões de computadores, primeiramente, e mais tarde, entre dispositivos móveis como notebooks, *tablets* e telefones celulares. Com a conexão ampliada pela WWW, as comunidades sociais passaram a se auto-organizar de forma rizomática, heterárquica e aberta, possibilitando conversas e narrativas para além do presencial. De acordo com Recuero (2009), o estudo das redes foi inicialmente realizado pelo matemático Leonard Euler em 1736 o qual criou o primeiro teorema da teoria dos grafos. Grafo é um conjunto de nós e arestas conectados os quais formam uma rede.

As ciências sociais partem desse conceito como uma metáfora para estudar a criação, a manutenção e os impactos das estruturas sociais em grupos variados para compreender elementos dinâmicos e os padrões de conexões no ciberespaço. Nesse sentido, uma rede social

é composta por atores (nós) e suas conexões (interações) em que é possível observar padrões de conexão de um grupo social sem separá-los (DEGENNE; FORSE, 1999). Podemos então afirmar que os atores são representados pelas interfaces sociais sendo mantidos por um grupo de indivíduos, identificados pelos seus perfis. As interações e negociações dos participantes nas interfaces são construídas conforme as relações vão sendo estabelecidas, seja por meio de textos síncronos (ex: *chat*) ou assíncronos (ex: fórum), videoconferência ou recursos específicos da própria plataforma.

Uma vez que as tecnologias têm reorganizado a nossa forma de viver, de comunicar e de aprender na cibercultura, emerge a discussão sobre o conectivismo (SIEMENS, 2005) com a intenção de ser reconhecida como uma teoria da aprendizagem. Os princípios do conectivismo são (SIEMENS, 2005, p. 5-6):

- Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões;
- A aprendizagem é um processo de conexão de nós especializados ou fontes de informação;
- A aprendizagem pode residir em dispositivos não-humanos;
- A capacidade de conhecer mais é mais crítica do que atualmente é conhecido;
- Nutrir e manter conexões é necessário para facilitar a aprendizagem contínua;
- A capacidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental;
- Conhecimento atualizado é a intenção de toda as atividades conectivistas de aprendizagem;
- A tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é visto através da lente de uma realidade em mudança. Enquanto há uma resposta certa agora, pode ser errada amanhã devido as alterações nas informações que afetam a decisão.

O conectivismo se baseia nas teorias do caos, auto-organização, rede e complexidade. O caos reconhece a conexão de tudo com tudo, sendo importante a tomada de decisão a partir do reconhecimento de padrões de informação. A auto-organização é concebida a partir de condições iniciais aleatórias e espontâneas onde é possível a partir de interações formar conexões entre as fontes de informações e criar padrões úteis. A rede é composta por conexões entre pessoas, grupos, sistemas que se integram e aumentam conforme seus interesses e valores. O conhecimento individual alimenta uma rede e vice-versa em um ciclo recursivo e contínuo de atualização da aprendizagem pessoal a partir das conexões. A

complexidade necessita que o sistema de aprendizagem seja aberto para mudar a sua estrutura dinamicamente (SIEMENS, 2005).

De acordo com o autor, a aprendizagem ocorre nem sempre sob o controle dos indivíduos e tem o objetivo de conectar conjuntos de informações especializadas, potencializando o saber, residindo em objetos tecnológicos ou institucionais, como por exemplo, os bancos de dados. Em sua visão,

a aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento (SIEMENS, 2005, p. 7).

Stephen Downes (2012) em seu ensaio “Connectivism and Connective Knowledge” contribui com o estudo de George Siemens (2005) trazendo para a discussão três grandes domínios da teoria do conectivismo: conhecimento, aprendizagem e comunidade. O primeiro examina as propriedades cognitivas das redes digitais que reconhecem apenas padrões que emergem a partir das conexões e interações de seus participantes. O segundo procura identificar como as redes digitais aprendem e se adaptam através de quatro mecanismos principais: semelhança, contiguidade, feedback e harmonia. O terceiro descreve um conjunto de condições físicas (dinamismo, distribuição e condição semântica) para o sucesso da rede. A condição semântica contém quatro elementos: autonomia, diversidade, abertura e conectividade (interatividade). Estes três domínios se relacionam de forma recursiva: o conhecimento alimenta a aprendizagem; o que o sujeito aprende informa a comunidade por meio de interações e trocas de experiências; a comunidade cria o conhecimento; a comunidade define o que é aprendido e torna-se conhecimento.

Assim, Downes (2012) examinou cada um desses domínios levando em consideração a linguagem e as experiências que os alimentam. Em sua concepção, a aprendizagem e cognição acontecem em rede. Quando o pesquisador menciona a palavra rede, significa tanto as conexões de neurônios que ocorrem no cérebro quanto as conexões que ocorrem entre as pessoas nas redes sociais. O saber é definido por adaptação, familiaridade e um sentimento de equilíbrio interior sobre um determinado assunto. É por meio da autonomia, criatividade, expressão e diversidade dos indivíduos que as comunidades funcionam de forma eficaz e não por causa da colaboração, coesão e conformidade.

Embora Downes (2012) tenha descrito minuciosamente como o conhecimento é construído, discordamos quando ele afirma em seu estudo que a colaboração não é importante para o funcionamento das comunidades. A aprendizagem ocorre em um processo contínuo de relação com o outro, um afetando o outro, com todas as suas inquietações, anseios, ideias, que nem sempre estão em sintonia. A alteração se constitui dessa relação de diferença, confronto, opacidade e negatividade, ampliando o seu repertório a partir de uma reflexão crítica (MACEDO, 2010a; ARDOINO, 1998).

Quanto a intenção do conectivismo ser reconhecido como uma teoria de aprendizagem, Verhagen (2006) afirma que não há nenhum princípio novo que não tenha sido abordado por outras teorias de aprendizagem, como por exemplo, o sócio-construtivismo de Vygotsk (1991). Também coloca em questão de que a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos (tecnológicos). Para o autor, o conectivismo não é uma teoria, mas sim uma prática pedagógica curricular que leva em consideração a adaptação contínua perante às mudanças tecnológicas.

Portanto, o conectivismo foi trazido nesse trabalho para mostrar as discussões sobre essa proposta teórica e prática que emerge na cibercultura a partir da construção do conhecimento nas múltiplas redes de aprendizagem dispostas no ciberespaço. A seguir discutiremos a adoção dos princípios do conectivismo em MOOC (Massive Open Online Course) como uma prática frequente nas plataformas institucionais.

2.1.5.3 Limites e possibilidades com a materialização do conectivismo em MOOC

De acordo com Inuzuka e Duarte (2012), os MOOC foram concebidos a partir do conectivismo para serem suportes adequados para a produção de REA. Para Mackness, Mak e Willians (2010), um curso *online* para ser conectivista precisa contemplar a autonomia, a diversidade, o grau de abertura, a conectividade e a interatividade.

O termo MOOC foi utilizado por Dave Cormier em 2008 para descrever um formato específico de aprendizagem para cursos abertos *online* (conectivismo), oriundo do movimento REA, o qual se expandiu e ganhou popularidade rapidamente. Inicialmente o MOOC foi concebido para ser gratuito e aberto, propiciando o livre ingresso sem restrição quanto ao número de participantes e sem emissão de certificados de conclusão.

Com o passar do tempo, o conceito original do termo MOOC sofreu algumas modificações, surgindo dois tipos: MOOC conectivista (cMOOC), também conhecido como MOOC 1.0, e MOOC extensivo (xMOOC), também conhecido como MOOC 2.0. O cMOOC é fruto da teoria conectivista e tem como princípios a utilização de plataformas abertas e a livre participação, ou seja, sem pré-requisitos. O modelo pedagógico é baseado nos princípios da educação aberta e tem como objetivo explorar novas formas de ensino e aprendizagem, buscando a inovação. No entanto, não há mecanismos de controles no que diz respeito ao engajamento, avaliação, certificação e aprendizagem dos participantes, pois seu objetivo não é oferecer créditos nos cursos de instituições de ensino superior, mas sim compartilhar conhecimento com a comunidade globalizada.

O xMOOC emergiu em 2011 quando começou a ser utilizado em plataformas proprietárias (ex: edX, Udacity, Coursera, FutureLearn) como extensão de Universidades dos Estados Unidos principalmente. Embora tenha o termo MOOC em sua classificação, esse modelo é originário da EaD (Educação a Distância), tendo a instrução, a leitura, e a discussão como principais elementos utilizados em fóruns, vídeos, apresentações e textos. Nesse modelo as plataformas não são necessariamente abertas, o acesso é sem requisitos de entrada e os recursos educacionais são elaborados pelos desenvolvedores das plataformas proprietárias, não sendo licenciados para (re) uso, compartilhamento e (re) mixagem. Nesse aspecto, o xMOOC possui um viés comercial em que as Instituições de ensino superior buscam criar uma marca de reputação internacional para que possa ser exportada para outras Universidades de outras localidades

Esses dois modelos têm pontos em comum no que se refere ao ingresso sem restrições e a não contabilização de créditos pelas Universidades, pois foram projetados para disponibilizarem uma aprendizagem ao longo da vida. Porém, em função da grande evasão de alunos ao longo dos cursos (aproximadamente 90%) (SHARMER, 2015), algumas plataformas começaram a certificar alguns de seus cursos para serem contabilizados como créditos em instituições de ensino. A certificação é emitida por um serviço de recomendação de contabilização do crédito em que o curso é avaliado.

Enquanto no MOOC 1.0 foi adotada a noção de REA, oferecendo artefatos livres e abertos, no MOOC 2.0 se focou em um formato de cima para baixo oferecendo vídeos-palestras, principalmente, distorcendo o conceito de “abertura”. Os materiais disponibilizados, em sua maioria, têm propriedade intelectual protegida pelos desenvolvedores da plataforma. Com o alto índice de matrículas nesses cursos, grandes volumes de informação comportamentais e de aprendizagem dos alunos estão sendo coletadas.

Em 2013 as plataformas que oferecem MOOC começaram a ser utilizadas por instituições de ensino, professores e alunos. Isso significa que os materiais disponibilizados podem ser consumidos e integrados aos seus processos educacionais, buscando a personalização da aprendizagem. Essa nova forma de consumo é conhecida como MOOC 3.0 (YUAN; POWELL, 2013). Os conteúdos são produzidos pelos funcionários das plataformas e deixam de ser livres e abertos passando a ser protegidos.

A partir de 2015, em uma pesquisa com 28.000 participantes inscritos no mundo todo na plataforma edX (MIT e Havard) realizada por Otto Sharmer (2015), professor titular do MIT, revelou uma evolução do MOOC ao adotar um modelo mais colaborativo, ajudando na motivação e criatividade dos alunos. Esse modelo, chamado de MOOC 4.0, baseado na criatividade coletiva (discussões em grupo) tem mostrado um melhor resultado na permanência do curso (imersão) e a formação individual (experiência). O conhecimento emerge a partir da totalidade de vozes que se constituem na rede colaborativa de aprendizagem.

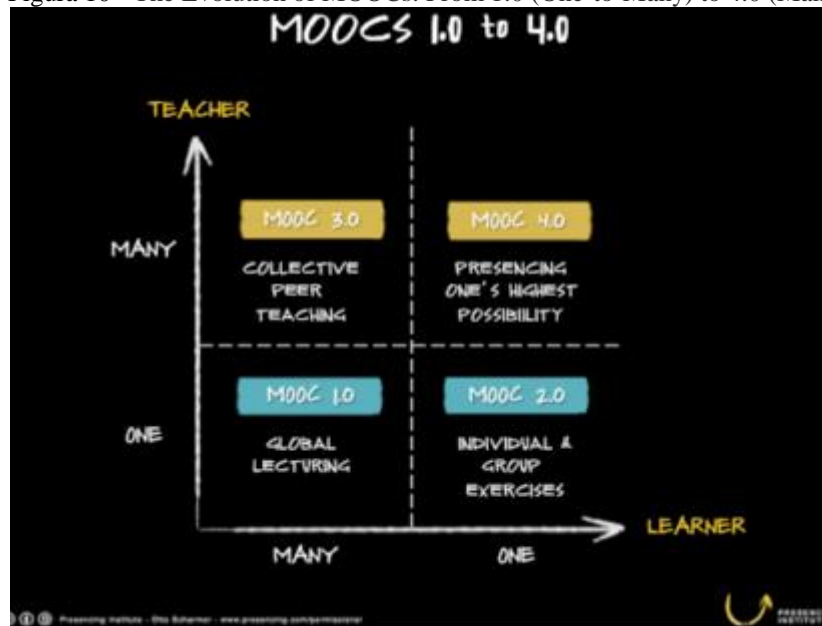
Outro avanço importante em 2015 foi a entrada da plataforma edX no movimento OER ao oferecer aos produtores de cursos a opção de licenciar em CC. A partir de um plug-in desenvolvido pela FeedbackFruits³⁴ o licenciamento de conteúdos digitais foi simplificado.

De um ponto de vista comunicacional, Otto Sharmer (2015), pesquisador do MIT, descreve a evolução dos MOOC conforme abaixo:

- MOOC 1.0 – modelo comunicacional um-todos: o professor realiza palestras para seus alunos. Os participantes fazem *download* do material utilizado, geralmente textos, sem interatividade;
- MOOC 2.0 – modelo comunicacional um-um: o professor promove discussões com os alunos a partir de exercícios individuais ou em grupos pequenos;
- MOOC 3.0 – modelo comunicacional todos-todos: ensino descentralizado que incentiva o diálogo, a interação, a autorreflexão entre os participantes;
- MOOC 4.0 – modelo comunicacional todos-um: criação coletiva a partir de conversações entre os participantes que possibilitam perceber o seu potencial de crescimento.

³⁴ <https://secure.feedbackfruits.com/>. Acesso em: 20/10/2015.

Figura 10 - The Evolution of MOOCs: From 1.0 (One-to-Many) to 4.0 (Many-to-One)



Fonte: http://www.huffingtonpost.com/otto-scharmer/mooc-40-the-next-revoluti_b_7209606.html?utm_campaign=naytev&utm_content=55513f8ee4b08fb1d16dd15e

Segundo Sharmer, o MOOC 4.0 propicia uma profunda dimensão transformacional em que o social (estrutura de relacionamento entre indivíduos, grupos, organizações e grandes sistemas) torna-se um espelho que permite cada indivíduo visualizar a sua mais alta possibilidade. O princípio de *design* do MOOC 4.0 é organizar o social através da ativação de várias comunidades de aprendizagem. As conexões com membros de diversos círculos são transformadoras em virtude de diferentes padrões coletivos em cada esfera social. Cada uma delas tem suas próprias ressonâncias, consciência e modo de ser.

Os MOOC convencionais são completamente assíncronos e massivos e no MOOC 4.0 a estrutura assíncrona é complementada com um conjunto de eventos síncronos que permitem o social moldar e modificar. O sentimento de presença do grupo é aumentado, se tornando tangível, palpável. Nesse sentido, Sharmer (2015) acredita na emergência de um quarto elemento além do professor, aluno e ambiência: a ativação do social. O autor considera a escuta profunda propiciada pelos encontros síncronos como responsável por tornar o social um espelho que permite nos vermos como um todo. Ou seja, a emergência de um novo “nó” que ajuda os aprendizes a conectar com as fontes mais profundas de invenção e criatividade. Andreia Santos (2012) acrescenta que os MOOC apoiam-se em uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno, não havendo uma preocupação com a interatividade entre todos os envolvidos.

Portanto, os MOOC, por não terem qualquer tipo de restrição no que diz respeito aos pré-requisitos acadêmicos e a quantidade de participantes, evoluem de acordo com o engajamento e as necessidades dos estudantes, não se preocupando com a mediação docente, mas sim com a conclusão das atividades propostas. Nesse aspecto, a simples abertura dos conteúdos e da livre participação não garantem a aprendizagem e a motivação dos participantes. Para tanto, é necessário um docente provocador que leve em consideração o estabelecimento da interatividade para a construção do conhecimento de forma colaborativa, autônoma e compartilhada (ROSSINI, T., 2012).

O desafio é criar currículos que se auto-organizem em rede de forma articulada com todos os participantes e objetos técnicos envolvidos (SANTOS, 2005). Assim, metodologias de ensino poderão emergir ou serem atualizadas tendo como objetivo a formação dos sujeitos em sintonia com a essência da cibercultura e da autoria cidadã, sendo necessário levar em consideração uma mediação docente interativa nas ambiências *online*.

Na seção a seguir, discutiremos o *design* de situações de *aprendizagem ensino* em plataformas da Web 2.0 com a autoria de REA.

2.2 *Design* na Web 2.0: faça você mesmo e de preferência acompanhado

O termo inglês '*design*' é derivado da palavra em latim '*designare*' (marcar, indicar) que pode ser utilizado como um verbo ou um substantivo. Como verbo, significa criar, projetar, desenvolver ou construir algo de acordo com um planejamento.

No Brasil, o termo *design* foi adotado durante o 5º Encontro Nacional de Desenhistas Industriais em Curitiba em 1988 e passou a ser consagrado em todo país, juntamente com o termo '*designer*' para especificar os profissionais que trabalham em projetar produtos.

Design é o termo que está em alta na cultura contemporânea, pois está presente em várias atividades que têm como base o processo criativo, propiciando a inovação. De acordo com o arquiteto Leonardo Lattavo, o *design* "está na vida, na moda, na arquitetura" (ALVES, 2014, p.13). O jornal "O Globo" promoveu duas edições (11/2013 e 11/2014) da Semana *Design* Rio, na no Jockey club, na cidade do Rio de Janeiro, com a intenção de estimular novas ideias e produtos a partir das trocas de experiências entre os profissionais nacionais e internacionais do *design* de várias áreas (desenho industrial, comunicação, moda, arquitetura, tecnologia, artes, dentre outras) e o público em geral.

Nesse evento, a cidade foi dividida em distritos criativos que se complementavam e interagiam uns com os outros, reforçando um processo colaborativo, inovador, interativo com os participantes e a cidade. Segundo o diretor criativo de marcas Wolff Ollins, Chris Moody (LIMA, 2014, p.16), “imagem em movimento e animação agora fazem parte do processo de desenvolvimento de um projeto desde o primeiro dia. Estamos constantemente procurando trabalhar com pessoas e empresas que extrapolem os limites de uma disciplina. ” Parcerias criativas com uma equipe multidisciplinar foram mostradas por várias empresas e agências em que os clientes são envolvidos durante a construção do produto com ajuda das tecnologias e redes sociais, conhecidas como *design* centrado no ser humano. Esse conceito tem como objetivo democratizar o *design* para estar disponível para todos os indivíduos, como por exemplo o projeto Little Sun. Nesse projeto, o objeto criado pode ser tanto uma obra de arte quanto um artefato útil para as pessoas da África. Outro exemplo envolvendo as tecnologias digitais é o Love Project, criado pelo arquiteto Guto Requena, onde sentimentos dos praticantes são coletados a partir de narrativas de suas histórias de amor a partir de sensores que transformam os dados coletados em objetos tridimensionais (3D).

Nessa arte de fazer e experimentar, emergem manifestações culturais a partir da estética visual em que o corpo humano é o suporte para o *design* gráfico de uma tatuagem. De acordo com Pedro Sánchez, a tatuagem pode ser considerada um projeto de *design* por ser uma prática social que possibilita a construção de identidade individual e social na contemporaneidade (LIMA et.al.,2014). Paula de Oliveira Camargo, arquiteta e coordenadora do Centro Carioca de *Design* (CCD), enfatiza que quando a tatuagem é produzida e negociada em parceria entre o tatuador e o cliente, ou seja, a relação com o outro, a mesma atinge uma dimensão como projeto, onde o trabalho autoral vai sendo valorizado como moeda de consumo.

Nas seções seguintes, trabalharemos com conceitos relacionados ao *design* pedagógico em plataformas digitais, mostrando as diferentes concepções e abordagens de *e-learning* e da Educação *online*.

2.2.1 Design instrucional, desenho didático e design interativo: do saber instrumental ao formativo

O *design* instrucional (DI) surge com a Educação a Distância (EAD) na Web 1.0 e evolui na Web 2.0 como “a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que incorpore, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização” (FILATRO, 2004, p. 32). O termo instrucional significa treinamento, ou seja, antecipação de todo processo educativo através de passos e comportamentos para conquistar uma habilidade ou aptidão baseados em uma perspectiva comportamentalista. Inicialmente, a ênfase era dada aos objetivos traçados no planejamento, sem flexibilidade, abertura e diálogo entre pares. Os alunos eram vistos como recipientes passivos a serem preenchidos de informação a serem transmitidas pelos tutores e/ou professores.

A partir do final do século XX, com a difusão do construtivismo e do *sociointeracionismo*, novas abordagens foram incorporadas ao *design*, possibilitando a resolução de problemas complexos em grupos e o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de forma aberta, dialógica e flexível. Com isso, surge o conceito de desenho didático como a disposição organizada e planejada de interfaces comunicacionais, recursos, conteúdos de aprendizagem, proposições de atividades e de avaliação nos AVA, sendo capaz de garantir um espaço interativo, intuitivo, aberto, flexível, dinâmico, colaborativo, motivador, esteticamente apreciável e incentivador de criatividade.

O conceito de desenho didático surgiu a partir das teorias e práticas pedagógicas construtivistas e *sociointeracionistas* que encontraram nas tecnologias digitais sintonia para promover a interatividade, a colaboração, a autonomia, o compartilhamento de saberes e a construção do conhecimento na educação *online*. Antes, conhecido como desenho instrucional (RAMAL, 2006), este definia todo o processo educativo de forma sequencial e previsível, pautada em atividades instrucionistas, tal como um treinamento programado. Com isso, os métodos tradicionais eram simplesmente transportados ao meio digital e transmitidos aos cursistas em forma de tutoriais, exercício e jogos educativos individuais (VALENTE, 1993). De acordo com Santos e Silva (2009, p. 279):

O desenho didático estruturado como hipertexto permite que o aprendente teça sua autoria operando em vários percursos e leituras plurais. A disponibilidade do diálogo com vários autores/leitores permite acesso e negociação de sentidos ressignificando a noção de autoria. O suporte informático permite que através dos links o leitor adentre espaços e conteúdos e construa seus próprios caminhos de leitura não mais presos à linearidade das páginas e do documento com início, meio e fim, dos limites das margens, nas notas de rodapés.

A partir dessa perspectiva, a mediação pedagógica e as interfaces serão adotadas de acordo com a proposta educacional e a coerência entre seus objetivos, contextualização, ênfase no desenvolvimento de saberes e a formação autônoma do sujeito na aprendizagem. Nesse sentido, os alunos elaboram seus percursos enquanto participam das atividades propostas, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento. A avaliação é processual, ou seja, é realizada ao longo do curso e tem a intenção formativa no que diz respeito à autoria e à autonomia.

Assim surge o conceito de *design* interativo, o qual se configura como a “arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem para estruturar uma sala da aula *online*, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação. Antes da criação dos conteúdos e das situações de aprendizagem a serem disponibilizados nas interfaces, é necessário atentar para algumas questões de planejamento” (SANTOS; SILVA, 2009, p.111), como por exemplo o contexto, os perfis, as expectativas, os saberes, os conteúdos, as atividades pedagógicas, as interfaces digitais. Para tanto, o professor precisa conhecer as funcionalidades de cada interface para que possa explorá-las de acordo com as suas necessidades.

De acordo com Santos (2014), as interfaces digitais potencializam a interatividade quando aliadas a uma mediação docente intensa a partir de recursos colaborativos assíncronos e síncronos, como por exemplo, os fóruns de discussão, os chats, os blogs, as wikis, dentre outras. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são muito utilizados na educação *online*, mas têm cedido espaço para os *softwares* sociais. O Facebook, por exemplo, embora não seja uma plataforma voltada à aprendizagem, tem sido muito utilizada por escolas e universidades como um *espaçotempo* fecundo de autorias e interações sociais.

Independentemente da plataforma que será utilizada, os recursos e interfaces adotados devem fazer parte de um planejamento que sejam considerados dispositivos formadores. Na verdade, estes se configuram como canais de comunicação, gerando novas autorias em diferentes linguagens (ex: som, imagem, texto, vídeo), podendo ser integradas e articuladas por uma mediação interativa intensa e provocadora. O diálogo, a colaboração, a reflexão crítica entre os participantes a partir de suas narrativas e imagens promoverá a ampliação do conhecimento conforme a implicação, a autorização e a autonomia de cada um.

Portanto, o *design* quando pensado e construído com os participantes de uma forma aberta e flexível, tendo as interfaces comunicacionais como espaços formativos no ciberespaço, propiciam experiências formativas quando articuladas a uma epistemologia que tenha intenção formativa, como por exemplo, a pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos (SANTOS, 2005; 2014).

2.2.2 Design de REA em ambiências online

O *design* de uma atividade pedagógica envolve elementos estruturantes de construção do conhecimento: o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos de situações de aprendizagem (SILVA, 2010b). Durante a elaboração das situações de ensino e aprendizagem, vários professores criam e desenvolvem atos de currículo e materiais pedagógicos para serem aplicados em um determinado contexto.

O termo *learning design* emerge na área de *e-learning* e se refere tanto ao processo de planejamento da prática pedagógica quanto à construção de objetos de aprendizagem apoiados por suportes tecnológicos ou não (BRITAIN, 2004).

O *learning design* está sustentado em três princípios: a) as pessoas aprendem melhor quando estão envolvidas ativamente em uma atividade; b) as situações de aprendizagem devem ser cuidadosamente estruturadas e deliberadas em um fluxo para promover a construção do conhecimento, e; c) a documentação é desejável para o compartilhamento e reuso no futuro. Os *learning designs* quando documentados e padronizados podem ser reusados, ressignificados e compartilhados entre pares, contribuindo para uma discussão e reflexão mais ampla de suas produções.

Segundo Assis (2011), a elaboração de *learning design* é um processo subjetivo, pois existem diferentes abordagens no processo educacional (tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural) que são articuladas de forma complexa com as dimensões cultural, política, social, técnica e emocional, resultando em diferentes atos de currículo. Nesse sentido, há uma preocupação no desenvolvimento de um sistema notacional que possa descrever e documentar utilizando formatos padrões (*learning patterns*) o *design* de suas práticas pedagógicas para que outros docentes possam adaptá-las conforme as suas necessidades.

Na educação *online*, as práticas pedagógicas são estruturadas em plataformas da Web 2.0 desenvolvidas especificamente para atender às necessidades educacionais, como por exemplo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle. Dotado de interfaces de comunicação assíncronas (ex: fórum, glossário, wiki, diário) e síncrona (ex: *chat*) e interfaces de conteúdo, este favorece a descentralização e o compartilhamento de informações se configurando um ambiente de pedagógico. Segundo Silva (2010b), as interfaces de conteúdo possibilitam a produção, a disponibilização e o compartilhamento dos materiais digitais em vários formatos e linguagens (ex: texto, imagem, áudio, vídeo). As interfaces de comunicação são destinadas a interatividade entre os participantes.

A sua predominância em salas virtuais é decorrente da sua consolidação como um ambiente estável, seguro e de fácil de manipulação. Não é necessário conhecer técnicas de programação para elaborar um curso, mas sim conhecer as suas diversas funcionalidade e recursos. Assim, os *espaçostempos* de aprendizagem nos cotidianos, são espaços abertos e flexíveis onde todos os participantes podem contribuir no seu *design* e na sua dinâmica curricular (SANTOS, 2006).

Com a intensificação da participação do social nas interfaces da Web 2.0 para a criação colaborativa de informação e conhecimento (SANTOS, 2010), os AVA estão deixando de ser a centralidade como *design* estruturante de processos de *aprendizagemensino*, dando espaço aos *softwares* sociais, como por exemplo, o Facebook. De acordo com Okada *et al.* (2012), as mídias sociais proporcionam espaços fecundos para inovação nas estratégias pedagógicas e metodológicas de produção, compartilhamento, reuso e remixagem de REA, favorecendo a aprendizagem colaborativa aberta. O reuso é uma característica essencial para o *design* de REA o qual possibilita a reprodução e a adaptação em vários formatos, formas e contextos (OPENLEARN WORKS, 2010).

A reutilização é um conceito chave na tecnologia educacional ao promover ganhos de eficiência e qualidade na educação. Os cinco princípios flexíveis para a reutilização de conteúdos são (OKADA *et. al.*, 2011)

- Resultados claros de aprendizagem;
- Conteúdo simples e bem descrito;
- Conteúdo com discurso significativo (escalável, sustentável e sociável);
- Metadados atualizáveis;
- Princípios para acessibilidade.

Segundo Okada *et. al.* (2011), existem quatro níveis de reutilização de REA, variando do alto ao baixíssimo. Esses níveis possibilitam formas de reuso em artefatos digitais os quais se referem à uma simples adoção ou a uma adaptação, que envolve muitas mudanças. A adoção leva em consideração a seleção do material ou parte deste para se tornar um recurso para ser usado. A adaptação necessita de pequenas ou significativas mudanças no conteúdo. O quadro abaixo mostra o processo de reutilização de REA:

Tabela 1 - Níveis de Reutilização e formas de reutilizar REA por Okada et. al.(2011)

Níveis de reutilização		Formas de reutilizar REA
(Alto)	Recriar o conteúdo e contribuir para novas produções	Re-autoria: Transformar o conteúdo adicionando sua própria interpretação, reflexão, prática ou conhecimento.
		Contextualização: Alterar o conteúdo ou acrescentar novas informações, a fim de atribuir significado, sentido através de exemplos e cenários.
		Redesenho: Converter um conteúdo num outro formato, ou seja, apresentar o conteúdo pré-existente num modo de apresentação diferente.
(Médio)	Adaptar parte do conteúdo	Síntese: Reduzir o conteúdo, selecionando as ideias essenciais.
		Reaproveitamento: Reutilizar para uma finalidade diferente ou alterar para tornar mais adequado para diferentes objetivos de aprendizagem ou de resultados.
		Versão: Implementar mudanças específicas para atualizar o recurso ou adaptá-lo para um contexto diferente.
(Baixo)	Adotar o mesmo conteúdo, mas adaptar a estrutura, formato,	Tradução: Transpor o conteúdo de um idioma para outro.

	interface ou idioma	<p>Personalização: Agregar tecnologias para contribuir com o progresso individual e personalizado.</p> <p>Reordenação: Alterar a ordem ou sequência.</p>
(Baixíssimo)	Adotar o mesmo conteúdo (parte, total ou combinação)	<p>Decomposição: Separar o conteúdo em diferentes seções, quebrar o conteúdo em partes.</p> <p>Remixagem: Conectar o conteúdo com novas mídias, interfaces interativas ou componentes diferentes.</p> <p>Montagem: Integrar o conteúdo com outros materiais a fim de desenvolver um módulo ou uma nova unidade de curso.</p>

De acordo com o quadro proposto acima, as formas de reutilização dos REA variam de acordo com o nível. O nível baixíssimo de reutilização é uma prática ainda muito utilizada na Web 2.0 em que parte ou todo conteúdo pode ser integrado com outros materiais, configurando-se como uma montagem; ou, o mesmo pode ser remixado, ao incluir componentes diferentes; ou decomposto, separando o conteúdo em partes. O nível baixo de reutilização faz uma adaptação do conteúdo podendo ser em sua estrutura, em seu formato, em sua interface ou em seu idioma.

A tradução traduz o conteúdo de um idioma para outro; a personalização agrega tecnologias para melhoria e customização do conteúdo; a reordenação altera a ordem e a sequência de um material. O nível médio de reutilização é quando é utilizado parte do conteúdo, captando a ideia essencial em um processo de síntese; o reaproveitamento utiliza o conteúdo para outra finalidade; a versão cria uma mudança específica para adaptá-lo a um contexto diferente.

E, finalmente, o nível alto de reutilização recria o conteúdo, contribuindo para novas produções. A re-autoria transforma o conteúdo intrinsecamente, recriando em cima do mesmo; a contextualização altera o conteúdo atribuindo significados; o redesenho converte um conteúdo em outro formato.

Todos os níveis de reutilização de REA podem ser encontrados nas plataformas digitais, sendo encontrados em sua maioria os níveis baixíssimo, baixo e médio. O nível alto

de reutilização requer além de conhecimentos tecnológicos, a interpretação do seu significado para a produção de novos artefatos.

De acordo com Okada *et. al.* (2011), para os materiais serem reutilizados é necessário ter os seguintes atributos:

- Pesquisáveis: os usuários podem encontrar facilmente através de motores de busca;
- Acessibilidade: podem ser indexados para recuperação fácil usando padrões de metadados;
- Disponibilidade: pode ser modificado e versionado para diferentes cursos sob licença de reutilização apropriada;
- Endereçável: pode ser abordado através de uma URL (endereço na internet) conhecida;
- Interoperabilidade: pode operar em diferentes hardwares e *softwares*;
- Durável: pode permanecer intacto por meio de atualizações no hardware e no *software*.

Portanto, para promover a reutilização de materiais é necessário que a filosofia da abertura esteja presente desde a sua concepção, sendo necessário desenvolver processos para a pesquisa, criação, adaptação, entrega e compartilhamento dos mesmos. Interfaces de desenvolvimento também devem ser fáceis e eficientes na sua utilização para a promoção da cultura do reuso.

Assim, discutiremos a seguir o professor-autor em sua construção epistemológica e metodológica a partir de uma infraestrutura que emerge na cibercultura favorável à criação, alteração, reutilização e compartilhamento de informação e conhecimento articulada às interfaces comunicacionais e as práticas pedagógicas interativas e abertas.

2.3 Professor-autor e a sua construção epistemológica e metodológica

Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.

Paulo Freire

A função autor na cibercultura tem encontrado ambiente propício para se estabelecer cada vez mais em textos, músicas, imagens, narrativas, contos, técnicas, ou seja, tudo o que

pode ser modificado pelo discurso. De acordo com Foucault (2013), o autor não fica restrito às suas produções à medida que propiciam a formação infinita de outros discursos, enunciados e formas diferentes, ampliando repertórios, discussões em uma visão complexa. A possibilidade de (re) atualização transforma o discurso original proferido por um autor. Assim, o autor surge quando ele constrói os seus campos discursivo e epistemológico que têm o poder de transformação dos precedentes.

Ensinar é arquitetar possibilidades para a produção do saber. Não é só disponibilizar conteúdos, mas sim ensinar as múltiplas possibilidades de intervenção para conhecer e produzir conhecimento em uma postura crítica. A prática docente requer que seja propiciada a curiosidade epistemológica de seus discentes, ou seja, tornar científico o conhecimento prático experiencial a partir da pesquisa. Os saberes do senso comum devem ser respeitados e articulados aos do currículo oficial a partir de exemplos para uma compreensão dos mesmos pelos praticantes culturais visando a sua formação moral. O entendimento é alcançado a partir do diálogo entre docente-discente (FREIRE, 2014).

A reflexão crítica sobre a prática docente deve ser contínua, em clima de formação permanente, a qual agrega a análise, a comunicação e a mudança. O docente deve assumir-se como ser social e histórico, pensante, transformador, comunicante, criador, emocional. Para tanto, a formação docente necessita de saberes éticos e estéticos essenciais para a prática pedagógica. Quando Paulo Freire (2014, p. 47) defende que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ele mostra que o conhecimento não é estritamente teórico, mas sim prático, experiencial. O simplismo deve ser evitado, pois ensinar é um ato complexo onde os docentes ao formar os praticantes culturais, formam-se. Ao se predispor ao novo, ao diferente, o professor se conscientiza do seu inacabamento e da sua necessidade contínua de se reinventar em suas ações pedagógicas e cotidianas.

A curiosidade espontânea deve ser promovida em um exercício contínuo de rigor metódico cada vez mais intenso até alcançar a curiosidade epistemológica. A curiosidade epistemológica parte tanto da conscientização das adversidades quanto da reflexão crítica dos acontecimentos, propiciando a produção do conhecimento de uma forma livre e criativa com responsabilidade e ética entre professores e alunos.

Nesse sentido, o educador necessita ter uma postura de respeito à identidade, à dignidade e à autonomia do discente, mesmo que sejam diferentes ao que está condicionado, abrindo um espaço dialógico e solidário através de uma prática que busca a coerência entre os saberes ingênuos e científicos. A prática docente precisa ser avaliada constantemente em que

o bom-senso oriente a curiosidade crítica em busca de um rigor metódico. Assim, “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 2014, p. 64).

Assim, o professor deve cultivar a humildade e a tolerância para não inibir a curiosidade dos discentes e ao mesmo tempo, buscar a compreensão de seus saberes e experiências prévios para que os mesmos sejam sujeitos de sua própria formação. Com isso,

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 2014, p. 68).

A educação é um processo permanente em que conforme a realidade é apreendida, a mesma se transforma a partir de sucessivas intervenções, propiciando a construção do conhecimento autônoma tanto pelo professor quanto pelo aluno. A neutralidade política deve ser evitada, pois a exposição de múltiplos pontos de vista em uma relação dialógica propicia o respeito pelo diferente, estimulando a curiosidade epistemológica. A esperança e a alegria dos docentes junto às suas práticas pedagógicas são essências para ensinar, aprender, produzir conhecimento com os seus discentes, mesmo em situações adversas, estimulando a luta a favor da liberdade contra determinismos a partir da constatação da realidade para que a mesma seja modificada.

Novos saberes são produzidos e praticados com essa ação político-pedagógica em que a situação é problematizada para ser discutida. Mas para isso, é necessário considerar as experiências dos discentes através do diálogo para desenvolver um pensamento crítico sobre os acontecimentos, superando os saberes ingênuos. Requer também uma autoridade docente democrática que propicie aos educandos a liberdade para aprender com responsabilidade, fazendo uso dos conteúdos curriculares aliados à uma prática pedagógica aberta e dialógica. A construção da autonomia precisa de um docente implicado em sua formação contínua para que seja instaurado um ambiente propício à produção do conhecimento autônomo em decorrência da inquietação, da curiosidade e da rebeldia dos alunos. Conforme a autonomia vai se estabelecendo, maior responsabilidade de suas ações será cobrada em virtude das consequências oriundas da decisão, bem como o respeito ao outro.

Com isso, o espaço pedagógico não pode ser um local neutro, apolítico, mas sim “um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 2014, p.95). Isso significa que o professor precisa mostrar a sua capacidade de escolher, analisar, decidir de forma ética e responsável para ensinar através da prática ou testemunho. Mostrar que a educação tem o poder de intervir no mundo quando aliada a ações de lutas para mudar a realidade que estamos inseridos, exercendo a cidadania na defesa de nossos direitos e deveres.

Para tanto, o docente precisa saber escutar os discentes, buscando a compreensão dos alunos na adequação de seu discurso, em uma postura heterárquica e solidária. Desta forma, será possível promover a produção do conhecimento a partir da inteligibilidade dos conteúdos e dos acontecimentos e propiciar “a afirmação do educando como sujeito de conhecimento” (FREIRE, 2014, p.122), tendo como objetivo a formação integral do ser.

Ao longo da nossa pesquisa, desenvolvemos atos de currículo sustentados na educação libertária e democrática de Paulo Freire para promover a construção de materiais digitais abertos que estejam em sintonia com esses pressupostos. A seguir, abordaremos os saberes docentes necessários em uma perspectiva multidimensional e complexa.

2.3.1 A multidimensionalidade dos saberes necessários à formação docente

Os saberes docentes são constituídos da sua formação acadêmica-formal articulados às disciplinas oferecidas à sua formação inicial e continuada, aos programas curriculares oferecidos pelas instituições de ensino e às práticas experienciais (TARDIFF, 2014). Essa composição multidimensional e complexa “[...] depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIFF, 2014, p. 39). No entanto, os saberes acadêmicos, disciplinares e curriculares não são legitimados pela prática docente, pois não foram produzidos e nem são controlados pelos mesmos, sendo estes “transmitidos” aos alunos em forma de matérias e conteúdos pré-determinados. Com isso, há uma tendência de desvalorização da formação profissional em função dessa relação de exterioridade entre esses saberes.

A partir do século XX, a formação de professores perde a sua característica integral para se resumir em uma formação técnica voltada ao mercado profissional, pois os saberes

pedagógicos-epistemológicos ficam restritos aos grupos de pesquisas acadêmicos. Com isso, “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (TARDIFF, 2014, p. 44).

Assim, o papel do professor se desloca de educador para um mero executor de conteúdos. Mas na prática não é isso que acontece e permanece na opacidade: o professor em seu saber-fazer diário, valida a sua prática cotidiana, retroalimentando os seus saberes adquiridos com o que realmente é essencial em sua execução. Muitos docentes também objetivam a sua prática para poder compartilhar entre seus pares com o intuito de edificarem as suas ações educacionais. Ressaltamos que essa troca além de inspirar novas práticas é essencialmente formativa. Formativa no sentido de propiciar uma reflexão crítica enquanto dialoga com seus pares.

O saber “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo tudo que foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIFF, 2014, p. 60). Portanto, o saber docente é heterogêneo sendo constituído epistemologicamente por várias dimensões: social, cultural, acadêmica e profissional. A tabela a seguir mostra o pluralismo do saber docente relacionado às fontes sociais de aquisição e seus modos de integração no trabalho:

Tabela 2- Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estagiários, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIFF (2014, p. 63)

De acordo com a tabela, os saberes docentes são provenientes de várias fontes (história de vida, cultura, escola, universidade, recursos educacionais) que podem ser mobilizados durante a sua prática para realização de uma determinada intenção pedagógica em um *espaçotempo*. Assim, ressaltamos a sua natureza dinâmica e única onde modelos prontos dificilmente se adequam ao saber-fazer do professor.

Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa. Para as faculdades de educação, o reconhecimento da prática da profissão como processo de aprendizagem profissional deveria incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes tomem parte, diretamente, na formação de professores. [...] o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação (TARDIF, 2014, p. 181-182).

Tardif (2014) destaca a importância da formação de sujeitos-autores a partir de uma reflexão crítica da docência, propiciando a autonomia e autoria. O saber epistêmico é construído, transformado e mobilizado nas experiências vivenciadas nos cotidianos, onde a consciência prática é constituída em uma relação sustentada pela alteridade e negociação entre os praticantes culturais. Com isso, a produção de novos métodos e dispositivos prático-teóricos são fomentados a cada interação formativa. Reconhecer o outro como autor de sua própria aprendizagem necessita ser o cerne das atividades pedagógicas.

Portanto, a construção epistemológica docente é um processo histórico-temporal que parte da reflexão de sua prática com o intuito de promover e instaurar um espaço de colaboração, enunciação, negociação com vistas à formação integral de seus alunos. Foram com esses princípios que construímos as atividades propostas tanto em sala de aula presencial quanto em ambientes *online*.

A seguir, discutiremos como a implicação docente se configura em um método na construção de seus saberes e a importância das múltiplas redes de conhecimentos que fazem parte da sua vida.

2.3.2 A implicação docente como método na construção epistemológica de seus saberes nas múltiplas redes dos cotidianos

A reflexão da prática docente conta com a compreensão da experiência para produzir novas construções, sempre se atentando aos seus efeitos. Esse modo de criação de saberes nas ações cotidianas é implicado e emancipador, propiciando a autorização (MACEDO, 2012). Portanto, “a implicação, no campo das ciências humanas, pode ser então definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em pôr sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante dinâmica de toda atividade” (BARBIER, 2001, p. 120).

A implicação do professor-pesquisador é a mola propulsora que possibilita a (re) invenção de conhecimentos, produzindo alteração em todos os praticantes a partir da relação com o outro, ou seja, das mediações realizadas em contextos específicos. Desta forma, a compreensão das ações dos sujeitos da pesquisa promove a intervenção e posteriormente, a interpretação reflexiva dos saberes construídos. Esse mergulho no *espaçotempo* pesquisado promove a compreensão das táticas dos praticantes e os modos como eles criam conhecimentos e significações nas redes de aprendizagem que fazem parte.

Assim, os referenciais teóricos, os dispositivos e os objetivos da pesquisa são meios que o professor possui para intervir em uma realidade social. A implicação está vinculada a todas as ações dos participantes de forma dialógica e dialética em uma postura autocrítica e intercítica (MACEDO, 2012). Nesse sentido, a pesquisa sofre “uma forte inflexão tensionada pela relação intercítica entre sujeitos históricos contemporâneos e uma forma diferenciada de hermenêutica, como também por um certo jeito de constituir autorização, como política e conhecimento socialmente referenciada e de reconhecimento” (MACEDO, 2012, p. 27).

As implicações político-epistemológicas devem ser explicitadas para servirem de inspirações teóricas na pesquisa. O engajamento e a implicação docente promovem um modo de criação de saberes emancipacionistas, ou seja, oriundos da vida prática que devem ser explicitados com rigor. A partir das experiências, histórias, narrativas e qualquer tipo de produção dos praticantes promovidos pelos etnométodos dos docentes, os processos de compreensão e intervenção vão sendo instaurados de acordo com as interpretações e análises realizadas.

O professor-pesquisador precisa compreender as lógicas das diversas redes de conhecimento que entrecem os cotidianos dos praticantes, assumindo a sua multiplicidade e complexidade, para apreendê-las. A construção epistemológica docente, portanto, requer a sua implicação com uma postura política a respeito dos efeitos de sua pesquisa.

Portanto, como a nossa pesquisa tinha a intenção de formar docentes-autores para a produção de REA, precisávamos compreender os cotidianos dos praticantes a partir de atividades que estimulassem a narrativa de acontecimentos para instaurarmos um ambiente propício ao diálogo.

Na próxima seção, discutiremos a importância da enunciação, negociação e autoria na formação de professores-autores para a produção de REA na cibercultura.

2.4 Professor-autor em formação: enunciação, negociação e autoria

O impulso de criar surge geralmente do desconforto interior, pelo menos em nossa cultura segura.

Anthony Storr

De acordo com Ardoino (1998, p. 28), é considerado autor “o fundador, o criador, até mesmo o genitor, seja como for, aquele que se situa e que é explicitamente reconhecido pelos outros como estando na origem de”. A capacidade de criar é um fenômeno humano comum que surge geralmente a partir de um desconforto ou inspiração interior (STORR, 2013). No entanto, para que se possa elaborar, compartilhar e ressignificar qualquer objeto de uma criação de modo eficaz é necessário ter o conhecimento de uma técnica/tecnologia.

O surgimento de um espaço de enunciação a partir da negociação propicia a produção de agentes criativos na sociedade. Segundo Bhabha (2011, p. 97), negociação “é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo”. Isso significa que a negociação é um ato dialógico a qual produz novos significados, ressaltando as diferenças ao articular elementos contraditórios e antagônicos.

O princípio que sustenta a teoria da enunciação de Bakhtin (1997) é a concepção dialógica da linguagem e do pensamento. O diálogo é uma visão de mundo individual necessário para superação de impasses. O diálogo é na verdade uma interação aberta e infinita

entre indivíduos. O dialogismo promove a enunciação, o qual institui o sujeito na interação social. A enunciação é dotada de significação que é originada a partir da interação entre os sujeitos. As relações dialógicas se materializam na linguagem tornando-se enunciados, convertendo-se em posições de diferentes sujeitos. Enunciado é uma unidade de comunicação verbal dotada de sentido. O sentido de diálogo é único em um contexto de enunciação intersubjetivo para que se possa chegar a compreensão ativa entre os sujeitos. Portanto o ato de compreender pressupõe o princípio dialógico e a noção de alteridade, fazendo a enunciação uma atividade dialógica. Assim, a interação verbal (enunciação) constitui o sujeito como ator social produzindo identidade a partir de um ato de linguagem (BAKHTIN, 1997).

Como narrar faz parte da nossa vida cotidiana e comunitária, a teia de relações humanas é constituída pelas suas histórias, resultados de ações e discursos, revelando um agente, mas não especificamente um autor e produtor. O agenciamento emerge a partir da construção de novas visões de comunidade e versões de memória históricas. As redes de comunicação é um “entrelugar” mediatório intersubjetivo onde ocorre interrupção, interpretação e o desvelamento do agenciamento (BHABHA, 2011).

Nesse sentido, os pensamentos dos outros se misturam ao sujeito explícito da enunciação, proporcionando-o uma diversidade de personalidades e de pontos de vistas. O discurso polifônico está sempre aberto, sem acabamento, não podendo ser transformado em objeto. As tensões e as relações interdiscursivas e intersubjetivas entre as culturas produzem a consciência do homem que é formada a partir das interações com outras consciências, permitindo o sujeito a conviver com os mesmos direitos, a entender que precisa do outro, a respeitar os valores e a construir a sua autoconsciência por meio do diálogo (BAKHTIN, 1997).

De acordo com Bakhtin (1997), o dialogismo é a essência do pensamento filosófico o qual representa a interação e o convívio entre várias consciências, ou seja, multiplicidade de pontos de vistas, sem privilégios e hierarquias, para a compreensão. A compreensão pode ser desmembrada em quatro atos particulares: a) a percepção psicofisiológica do signo físico (ex: palavra, cor, forma); b) o reconhecimento do signo e a compreensão de seu significado geral na língua; c) a compreensão de seu significado em um determinado contexto, e; d) a compreensão ativo-dialógica.

Bakhtin (1997) enfatiza o papel ativo do sujeito como autor em todas as instâncias do processo de criação. O ato de criação é composto a partir da interação entre o conteúdo (relação com o mundo), a forma (intervenção do autor) e o material (estética). A forma não

pode ser compreendida independentemente do conteúdo e do material e de seus procedimentos. Os procedimentos condicionados pelo material não podem ser reduzidos a um processo de elaboração do material, pois o mesmo pode ser superado.

Segundo o autor (BAKHTIN, 1997, p. 27):

O trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de apreender a si mesma a não ser no produto ou no objeto que está sendo criado e para o qual tende. Por isso o autor nada tem a dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-la.

Os aspectos técnicos do ato criador são perceptíveis no objeto. Nesse caso podemos afirmar que “o autor é orientado pelo conteúdo o qual ele dá forma e acabamento por meio de um material determinado” (BAKHTIN, 1997, p. 206). O que o autor necessita compreender é a lógica imanente à criação, a estrutura de valores do sentido a qual se desenvolve e o contexto determinado.

De acordo com Bakhtin (1997), a imagem externa de um ser humano, enquanto valor estético e ético, somente pode ser percebida e realizada por outra pessoa. A autossensação interna de um sujeito é vivenciada de forma fragmentada, não conferindo unidade ao todo. Isso significa que nessa relação o agente é englobado inteiramente pelo contemplador, completando e dotando o outro de sentido. O ato de contemplação não ultrapassa o dado do outro, mas unifica e ordena o mesmo.

A atividade estética é composta por dois movimentos entrelaçados: compenetração e acabamento. A compenetração significa colocar-se no lugar do outro, vivenciando o que o outro vivencia. No entanto, o outro vivencia parcialmente a expressividade externa, sem levar em conta as auto-sensações internas, abstraíndo-as e utilizando-as como dispositivos técnicos da compenetração.

O acabamento é quando a partir da vivência do outro o material da compenetração é assimilado em termos estéticos/éticos/cognitivos para o acabamento da imagem do indivíduo, ou seja, valores que concluem a imagem do praticante cultural. Com isso, o homem tem uma necessidade estética de vivenciar um conjunto de ações internas e externas irreversíveis que são praticadas sobre outras pessoas (ativismo estético) com a intenção de completá-las e dotá-las de sentido, criando uma personalidade externamente acabada. Isso significa que a relação humana é necessária para que possamos ter consciência de nós mesmo. Contudo, as ações externas do homem são vivenciadas internamente, tornando fragmentos, não podendo

concluí-lo. Assim, a ação somente poderá ser percebida por uma consciência situada fora do agente, pois poderá ser observada esteticamente em um espaço.

A criação de artefatos científicos, sejam eles materiais ou planejamento de situações de *aprendizagem* *in situ* requer autoria de sujeitos atuantes com uma consciência reflexiva dotada de finalidades e valores (políticos, sociais, significados cognitivos, estéticos, éticos) que mediam o ato (BAKHTIN, 1997). O ato/atividade é uma ação situada em que é atribuído um sentido no momento em que é realizado, de caráter concreto e único (irrepetível). O ato, portanto, necessita ser determinado por sua finalidade e por seus meios.

Segundo Pretto (2012), o trabalho do professor necessita se inspirar na “ética hacker”, onde a autoria, a colaboração, o compartilhamento, a exploração, a criatividade e a remixagem façam parte da sua prática. A produção de materiais educacionais por professores e estudantes propicia a transformação da escola em um espaço de criação e de novos aprendizados, em razão do seu caráter heterogêneo e singular. Com isso, as múltiplas redes de aprendizagem que fazemos parte *dentrofora* das escolas vão sendo tecidas, formando nós imbricados de conhecimento. O conhecimento se torna complexo a partir do momento em que nada é rejeitado, nem o contraditório, o desordenado, o instável, o incerto, o complicado e o imperfeito.

A autoria pressupõe a intervenção ativa e autônoma dos participantes na produção colaborativa de materiais digitais, abolindo as fronteiras entre docentes e discentes. As interfaces digitais favorecem novas autorias e gêneros textuais, sendo possível integrar várias linguagens em um mesmo local. Nesse sentido, configuram-se espaços formativos onde os participantes também registram as suas itinerâncias e narrativas, sendo estas compartilhadas por todos e, propiciando novas formas de ensinar e aprender.

A formação de professores-autores na cibercultura visa promover a circulação, a vivência e o habitar em outros espaços multirreferenciais do cotidiano, como por exemplo, nas cidades, nas interfaces da Web 2.0, no ciberespaço, ou seja, além dos já instituídos formalmente (ex: escola e universidade). A grande parte dos atos de currículo é centralizada no uso instrumental e científico das tecnologias digitais, bem como na figura docente (SANTOS, 2006).

Nas seções a seguir, mostraremos a importância da narrativa no diálogo e na negociação, a importância do autor e os atos de currículos formativos para a formação de professores-autores na cibercultura.

2.4.1 A importância da narrativa como enunciação aberta ao diálogo e a negociação

Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte.

Michel de Certeau

Nilda Alves (2015) em seus cinco movimentos necessários à compreensão da complexidade do cotidiano escolar, nos inspira a romper com as fragmentações e a naturalização do conhecimento como sendo universal, descontextualizado e autônomo. Os cinco movimentos de Alves são: o sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e “*ecce femina*”.

O primeiro movimento mostra a necessidade de ir além da visão abstrata e fragmentada de supostas “realidades” criadas em laboratórios pela ciência moderna, estimulando o mergulho aberto com todos os cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) em alerta. O segundo movimento sugere uma abertura na compreensão do conhecimento nos cotidianos no que diz respeito às teorias, categorias, conceitos e noções herdadas das ciências. O terceiro movimento estimula o rompimento à limitação das fontes de conhecimento moderno, ampliando para outras consideradas como dispensáveis (imagens, narrativas, escritos comuns) por serem de origem dos cotidianos dos praticantes culturais. O quarto movimento mostra a necessidade de um novo modo de escrever na comunicação de novos fatos e achados aos praticantes dos cotidianos. Por fim, o último movimento trata da compreensão dos sentimentos dos praticantes através de suas vozes.

Esses cinco movimentos conversam com os princípios da epistemologia da complexidade estudada por Edgard Morin (2007). Em seu livro “Introdução ao pensamento complexo”, o autor desvenda o conceito da palavra complexidade para mostrar como o conhecimento moderno mutilou/mutila as realidades e fenômenos ao tentar simplificá-los.

Os processos que constituem o conhecimento científico moderno são separados e omitidos, tornando o mesmo como um objeto simples, pronto e acabado para que possa ser transmitido para várias pessoas de forma homogênea e inalterada. A dissipação aparente da complexidade dos fenômenos universais tem sido um movimento frequente para simplificar, separar e ordenar de maneira lógica o conhecimento. Morin (2007, p. 41) nos elucidada que “o objeto e o sujeito, entregues cada um a si próprios, são conceitos insuficientes”. Isso mostra a

importância das interações, da localização e do fator tempo na relação de interdependência entre sujeito-objeto-ecossistema. Sujeito e objeto se constituem um do outro na visão de sistema aberto, auto-organizador onde o acaso e a indeterminação são necessários.

A simplificação e a compartimentação de escritos teóricos resultam na mutilação das realidades de que tratam, ocasionando rupturas na compreensão e impedimento a reflexão sobre seu significado, seus usos, suas consequências, suas produções e suas derivações. As construções teóricas são derivadas de um conjunto de conhecimentos e experiências anteriores tecidos coletivamente nas múltiplas redes de aprendizagem que compõem os cotidianos dos praticantes culturais nas escolas e na cidade.

No entanto, a sociedade é constituída de múltiplas realidades que a partir de suas práticas cotidianas subvertem normas e regulamentos impostos pela cientificidade moderna de uma maneira invisível e localizada. O acaso e os acontecimentos singulares são componentes presentes no universo que são desconsiderados e manipulados pela ciência clássica.

Segundo Foucault, o acontecimento

não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporal (FOUCAULT, 2013, p. 54)

Morin (2007) alerta que existem duas ilusões que desviam o pensamento complexo: acreditar que a complexidade elimina a simplicidade e confundir complexidade com completude.

O pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. [...] É verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência. [...] O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento (MORIN, 2007, p. 6-7).

A epistemologia da complexidade não tem a pretensão de controlar e dominar o real, mas sim de exercer o diálogo e a negociação com o mesmo através das incertezas e das

contradições, pois é impossível homogeneizar e reduzir o todo. A complexidade é um princípio regulador que considera o mundo, em uma relação entre o simples e complexo de forma antagônica e complementar. O conhecimento e a ação não podem ser programados, pois são inesperados e desafiadores.

Morin (2007) também criou três princípios como macroconceitos para ajudar a pensar sobre a complexidade do real. São eles: princípio dialógico, recursão organizacional e princípio hologramático. O princípio dialógico permite associar dois termos de maneira complementar e antagônica ao mesmo tempo, onde em alguns momentos há a supressão e em outros a colaboração, podendo produzir organização e complexidade no seio da unidade. O segundo princípio mostra que somos ao mesmo tempo produto e produtores em um ciclo recursivo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. O terceiro, o princípio hologramático explica que o holograma vai além da visão reducionista que vê apenas as partes e da holista que só vê o todo. O todo não pode ser concebido sem as partes e as partes não podem ser concebidas sem o todo. Esse macroconceito, portanto, está associado à ideia recursiva do segundo princípio e à ideia dialógica do primeiro.

Os quatro movimentos de Alves e os três princípios de Morin se relacionam e se complementam quando refletimos sobre as múltiplas realidades presentes nos cotidianos que muitas vezes são descartadas ou fragmentadas em nome de uma ideia ou conceito imutável e supostamente universal. Nesse aspecto, os relatos, as histórias e as narrativas dos praticantes culturais permitem captar outros elementos sensíveis que fazem parte dos cotidianos dos mesmos. As narrativas contribuem para uma melhor compreensão da realidade social, pois “narrar é (re) introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido” (BARBOSA; GERALDI, 2010, p.16).

Com isso, o objetivo das narrativas é possibilitar o estudo das práticas sociais, das imagens estáticas e em movimento, dos sons e das intervenções, valorizando-os como discursos dos acasos e dos acontecimentos, propiciando novas possibilidades de expressão e experimentação do conhecimento.

A seguir, mostraremos a volta do autor no discurso científico em tempo de cibercultura.

2.4.2 A volta do autor na ordem do discurso científico

Lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome. Vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética. Trata-se de uma multidão móvel e continua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados da rua.

Michel de Certeau

O modelo científico totalitário moderno constitui-se a partir do século XVI sob os domínios das ciências naturais onde conhecer significava dividir, classificar e quantificar. A ideia de “método” destruiu aos poucos a relação entre o conhecer e o fazer ao impor um discurso que organizava a maneira de pensar e agir aliado a uma gestão de uma produção e operação regulada. O método sistematizou a arte e colocou em oposição as práticas articuladas pelo discurso teórico às que não são (CERTEAU, 2013). O saber-fazer tornou-se subjetivo, anônimo, referencial, primitivo ao ser separado da linguagem e de seus procedimentos que o objetivou. A inteligência passa a ser do sujeito, sem autoconsciência da sua prática; um fazer cognitivo e estético, sem linguagem manual e sem legitimidade científica racional produtiva (CERTEAU, 2014).

Aos poucos a sociedade moderna, para controlar os acasos e dominar os acontecimentos, universalizar a verdade e esvaziar o discurso, inseriu um conjunto de métodos, de técnicas e de instrumentos para instaurar o controle, a seleção, a organização e a redistribuição do discurso (FOUCAULT, 2013). A história contemporânea começou a generalizar os acontecimentos singulares em estruturas de longa duração, desencarnado de sujeitos, de espaço e de tempo. O autor passou a ser anônimo, sendo reconhecido apenas para dar um nome ao teorema, um efeito, um exemplo, uma síndrome.

Embora o autor tenha se enfraquecido no discurso científico a partir do século XIX com a revolução industrial, o mesmo se reforçou na literatura em razão da sua necessidade para dar coerência à linguagem da ficção e inseri-la no real (romances realistas). Foucault

(2013) reforça o entendimento do autor como princípio de agrupamento do discurso, no que diz respeito à origem, unidade e coerência de suas significações; e ele se refere aos discursos produzidos em conversas cotidianas, receitas técnicas, contratos, decretos, em que seus sentidos precisam ser atribuídos à um ou mais autores. Assim,

seria absurdo negar a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que se deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que se diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra (FOUCAULT, 2013, p. 27-28).

Foucault em seu discurso, mostra a importância de todos os atos de conhecimentos, sejam eles sustentados e comprovados por fórmulas matemáticas, derivados do saber dos cotidianos ou produzidos pela literatura, sociologia e filosofia. Não há hierarquia entre tais conhecimentos, mas sim juízo de valor. Boaventura Santos (2010) menciona o regresso do sujeito na veste de objeto na pós-modernidade. As trajetórias de vidas pessoais e coletivas, os valores, as crenças constituem o nosso conhecimento de caráter autobiográfico e científico. Assim, os relatos dos praticantes culturais sugerem uma pertinência teórica, a narratividade.

Dessa forma, o autor afirma que a ciência é, portanto, autobiográfica e o conhecimento científico é autoconhecimento. O autor defende que “todo o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objectividade não implica neutralidade” (SANTOS, B., 2010, p. 9). As “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2013) na vida cotidiana são as diversas práticas socioculturais e políticas (táticas) que são (re) apropriadas pelos praticantes culturais que produzem sem capitalizar, subvertendo de forma invisível o modelo tecnocrático dominante. Essas táticas são determinadas pela ausência do poder, pois são dinâmicas e se articulam com os acontecimentos, aproveitando a ocasião. Nesse caso, as práticas do espaço (CERTEAU, 2013) precisam ser narradas (narrativação), ou seja, um discurso em histórias reais. A história narrada cria um *espaçotempo* de ficção sem manipulação, produzindo efeitos e não objetos.

Os percursos dos praticantes culturais são como enunciados que combinam estilos e usos e visam uma “maneira de fazer” (ex: falar, caminhar, cozinhar, costurar, escrever) onde a improvisação, invenção e deslocamentos são elementos presentes nessa arte de fazer. A narrativação das práticas é uma possibilidade de textualizar os procedimentos em forma de

relatos e explicitar a relação dos mesmos com a teoria, pois “se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte” (CERTEAU, 2013, p. 140). Os relatos transformam lugares estáveis e posicionais em espaços dinâmicos e móveis formados a partir das ações dos sujeitos; também transformam espaços em lugares conforme a lógica das operações.

Podemos dizer que o relato é determinado por dois elementos: objetos e operações. A relação entre esses dois elementos é mutável a qual pode demandar transformações, deslocamentos, atualizações, invenções e improvisações no decorrer de uma prática cotidiana. Com isso, o relato cria um espaço de autorização das práticas sociais a partir da bricolagem de fragmentos históricos e, sugere uma pertinência teórica da narratividade. O objetivo das narrativas é, portanto:

[...] fazer emergir realidades epistemológicas e expressivas diferenciadas a partir do estudo “dos universos caóticos” encontrados nas práticas sociais, nas situações da vida cotidiana, nas narrativas românticas, imagéticas, musicais, etc., dos quais emergem realidades “auto-organizadas”, tecidas a partir das possibilidades de intervenção do sujeito sobre as prescrições normativas e sobre o mundo social concreto [...] (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 24)

De acordo com Macedo (2013, p.94) a “[...] autorização vai se instituir no exercício do senso crítico, da não subserviência. Vai requerer uma relação formativa crítica, intercrítica, porquanto a capacidade de criticidade não é propriedade privada de ninguém.” A autorização ocorre quando o sujeito se faz de si mesmo autor, a qual possibilita a construção da autoria a partir da autoformação, da heteroformação e da transformação como veremos na seção seguinte.

2.4.3 Atos de currículo formativos

[...] ou a formação é relacional ou então não é formação.

Roberto Macedo

Os atos de currículo praticados colaborativamente por professores e estudantes têm assumido práticas inovadoras nos cotidianos das escolas (MACEDO; MACEDO, 2012).

Segundo Macedo (2012), o currículo quando construído socialmente e articulado com outros processos e procedimentos pedagógicos educacionais ele se atualiza dinamicamente e interativamente, propiciando uma formação ética, política, estética e cultural de todos os envolvidos. Desta forma, o currículo se torna diferente da matriz curricular, onde modelos homogêneos pré-formatados são disponibilizados às instituições educacionais, sem levar em consideração as demandas formativas, referências culturais e históricas.

A palavra formação tem sido demasiadamente utilizada em programas massivos de capacitação pedagógicos como se fosse um fenômeno isolado e simplesmente fabricado a partir de dispositivos tecnológicos e didáticos (MACEDO, 2010a). Na verdade, a formação do ser remete à reflexão ou pesquisa do conjunto de experiências significativas em contextos de vivência e mediações múltiplos. É, portanto, um fenômeno hipercomplexo, contraditório, ambivalente, relacional que é construído durante as negociações entre os diversos sujeitos intencionados. As mediações provocam alteração/modificação em todos os atores/atores humanos e não-humanos envolvidos no processo através dos atos de currículo.

Compreendemos atos de currículo como um conceito-dispositivo que orienta nossas práticas/ações de *aprendizagemensino* situadas e de caráter único, socialmente construídas onde todos os agentes implicados na relação são transformados em atores/atores curriculares (SANTOS, 2014; MACEDO, 2010a;2013). Os atos de currículo propiciam a emergência de etnométodos não instituídos, heterogêneos, que se autorizam a mostrar as diferenças e as ambivalências obscurecidas pelo currículo hegemônico sustentado pelas políticas oficiais, buscando a emancipação curricular. Os etnométodos são maneiras de fazer, interpretar e compreender o mundo que são construídos em *espaçotempos* nos cotidianos que não precisam de explicações e justificativas científicas para se constituírem e se legitimarem nas ações práticas no dia-a-dia. As experiências vivenciadas são as bases de referências para novas aprendizagens que precisam ser consideradas dialógica e dialeticamente, pois a história de cada um é única e singular.

No entanto, o currículo formal brasileiro que é disseminado e adotado pelo país como um todo é composto por um modelo unitário e simplista sem haver nenhuma preocupação com as práticas docentes realizadas em cada contexto educacional. O conhecimento é tratado como algo que pode ser transferido e reproduzido massivamente a partir de métodos e lógicas generalizados e hierarquizados que ao mesmo tempo controlam e excluem. As disciplinas são compostas por conteúdos e formas de ensino identificados como importantes para serem aprendidos. Nesse contexto normatizado e regulado pelas políticas curriculares hegemônicas da ciência moderna, os conhecimentos oriundos dos cotidianos são considerados inferiores e

por isso, desprezados. Esses saberes não podem ser quantificados e controlados durante a sua prática, pois são singulares, ou seja, nunca se repetem.

Entendemos que o conhecimento faz parte de um processo complexo e tecido por múltiplas redes educativas que estão presentes nos cotidianos das escolas, nas cidades, no ciberespaço. A aprendizagem envolve processos de significação e subjetivação dinâmicos que se alteram e se entrelaçam entre si. Nos atos de currículos, táticas (CERTEAU, 2013) são colocadas em prática pelos docentes como uma forma de subverter a normatização e regulamentação na opacidade dos cotidianos, minimizando os efeitos totalitários da política curricular instituída.

A educação emancipacionista é um gesto ético-político que tem como condição fundante a autorização, ou seja, a criação colaborativa e dinâmica curricular levando em consideração as diferenças e contradições. A verdade é relativa aos contextos e é negociada dialeticamente de uma forma complexa entre os sujeitos-autores tendo a alteridade e a alteração como consequência da negatividade dessa relação. Macedo (2010) inspirado em Edgar Morin ressalta que a compreensão entre os praticantes precisa ser estimulada para que os mesmos se encontrem e se permitam compreender o que o outro está vivendo em seu contexto e culturas a partir da projeção e identificação com os seus sentimentos, motivações e aflições. Mimesis é o nome que se dá a essa projeção-identificação do mundo sensível. Quando compreendemos, a rejeição e a exclusão são substituídas pela argumentação, pelo diálogo, pela tolerância e respeito.

Portanto, a ética da compreensão compõe o caminho formativo a partir de atitudes compreensivas em relação as histórias de cada um, implicando a responsabilidade, a colaboração, o reconhecimento de nossas incompletudes e a honestidade (MACEDO, 2010a).

São com esses conceitos que entreteceram essa pesquisa e serviram de base epistemológica para a construção de atos de currículo e dispositivos formativos, tendo como objetivo, a formação dos praticantes culturais no que se refere a autorização em seus percursos de aprendizagem.

No próximo capítulo, discutiremos como foi construído o dispositivo metodológico para a pesquisa-formação na cibercultura.

3 EM BUSCA DE UM NOVO DISPOSITIVO-METODOLÓGICO PARA PESQUISA-FORMAÇÃO

Não deveríamos mais nos contentar, com o que nos é dado para limpar ou reduzir conceitos, mas faz-se necessário que comecemos a fabricá-los, a criá-los, recriá-los, a situá-los e a persuadir as pessoas a dar-lhes crédito e recorrer a eles.

Bernard Honoré

Na atualidade, as noções de espaço e tempo foram reconfiguradas a partir do momento que os limites e fronteiras se tornam flexíveis e permeáveis com a convergência das redes telemáticas e as mídias digitais. Nesse contexto, a tessitura das ações cotidianas, potencializada pela comunicação ubíqua, interativa e pervasiva *dentrofora* do ciberespaço exige considerar que os processos de formação de nossas subjetividades se edificam em múltiplos *espaçotempos* de *aprendizagemensino*.

As relações sociais são intensificadas com as novas mídias que privilegiam a comunicação, a mobilidade e a ubiquidade. Conversas, narrativas e produções de artefatos culturais ocupam esses espaços e se constituem em interdiscursos, que se realizam pelo cruzamento de outras vozes presentes nas interfaces digitais. De acordo com Amorim (2001), a polifonia do discurso leva em consideração a relação entre o pesquisador e o(s) seu(s) outro(s), ou seja, a alteridade. A polifonia é da ordem do acontecimento quando várias vozes se fazem ouvir em um determinado momento e lugar, originando uma multiplicidade de sentidos. A alteridade se estabelece quando a pesquisa busca entender e acolher o outro em uma relação dialógica, onde ambos se transformam nesse contato.

Compreender essa complexidade requer uma abordagem multirreferencial, um olhar plural e heterogêneo, uma leitura plural dos objetos (práticos ou teóricos), que implica tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados heterogêneos (ARDOINO, 1998). Os discursos dos sujeitos presentes na enunciação em um enunciado necessitam ser interpretados para a produção e ressignificação do conhecimento (BAKHTIN, 1997).

Para tanto, um novo método precisa ser proposto em que as experiências dos sujeitos na contemporaneidade vivenciadas nas cidades, nas escolas, no ciberespaço, ou seja, nas

múltiplas redes de aprendizagem que se enredam em nossas vidas de acordo com as nossas ações e acontecimentos, não sejam descartadas, desperdiçadas em função do pensamento cartesiano linear utilizado pela ciência moderna, como propõe Boaventura Santos (2004). O autor sugere um procedimento que permite considerar todas as experiências e acontecimentos que antes eram invisíveis no mundo moderno, para compreendê-las através da tradução. Esse movimento possibilita a valorização de outros modos de pensar e agir que são produzidos pelas diversas culturas e sociedades, fundamentada no diálogo solidário e heterárquico.

Desse modo, os conhecimentos criados nos cotidianos necessitam de outras lógicas racionais para serem apreendidos e compreendidos, sem dicotomias entre sujeito e objeto, sem modelos prontos para serem enquadrados. Para tanto, é necessário um aprofundamento no olhar, uma ampliação do sensorial para que se possa compreender o cotidiano de uma maneira complexa e multirreferencial.

A pesquisa com os cotidianos traz a metáfora das redes rizomáticas em substituição à da árvore, utilizada pela ciência hegemônica positivista moderna. Deleuze e Guattari (1995, p. 32) definem as principais características de um rizoma:

[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções moveáveis. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o uno é sempre subtraído ($n - 1$). [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentariedade, de estratificação, como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. (...) O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (...) o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre demonstrado, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

Desse modo, os princípios organizadores do rizoma são: 1º e 2º conexão e heterogeneidade; 3º multiplicidade; 4º ruptura a-significante e; 5º cartografia e 6º decalcomania. O primeiro e o segundo princípios mostram a abertura e a descentralização de conexão entre os pontos de diferentes naturezas do rizoma; o terceiro princípio mostra que o rizoma amplia as suas conexões a partir de linhas desterritorializadas que mudam de natureza (multiplicidade) conformem se conectam. O quarto princípio explica que o rizoma ao ser rompido pode ser restabelecido por outra linha de conexão a qualquer instante. Os quinto e sexto princípios se referem que o rizoma não está associado a nenhum modelo estrutural, pois ele é aberto tal como um mapa dinâmico, suscetível a modificações.

Assim, a metáfora do rizoma se aplica aos processos sociais dos cotidianos, pois eles produzem conhecimentos e significações a partir da conexão das múltiplas redes de conhecimentos, podendo estas serem rompidas e modificadas dinamicamente.

Portanto, nos inspiramos nesse conceito para pensarmos em situações de *aprendizagem* que levem em consideração os saberes construídos nas ações cotidianas. Desta forma, poderemos entender a sua lógica para tornar significativa a aprendizagem e instaurar um ambiente propício à autonomia e autoria dos praticantes culturais.

3.1 A Complexidade e a multirreferencialidade como bases estruturantes da pesquisa-formação na cibercultura

Segundo Morin (2007), o paradigma da complexidade leva em consideração que não existe a dicotomia entre ordem e desordem, pois as duas dimensões cooperam para a organização, a complexificação e o desenvolvimento do conhecimento. A complexidade é a relação contraditória entre a ordem, a desordem e a organização, tendo como princípios a dialógica, a recursividade e o holograma. O princípio dialógico prevê a colaboração e a produção de conhecimento entre termos, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos entre si. A recursividade rompe com a ideia de causa e efeito, onde estes estão interligados e se retroalimentam em um ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. O princípio hologramático está ligado à lógica recursiva onde não se pode conhecer as partes sem o todo e vice-versa. Nesse sentido o paradigma complexo ajuda a pensar de forma prudente, preparando-nos para o inesperado, o inconcebível, ou seja, ter consciência da realidade multidimensional e incompleta, sem regulá-la, reduzi-la e homogeneizá-la.

Assim, de acordo com Morin (2011, p.36): “[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Nesse sentido, para levar em consideração a complexidade do tema a ser pesquisado serão analisados os seguintes aspectos (MORIN, 2011):

- o contexto - as informações coletadas serão situadas em seu contexto, determinando as condições de sua imersão e os limites de sua validade;
- o global - o todo e as partes serão analisados em conjunto;

- o multidimensional – as várias dimensões do problema serão levadas em conta;
- o complexo – os elementos diferentes serão analisados, pois são inseparáveis, constitutivos do todo e são interdependentes, interativos e interretroativo.

A multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) emerge a partir da complexidade, possibilitando que a mesma realidade seja tratada sob diferentes e múltiplas perspectivas, sendo estas contraditórias ou não. A abordagem multirreferencial é uma posição epistemológica, pois parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições, em uma visão crítica e construtiva (ARDOINO, 1998). Macedo (2012, p.15) afirma que a multirreferencialidade “é uma epistemologia mundana, do inacabamento, da impureza, e da realização enquanto práxis”. Isso significa que as práticas pedagógicas são múltiplas, porém complexas e, se constituem de dispositivos formativos que levam em consideração os conceitos de implicação, alteração, negatividade, opacidade e a autorização.

A implicação é uma noção trabalhada por René Barbier (2002) que tem como base o comprometimento ético e político do pesquisador com a sua práxis, historicidade de vida, visão de mundo, afetividade e crenças para a produção do conhecimento. A implicação está relacionada diretamente com a ideia de autorização, pois um sujeito implicado produz sentidos socialmente (ARDOINO, 1998). A alteração é muito mais que considerar as diferenças do outro, mas também, aceitar a ação do outro, de natureza complexa, hibridizada de vivências, crenças, normas, valores individuais e culturais onde nascemos inseridos. A negatividade emerge com a alteração a partir do momento em que a heterogeneidade das ações e sentidos dos sujeitos propicia o enfrentamento de ideias que não necessariamente negam, mas que se adaptam e transformam em um movimento recursivo. A opacidade também surge com a alteração em virtude da não total inteligibilidade dos sentidos plurais que estão sendo discutidos, negociados, ressignificados. A autorização é estabelecida por meio da implicação e da alteração, possibilitando a autoria. A autoria se estabelece como um movimento contínuo do praticante ser (co) autor de si mesmo, de diferenciação e de separação do outro que nos constituem intrinsecamente desde o nascimento em uma cultura.

A aprendizagem ocorre quando os praticantes culturais se alteram a partir das suas experiências como autores, conquistando a autonomia do seu processo formativo. Assim, “a formação dos sujeitos sociais e o desenvolvimento das pessoas efetuam-se através de um jogo complexo de interações e alterações, foras das quais toda mudança seria impossível” (BORBA, 2012, p. 82).

A multirreferencialidade prioriza as relações, a criação, a heterogeneidade, a dialética, a bricolagem (composição), a compreensão, a autoria, a plasticidade, a complexidade, o fazer ciência. O fazer ciência que definirá dinamicamente a composição metodológica, podendo sofrer transformações constantes (BORBA, 1998). Nesse sentido, o fazer ciência se constitui por ações de domínio cognitivo, legitimadas pelas redes de conversações, constituindo espaços de aprendizagem nos cotidianos. Assim, o saber científico na cena formativa não é o centro do processo, devendo articular-se também com os saberes do cotidiano, das artes, da filosofia. Ou seja, são as contínuas conversações, movidas pela linguagem e emoção, que impulsionam dinamicamente o curso de nossas ações teóricas e práticas de forma recursiva.

Para Dias (1995), inspirado em Deleuze, os saberes relacionados à ciência, à arte e à filosofia não são melhores ou piores que os outros. A arte cria sensações, a ciência cria funções e a filosofia cria conceitos e personagens conceituais. Os personagens conceituais são os intercessores do pensador, ou seja, são artefatos, imagens ou narrativas que o ajudam a pensar. São as condições necessárias para a criação de conceitos livres dos acontecimentos das coisas e dos seres em meio ao caos, traçando um plano de referência infinito e virtual sobre ele. Dessa forma, o caos é recortado com o intuito de extrair dele a realidade do virtual. Virtual, pois, a filosofia desterritorializa os conceitos com intuito de tornar consistente o infinito para a instalação do pensamento criativo sob o caos. É dessa forma que a inovação emerge, libertando a suposta “verdade”, dando espaço para a criação.

Ainda segundo o autor (1995), o plano de referência é criado juntamente com conceitos e personagens de forma dinâmica e recursiva. É nele em que os acontecimentos e os personagens conceituais são selecionados por conceitos prévios articulados, sendo chamado por Deleuze de “imagem do pensamento”. A imagem do pensamento ajuda a orientar o pensamento por meio de reflexões, fornecendo direções para a criação de conceitos, produção de sentidos, sem a necessidade de métodos e procedimentos *apriori*. Pensar é experimentar caminhos diversos, desorientar-se para inventar uma orientação. Assim, os personagens conceituais são constituídos de conceitos de outro(s) pensador(es).

No entanto, Certeau (2011) alerta que nem sempre as imagens e narrativas correspondem “ao real que determina a sua produção” (p. 49). Assim, por meio de uma suposta ordenação e uma ficção não assumida o discurso produz a “realidade” e as práticas em uma relação recursiva. Segundo Certeau (2011), a ficção no discurso pode ser encontrada no campo da história, onde a verdade é produzida a partir da identificação do que é falso. Também a ficção pode ser encontrada no campo da realidade, onde o erro é apresentado e comprovado por um discurso técnico, levando a considerar o não falso como o “real”. No

campo da ciência a ficção aparece quando se tenta instaurar coerências para produzir “uma ordem, um progresso e uma história” (CERTEAU, 2011, p. 47). O autor finaliza que a ficção é metafórica, a qual dá forma ao real sem ter pretensão de representá-lo.

Portanto, são nos cotidianos que acontecem as “maneiras de fazer” de cada indivíduo, formando redes rizomáticas em permanente movimento. As redes de aprendizagem vão mobilizando as pessoas, permeando o currículo escolar. Essas “táticas” cotidianas têm o poder de alterar o funcionamento das estruturas institucionais, mas de uma forma velada, invisível. Assim, a pesquisa nos cotidianos tem a intenção de revelar essas táticas, mostrando a sua lógica operatória (ALVES, 2010).

Em sintonia com a pesquisa nos cotidianos, instauramos um espaço dialógico e colaborativo, aproveitando os saberes prévios de cada praticante cultural para articulá-los com as concepções teóricas da disciplina eletiva de licenciatura pesquisada. Desta forma, o conhecimento se tornou significativo a partir do momento que promovemos construções subjetivas e singulares. Os atos de currículo traziam temas do cotidiano com atividades em múltiplas redes educativas (ex: universidade, cidade e ciberespaço), propiciando a reflexão crítica e, conseqüentemente a autonomia e autoria dos alunos.

3.1.1 A pesquisa-formação na cibercultura

A pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) é um método de pesquisa que tem como bases epistemológicas a pesquisa-ação existencial de René Barbier (2007), o conceito de formação encontrado nos trabalhos de Paulo Freire (1998) e Antônio Nóvoa (1995; 2002; 2004), a etnopesquisa-formação³⁵ de Roberto Macedo (2000, 2001), a pesquisa-formação de Marie Josso (2004) e as abordagens da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) e da complexidade (MORIN, 2007).

Santos (2005;2014) se inspira nesses conceitos e métodos para *fazerpensar* a pesquisa em contexto da docência da formação de professores construindo dispositivos que passam pela interface cidade-ciberespaço mediados pelo digital em rede. Neste caso a educação *online* é fenômeno da cibercultura, sendo campo, objetivo é dispositivo na pesquisa-formação na cibercultura, conforme figura abaixo:

³⁵ A metodologia pesquisa-formação na cibercultura foi idealizada por Edméa Santos (2005;2014) inspirada na etnopesquisa-formação de Roberto Macedo (2010).

Figura 11 - Pesquisa-formação na cibercultura



Fonte: Elaborado por Edméa Santos (2015)

Na pesquisa-formação na cibercultura, o docente constrói juntamente com os participantes dispositivos formativos visando à produção de conhecimentos e a reestruturação de sua prática (NÓVOA, 2004). Esses dispositivos são na verdade táticas (CERTEAU, 2013) singulares que os sujeitos fazem nos cotidianos para lidar com os dilemas vivenciados em sua docência. Os acasos revelam novas dimensões problemáticas convidando todos a “pensar diferentemente”, ou seja, livre de controle, classificação, distinção e comparação (CERTEAU, 2011). A curiosidade, o envolvimento emocional e a implicação são essenciais para a participação coletiva propiciando a autonomia, a autoria, a troca de saberes e a interatividade (SILVA, 2010a). Nesse sentido, professores e estudantes se tornam simultaneamente sujeitos e objetos da formação.

Assim, todos os participantes são considerados pesquisadores em potencial: pesquisador-docente e pesquisador-discente. A autoria da pesquisa é compartilhada em virtude da forma como é proposta: os dispositivos são construídos colaborativamente por todos os sujeitos implicados na pesquisa: participantes, atores e autores, configurando uma participação coletiva (BARBIER, 2007). A neutralidade considerada um ponto forte pelos métodos da ciência moderna é descartada, pois somos seres dotados de experiências,

vivências, sentimentos que se hibridizam em nossos atos como envolvimento pessoal multidimensional (emocional, sensorial, imaginativo, criativo e racional). Cada uma dessas dimensões deve ser integrada no envolvimento pessoal a partir da implicação dos participantes. Assim, os praticantes culturais implicam-se interativa e recursivamente em que cada um reconhece o outro como coautor da pesquisa (SANTOS, 2005; 2014).

A formação não é algo que acontece de fora para dentro, ou seja, “ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece” (NÓVOA, 2004, p. 15). Os dispositivos construídos com todos os participantes tendo a intenção formativa contribuem para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo, tanto os professores quanto os alunos. O professor-pesquisador enquanto ensina, aprende e se forma em uma dinâmica recursiva. Ele participa ativamente, intervindo, (re) criando, alterando iterativamente os dispositivos de formação e consequentemente as suas práticas pedagógicas a partir de situações-problema que emergem ao longo da pesquisa.

Com isso, o professor-pesquisador não se limita a conceitos estabilizados, o qual se atenta com seu olhar clínico e reflexivo os saberes que emergem a partir das interações ocorridas entre todos os envolvidos. A leitura plural de objetos teóricos e práticos contemplando múltiplos referenciais heterogêneos deve ser contemplado na pesquisa-formação. Assim, a pesquisa-formação precisa levar em consideração a multirreferencialidade, a implicação do pesquisador e a complexidade. Ou seja,

[...] impregnar as construções programáticas e curriculares de estratégias relacionais, em que noções como teoria-prática, micro-macro, subjetividade-objetividade, quantitativo-qualitativo, todo-parte, interno-externo, uno-múltiplo, indivíduo-sociedade figurem nas análises como realidades imbricadas e moventes, convertendo o avassalador nada-mais-que-processo em algo da ordem da objetivação, porquanto as certezas petrificadas ou reificadas não são mais que falsas promessas, sombras e desencantos que as luzes na deificação da ciência não souberam transformar em previsibilidade perfeita, mais um espetáculo paradoxal da nossa existência (MACEDO, 1998).

Segundo Santos (2006), o objetivo da pesquisa-formação na cibercultura transcende diagnósticos exploratórios que apenas descrevem as realidades docentes. Parte do princípio de que não se pode separar pesquisa de ensino, os sujeitos de suas ações, a universidade da escola e da cidade, e estas do ciberespaço. Portanto, ações de pesquisa sustentadas na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos, de caráter contínuo e não pontual, necessitam ser desenvolvidas.

Desta forma, de acordo com Macedo (2010), assumir uma perspectiva multirreferencial significa romper com a edificação do saber normativo e prescritivo, dando lugar a uma práxis aberta, inacabada, desestruturante, plural, interdisciplinar, heterogênea e dialógica. O conhecimento assim se torna imprevisível e complexo. A construção e a edificação dos saberes docente é um movimento plural, sendo necessário habitar e vivenciar outros espaços multirreferenciais de aprendizagem.

Quando a pesquisa-formação é praticada na Educação *online*, múltiplas possibilidades surgem como potencializadores da aprendizagem em função das ambiências virtuais dotadas de suas interfaces colaborativas e recursos digitais. O diálogo, a colaboração, o compartilhamento de saberes, a autoria coletiva, encontram no ciberespaço um *espaçotempo* fecundo e produtor de conhecimento a partir do hipertexto, das linguagens hipermediáticas e das mídias digitais. Isso não significa que basta adotar as interfaces digitais em suas práticas docentes. Elas necessitam estar em sintonia com os pressupostos da pesquisa-formação multirreferencial.

Santos (2014, p. 97) alerta a necessidade de criar “dispositivos de pesquisa capazes de agregar cenários de aprendizagem e formação” para as produções que emergirem na *prácticateoriaprática* com as interfaces digitais. Os praticantes da pesquisa produzem conhecimento à medida que interagem e participam nos ambientes virtuais através das interfaces comunicacionais síncronas (ex: chat, videoconferência) e assíncronas (ex: fórum, wiki, blog). Esses dados são coletados e interpretados de uma maneira implicada e situada. Vários gêneros textuais e do discurso podem ser mobilizados e criados a partir das interfaces digitais sendo considerados matérias-primas para a pesquisa-formação. Imagens e narrativas são produzidas pelos participantes a partir de suas experiências de vida, compartilhando e propiciando o diálogo entre todos envolvidos. Assim, as interfaces digitais propiciam novas autorias e gêneros textuais sendo consideradas espaços formativos.

Portanto, foram com os fundamentos da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) que buscamos inspirações para iniciar o desenvolvimento de atos de currículo sustentados na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos.

No entanto, precisávamos de um método que nos inspirasse a sistematizar a produção de artefatos educacionais em plataformas digitais, de forma que alcançássemos as propriedades e os objetivos planejados. Nesse momento, pensávamos em como manter os rastros das produções dos praticantes culturais de forma organizada e que promovesse o compartilhamento, o (re) uso e a remixagem em plataformas da Web 2.0, sem ter que armazená-los em um repositório institucional.

Para tanto, buscamos na pesquisa-*design* inspiração para desenvolver uma metodologia que promovesse o *design* de REA em ambientes virtuais, tanto no aspecto como produto quanto processo, que discutiremos no próximo subitem.

3.2 Pesquisa-*design*: uma metodologia prático-teórica

A pesquisa-*design* (GRAVEMEIJER; COBB, 2006; VAN DENAKKER 1999; BROWN, 1992; COLLINS, 1992; NEWMAN, 1990; KELLY, 2003; RAMOS; STRUCHINER, 2008) foi pensada a partir do momento em que começamos a idealizar uma plataforma digital que fizesse o mapeamento de *links* de REA espalhados pelo ciberespaço e disponibilizasse funcionalidades de comunicação e interação entre os praticantes culturais.

Por causa da minha formação superior em tecnologia, a pesquisa-*design* foi a metodologia que mais se aproximou em termos de oferecer um suporte sistemático para nos ajudar a *fazerpensar* em uma articulação metodológica *prácticoteórica* a partir da construção de dispositivos e artefatos digitais bem com o *design* de situações de *aprendizagemensino* em plataformas da Web 2.0.

Nesse sentido, a pesquisa-*design* se preocupa em como distribuir a informação ao invés de tratá-las em tópicos separados ou em conceitos por si mesmos (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.20). A motivação da pesquisa-*design* é a partir da identificação de problemas de ensino e aprendizagem em um trabalho colaborativo entre alunos e professores, criar protótipos para serem testados e refinados até que o resultado seja satisfatório.

A pesquisa baseada em *design* (KELLY, 2003) também é referenciada como “pesquisa *design*/desenvolvimento” (VAN DENAKKER, 1999), “experimentos de *design*” (BROWN, 1992; COLLINS, 1992) e “pesquisa formativa” (NEWMAN, 1990). De acordo com Brown (1992) e Collins (1992), os experimentos de *design* permitem aos praticantes culturais tratarem problemas complexos de *aprendizagemensino* com tecnologia avançada. Van Den Akker (1999) destaca o desafio inovador da pesquisa-*design* ao contribuir para uma concepção *prácticoteórica*. A interação entre os participantes é desejável para a manutenção dinâmica do fluxo de resoluções.

A metodologia de pesquisa baseada em *design* (*Design-Based Research Methodology – DBRM*) tem como princípios o desenho de artefatos educacionais e pesquisa sobre contextos reais (RAMOS; STRUCHINER, 2008). Isso significa que as práticas desenvolvidas durante a

pesquisa servirão de subsídios para a criação de conceitos e processos teóricos e práticos. A filosofia que sustenta a pesquisa-*design* é que precisamos entender as formas inovadoras da educação que desejamos aplicar para que possamos produzi-las (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.19).

Segundo Gravemeijer e Cobb (2006, p.19), várias características do desenho instrucional podem ser observadas informalmente como predecessoras da pesquisa-*design*. O reconhecimento inovador do desenho instrucional ao processo de aprendizagem a partir da construção de tópicos separados de conceitos levou a integração do *design* e a pesquisa. O objetivo da pesquisa-*design* é estabelecer a relevância e a utilidade do processo, sendo de caráter intervencionista.

A teoria instrucional consiste de conjecturas sobre um possível processo de aprendizagem e os meios para suportá-lo, tais como: atividades, plataformas tecnológicas, cultura dos alunos e a pró-atividade docente. Os pesquisadores dessa metodologia tentam antecipar como os alunos pensam e compreendem para desenvolver ou adaptar situações de aprendizagem de acordo com as suas experiências. Isso significa que o professor é responsável por guiar e coordenar os discentes no processo de criação de dados, selecionando tópicos para a discussão com os mesmos.

Em uma perspectiva de *learning design*, a pesquisa-*design* leva em consideração as normas e a natureza do discurso da classe de aula, a cultura dos alunos e a pró-atividade docente, pois cada grupo em um determinado *espaçotempo* aprendem de formas diferentes podendo variar a qualidade da aprendizagem (GRAVEMEIJER; COBB, 2006).

Wang e Hannafin (2005) descrevem cinco características básicas presente na metodologia DBR: pragmática/intervencionista, situada, interativa (iterativa e flexível), integrativa, contextual.

- Pragmática/intervencionista - Pesquisadores se dirigem a questões práticas para promover compreensão fundamental sobre design, aprendizagem e ensino. A pesquisa tem como pressuposto, a intervenção em contextos reais.
- Situada - A pesquisa é situada tanto na literatura disponível quanto no contexto do mundo real. Antes de iniciar a pesquisa, os pesquisadores precisam fazer uma ampla pesquisa na literatura, buscando casos de design e lacunas a serem pesquisadas. Por outro lado, a pesquisa acontece situada em seu contexto real em que os participantes interagem e não em cenários de laboratório.
- Interativa, iterativa e flexível - É interativa, já que os pesquisadores trabalham em parceria com as pessoas envolvidas na prática de ensino-aprendizagem, identificando abordagens e desenvolvendo princípios para as soluções pedagógicas. É iterativa, porque a pesquisa é caracterizada ciclos intermitentes de design, realização ou implementação, análise e (re)

design. É flexível, uma vez que os designs devem comportar mudanças ao longo do processo de pesquisa.

- Integrativa- A pesquisa é realizada a partir de uma variedade de abordagens e métodos tais como entrevistas, painel de especialistas, estudo de caso, avaliação, etc.
- Contextual - Embora os resultados da pesquisa estejam relacionados um contexto específico, eles não se limitam a prescrever atividades a serem seguidas, transcendendo ao problema do cenário de pesquisa para orientar os designers no desenvolvimento de teorias e geração de novos resultados. (RAMOS; STRUCHINER, 2008, p.3-4)

Na pesquisa *design*, os achados permitem o aperfeiçoamento contínuo e incremental do artefato tanto como produto quanto processo, podendo ser generalizáveis para outros contextos. Kelly (2003) ressalta que toda pesquisa-*design* deve gerar um produto, podendo ser um artefato tecnológico ou teórico, e os processos de desenvolvimento e implementação dos *designs* relacionados aos achados das práticas pedagógicas deverão produzir conhecimento para serem utilizados mais amplamente.

De acordo com Gravemeijer e Cobb (2006), a pesquisa *design* possui três fases: planejamento, execução e análise retrospectiva. A fase de planejamento é responsável por elaborar o *design* das estratégias pedagógicas, conteúdos, recursos de comunicação e iteração e estrutura do ambiente. A fase de execução é responsável pela (re) construção da interface em uma situação real de *aprendizagemensino* em um projeto piloto. A fase de análise é responsável por fazer uma retrospectiva da atividade de Learning *Design* para a sistematização do conhecimento, a qual possibilitará a construção de teorias e práticas inovadoras.

O experimento da pesquisa-*design* somente poderá ser iniciado quando o planejamento for concluído. O seu objetivo é testar e melhorar as conjecturas sobre o processo de *aprendizagemensino* que foram desenvolvidas na fase preliminar e desenvolver um entendimento de como elas funcionam. Nesse sentido, o experimento é construído como uma sequência iterativa de microciclos de *design* e análise fortemente integrados, os quais são a chave para a melhoria e entendimento do processo (GRAVEMEIJER; COBB, 2006). Assim, o experimento na pesquisa-*design* consiste em processos cíclicos de reflexão e instrução. A avaliação dos microciclos é realizada por inferências para entender a relação entre a participação e as atividades realizadas utilizando as falas dos alunos sobre o processo de criação. Os dados emergem a partir das narrativas dos alunos e professores.

A análise retrospectiva dos dados é realizada e documentada de forma iterativa enquanto o experimento é realizado. Para isso são utilizados vídeos, entrevistas, notas de campo, áudio dos encontros, dentre outros, produzidos antes e depois do experimento. A

reconstrução de uma sequência otimizada será baseada nas observações, intervenções e ideias obtidas na fase da análise retrospectiva, podendo gerar novas ideias no *design* que vão além das tentadas em sala de aula (GRAVEMEIJER; COBB, 2006). Essas ideias podem criar a necessidade de um novo experimento, o qual inicia um novo desenho do ciclo.

Assim, a pesquisa-*design* aplicada na educação é um estudo sistemático voltado para o desenho, desenvolvimento e avaliação de artefatos, processos e práticas destinados ao ensino e aprendizagem. Collins et al. (2004) e Van Den Akker (1999) argumentam que a pesquisa-*design* pode contribuir para uma prática mais relevante ao estudar e aplicar gradativamente intervenções no ambiente com os praticantes, gerando pistas em relação aos seus usos.

Decker Walker (2006) ressalta que a pesquisa-*design* possui uma análise rigorosa do problema de aprendizagem levando a construção de artefatos ou processos que são experimentados pelos praticantes. A interação entre os praticantes e os artefatos ou processos é analisada e interpretada para ajustes contínuos.

Nesse sentido, pesquisa e teoria são articuladas durante o processo metodológico levando a intervenções tecnológicas as quais geram resultados que são analisados. As intervenções utilizadas são pesquisadas para avanços práticos e políticos contribuindo para uma melhor aprendizagem. A pesquisa-*design* descobre novas maneiras para construir artefatos ou processos baseados em teorias e propicia a efetividade e a sustentabilidade dos mesmos da prática em contextos reais.

Como há pouca literatura sobre pesquisa-*design*, a bricolagem de conceitos, recursos e processos é uma prática comum. Bricolar significa adaptar os materiais existentes podendo inventar novos usos ao que o mesmo foi designado, o qual segue um propósito similar da bricolagem orientada pela teoria (GRAVEMEIJER, 1994).

Portanto, a pesquisa-*design* foi pensada em ser articulada com a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) para aliarmos docência e aprendizagem com uma preocupação epistemológica sem esquecer dos processos de ensino e aprendizagem. A primeira se preocupa com a construção de artefatos digitais que suportem e potencializem a aprendizagem dos alunos e a segunda, trata da pesquisa na docência produzindo dispositivos para formar e se formar no contexto das tecnologias digitais conectadas no ciberespaço. O seu método é aberto e é construído pelos praticantes na experiência formativa com o digital em rede.

Emerge a partir da bricolagem entre a pesquisa-*design* e a pesquisa-formação na cibercultura a proposta metodológica pesquisa-*design* formação. Essa metodologia alia questões relacionadas à formação dos praticantes culturais com vistas a autonomização e

autorização (JOSSO, 2002) com um método que operacionaliza a construção de conhecimento a partir da produção de REA.

A seguir, discutiremos os ciclos da pesquisa-*design* para a produção de objetos de aprendizagem.

3.2.1 Os processos cíclicos na pesquisa-*design*

Na pesquisa-*design* o sócio-construtivismo é utilizado como base epistemológica. De acordo com Gravemeijer e Cobb (2006), o pesquisador durante a preparação do experimento na pesquisa-*design* precisa compreender primeiramente o entendimento e o raciocínio dos alunos em um contexto específico ao ser aplicada uma determinada atividade. O desempenho dos praticantes na execução dessa atividade mostrará como os mesmos desenvolvem e concluem um determinado assunto teórico-prático. Com esses resultados, os pesquisadores poderão formular a teoria instrucional local.

A teoria instrucional local consiste em conjecturas sobre o possível processo de aprendizagem e os meios para suportá-lo. Os meios de suporte englobam as atividades de *aprendizagemensino* e interfaces computacionais bem como a cultura da classe de aula e a pró-atividade do professor. Com isso os pesquisadores tentam conciliar a necessidade de planejar com antecedência e ao mesmo tempo ser flexível durante a construção do conhecimento dos discentes quando o experimento está em curso.

Além disso, o grupo de pesquisadores deverá formular a intenção teórica do experimento, colocar os eventos ocorridos em sala de aula em um contexto mais amplo e dividi-los em questões para serem investigadas e analisadas. Os experimentos sucessivos servem como contextos para o desenvolvimento de estruturas teóricas que englobam novas categorias, ajudando na geração, seleção e acesso à medida que são revisadas e refinadas. O desenvolvimento de uma estrutura conceitual para descrever o fenômeno estudado é a parte essencial da pesquisa-*design*. Dessa forma, novas categorias e estruturas teóricas emergem e se integram com o objetivo de responder as questões de estudo identificadas, as quais oferecem uma estrutura interpretativa para analisar o discurso e a comunicação entre os praticantes culturais nas dimensões do *design* e do processo de aprendizagem (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.22-23). Os autores ressaltam a importância de analisar e

avaliar as produções dos alunos, identificando invenções e cópias com o intuito de verificar as variações do processo de aprendizagem.

A cada microciclo de ensino e aprendizagem, os pesquisadores fazem uma antecipação do experimento de como o mesmo será realizado pelos praticantes culturais e o que eles aprenderão conforme vão participando e interagindo. Ao longo das atividades, o pesquisador analisa a participação e a aprendizagem dos alunos. A partir dessa análise, o professor-pesquisador decide sobre a validade das conjecturas que foram incorporadas pela atividade, a estabilização de normas e a revisão de aspectos específicos de *design*.

Assim, o experimento na pesquisa-*design* consiste em processos cíclicos de reflexão e instrução. A avaliação dos microciclos é realizada por inferências para entender a relação entre a participação e as atividades realizadas utilizando as falas dos alunos sobre o processo de criação. Os dados emergem a partir das narrativas dos alunos e professores.

Os microciclos de reflexão e instrução correspondem a uma concepção orientada por processos de explicação causal enquanto os ciclos empíricos correspondem com a regularidade da concepção da causalidade. No experimento da pesquisa-*design*, os microciclos ajudam no desenvolvimento de uma teoria de aprendizagem local. Nesses microciclos, o docente precisa analisar as atividades de cada aluno e da classe como um todo para pensar em novos experimentos, desenvolver ou revisar as atividades e, às vezes, modificar os objetivos da aprendizagem. É fundamental encontros periódicos entre os professores-pesquisadores para o planejamento das atividades diárias.

Portanto, pode-se observar um processo de planejamento e revisão em dois níveis: sessões diárias em sala de aula e a sequência instrucional como um todo. Além disso, para adaptar todo o processo de aprendizagem durante o experimento, pode-se gerar macrociclos que resumem todo o experimento, no sentido que uma análise retrospectiva pode alimentar um experimento subsequente. Nesse processo emerge uma teoria de aprendizagem mais robusta, mas potencialmente alterável (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.24-29).

A geração de dados depende da intenção teórica do experimento, como por exemplo, para o desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem é necessário gravar vídeo das aulas, entrevistar os praticantes antes e depois das atividades, fazer cópias dos trabalhos dos alunos e gravar os encontros dos professores-pesquisadores para documentar o processo de aprendizagem do grupo. O professor-pesquisador precisa explicar como as observações dos acontecimentos em sala de aula serão traduzidos em interpretações científicas.

Nesse caso é empregado uma estrutura interpretativa que suporte a desorganização e a complexidade dos eventos enquanto o experimento está em progresso e quando é conduzida

uma análise retrospectiva dos dados gerados (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.30). Os elementos chaves para a interpretação são: a) discurso e argumentações dos alunos; b) aprendizagem dos alunos.

Os processos de negociação entre docentes e discentes é contínuo, sendo analisado nas perspectivas social e psicológica. Na perspectiva social são consideradas as regras, normas e práticas específicas da disciplina e na psicológica, as crenças, valores e concepções sobre a mesma. Esse processo estimula o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos enquanto as normas são negociadas e redefinidas pelos praticantes culturais (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.32).

A análise retrospectiva dos dados é realizada e documentada de forma iterativa enquanto o experimento é realizado. Seu objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento de uma teoria instrucional local. Para isso são utilizados vídeos, entrevistas, notas de campo, áudio dos encontros, dentre outros, produzidos antes e depois do experimento. Para que a análise dos dados seja assertiva, todas as fases desse processo precisam ser documentadas, incluindo as conjecturas refinadas e refutadas que estão relacionadas com episódios específicos.

A reconstrução de uma sequência otimizada será baseada nas observações, intervenções e ideias obtidas na fase da análise retrospectiva, podendo gerar novas ideias no *design* que vão além das tentadas em sala de aula (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.38-39). Essas ideias podem criar a necessidade de um novo experimento, o qual inicia uma nova conjectura instrucional local.

A base teórica de um experimento é de natureza cíclica, pois as análises retrospectivas subsequentes constituem macrociclos de *design* onde a negatividade de alguns alunos poderá gerar novas necessidades, mudando o ciclo de atividades previamente planejadas.

Com isso, a análise retrospectiva demanda reconstrução e revisão da teoria instrucional que está sendo aplicada a partir de interpretações dos eventos ocorridos em contextos de aprendizagem. Assim, os processos de aprendizagem herdados dos ciclos de (re) *design* e teste das atividades e a análise retrospectiva que procura por padrões que podem explicar o progresso da construção do conhecimento dos alunos necessitam justificar os produtos da pesquisa que precisam estar aderentes na construção da teoria instrucional (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.43).

De acordo com Samaling (1992), no processo de aprendizagem é utilizado a rastreabilidade, que é utilizada na pesquisa etnográfica, juntamente com o critério de confiabilidade. A rastreabilidade registra as falhas e os sucessos bem como as ações

escolhidas sem ser necessário a conclusão dos pesquisadores. A confiabilidade se refere a inexistência de erros acidentais e é geralmente definida como reprodutibilidade, conhecida como replicação virtual. A replicação virtual do processo de aprendizagem possibilita que outros pesquisadores interpretem as suas experiências de forma diferente das registradas anteriormente. A potencialidade dessa prática é a criação de uma base experimental aberta à discussão.

No entanto, de acordo com Gravemeijer e Cobb (2006), existem variáveis independentes da pesquisa experimental tradicional que são superficiais e trazem poucas contribuições ao contexto ou significado. Como consequência, fica impossível pensar que os resultados serão os mesmos quando grupos diferentes recebem o mesmo tratamento instrucional. O desafio ao conduzir os experimentos de *design* não é replicar as atividades inovadoras assegurando que serão realizadas da mesma forma em classes diferentes, pois os professores precisam ajustar continuamente seus planejamentos. Os eventos e as atividades precisam ser vistos como protótipos que possam ser generalizáveis as formas de entendimento e interpretação, preservando as características individuais.

Portanto, a pesquisa-*design* busca a validação ecológica onde o resultado deverá disponibilizar uma base para a adaptação em outras situações. A intenção é desenvolver uma estrutura da referência (base epistemológica) aos profissionais que desejarem adaptar a sequência instrucional com os seus objetivos pessoais. Para isso, as narrativas detalhadas do processo de *design* contendo todos acontecimentos, descrição da participação dos alunos e das atividades aplicadas e a análise docente de como esses elementos influenciaram todo o processo, são subsídios necessários para o ajuste e adoção em outras situações de *aprendizagemensino*. A pesquisa-*design* disponibiliza meios para desenvolver uma base teórica específica que serve como suporte aos professores para adequar as sequências instrucionais como parte de sua prática de ensino. Essa teoria emerge em um processo iterativo que abarca uma série de projetos de *design* fazendo a ponte entre a teoria e a prática. (GRAVEMEIJER; COBB, 2006, p.46-47).

Segundo Cobb et. al. (2003), o termo “ecologia da aprendizagem” é mais adequado para descrever o sistema complexo e interativo que estamos inseridos, o qual envolve múltiplos elementos de tipos e níveis diferentes ao desenhá-los e antecipar como os mesmos funcionarão juntos para suportar a aprendizagem. De acordo com Doerr e Zangor (2000) é necessária coerência entre os seguintes elementos:

- as concepções dos professores;
- a habilidade do professor em trabalhar com a técnica/tecnologia utilizada;

- a cultura do grupo e as práticas sociais;
- o *design* da sequência instrucional;
- as características das tarefas instrucionais;
- a maneira como a técnica/tecnologia é construída como ferramenta;
- a capacidade didático-pedagógica do professor executar todo o processo.

Assis (2011), em sua tese de doutorado, propõe o Ciclo Iterativo de *Learning Design* (CILD) para a elaboração de objetos de aprendizagem juntamente com os seus pares em ciclos iterativos e contínuos da DBRC que abrangem quatro fases, nessa ordem: (1) *design*, (2) implementação, (3) análise e (4) *redesign*. A fase de *design* envolve a criação colaborativa de um modelo padronizado de *learning design* a partir das experiências dos professores para compartilhamento e reuso posterior. A implementação envolve a customização e refinamento dos modelos para a adequação em outros contextos educacionais a partir dos atos de currículo praticados. A análise é realizada a partir de um olhar crítico das atividades realizadas e dos resultados de aprendizagem de acordo com a aderência das concepções do modelo seguido. O *redesign* acontece a cada iteração do uso de um *learning design*, podendo demandar uma atualização do modelo corrente e, conseqüentemente alterar os resultados.

Após essa fase, o ciclo é reiniciado. Isso significa que em cada fase do CILD é gerado um produto diferente a saber: modelo padronizado, atos de currículo realizados, conhecimentos atingidos, atualização do modelo padronizado.

Desta forma, o *design* é refinado continuamente por meio de avaliações e mudança de contexto. Assim, a prática pedagógica é um produto do *design*, ou seja, do planejamento das atividades de ensino e aprendizagem contendo o público alvo, os conteúdos teóricos adotados, os objetivos a serem alcançados, os recursos necessários e alguns atos de currículos e seus dispositivos conceituais e técnicos/tecnológicos.

A seguir, discutiremos a pesquisa *design* no currículo escolar mostrando as suas contribuições e os dilemas docentes.

3.2.2 A pesquisa-*design* no currículo escolar

A pesquisa-*design* no domínio curricular utiliza teorias e perspectivas validadas para aplicação desses conceitos na prática, contribuindo para o desenvolvimento de intervenções

educacionais mais efetivas e a melhoria dos produtos de aprendizagem (ex: livros didáticos, ambientes virtuais de aprendizagem). O objetivo principal é desenvolver soluções curriculares pioneiras que contam com a contribuição dos alunos, líderes escolares profissionais externos especializados além dos docentes ao longo da pesquisa. Essas contribuições tendem a ser mais intensas durante a análise e refinamento do produto (KENNEY; NIEVEEN; AKKER, 2006).

Van den Akker (2003) apresenta um modelo em forma de teia de aranha (Fig. 13) que mostra a interconexão dos componentes do currículo e a vulnerabilidade da estrutura que os conecta. No centro do modelo está a lógica, por meio do qual todos os outros componentes estão ligados: metas e objetivos; conteúdo; atividades de aprendizagem; papel do professor; materiais e recursos; agrupamento; localização; tempo; avaliação. A metáfora teia de aranha enfatiza que, dentro de um currículo, a ênfase em um dos componentes pode variar ao longo do tempo, mas qualquer mudança dramática poderá desequilibrar o modelo. Um desequilíbrio prolongado poderá fazer o sistema quebrar. Esforços de planejamento, (re) *design* e implementação de currículos devem, portanto, dedicar atenção ao equilíbrio e as conexões entre estes dez componentes.

Figura 12 - Curricular spiderweb



Fonte: van den Akker, 2003

Suzan McKenney, Nienke Niebeen e Jan van den Akker enfatizam a importância do currículo se atentar também à consistência e a coerência entre os vários níveis de abstração que compõe o ecossistema educacional, são eles: macro (sociedade), meso (instituição de ensino) e micro (aprendiz). Van den Akker (2003) destaca que o currículo pode ser manifestado por meio de três representações: currículo intencionado, currículo implementado e currículo alcançado. Em sua visão, o currículo intencionado possui a filosofia básica do que é um currículo ideal e as suas intenções formais especificadas em materiais e documentos; o currículo implementado contém as percepções e interpretações dos praticantes culturais, especialmente dos professores, da prática pedagógica adotada, e; o currículo alcançado consiste nas experiências de aprendizagem na perspectiva dos discentes e de seus resultados.

Assim, de acordo com Akker (2003), um currículo de alta qualidade necessita de uma consistência interna e coerência entre os componentes do modelo da teia de aranha e os níveis de abstração bem como a harmonia entre as suas representações. As decisões curriculares são influenciadas pela capacidade do professor e avaliação dos alunos.

A pesquisa-*design* é baseada na perspectiva do currículo praticado (BARBOSA, 2003) onde a experiência educacional é juntamente construída por docentes e alunos cotidianamente. Com isso, a pesquisa-*design* ajuda a desenvolver intervenções pedagógicas mais efetivas e oferecer mais oportunidades de aprendizagem durante o processo.

As três principais saídas geradas pela pesquisa-*design* são: princípios de *design*, programas curriculares e desenvolvimento profissional. Os princípios de *design* ajudam a selecionar e aplicar o conhecimento apropriado e procedural em um desenho específico e desenvolver atividades em suas próprias configurações. Sendo assim, o rigor é necessário para padronizar a validação interna e externa, confiabilidade e utilização. Na validação interna os padrões são estabelecidos quando as relações causais podem basear-se em resultados; na validação externa, os resultados podem ser transferidos em um domínio mais amplo; a confiabilidade possibilita que as atividades educacionais possam ser repetidas obtendo o mesmo resultado e; a utilização permite quais ações podem ser tomadas baseadas nos resultados (KENNEY; NIEVEEN; AKKER, 2006).

Os produtos curriculares beneficiam a prática educacional por meio do desenho, desenvolvimento e melhoria da qualidade dos mesmos. Esses artefatos necessitam ser examinados e (re) adaptados de acordo com o contexto cultural que serão aplicados. Podemos citar: programa curricular para os professores, materiais de apoio pedagógico, ambientes virtuais para desenvolvimento profissional, dentre outros.

O desenvolvimento profissional dos participantes é estimulado a partir de atividades colaborativas criativas que promovam o diálogo, a reflexão e o envolvimento dos mesmos, tais como: coleta de dados, entrevistas, diário de bordo, observações, orientações, dentre outros.

Os resultados de pesquisas validadas anteriormente são utilizados como parâmetros iniciais pois dispõem das teorias e perspectivas para o engajamento do *design* em percepções científicas. O objetivo principal da pesquisa-*design* é desenvolver novos conhecimentos que ajudem a construir soluções pioneiras possíveis de serem implementadas na prática. O *design* é construído por alunos, professores, líderes escolares e profissionais especializados externo desde a especificação do desenho até o refinamento sucessivo do produto (avaliação formativa). Para isso é necessária a compreensão do contexto real em razão da complexidade e imprevisibilidade dos acontecimentos. As variáveis locais devem ser retratadas incluindo fatores locais e sistêmico.

A cada iteração do ciclo clássico de análise, *design* e avaliação ajuda a definir os objetivos, compreender o contexto mais profundamente e contribuir para a elaboração dos princípios de *design*, aperfeiçoamento dos produtos curriculares e criação de oportunidades para o desenvolvimento profissional. O ciclo de análise é conduzido para planejar como o *design* será alcançado observando se há rupturas nas relações entre as representações do currículo, a consistência interna entre os níveis de abstração e a coerência do ecossistema educacional. Exemplos inspiradores, estudos teóricos e empíricos e criatividade são elementos importantes nessa etapa. Os resultados dessa análise oferecem mecanismos para juntar as representações do currículo, tomando a forma de especificações de *design* que irão enquadrar os produtos curriculares e algumas vezes o processo de desenvolvimento.

No ciclo de *design*, a prototipação de produtos é realizada sistematicamente para que os mesmos possam ser avaliados e revisados ao longo do processo. A prototipação está associada tradicionalmente com a engenharia, sendo um método comprovado para resolver problemas em contextos reais. Nesse sentido, o protótipo em seu estágio inicial é um modelo de sistema que não possui funcionalidades, apenas características gráficas e fluxo de navegação. O protótipo possui três estágios: global, parcial e completo. O estágio global arquiteta a natureza do *design*. Conforme o desenvolvimento avança, o protótipo poderá ser parcialmente ou completamente elaborado. Na conclusão do ciclo, o estágio de desenvolvimento do produto influencia o tipo de atividades de avaliação formativas que podem ser adotadas (KENNEY; NIEVEEN; AKKER, 2006).

No ciclo de avaliação, trocas e negociações são realizadas por vários participantes de diferentes áreas com o objetivo de melhoria da qualidade do protótipo do produto. Dependendo do estágio do seu desenvolvimento, poderão participar das avaliações vários profissionais de diversas especialidades, tais como: engenheiro de *software*, *designer* gráfico, *designer* educacional, revisores, educadores, dentre outros.

Os seguintes critérios gerais podem ser seguidos para explorar a qualidade do protótipo: viabilidade, legitimidade e eficácia. A viabilidade está relacionada com a possibilidade de implantação do *design*, a partir de testes e perguntas com o protótipo ou rascunho, verificando a praticidade, a relevância e a sustentabilidade para refinamento do mesmo (ex: custoso, demorado). A legitimidade busca compreender a base epistemológica contemporânea do *design*, se os componentes internos estão consistentes, coerentes e harmoniosos. A eficácia se refere como o *design* atingira os resultados. Os resultados dessas avaliações poderão servir de entradas para o (re) *design* subsequente do protótipo, sempre atentando ao balanceamento e a negociação entre esses três critérios.

Os autores (KENNEY; NIEVEEN; AKKER, 2006) sugerem um modelo para a pesquisa-*design* no domínio curricular onde os princípios do rigor na pesquisa, relevância local e a colaboração entre os participantes estão no centro do processo. Esses princípios moldam os ciclos de análise, *design* e avaliação. Os fluxos triangulares indicam as principais saídas a partir de uma fase que influencia a outra subsequente: a análise contextual orienta a aproximação entre os três tipos de currículo (currículo intencionado, currículo implementado e currículo alcançado); os estágios de desenvolvimento do protótipo tem implicações para as avaliações, e; as avaliações podem ajudar as negociações entre os aspectos de qualidade (viabilidade, legitimidade e eficácia). As iterações dos ciclos de *design* contribuem para o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional, dos produtos curriculares e dos princípios de *design*.

No entanto, os mesmos autores relatam alguns dilemas dessa metodologia de pesquisa. São eles: a) *designer* (também) como implementador e avaliador; b) pesquisa em contextos reais traz complicações do mundo real.

O primeiro dilema discute os múltiplos papéis que um *designer* pode desempenhar ao longo de um processo de desenvolvimento. Quando o *designer* participa das atividades de avaliação, ele tem a oportunidade de aprofundar as ideias, diminuindo o tempo para as revisões e decisões quando o grupo de desenvolvimento se aproxima. Há uma preocupação metodológica quando o *designer* e o avaliador são a mesma pessoa, pois os participantes da pesquisa podem reagir de forma diferente com a presença do mesmo durante a avaliação e o

designer ter pouca receptividade às críticas. Nesse caso não haverá neutralidade durante esse processo o que vai de encontro com os princípios da pesquisa-formação (MACEDO, 2013; SANTOS, 2014) onde há separação entre o professor e o pesquisador.

O segundo dilema se refere à condução de uma pesquisa em contextos reais onde poderá haver perda de controle do rigor durante a coleta de dados, principalmente quando um pesquisador é de um contexto cultural diferente. Em algumas situações os alunos podem ficar hesitantes em confiar em uma pessoa externa. Contudo, segundo os autores (KENNEY; NIEVEEN; AKKER, 2006), há algumas vantagens de um olhar externo, possibilitando um nível de objetividade e de honestidade maior.

A partir das inspirações teóricas apresentadas até aqui, criamos a metodologia pesquisa-*design* formação para ser colocada em prática. Escolhemos a disciplina eletiva de licenciatura do curso de Pedagogia da UERJ, levando em consideração a formação de futuros docentes em diferentes áreas do conhecimento. O campo durou um ano, participando duas turmas, uma do 2º semestre de 2013 e a outra do 1º semestre de 2014.

Planejamos a disciplina utilizando a metodologia pesquisa-*design* formação como concepção epistemológica e desenvolvemos um dispositivo para materializar as situações de *aprendizagem em* *sino* nos ambientes presencial e *online*. O *design* interativo aberto atualiza o dispositivo *design* interativo (SANTOS; SILVA, 2009) com o conceito de abertura (AMIÉL, 2012), para arquitetar percursos nas interfaces de comunicação e de conteúdo que promovam a produção de REA juntamente com os praticantes culturais nas interfaces da Web 2.0.

Assim, adotamos o Facebook, Moodle e Wikispaces como ambientes virtuais de aprendizagem articulados ao presencial, configurando-se a modalidade da educação *online*. As atividades pedagógicas foram propostas nos encontros semanais sendo estendidas aos espaços digitais.

As plataformas Flickr, Youtube, SlideShare serviram de repositórios das produções dos discentes e as suas referências (*links*) foram compartilhadas nos ambientes virtuais da disciplina, imbricando e consolidando os rastros espalhados no ciberespaço.

A lista de grupo no Gmail foi criada como suporte adicional dos “informes da disciplina” para os alunos que não utilizavam os ambientes virtuais, onde eram comentadas atividades realizadas em sala, próximas atividades, entregas de trabalhos, programação das oficinas, dentre outras.

Desenvolvemos os “ciclos iterativos da pesquisa-design formação” para *fazer pensar* a estrutura da disciplina envolvendo tanto a parte teórica quanto a prática (desenho didático), contemplando os princípios do dispositivo design interativo aberto. Os ciclos são constituídos

por microciclos recursivos que possuem quatro fases cada um (*design*, implementação, análise e *redesign*). Podemos dizer que os microciclos são equivalentes aos “planos de aula”. O conjunto dos microciclos compõe os macrociclos, que fazendo uma analogia seriam todos os atos de currículos realizados na disciplina.

No próximo capítulo, mostraremos com detalhes como os nossos atos de currículos foram pensados e implementados articulados ao *design* das atividades promovidas nos ambientes presencial e *online*.

4 PESQUISA-DESIGN FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS ABERTOS NA CIBERCULTURA

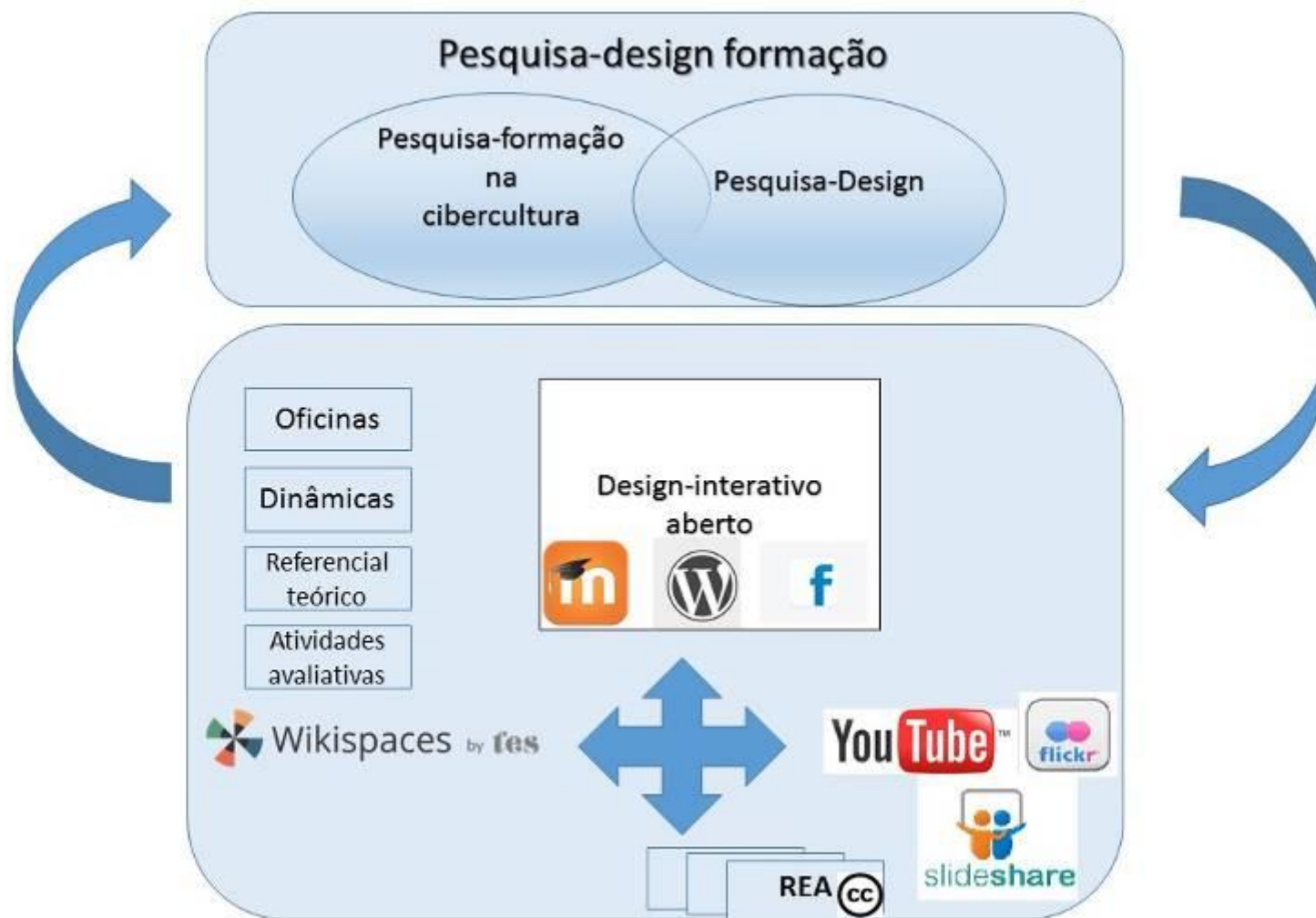
A pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005;2014) juntamente com a teoria da complexidade de Edgard Morin (2007), a epistemologia da multirreferencialidade de Ardoino (1998) e a metodologia de pesquisa-*design* (GRAVEMEIJER; COBB, 2006; VAN DENAKKER, 1999; BROWN, 1992; COLLINS, 1992; NEWMAN, 1990; KELLY, 2003; RAMOS; STRUCHINER, 2008) contribuíram na construção de uma metodologia híbrida para uma abordagem teórico-prática sobre novas formas de pensar e agir nos processos de *design* de atividades pedagógicas principalmente em plataformas digitais.

Com isso, uma nova metodologia será proposta a partir da atualização da pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura para contribuir na formação de professores para *design* de autorias digitais abertas: pesquisa-*design* formação. A pesquisa-*design* formação, inspirada no desenvolvimento de *learning design* (ASSIS, 2011), tem como objetivo construir dispositivos formativos juntamente com os praticantes culturais a medida que as suas produções - textos, imagens, vídeos, mapas, gráficos, apresentações, cursos, dentre outros – vão sendo criadas, mapeadas e licenciadas nas interfaces da Web 2.0. Algumas interfaces como o Youtube e o Flickr já oferecem a opção de licenciamento em Creative Commons (CC). A licença atribuída é de cultura livre (CC BY)³⁶, ou seja, que qualquer produção compartilhada poderá ser reutilizada mantendo os direitos autorais. O reuso ou remixagem poderá ser utilizada comercialmente desde que seja atribuída a autoria.

A figura 13 mostra a bricolagem epistemológica da pesquisa-formação com a pesquisa-*design* e os seus dispositivos. A pesquisa-*design* formação propicia a produção de artefatos digitais abertos em plataformas da Web 2.0 quando o dispositivo *design*-interativo aberto é acionado juntamente com atos de currículos com vistas à formação dos participantes. Nesse sentido, os ambientes adotados e as propostas de *aprendizagemensino* são apenas sugestões que podem ser substituídas por outros *softwares* e práticas pedagógicas.

³⁶ <https://support.google.com/youtube/answer/2797468?hl=pt-BR>. Acesso em: 07/11/2015.

Figura 13 - Pesquisa-design formação



Elaborado pela autora

Nessa pesquisa, o método foi desenvolvido, aplicado e investigado interativamente e recursivamente conforme as conexões entre os praticantes culturais, artefatos e eventos se movimentaram e se entrelaçaram em um determinado *espaçotempo*.

Assim, adotamos as seguintes plataformas na nossa pesquisa como suporte a docência e a aprendizagem na educação *online*:

Facebook

Figura 14 - Software social Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnas escolas>

Com mais de 1.15 bilhões de usuários ativos, o Facebook³⁷ é o maior *software* social do mundo. Fundado por Mark Zuckerberg em 2004, o Facebook também é considerado o serviço mais popular em razão de seus recursos comunicacionais inovadores. Recursos como perfil, grupos, mural, presentes, curtir, cutucar, marcar amigos em mensagens de textos, fotos e vídeos, aplicativos, jogos, eventos, status, classificados, postagens de vídeos e mensagens via celular são diferenciais quando comparados à outros serviços similares.

³⁷ www.facebook.com

Moodle

Figura 15 - AVA Moodle

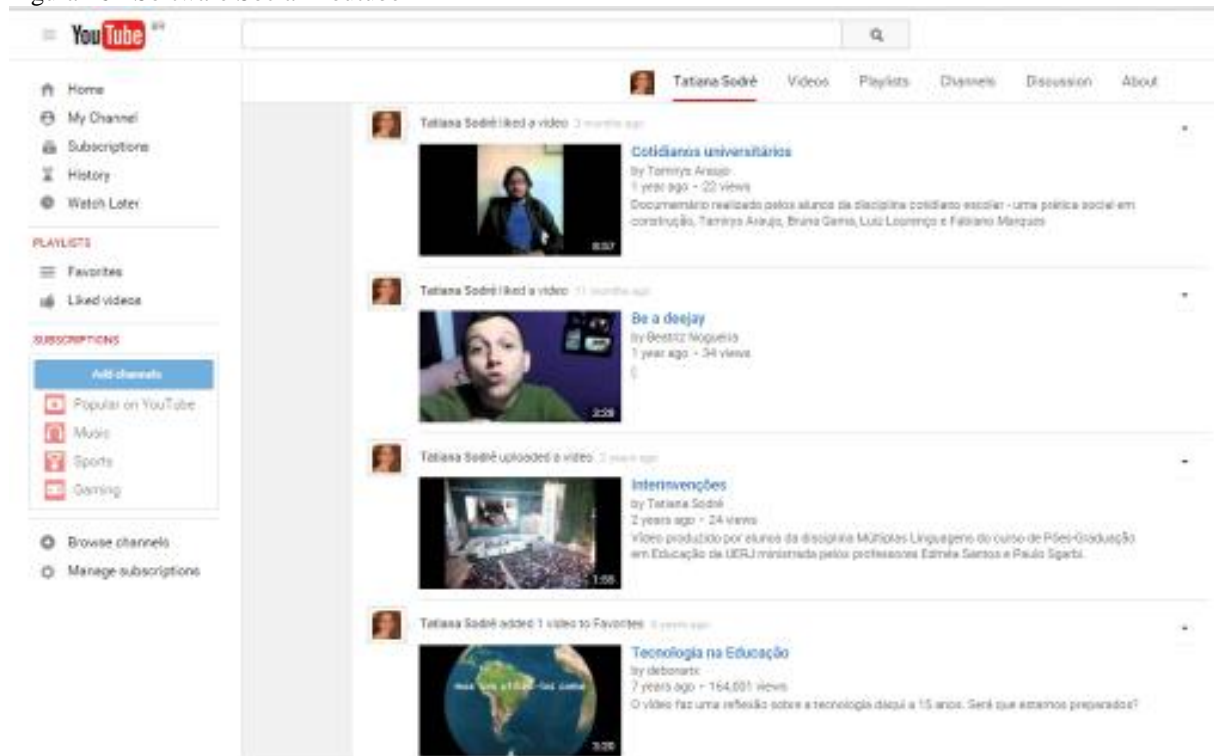


Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/index.php?>

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado em 2001 por Martin Dougiamas para realização de atividades pedagógicas *online*, o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um *software* livre educacional bidimensional (2D) mundialmente utilizado. Dotado de interfaces colaborativas assíncronas (fórum, glossário, *wiki*, diário) e síncrona (*chat*) com ênfase textual, esse ambiente favorece a descentralização e o compartilhamento de informações na docência, aprendizagem e construção de conhecimento. A sua predominância em salas virtuais é decorrente da sua consolidação como um ambiente estável, seguro e de fácil de manipulação. Não é necessário conhecer técnicas de programação para elaborar um curso ou atividades, mas sim conhecer as suas diversas funcionalidades e recursos.

Youtube

Figura 16 - Software Social Youtube



Fonte: <http://www.youtube.com/>

Software social fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim que foi inicialmente idealizado para compartilhamento de vídeos na internet em uma plataforma simples e integrada. Os principais recursos que levaram a sua rápida popularização foram: recomendação por meio de uma lista, compartilhamento através de um link de e-mail, comentários e reprodução de vídeo incorporada em outra página na internet.

O Youtube se configura em um espaço de distribuição e circulação de vídeos produzidos pelas empresas e pessoas com direcionamentos e intenções diversas. A plataforma oferece uma opção de licenciamento aberto pela Creative Commons que permite o livre compartilhamento e remixagem com a exigência de mencionar o autor do artefato cultural. Assim, a plataforma foi utilizada como repositório de vídeos licenciados em CC produzidos pelos praticantes culturais.

Flickr

Figura 17 - Software social Flickr



Fonte: <https://www.flickr.com/>

Software criado em 2004, e em 2005 foi comprado pela Yahoo!Inc, para compartilhamento e gerenciamento de fotos. O Flickr foi um dos primeiros sites a oferecer categorias colaborativas (tag) para serem criadas livremente pelos usuários.

Essa plataforma foi utilizada como repositório de HQ licenciados em CC produzidos pelos praticantes culturais.

SlideShare

Figura 18 – Plataforma SlideShare



Fonte: <http://pt.slideshare.net/?ss>

O SlideShare é um *software* da Web 2.0 destinado ao armazenamento de apresentações, documentos, vídeos de forma livre e gratuita. O SlideShare também possibilita incorporar os artefatos digitais em outros sites bem como realizar web conferências *online* durante a apresentação.

Essa plataforma foi utilizada como repositório de HQ licenciadas em CC produzidas pelos praticantes culturais.

Wikispaces Classroom

Figura 19 - Plataforma Wikispaces



Fonte: <https://www.wikispaces.com/>

Software social educacional que possibilita a criação de grupos e um espaço de trabalho com recursos comunicacionais para a escrita colaborativa.

O wikispaces foi utilizada como espaço de diálogo e escrita colaborativa para elaboração de artigos científicos sobre as experiências dos praticantes no processo autoral de seus artefatos pedagógicos.

Lista de e-mail (Gmail)

Plataforma adotada para encaminhamento de informes, atividades, arquivos entre os participantes da disciplina. Foi adotada com o objetivo de oferecer um canal de comunicação

além do Moodle ou Facebook para os alunos ausentes nesses ambientes. Semanalmente, um e-mail era disparado à lista com o objetivo de manter os alunos ausentes informados dos acontecimentos ocorridos em sala de aula necessários para um melhor acompanhamento das ações realizadas e, também, para orientações futuras.

4.1 Contexto e praticantes da pesquisa-*design* formação

Ao longo da pesquisa-*design* formação, realizada na disciplina de licenciatura do curso de graduação de Pedagogia, “O cotidiano escolar: uma prática social em construção”, com carga horária de 30 horas, aprendemos e nos formamos juntamente com os alunos de diversos cursos (Matemática, Artes Plásticas, História, Geografia, Física, Pedagogia, filosofia, Educação Física) a partir das mediações formativas que foram construídas semanalmente.

A praticante membro do GPDOC Mirian Amaral compartilhou comigo a disciplina nos encontros semanais ao longo de um ano, com duas turmas diferentes. A nossa implicação foi formar futuros docentes-autores nas múltiplas redes educativas que se entrelaçam em suas vidas nos cotidianos. Para isso, desconstruímos algumas concepções importantes que se tornaram estáveis e imutáveis (caixa-preta) ao longo de séculos.

O *design* da disciplina começou a ser pensado com dois meses de antecedência a partir da sua ementa. Conteí com a colaboração também da bolsista de iniciação científica Marta Gonçalves e da doutoranda Rosemary Santos, agora doutora, do PROPED/UERJ, para elaboração do planejamento das atividades, dos referenciais teóricos e dos dispositivos da pesquisa.

Dividimos as tarefas da construção da disciplina e conversávamos por e-mail, Facebook e presencialmente na UERJ. Mirian pensou no *design* das dinâmicas³⁸ para serem realizadas em sala de aula; Marta ficou responsável por finalizar a ementa juntamente com os referenciais teórico e eu fiquei responsável pelo *design* do ambiente *online*.

Essa disciplina foi oferecida em dois dias da semana e turnos diferentes. Assim, Rosemary e Marta ficaram responsáveis pela turma da tarde e Mirian e eu pela turma da manhã. Nos encontros semanais, conseguimos alinhar o planejamento e resolvemos adotar a plataforma social Facebook como ambiente virtual de aprendizagem da disciplina de 2013 e o

³⁸ <http://docentesdefuturo.blogspot.com.br/2010/03/dinamica-de-grupo-phillips-66.html>. Acesso em: 10/02/2013.

AVA Moodle, na turma de 2014. Rosemary criou um grupo fechado³⁹ no Facebook com seus alunos e nós criamos uma página aberta⁴⁰ no mesmo por causa dos pressupostos epistemológicos da pesquisa de doutorado (pesquisa-formação, pesquisa-*design* e REA).

Inicialmente, criamos e compartilhamos o planejamento da disciplina entre nós na plataforma Google Drive⁴¹ para refletirmos sobre os dispositivos que seriam acionados juntamente com os atos de currículos. Em seguida, disponibilizamos nessa mesma plataforma um diário⁴² para registro de todos os acontecimentos nos *espaçostempos*, presencial e digital, adotados.

Quando iniciamos a docência, os dispositivos eram construídos semanalmente, conforme o andamento das atividades com os praticantes culturais. Assim, utilizamos os seguintes dispositivos ao longo da pesquisa: planejamento, diário, fotografias, filmagens, gravação de conversas em sala de aula, imagens e narrativas nos ambientes virtuais e presencial.

A figura 20 mostra o esquema gráfico de como foi desenvolvida a pesquisa-*design* formação. As dimensões conceitos estruturantes, ambiências e atos de currículo ao se relacionarem entre si fazem emergir as práticas pedagógicas, os etnométodos, *design* dos dispositivos formativos e interfaces comunicacionais.

³⁹ <https://www.facebook.com/groups/162800917262072/>

⁴⁰ <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas>

⁴¹ <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1uU7xo1LF2bbHLS3tIWTthLA5ALaysNnhGO8Jxq5LwAo/edit#gid=0>



⁴² <https://docs.google.com/document/d/1LgX7jdJT1ZMtF26rp0CSyKYT7K02MoNEoPuZuCiQOZE/edit>

Figura 20 - Bases estruturantes da pesquisa-*design* formação

Fonte: <http://www.easel.ly/browserEasel/2276780>

A tabela 3 mostra a ementa disciplina que fora utilizada nas disciplinas de 2013 e 2014:

Tabela 3 - Ementa da disciplina "O cotidiano escolar: uma prática social em construção"

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
Disciplina: O Cotidiano Escolar: uma prática social em construção		Carga horária: 30 horas
Professor: Edméa Santos		
Professoras corresponsáveis: Tatiana Rossini e Mirian Amaral		
<p>EMENTA:</p> <p>Compreender o significado dos cotidianos nas redes de conhecimentos e significações nas quais vivem todos os seres humanos. A expressão dessas redes nos cotidianos escolares, com ênfase: nas relações <i>dentrofora</i> das escolas- indicando e discutindo como se da a aproximação entre as múltiplas redes educativas a que todos e todas pertencemos; nas características dos <i>espaçostempos</i> escolares; nos processos de <i>prácticasteoriaspráticas</i> existentes nas diversas propostas de currículos; nos múltiplos artefatos culturais ‘usados’ nos processos curriculares; nos <i>saberesfazeres</i> dos ‘praticantes’ <i>docentesdiscentes</i> e <i>discentesdocentes</i> nos múltiplos processos curriculares. Os processos políticos que se desenvolvem nos diversos contextos cotidianos em que vivemos.</p>		
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir e discutir sobre os conceitos sobre os cotidianos e redes educativas na cultura contemporânea; • Analisar o currículo educacional praticado nos cotidianos <i>dentrofora</i> das escolas; • Compreender os processos políticos nos cotidianos; • Proporcionar aplicações <i>prácticasteoriapráticas</i> nas redes educativas que pertencemos. 		

Os praticantes da disciplina eram alunos de diferentes cursos de graduação, conforme tabelas 4 e 5:

Tabela 4 - Alunos da disciplina 1º semestre de 2013

<i>Praticante cultural</i>	<i>Curso de graduação</i>
Adriana	Letras
Alexia	História
Aline	Educação Física
Allan	Matemática
Ana Carolina	Artes visuais
Anna Carolina	História
Bruna	História
Carla	Matemática
Carla N.	História

Drielli	Educação Física
Flavia	História
Flavio	Letras
Isabele	Ciências sociais
Julia	História
Luana	Educação Física
Luciana	Pedagogia
Rafaela	Ciências Sociais
Renato	História

Tabela 5 - Alunos da disciplina 2º semestre de 2014
Praticante cultural **Curso de graduação**

Carolina	Pedagogia
Beatriz	Comunicação Social
Bruna	História
Fabiano	Filosofia
Fabiele	Educação Física
Laurent	Física
Luciana	Pedagogia
Luiz Augusto	Geografia
Mariana	Pedagogia
Marina	Física
Marcelo	Educação Física
Marcos Paulo	Matemática
Michel	Física
Pricila	Letras
Suelen	Física
Tamirys	Artes Plásticas
Vinicius	Educação Física

A sala de aula disponibilizada para a disciplina além de ser ampla possuía computadores (*desktops*), retroprojetor e rede sem fio (wi-fi), ou seja, recursos essenciais para a criação de materiais digitais e o seu compartilhamento na internet. Os conteúdos didáticos foram previamente selecionados para contemplar a temática sobre os cotidianos (CERTEAU, 2013) que deveria ser abordada como uma prática do currículo emancipatório juntamente com a educação *online*, cibercultura e REA.

Ao final de cada encontro, fazíamos análise retrospectiva dos acontecimentos, isto é, uma avaliação da participação de cada aluno em sala e da qualidade das produções e interações dos mesmos tanto no presencial quanto nas plataformas digitais. Essa análise servia como inspiração para aplicação de outras práticas de acordo com os interesses e dificuldades dos alunos. Os alunos eram alertados periodicamente por e-mail e pelo ambiente *online* da não realização e participação das atividades.

Quando os alunos entraram em sala no primeiro dia e observaram as cadeiras organizadas em círculo, alguns tentaram “corrigir” a posição para a forma enfileirada. Tal atitude mostrou que os discentes estão acostumados ao modelo positivista e hierárquico de ensino, onde o professor é o detentor do conhecimento e o mesmo será transmitido por meio de repetições constantes sem haver interrupções. A postura do aluno nessa disposição é de consumidor de um produto (conteúdo), como a lógica industrial, formatando assim, um comportamento passivo e homogêneo. Observamos que alguns participantes procuravam sentar fora do círculo, como uma forma de se esconder da horizontalidade que empregamos nos encontros. Nós nos colocávamos no mesmo nível dos praticantes, mostrando que não havia uma valoração maior dos conhecimentos do professor, pois todos eram importantes e formativos.

Ressaltamos que embora as atividades propostas levassem em consideração os saberes dos praticantes, todas foram elaboradas e conduzidas pelos docentes em função do tempo de duração da disciplina, sendo planejadas de acordo com os resultados dos encontros anteriores.

Como o grupo de alunos era heterogêneo (multidisciplinar), buscamos adotar dinâmicas de integração logo nos primeiros dias de aula. Houve muitos estranhamentos e inibições, pois muitos nunca haviam vivenciado tal experiência. Essas dinâmicas ajudaram a socialização do grupo e a evidenciar a importância da colaboração no enriquecimento da construção de um determinado conceito.

Na semana seguinte, pudemos constatar que pequenos grupos começaram a se formar. Aproveitando dessa situação, começamos a explorar atividades para serem realizadas por pequenos grupos utilizando dispositivos móveis e a rede ubíqua. Propusemos trabalhos individuais importantes para criar ambiências onde autonomia e autoria pudessem ser vivenciadas. Cada atividade avaliativa teve um espaço de interação na plataforma para aprofundarmos conceitos, compartilharmos interesses e estreitar laços de amizade. Também tinha um espaço das leituras realizadas em sala de aula e um outro com provocações para reflexão.

Materiais hipermediáticos foram disponibilizados nos ambientes virtuais da disciplina como insumos necessários à formatividade (MACEDO, 2012) dos praticantes culturais. Um vídeo do pipoqueiro que trabalha buscando a inovação e a excelência em sua produção, disponível no Youtube, foi apresentado aos alunos como dispositivo disparador para discussão e reflexão do trabalho docente. Entrevistas com professoras atuantes nos cotidianos foram também apresentadas nos encontros presenciais para articulação com os textos teóricos adotados. Fragmento do filme “Sociedade dos poetas mortos” foi utilizado para mostrar a parte em que o ator Robin Williams como professor de uma escola tradicional de meninos sobe na mesa e manda os seus alunos rasgarem as folhas de seus livros e nesse momento o diretor vê a cena, repreendendo-o.

Alguns alunos nunca haviam assistido ao filme, mas tiveram condições de articulá-lo com a questão do currículo dominante e seu material didático generalizado e sem nenhuma customização para ser aplicado em todas as regiões brasileiras, da cidade grande urbanizada ao meio rural. Também foi apontado o preconceito dos dirigentes e professores conservadores em relação às práticas pedagógicas descentralizadas nos cotidianos.

Uma apresentação do livro Zoom⁴³ sobre como um ponto de vista poderá influenciar no todo também foi adotado como ato de currículo importante para a formação. Oficinas de produção de história em quadrinhos, vídeos e escrita colaborativa foram oferecidas aos participantes como uma forma de ajudá-los a se tornarem autores em suas práticas.

O trabalho final agregou tudo o que foi apresentado e discutido nos encontros presenciais e virtuais, sendo necessário a apresentação de um planejamento de aula escrito na plataforma de escrita colaborativa, uma produção de artefato, podendo ser um vídeo no formato de documentário ou história em quadrinhos, como sendo um dispositivo disparador do conhecimento e, uma narrativa final relatando a experiência de vivenciar práticas cotidianas na cibercultura e de serem autores de seus etnométodos, customizáveis de acordo com a necessidade de seus alunos.

Planejamos a disciplina para oferecer quatro atividades formativas:

Atividade 1 (atividade em grupo) -> Registro de cenas do cotidiano em um artefato digital e compartilhar as mesmas no ambiente virtual da disciplina para discussão em grupo.

Atividade 2 (atividade individual) -> Narrativa de um artefato cultural importante para a formação.

⁴³ <http://pt.slideshare.net/silvaniaamorim/apresentao-do-livro-zoom-de-istvan-banyai-ceilndia>. Acesso em: 02/02/2013.

Atividade 3 (atividade individual) -> Resenha crítica do texto “O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia” de Inês Barbosa.

Atividade 4 (atividade em grupo) -> Produção de material didático digital.

- **Turma do 2º semestre de 2013**

Elaboração de um plano de aula, informando o assunto, os recursos utilizados (vídeo ou história em quadrinhos), os objetivos e o conhecimento a serem alcançados para uma aula de 15 minutos. O resultado do plano de aula é um artefato digital licenciado em CC e disponibilizado em uma plataforma da Web 2.0.

- **Turma do 1º semestre de 2014**

Elaboração da sinopse, argumento e roteiro, na plataforma Wikispaces, para a produção de um documentário relacionado à uma ou mais áreas do conhecimento que tenha como tema os cotidianos (nas escolas ou na cidade ou nas redes sociais etc...) e o mesmo ser compartilhado na plataforma Youtube utilizando a licença CC. A sinopse é o resumo geral do que será produzido; o argumento é a descrição de forma breve como a ação vai ser executada e, ; o roteiro é o detalhamento de tudo que vai acontecer no vídeo.

Apresentar o REA construído como dispositivo disparador do conhecimento e depois elaborar uma narrativa em grupo, usando a plataforma Wikispaces, sobre a experiência de ser autor de seu próprio artefato. A narrativa-texto deveria ter a estrutura de um artigo, com resumo, introdução, desenvolvimento, referencial teórico, considerações finais e referências, com 10 a 15 laudas.

Assim, todas as autorias individuais e em grupo produzidas ao longo da disciplina foram compartilhadas em plataformas da Web 2.0, havendo muitos relatos e conversas sobre o processo formativo ao vivenciar e refletir sobre os cotidianos e as muitas redes educativas que fazem parte de nossas vidas. As atividades formativas ocorreram ao longo do semestre e foram muito importantes para a reflexão e análise intercristica de nossos atos de currículos e etnométodos que foram pensados e construídos como dispositivos de acompanhamento da formação individual e grupal a cada encontro.

Mirian e eu nos encontrávamos presencialmente e virtualmente para desenhar (*design*) os atos de currículos, os dispositivos conceituais e técnicos e as ambiências da pesquisa a partir do planejamento dos objetivos e dos conteúdos teóricos da disciplina. Inspiramos no conteúdo da mesma disciplina que fora oferecida na modalidade *online* pela professora Edméa Santos. Organizamos um diário compartilhado no Google Drive onde relatávamos todos os acontecimentos. Esse dispositivo foi muito importante para a construção colaborativa de etnométodos multirreferenciais bem como um meio de autorreflexão de nossas mediações. Após cada encontro com os praticantes, avaliávamos as discussões instauradas, as produções realizadas, os saberes provocados, os materiais e conteúdos adotados, as participações nas atividades no presencial e no *online*, as táticas praticadas, o comportamento individual e coletivo e o feedback.

Em nossos atos de currículo, observamos que a implicação dos alunos com a sua (auto)formação é fundamental para a aprendizagem. A autoria emerge nos processos de autorização e conseqüentemente a autonomização (JOSSO, 2002), pois de acordo com Macedo (2013) o segundo é decorrente do primeiro. Não é suficiente a implicação somente dos docentes em suas itinerâncias e errâncias bem como a ambiência infra-estrutural adequada. A aprendizagem também ocorre de acordo com a sua valorarção em relação à disciplina, seja por interesses na razão entre a quantidade de créditos e o coeficiente de rendimento ou por desejo em aplicar em seu ofício, buscando a sua qualificação profissional.

Compreendemos que a partir da possibilidade de produção de autorias digitais abertas de forma colaborativa no contexto da docência na cibercultura, introduzimos uma proposta de atualização metodológica que foi construída e investigada nesse presente trabalho, a partir do dispositivo como ato de currículo da pesquisa-*design* formação: *design* interativo aberto.

Esse dispositivo foi ao mesmo tempo processo e produto da nossa investigação. Processo, pois atualiza a pesquisa-formação ao bricolar conceitos da pesquisa-*design* como uma base metodológica para criação de situações de *aprendizagemensino* que propiciem a autoria, porque a cada encontro, artefatos docentes e discentes eram (co) produzidos e disponibilizados para (re) uso, remixagem e compartilhamento em formato de cursos, materiais digitais, planejamento de aula, dentre outros. Uma interface indexadora de autorias digitais abertas foi construída ao longo da pesquisa, tornando-se um produto. Antes de se tornar um produto, um protótipo foi criado para experimentação dos alunos. Nessa interface, todas as obras produzidas por alunos foram licenciadas em Creative Commons (CC) como obras abertas e compartilhadas em plataformas específicas, de acordo com a sua categoria (imagem, vídeo).

Na pesquisa-*design* formação é levado em consideração a produção dos alunos. Nesse caso foram analisadas nas dimensões de autoria, criatividade, relevância do assunto e aprofundamento teórico, o trabalho final das duas turmas. Os praticantes que fizeram as HQ (Histórias em Quadrinho) se mostraram mais comprometidos com a experimentação dos fatos e a enunciação em relação aos que produziram os documentários, onde o estilo predominante foi a entrevista. Alguns alunos trouxeram uma dinâmica do documentário, mas sem uma enunciação, um discurso vazio, sem intencionalidade pedagógica, funcionando como entretenimento.

Assim, as narrativas orais e escritas, as produções, as participações, as interações, as colaborações foram importantes para a formação de sujeitos-autores na filosofia da abertura na cibercultura.

4.2 *Design* interativo aberto como ato de currículo na pesquisa-*design* formação

Um novo dispositivo foi criado para contribuir na formação de professores para *design* de autorias digitais abertas: *design* interativo aberto. O *design* interativo aberto tem como objetivo construir REA juntamente com os praticantes culturais à medida que as suas produções - textos, imagens, vídeos, mapas, gráficos, apresentações, cursos, dentre outros – vão sendo criadas, mapeadas e licenciadas em CC nas interfaces da Web 2.0.

Para tanto, nos inspiramos no CILD (ASSIS, 2011) para a elaboração de atos de currículo que propulsionem a autoria de materiais digitais abertos para compartilhamento, (re) uso e remixagem por futuros docentes em uma dinâmica iterativa e reflexiva. Iterativa porque as fases dos microciclos se repetem a partir de um fluxo de atividades; reflexiva porque a cada ciclo, é realizada uma análise retrospectiva das atividades pedagógicas realizadas.

Como dispositivos de suporte dessa pesquisa foram adotadas e acionadas diversas interfaces digitais disponíveis na Web 2.0 com o objetivo de proporcionar uma experimentação prático-pedagógica das potencialidades de cada uma para a inspiração de novos usos ou invenções. Também foi necessário adotar plataformas que fornecessem um espaço interativo aberto para proposição de atividades de pesquisa, compartilhamento de produções intelectuais e a colaboração entre os praticantes culturais. As ambiências *online* foram adotadas e customizadas de acordo com os atos de currículos planejados.

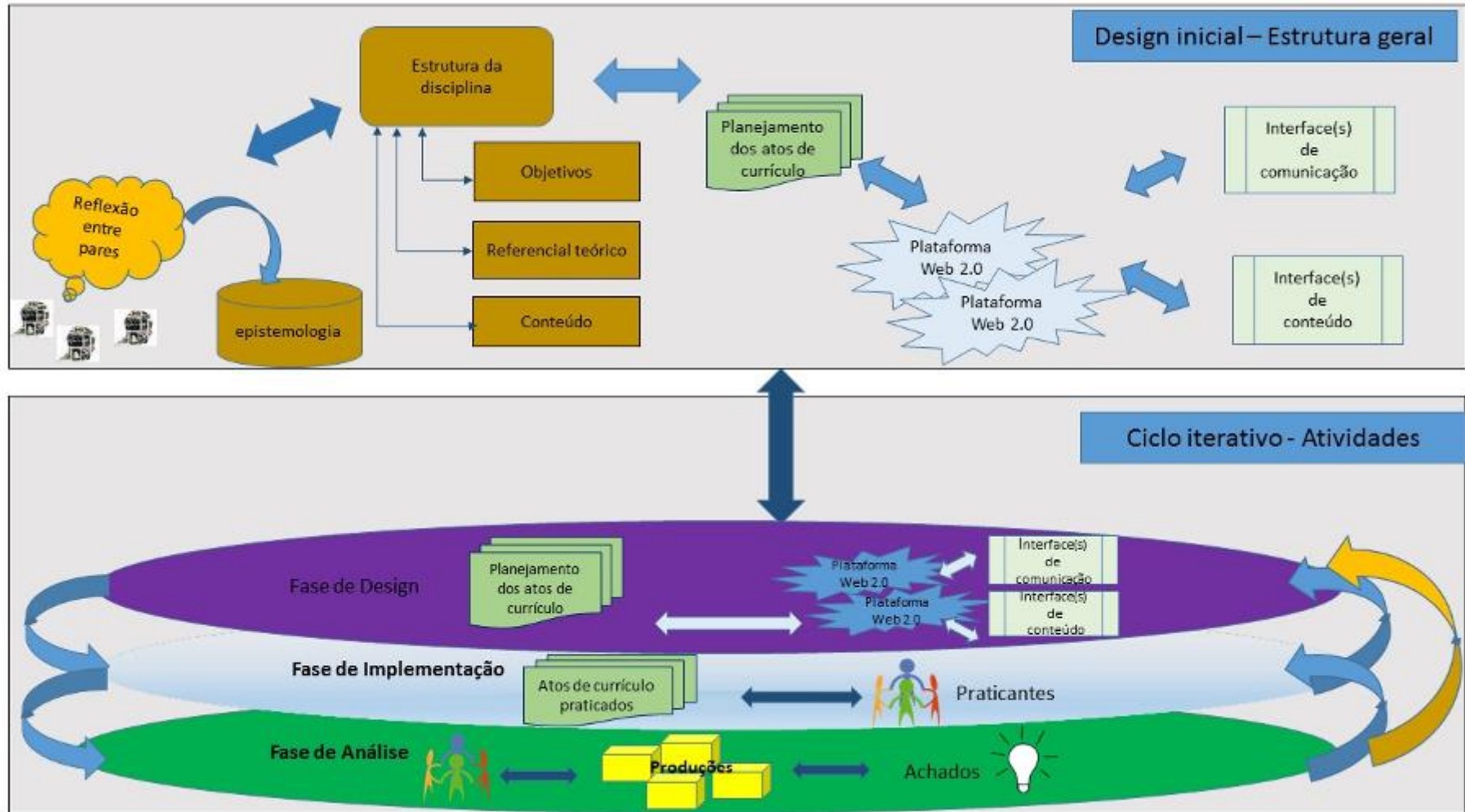
Vejamos a seguir os ciclos iterativos da pesquisa-*design* formação para cada turma pesquisada.

4.2.1 Ciclos iterativos da pesquisa-*design* formação

Nos ciclos iterativos da pesquisa-*design* formação a primeira fase de *design* é responsável por iniciar os microciclos. Nesse primeiro *design* que chamaremos de principal, os objetivos são identificados entre pares docentes juntamente com os referenciais teóricos que servirão de base conceitual para uma determinada disciplina a fim de elaborar uma estrutura inicial do planejamento da mesma. A partir dessa estrutura, os dispositivos técnicos/tecnológicos são pensados em sintonia com os atos de currículo e a base teórica adotada. É nesse momento que o desenho didático é elaborado pelos docentes em uma plataforma digital escolhida, de preferência aberta para contemplar um dos princípios do *design* interativo aberto.

Dessa forma, algumas situações de *aprendizagemensino* são arquitetadas e implementadas tendo como apoio as interfaces de comunicação e de conteúdo oferecidas, geralmente, pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O *design* inicial tende a sofrer constantes revisões e adequações conforme a evolução dos ciclos iterativos ao longo do tempo. Assim, cada microciclo percorre as seguintes fases: (1) *design*, (2) implementação, (3) análise e (4) *redesign* (*não é obrigatória*), conforme o infográfico mostrado abaixo:

Figura 21 - Infográfico do ciclo iterativo da pesquisa-design formação



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a figura acima, na primeira fase (*design*), o planejamento de atos de currículo é refinado a cada ciclo, podendo demandar alterações nas plataformas da Web 2.0 e/ou nas suas interfaces de comunicação e de conteúdo. É na segunda fase (implementação) do ciclo iterativo que os atos de currículo pensados são colocados em prática. Conforme as interações entre os praticantes (professores e alunos) vão se estabelecendo, tanto os atos de currículo quanto as interfaces e suas plataformas poderão sofrer alterações. Ressaltamos que todas as produções dos praticantes são licenciadas em CC e compartilhadas no ciberespaço. Na penúltima fase (análise), as produções (narrativas, imagens, vídeos, textos) dos praticantes são analisadas e interpretadas por todos envolvidos na pesquisa-formação.

Nesse momento, alguns achados da pesquisa são identificados, servindo como insumos para a revisão e/ou alteração das situações de *aprendizagemensino* bem como os dispositivos tecnológicos adotados em um determinado momento. O *redesign* ocorre entre as fases do ciclo. São modificações que podem afetar o planejamento estrutural da disciplina e no *design* dos ciclos iterativos. Assim, para cada atividade diária, todas as fases interagem entre si durante o ciclo, propiciando uma autonomia maior ao docente para (re) inventar e arquitetar novos percursos.

Na disciplina pesquisada, a partir dos objetivos a serem alcançados foi realizado o *design* inicial e cinco microciclos iterativos da pesquisa-*design* formação. O conjunto desses microciclos forma um macrociclo que sintetiza toda pesquisa. Os ciclos são conduzidos e mediados pelo docente a partir de seus atos de currículos.

A seguir mostraremos o *design* inicial e os microciclos da pesquisa com as suas fases. Ressaltamos que os ciclos apresentados são apenas sugestões para a condução da pesquisa-formação, não configurando um modelo fixo, mas sim inspirar a criação de atos de currículos que provoquem a produção de autorias abertas e flexíveis.

Portanto, o microciclo anterior demanda alterações e/ou adequações no *design* posterior a partir dos resultados da análise de cada um. Na pesquisa-*design* formação, o professor se forma ao formar os seus alunos. Essa relação recursiva traz uma visão solidária e implicada entre todos os praticantes onde todos são atores e autores da pesquisa.

4.1.1.1 Ciclos iterativos da primeira turma de 2013/2º semestre

O *design* inicial contou com a criação de ambiências *online* como espaços de colaboração, interatividade e autoria entre os praticantes culturais (Página no Facebook; Lista de e-mail no Gmail). O *design* desses espaços digitais foi sendo elaborado e alterado a medida que os encontros ocorriam, tendo como insumo de entrada os resultados da avaliação de cada microciclo iterativo.

Planejamento da disciplina

A base epistemológica adotada na docência e aprendizagem na disciplina foi a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014). Textos científicos, imagens, vídeos, apresentações, dinâmicas em grupo, narrativas, atividades formativas e avaliativas foram pedagogicamente exploradas ao longo dos encontros presenciais e *online* com a intenção de estimular a imersão cibercultural nos futuros docentes.

Tabela 6 -Referencial teórico da disciplina

REFERÊNCIAS:

TEXTOS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>

BARBOSA, Inês. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. *26ª Reunião Anual da ANPEd*. Novo Governo. Novas Políticas? GT: Currículo, n.12, 2003.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>

BARBOSA, Inês. O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.112-130, Jul/Dez 2007.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf>

BROWN, André. HQtrônicas para educação a distância. 2013. (I Seminário das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas EAD / UERJ: Praticando a teoria e teorizando a prática). UERJ / SR1/ EDU/ Laboratório Educação e Imagem / Latic / Cecierj / UAB. 1. ed. Rio de Janeiro: EDU UERJ, 2013.

SANTOS, Edméa. Educação on-line como campo de pesquisa-formação. In: SANTOS, E.; ALVES, L. (Orgs). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro. E-Papers: 2006.

Disponível em: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/mod/resource/view.php?id=1884>

SANTOS, Edméa. (2011) A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: Fontoura, H. A. da; Silva, M. *Práticas Pedagógicas*,

Linguagem e Mídias: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro, ANPEd Nacional, pp. 75-98. Disponível em:

<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa; FREIRE, Fernanda. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional.

ENTREVISTAS

Nilda Alves. Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro – Outubro de 2008

Disponível em:

http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=54

Inês Barbosa de Oliveira; Marisa Vorraber Costa; Regina Leite Garcia. Cotidiano, imagens e narrativas. Programa 4. Outros olhares. TV escola: o canal da educação.

Disponível em:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=5603

STORYTELLING

Nina Sofia – Narrativas de um cotidiano Escolar. Youtube.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GnDIyuN9III&hd=1>

VÍDEOS

Pipoqueiro Valdir - <https://www.youtube.com/watch?v=vzfJOvvVHwc>

Gabriel Pensador – estudo errado: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>

Trecho do filme Sociedade dos Poetas Mortos: <http://youtu.be/QxiHWApizAQ>

APRESENTAÇÕES

<https://prezi.com/vmydtmg5yorf/o-que-significa-cotidiano/>

<https://prezi.com/jzcer2tzy8yt/espacos-e-lugares/>

<http://pt.slideshare.net/Pumamaqui/istvan-banyai>

Tabela 7 – Cronograma das atividades da primeira turma de 2013/2º semestre

Datas	Conteúdo	Dispositivos
27/9/2013	Apresentação do grupo, da disciplina e do ambiente <i>online</i> .	Apresentação docente e da disciplina, com seus objetivos, metodologia e processos de avaliação; Apresentação de cada aluno falando sobre os seus objetivos com a disciplina; Informar a página da disciplina no Facebook https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas como ponto de encontro entre todos os participantes e como um espaço de interação para além do presencial.
04/10/2013	Redes educativas: presenciais e online. Processos dialógicos e colaborativos. A aprendizagem em rede.	Apresentação dos vídeos do Gabriel Pensador e da entrevista com o pipoqueiro para reflexão e discussão sobre o currículo atual; Dinâmica: conceituação de cotidiano escolar/individual/grupo e apresentação de conceitos no Prezi; Texto para a próxima aula: ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar.

11/10/2013	Experimentando o mundo: produzir artefatos culturais cotidiano	Dinâmica em grupo: explorar os espaços da UERJ e apresentar os acontecimentos culturais cotidianos, produzindo um artefato cultural (vídeo, imagem, som) e fazer uma relação com o texto "Cultura e Cotidiano Escolar"; Postar o artefato produzido na página da disciplina no Face: https://www.facebook.com/cotidianosnascolas
18/10/2013	Cultura e cotidiano escolar	Apresentação dos grupos de seus artefatos culturais produzidos na aula passada, dia 11/10/2013, fazendo relação com o texto "Cultura e cotidiano escolar". Leitura do Texto para a próxima aula "O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia."
25/10/2013	Cotidianos por professores e praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos	Apresentação dos grupos de seus artefatos culturais produzidos na aula do dia 11/10/2013, fazendo relação com o texto "Cultura e cotidiano escolar". Apresentação das entrevistas com as professoras-pesquisadoras. Fazer um resumo crítico do texto, no mínimo 2 a 5 laudas, do texto "O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia."
01/11/2013	Currículo no cotidiano escolar.	Apresentação dos artefatos culturais formativos.
08/11/2013	Redes educativas e práticas curriculares	Discussão sobre o texto "O currículo no cotidiano escolar" Entrega da resenha do texto.
15/11/2013	Feriado	
22/11/2013	Currículo e cotidianos	Discussão do texto "Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar". Leitura do texto: "A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos" de Edméa Santos. Divisão de grupos para a atividade avaliativa final: produção de um artefato digital aberto.
29/11/2013	Cibercultura e cotidianos.	Discussão do texto: "A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos"
06/12/2013	Fazendo currículos com os cotidianos.	Oficina de História em Quadrinhos realizada pelo Prof. André Brown
13/12/2013		Oficina de produção de vídeo realizada pelo Prof. Felipe Ponte
20/12/2013		Entrega do plano de aula com o projeto de desenvolvimento de um REA; Dinâmica em grupo.
21/12/2013- 05/01/2013 Recesso Natalino		

10/01/2013	Apresentação dos trabalhos em grupo	Apresentação do REA como disparador do conhecimento.
17/01/2013	Escrita colaborativa	Encontro dos grupos para a escrita colaborativa
24/01/2013		
31/01/2013		
07/02/2013	Entrega do texto e avaliação da disciplina	Entrega do texto escrito sobre o processo formativo ao longo do planejamento e desenvolvimento do REA bem como o seu uso como dispositivo disparador de conhecimento.
<p><u>Avaliações da Disciplina</u></p> <p>Os estudantes serão avaliados a partir dos seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assiduidade, pontualidade, participação - qualidade das tarefas apresentadas - contribuição para o aprendizado do grupo 		

O Facebook foi adotado para a primeira turma como um espaço de interação, colaboração e compartilhamento de artefatos produzidos presencialmente e *online*. Foi construída uma página da disciplina (Fig. 22), sem um *design* estruturado e pré-definido, sendo alimentada conforme as atividades eram propostas.

Figura 22 - Página da disciplina no Facebook

Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/>

Os recursos utilizados na plataforma Facebook foram: perfil, foto/vídeo e postagem. Adotamos esses recursos para divulgar a produção dos alunos, disponibilizar textos, vídeos e entrevistas relacionados ao tema da disciplina, mediar discussões a partir de proposições das atividades formativas, orientar os praticantes culturais na realização de trabalhos e disponibilizar um canal de comunicação para tirar dúvidas, negociação de faltas e prazos de entrega dos trabalhos propostos.

a) **Recurso Perfil (*profile*)**

Recurso do Facebook que inclui informações gerais, fotos e experiências que juntos contam a história da pessoa, grupo ou página. A linha do tempo também compõe o perfil.

Criamos a página “Cotidianos e Currículo”⁴⁴ com a seguinte descrição: “Espaço de interação entre os participantes da disciplina de licenciatura da UERJ”. Imagens captadas nos encontros presenciais foram incluídas nesse *espaçotempo* compondo o álbum da página.

b) **Recurso Foto e Vídeo**

Possibilita que fotos e vídeos possam ser compartilhadas isoladamente ou em álbuns, conforme as autorizações especificadas.

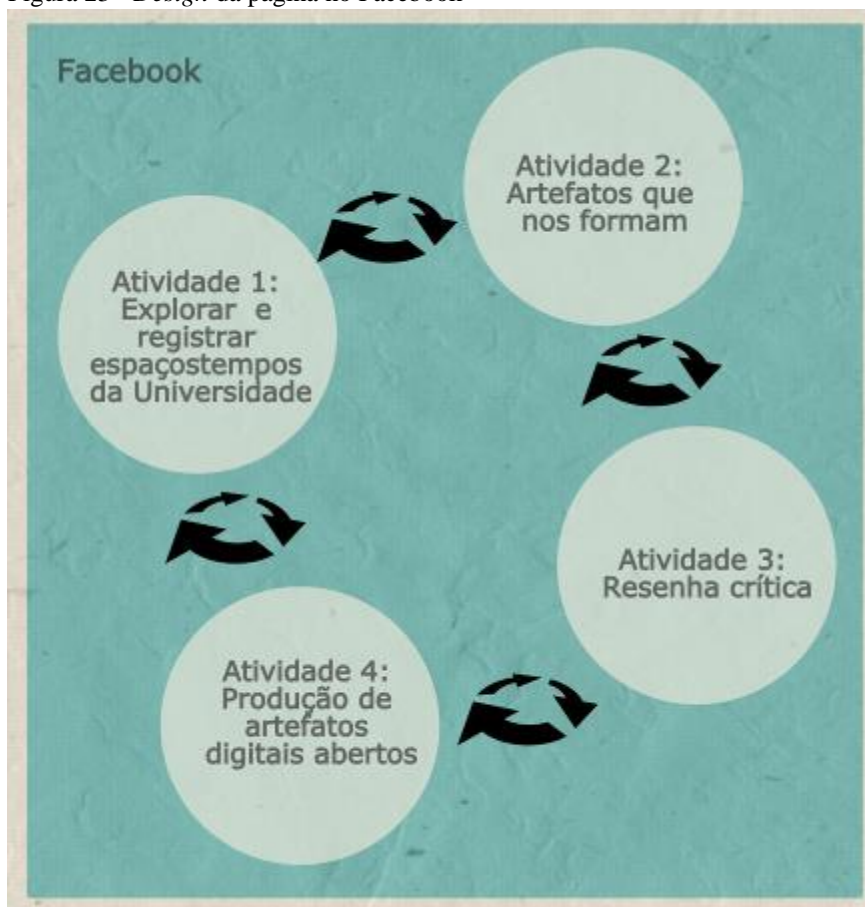
c) **Recurso Publicação (*post*)**

Mensagens que podem ser publicadas na linha do tempo de uma página, grupo ou indivíduo, onde a sua visualização e interação somente são possíveis conforme os níveis de restrições configurados no Facebook. Cada publicação poderá ter nenhum ou mais comentários (*comments*), curtidas (*like*) e compartilhamento (*share*) a respeito da mesma. Cada comentário poderá possuir nenhum ou mais réplicas e curtidas.

A figura 23 mostra o *design* das atividades realizadas no Facebook e as relações entre elas:

⁴⁴ www.facebook.com/cotidianosnasascolas

Figura 23 - *Design* da página no Facebook



Fonte: <http://easel.ly/infographic/xhbpej>

Ao longo da disciplina, foram realizadas diversas publicações na página “Cotidianos e Currículo” na plataforma social Facebook, principalmente pelos docentes, como uma maneira de instaurar uma dinâmica para sistematização do conhecimento que fosse além dos encontros presenciais. A partir das concepções do dispositivo *design* interativo aberto desenvolvemos as atividades pedagógicas na plataforma social Facebook com as seguintes premissas em sua estrutura:

- 1- Página da disciplina aberta
- 2- *Design* dinâmico dos recursos conforme as interações entre os participantes
- 3- Produção e compartilhamento de autorias licenciadas em Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC-AS)⁴⁵
- 4- Colaboração, solidariedade e interatividade entre os participantes
- 5- Articulação de saberes com os cotidianos

⁴⁵ Esta licença permite o remix, a adaptação e criação a partir do artefato digital disponibilizado desde que a autoria seja atribuída ao criador e as derivações sejam compartilhadas sob os mesmos termos que fora licenciada. Licença de uso não comercial.

As premissas citadas acima estão em sintonia com a filosofia do movimento REA e da pesquisa-*design* formação no que diz respeito à abertura, compartilhamento e licenciamento bem como a formação multirreferencial com os cotidianos dos praticantes culturais de forma interativa e dinâmica (ARDOINO, 1998; SANTOS, 2014). A plataforma social Facebook é um espaço formativo onde os participantes ampliam conhecimento ao vivenciarem experiências múltiplas nos cotidianos das escolas, das cidades. A colaboração, a solidariedade e a interatividade encontram ambiente propício para

A seguir, mostraremos o encadeamento das publicações e seus comentários realizados pelos praticantes da disciplina, as quais configuraram os ciclos iterativos do *design* interativo aberto da mesma:

Primeiro microciclo iterativo: Rompimento de conceitos pré-estabelecidos sobre currículo e aprendizagemensino

Design: para as aulas no presencial, elaboramos algumas dinâmicas de apresentação da disciplina e de integração do grupo. Para o ambiente *online*, criamos uma página da disciplina no Facebook para a discussão de alguns conceitos fundamentais entre os participantes trabalhados no presencial. O link do texto de apoio “Cultura e cotidiano escolar” (ALVES, 2003) foi disponibilizado no ambiente através de uma publicação na linha do tempo para leitura e aprofundamento da discussão sobre cotidianos e para o próximo encontro presencial.

Implementação: as cadeiras foram dispostas em círculo para que cada praticante cultural experimentasse o rompimento do conceito sobre sala de aula, configurando um ambiente novo onde cada um pudesse olhar o outro. Foram realizadas várias dinâmicas de integração com o grupo de alunos após as apresentações das professoras e dos mesmos e suas expectativas sobre a disciplina tanto no ambiente presencial quanto no *online*.

A disciplina iniciou-se em 27/09/2013 onde foram apresentados os objetivos, a metodologia adotada, as avaliações formativas ao longo do semestre e o ambiente *online*. Cada participante falou sobre os seus objetivos e a sua expectativa sobre a disciplina. Foi passada uma lista para que todos os participantes preenchessem com seu nome, e-mail e usuário no Facebook. Como cinco alunos ainda não possuíam conta nessa plataforma, postergamos o início das atividades na plataforma. Dois alunos desse grupo se recusaram a entrar no ambiente, pois não concordavam com a proposta do mesmo por se sentirem devassados.

A contra-estratégia desses dois graduandos em relação ao dispositivo escolhido para formação de professores-autores em ambientes multirreferenciais nos levou a tentar compreender o outro para fazermos uma reflexão sobre os nossos atos. Assim, a leitura que fizemos a partir da negatividade (ARDOINO, 1998) desses dois sujeitos da pesquisa foi de que os mesmos estavam resistentes ao desconhecido, pois não habitavam o ciberespaço em tempo de cibercultura.

Embora tenhamos explicado que o ambiente possuía muitos recursos que permitiam a restrição de acesso às informações pessoais e que não precisavam colocar nada que não quisessem divulgar, os dois praticantes mantiveram seu posicionamento, onde um deles desistiu da disciplina e o outro, não criou a conta no Facebook. Assim, resolvemos encaminhar os informes da disciplina também via grupo de e-mail (cotidiano_escolar@gmail.com) com a intenção de disponibilizar mais um canal de comunicação com os alunos e dar uma assistência ao aluno que não tinha conta na plataforma social.

No dia 28/09/2013 encaminhamos o primeiro e-mail da disciplina contendo o texto da próxima aula para ser discutido com alguns conceitos para serem refletidos:

Olá pessoal!
Segue o nosso primeiro texto "Cultura e cotidiano escolar" da Professora Nilda Alves para ser discutido na próxima aula do dia 04 de outubro.
Bem, essa lista é mais um espaço de interação entre todos nós.
Aqui, podemos interagir assincronicamente para discussões temáticas, esclarecimento de dúvidas, avisos, novidades, práticas educacionais e tudo o que vocês acharem relevante para ser compartilhado entre o grupo!
Reflexões para a próxima aula e para quem quiser já inaugurar a nossa lista:
O que significa "Cotidianos"? O que entendemos por cotidiano escolar? O que são redes educativas? Por que aprendemos em rede?
Abraços,
Tatiana & Miriam

Após o envio desse e-mail, nenhum praticante se pronunciou no ambiente *online*.

Na aula presencial seguinte (dia 04/10/2013), arrumamos a sala em círculo para que cada graduando pudesse olhar todos ao seu redor. Após a nossa apresentação e da pesquisa-formação que seria realizada, pedimos a cada praticante que escrevesse numa folha em branco alguma característica sua, ou mesmo uma imagem que o (s) identificasse (m), dobrando os papéis. Após misturá-los, cada praticante escolheu um deles e ao ler o relato ou imagem, deveria tentar adivinhar a quem se referia. Mesmo que muitos não se conhecessem, quase

todos descobriram seus autores. Um fato chamou-nos a atenção: faltava um papel. O que teria acontecido?

Uma aluna, apesar de ter feito a atividade não colocou seu papel para ser distribuído. Indagada por que razão, ela disse que não quis. Deixamo-na à vontade; ainda que estranhássemos o fato, dado que a referida aluna é bem articulada. Pós-aula, procuramos conversar com ela, que nos disse ter escrito coisas negativas a seu respeito, demonstrando baixa autoestima. Como a discente era aluna de artes visuais, convidamos-a para elaborar uma imagem que representasse a nossa disciplina para ser inserida no perfil do Facebook.

Mostramos um vídeo que falava sobre o cotidiano de um pipoqueiro para explorar e refletir sobre as invenções realizadas em sua prática, e colocamos a seguinte questão para a turma: É possível o docente (re) inventar a sua prática? Todos os alunos concordaram com a importância da reinvenção da prática docente em uma postura autônoma e autoral de sua aprendizagem. Fizemos a seguinte dinâmica em grupo para discutir as questões propostas no e-mail acima:

Em uma folha de papel, escrever o que se entende por cotidiano escolar. Com as suas definições em mão, cada um deveria percorrer a sala de aula, com olhos fechados, buscando o encontro com um de seus colegas. Ao ouvirem palmas, cada um deveria ler a sua definição para a primeira pessoa que encontrassem, registrando no verso da folha as ideias apresentadas pelos colegas durante a dinâmica. Esse processo se repetiu cinco vezes. No final da dinâmica, cada participante foi convidado a reescrever o conceito, complementando a partir da contribuição do outro, e compartilhá-lo com o grupo. Após a atividade, pedimos para cada praticante ler a sua primeira definição de cotidiano e logo depois, a segunda, que foi construída coletivamente. Todos concordaram que a interação com outras pessoas ajudou a definição do conceito, dando enfoque a outros pontos de vista. Disponibilizamos na xérox da Faculdade o texto “Cultura e cotidiano escolar” de Nilda Alves como proposta de leitura para o encontro seguinte.

No dia 06/10/2013, enviamos um e-mail contendo o endereço da página da disciplina no Facebook, conforme extrato abaixo:

Enviado: 06/10/2013

Olá pessoal,

A nossa página do Facebook foi criada para que possamos discutir os assuntos comentados no presencial assincronicamente.

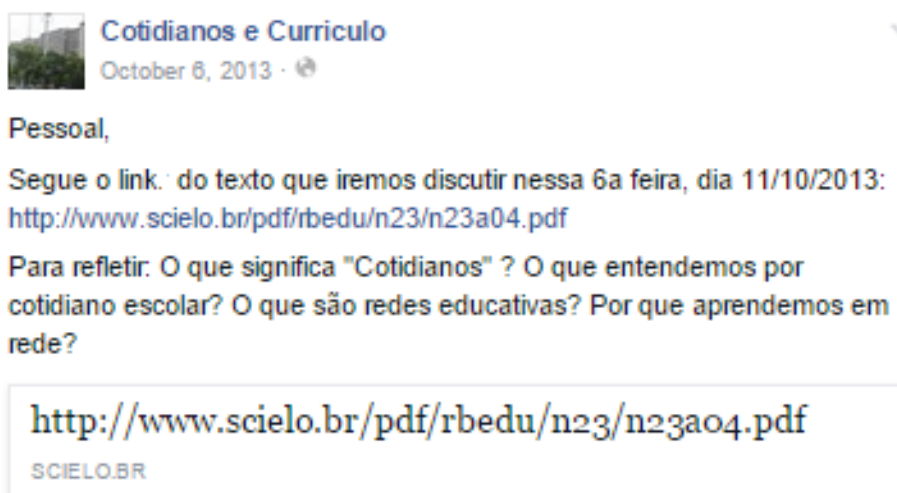
Acessem a página <https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas> e postem, cada uma, as suas duas definições de cotidianos: a primeira, sem a interação com os seus colegas e a segunda, após a dinâmica de colaboração.

Aproveitamos para reforçar o pedido da criação de uma imagem que represente o nosso grupo! Quem se habilita? Abraços,

Tatiana & Mirian

No mesmo dia em que o e-mail foi encaminhado, disponibilizamos o *link* do texto “Cultura e cotidiano escolar” de Nilda Alves na figura abaixo, contendo questões para serem refletidas e discutidas no próximo encontro.

Figura 24 - Postagem do dia 06/10/2013



Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas/posts/319025891569793>

Nenhum comentário foi postado na plataforma social a partir da provocação acima.

Segundo microciclo iterativo: produção de artefatos culturais com os cotidianos

Design: a partir dos resultados do primeiro microciclo, foi feita uma publicação na página da disciplina no Facebook para cada grupo compartilhar o seu artefato produzido no ambiente virtual, juntamente com uma breve narrativa sobre o acontecimento captado. O objetivo dessa atividade é pensar a pluralidade do real e articular o processo de produção do artefato nos espaços da Universidade (cidade) com o texto “Cultura e Cotidiano Escola

A imagem ou vídeo produzido foi disponibilizado no ambiente virtual a partir de links de plataformas abertas da web 2.0.

Implementação: explorar os espaços da universidade em grupo e capturar acontecimentos culturais cotidianos com dispositivos digitais móveis (*tablets* ou celulares), materializá-los em um artefato cultural (vídeo, imagem, texto, som) e compartilhá-los no ambiente virtual juntamente com uma narrativa sobre tal situação registrada. Após o compartilhamento entre todos os grupos, provocamos uma discussão entre os mesmos e cada um apresentou as suas imagens durante a aula presencial e relatou a sua experiência de vivenciar esse processo.

Na aula do dia 11/10/2013, alunos apáticos entravam em sala de aula com mãos apoiando suas cabeças parecendo cansados e desanimados. Perguntamos aos graduandos se eles tinham lido o texto proposta na aula anterior. Somente quatro pessoas tinham feito a leitura. Outros nem tinham tirado xérox e nem verificado o e-mail ou a publicação do mesmo na página da disciplina. Quando questionamos se não tinham recebido o artigo, uma aluna falou que não tinha recebido por e-mail. Então perguntei por que não tirou na xérox ou acessou o link disponibilizado na plataforma *online*? Ela disse que tinha muita coisa para fazer, estágio, e se esqueceu. Convém destacar que esta aluna é a mesma que, na aula anterior, não devolveu seus escritos

Desta forma, foi realizada a primeira atividade avaliativa onde os alunos divididos em sete grupos, escolhidos por meio de sorteio, foram convidados a explorar os múltiplos *espaçostempos* da UERJ para captar os acontecimentos culturais cotidianos que mais chamassem a atenção deles através de um dispositivo móvel (*tablet*, celular). O artefato digital produzido poderia ser um vídeo, imagem ou som. Conforme os grupos voltavam para a sala de aula com os registros, os mesmos eram convidados a publicarem suas produções na página da disciplina, via wi-fi, juntamente com uma breve narrativa sobre a imagem ou vídeo apreendido, tendo como base o texto "Cultura e Cotidiano Escolar".

Durante a atividade, observamos que poucos portavam dispositivos móveis (celulares, *tablets*) e emprestamos os nossos para dois grupos de praticantes. A rede wi-fi institucional estava com sinal baixo, sendo necessário realizar a atualização das produções via Bluetooth e 3G. De alguma forma, isso prejudicou a dinâmica, pois tomou um tempo maior do que o previsto, pois vários discentes demonstraram dificuldade em realizar essa proposta no ambiente *online*.

Enquanto alguns praticantes tentavam, com nossa ajuda, atualizar suas produções, uma aluna reclamou do tempo de espera, comentando que a grande maioria estava “parada”;

sugeriu, então, que deixássemos a tecnologia de lado, e partíssemos para a aula tradicional, Era assim que agia em suas aulas.

Diante de uma crítica dessa natureza, enquanto os grupos concluía suas postagens, trouxemos a turma para conversar sobre os acontecimentos cotidianos que nos adentram a vida sem nos pedir licença; que isso acontecia em situações diversas, e que era preciso escolher outros percursos sem que se perdesse a essência da proposta.

No final da aula, pedimos para todos postarem suas produções na página da disciplina e elaborassem uma pequena narrativa sobre o processo vivenciado pelo grupo. No final da aula, uma aluna fez o seguinte desabafo: “Não quero fazer uma crítica, mas vocês estão sendo muito invasivas ao nos obrigar a postar no Facebook. Ao meu ver, aulas com muitas dinâmicas, mexem com a gente, pois nem todo o mundo gosta de se expor.”

Explicamos que a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) parte da prática para depois teorizar os conceitos e que as dinâmicas em grupo eram necessárias para a socialização do grupo e para desenvolver os conceitos de forma colaborativa. A utilização de dispositivos digitais móveis articulados às ambiências *online* era necessária para apresentarmos a prática pedagógica na cibercultura e suas potencialidades. A aluna pareceu ter entendido nossa proposta; mas, infelizmente, desistiu da disciplina.

Cada grupo postou imagens ou vídeo na plataforma com uma pequena narrativa sobre o processo de captação dos acontecimentos nos cotidianos da universidade conforme mostrado abaixo:

Imagem do Grupo 1

Quatro acontecimentos foram captados pelos praticantes do grupo 1 para mostrar a inserção dos dispositivos digitais nos cotidianos das escolas. O grupo citou o texto “Cultura e cotidiano escolar” de Nilda Alves como reflexão sobre a convivência entre os artefatos tradicionais e as mídias digitais nas salas de aula, conforme figura abaixo:

Figura 25 – Imagem do grupo 1



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=618637551505023&set=o.311913048947744&type=3&theater>

Narrativa do grupo 1:

Ao nos depararmos com o texto "Cultura e cotidiano escolar" da professora Nilda Alves, algo nos chamou muito a atenção. No seu texto a autora nos leva a refletir em uma pergunta: "que dificuldades ou facilidades para o que precisa ser aprendidoensinado no cotidiano escolar as tecnologias ditas novas trazem?". Procuramos aqui expressar, como a educação cotidiana tem sido influenciada pelas tecnologias. Escolhemos essas imagens, pois elas podem representar claramente uma evolução (imagens 1, 2, 3 e 4) da educação no contexto do cotidiano das épocas, em que cada uma "simbolicamente", estava inserida. A primeira imagem representa o modelo de escola tradicional, e a partir da segunda imagem um modelo de escola moderno, com o uso de novas tecnologias, e que influenciam positivamente na educação dos alunos. É importante deixarmos claro, que o nosso cotidiano é muito diferente da época dos nossos pais ou dos nossos avós, e mesmo assim, ainda usufruirmos de métodos tradicionais, como o uso de lousas, aplicação de testes, caderno presencial e notas no final de um determinado bimestre, e ainda assim, notamos que mesmo com toda essa "nova tecnologia" e os métodos de educação moderno e positivo, nós não conseguimos nos desapegar desses artefatos, de uma educação tradicional, em nosso cotidiano (PRATICANTES ADRIANA, ALINE, CARLA, DRIELLI).

A primeira imagem representa um acontecimento normal na Universidade: alunos prestando atenção ao discurso do professor, sentados em carteiras enfileiradas. A segunda imagem mostra a professora no meio dos graduandos, representando uma postura mais dialógica. Pode-se observar na terceira imagem a separação dos artefatos tecnológicos das salas de aula e na quarta, a inserção dos dispositivos digitais móveis nos múltiplos espaçostempos da instituição de ensino.

Imagem do Grupo 2

O grupo 2 foi realizado por apenas um integrante, pois a mesma chegou atrasada no dia da atividade, tendo que fazer sozinha. O *espaçotempo* captado foi o Diretório Central dos Estudantes (DCE), conforme figura abaixo:

Figura 26 - Imagem do grupo 2



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10201293299552351&set=o.311913048947744&type=3&theater>

Narrativa do grupo 2:

A palavra diferença caracteriza bem o que se denomina de cotidiano escolar, apesar de existirem características bem definidas e algumas permanências que são observadas ao longo do tempo. O cotidiano escolar, no nosso caso, o universitário, é formado por estudantes e servidores dos mais diferentes setores e cursos, oriundos de lugares diferentes e com realidades completamente diferentes, que se unem e encontram em um espaço de convívio comum. As permanências e características definidas são os elementos que compõe o cotidiano e fazem parte fundamentalmente da cultura material, que são observados ao longo do tempo nos cotidianos. Não que esses elementos não sejam importantes, porém nesse momento o que procuro ressaltar são as diferenças presentes no cotidiano escolar, que fazem desse um importante espaço na formação dos estudantes.

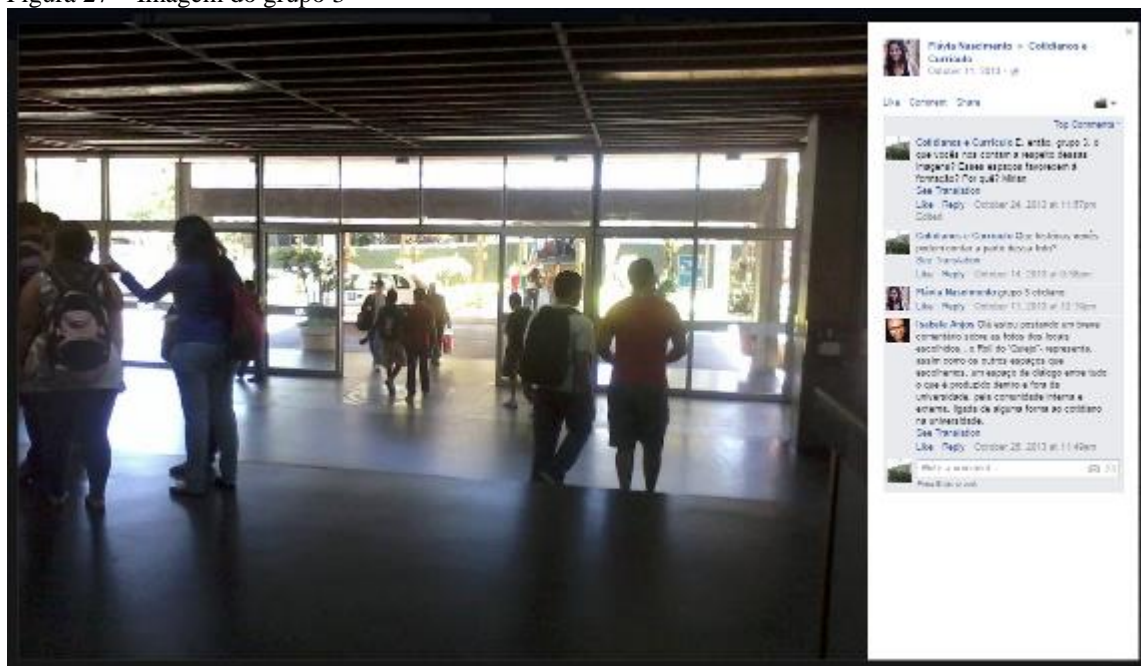
A foto que eu escolhi retrata um espaço de integração no cotidiano da UERJ. O DCE, diretório central dos estudantes, do qual eu faço parte da gestão, possui uma sede que é frequentada por estudantes de toda e universidade, além da própria gestão conter estudantes de vários cursos. Esse espaço contribui muito para a minha formação enquanto historiadora, pois além de me proporcionar o contato com outras realidades ainda se configura enquanto espaço de discussão e defesa dos interesses dos estudantes da UERJ e de toda a sociedade. (PRATICANTE JULIA)

A praticante cultural faz parte do DCE da Universidade e escolheu esse acontecimento por propiciar um diálogo rico entre vários estudantes de diversos cursos e realidades. Julia ressalta a importância da convivência com as diferenças do outro, encontradas no cotidiano escolar, contribuindo para a sua formação. O pensamento coletivo a favor das questões da Universidade é um dos pontos de integração de ideias e interesses.

Imagem do Grupo 3

Um dos componentes do grupo postou uma imagem captada por um smartphone. De acordo com o comentário de um dos integrantes do grupo, a primeira imagem selecionada foi o corredor principal da Universidade conhecido como “Roll do Queijo”, por representar um *espaçotempo* aberto ao diálogo entre o dentro e fora da instituição, conforme figura abaixo:

Figura 27 – Imagem do grupo 3



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=704409562922232&set=o.311913048947744&type=3&theater>

Imagem do Grupo 4

O grupo 4 foi o único que captou um acontecimento no formato de vídeo. Na figura 28, um grupo de alunos conversa no corredor de seu andar. De acordo com a praticante cultural, é nesse momento que os alunos compartilham saberes com seus pares, tomando uma postura de sujeitos de seu conhecimento.

Figura 28 - Vídeo do grupo 4



Fonte:

<https://www.facebook.com/carla.navarro.714/videos/o.311913048947744/10200232247643412/?type=3&theater>

Imagem do Grupo 5

O grupo 5 captou uma imagem do acontecimento nos corredores da Universidade, conforme figura a seguir:

Figura 29 – Imagem do grupo 5



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10200696785159867&set=o.311913048947744&type=1&theater>

Narrativa do grupo 5:

De acordo com o que compreendemos do texto de Nilda Alves, fala-se da importância das imagens que caracterizam o espaço-tempo que cerca o praticante do

cotidiano, em todo o seu dia. É interessante notar que, ainda no começo do seu texto ela diz que todos nós “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários. E é meditando nessa ideia que acabamos por perceber a importância desses murais informativos, que aproximam os cotidianos das diversas áreas de aprendizagem dentro da faculdade, e nos proporciona também o acesso às novas tecnologias, através do anuncio de cursos e aulas particulares. É um meio de quebrar também o que a autora define como “dependência a quem conduz o processo”, ou seja, estimula o aluno a procurar meios de aprendizagem por si só. Facilita também as diversas aprendizagens através das chamadas redes cotidianas, divulgando grupos de pesquisa e estudo, criando interações entre alunos, que vão interagir com outros, e assim por diante, influenciando em todo o contexto em que estão inseridos.

Portanto, os murais divulgam e possibilitam a participação dos alunos em múltiplas redes de aprendizagem, propiciando a mobilização de diferentes saberes a partir de um ponto comum.

Imagem do Grupo 6

O grupo 6 captou a biblioteca como um acontecimento cultural e ao mesmo tempo integrativo de diversos artefatos, conforme figura abaixo:

Figura 30 - Imagem do grupo 6



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10200697636061139&set=o.311913048947744&type=3&theater>

De acordo com o grupo 6,

[...] faz parte do cotidiano dos alunos da UERJ utilizarem das bibliotecas de acordo com o seu curso. A utilização dos artefatos faz com que os alunos tenham mais meios de adquirirem maiores conhecimentos no processo de aprendizagem. De acordo com o texto da Nilda Alves, “Cultura e cotidiano escolar”, num mesmo ambiente com pessoas diferentes e níveis de escolaridades variados, as pessoas utilizam do mesmo espaço, mas de maneira diferente, todos aprendendo no mesmo lugar, mas como na interpretação da imagem, 5,6 e 8, do texto já mencionado, aonde em uma delas diversas crianças de séries diferentes no mesmo espaço, aprendem com artefatos diferentes, uns só com lousas, outros com cadernos, alguns com mais apoio da professora para seu aprendizado outros não.

Como acontece nas bibliotecas da UERJ, alunos de diversos períodos utilizam o mesmo espaço, as bibliotecas, só que alguns utilizam os computadores, outros seus tablets e muitos dos livros, etc. No mesmo lugar, aprendendo com artefatos diferentes, uma porcentagem não sabe nem como começar a sua “pesquisa”, outros já bem auxiliados por seus professores, entretanto, todos no processo do ensino-aprendizagem. Outro ponto é como se comportar nesses lugares de acordo com o que o espaço pede, sendo que cada um já vem com o seu modo de ser, como no início do texto diz que somos um acúmulo de coisas que acontece no nosso cotidiano cultura, mas que de acordo com o nosso dia-a-dia percebemos que precisamos ser diferentes em algumas atitudes, acabamos aprendendo com elas, à viver, conviver e criar, e é o que temos que fazer todo dia na UERJ, aprender a ser o que somos ou fazemos, e ainda precisamos aprender a pensar de uma outra maneira para poder conviver bem nesse cotidiano.

A aluna comenta a importância dos artefatos culturais tanto no ensino quanto na aprendizagem, usando como referência o texto “Cultura e cotidiano escolar” de Nilda Alves.

Imagem do Grupo 7

Os integrantes do grupo 7 captaram três imagens de acontecimentos da Universidade, conforme figura 31. A primeira, segunda e terceira fotos representam atividades rotineiras realizadas pelos estudantes que têm caráter formativo. De acordo com os alunos, os conhecimentos são produzidos a partir de interações *dentrofora* das escolas.

Figura 31 - Imagem do grupo 7



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=566642530075615&set=o.311913048947744&type=3&theater>

Extrato da narrativa da praticante Bruna:

Não conseguimos escolher uma única foto que representasse o cotidiano da UERJ exatamente pela pluralidade que a universidade possui. Cada foto chama a atenção por se tratar de ações rotineiras de alunos, no entanto, em cada uma aparece um canal de aprendizado diferente e foi isso que mais se destacou para nós. O texto da autora Nilda Alves, que trabalhamos em sala, lembra muito essa questão, logo no início, ao analisar que somos o acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos e por isso que, às vezes insignificantes, são formadores necessários. A análise da autora sobre o modo que são fabricados os conhecimentos pode ser relacionada com a nossa foto, que apresenta algumas das formas de adquirir conhecimento - em uma aula tradicional, na biblioteca, onde estudamos sozinhos ou em grupos ou através de meios digitais, e por eventos culturais que temos a liberdade de buscar o que mais nos interessa.

Ao final da aula, dividimos em dois dias as apresentações das imagens/vídeos por todos os integrantes dos grupos. No encontro presencial seguinte, dia 18/10/2013, alguns grupos apresentaram seus registros dos acontecimentos e fizemos uma roda de diálogo com todos os praticantes culturais. Indicamos o texto “O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia” para leitura e discussão na próxima aula.

Nessa primeira atividade avaliativa, observamos que embora os praticantes tenham compartilhado suas imagens/vídeos no Facebook juntamente com uma pequena narrativa sobre o acontecimento captado na Universidade, ao tentarmos instaurar um espaço de diálogo entre os mesmos, o silêncio virtual imperou.

No dia 23/10/2013, encaminhamos o e-mail abaixo contendo orientações sobre as próximas atividades da disciplina e os *links* dos textos científicos para leitura e fichamento:

Olá pessoal!

Na próxima aula, 25/10/2013, teremos as seguintes atividades:

1- Apresentação dos grupos
Cada grupo deverá prestar atenção às suas pendências, pois as mesmas interferirão na avaliação da atividade. Quem ainda não fez ou está sem grupo, favor providenciar um artefato (vídeo, imagem, som, texto) a partir de uma situação do cotidiano no espaço da UERJ. Essa produção deverá ser postada na nossa página da disciplina no Facebook (<https://www.facebook.com/cotidianosnascolas>) com uma narrativa articulada ao texto "Cultura e Cotidiano escolar" (<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>).

2- Apresentação individual de um artefato cultural (objeto físico ou ideológico) que fez/faz/está fazendo parte da sua formação e que tenha um significado importante na sua vida;

3- Início da discussão sobre o texto "O currículo no cotidiano escolar" <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf>


Cada atividade proposta ao longo da disciplina sofrerá avaliação.
A avaliação da aprendizagem levará em conta:

- todas as tarefas desenvolvidas em sala de aula*
- assiduidade, pontualidade, participação*
- qualidade das tarefas elaboradas*
- contribuição para o aprendizado do grupo*

]]'s,
Tatiana & Mirian

No dia 24/10/2013, postamos no Facebook algumas sínteses dos conceitos trabalhados no primeiro texto e também, convidamos os praticantes a interagirem no *software* social para sistematização do conhecimento e promover a discussão. No entanto, não houve nenhum comentário a respeito dessa mensagem, conforme figura 32:

Figura 32 - Postagem do dia 24-10-2013



Olá pessoal,
Iniciamos nosso curso falando sobre cotidianos e sua relação com a cultura. Em busca de síntese, destacamos alguns aspectos significativos que surgiram neste ambiente, a partir de nossas interações e de nosso diálogo com outros pesquisadores.

Juntem-se a nós e pincem outros aspectos. Vamos lá!

- COTIDIANO não é um lugar apenas de rotina, repetições e reproduções. Consiste num espaço-tempo de criatividade, inventividade, negociação e diferenciação, no qual a vida flui e as ações humanas se desenvolvem;
- CULTURA e EDUCAÇÃO caminham de mãos dadas; são faces da mesma moeda. Não há como separá-las. Daí a importância de se trabalhar, nos cotidianos, o dentrofora da escola.
- É preciso valorizar as EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS e os SABERES DOCENTES, sejam eles pedagógicos, científicos, tecnológicos, ou relacionados à experiência;
- Aprendeensina-se, em REDE. Na relação com o outro, vamos refinando nossas identidades, ao mesmo tempo em que tecemos nossos conhecimentos.

Como se vê, há muito a ser discutido. Vamos refletir sobre os assuntos tratados nos novos textos disponibilizados. Compartilhem seus relatos e narrativas.

Este é o nosso espaço de trocamos figurinhas, tiramos nossas dúvidas, questionamos. Vamos que vamos, pessoal!

[]s Mirian

Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/325383910933991>

Terceiro microciclo iterativo: cotidianos por professores e praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos

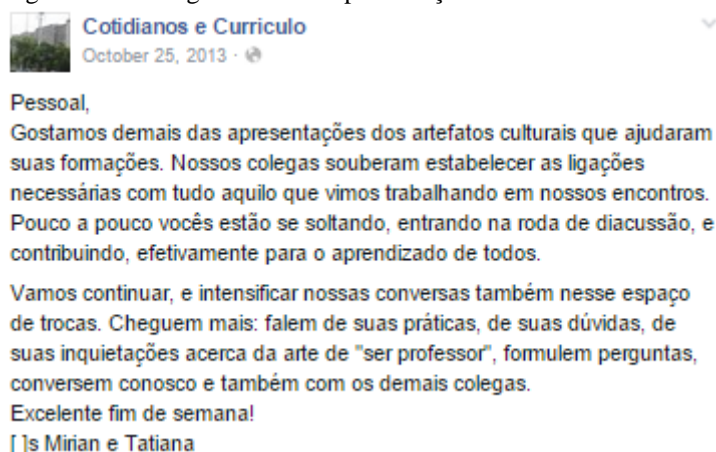
Design: iniciamos a discussão do texto “O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia” (BARBOSA, 2007) e apresentamos as entrevistas com as pesquisadoras no programa “Salto para o futuro” em sala de aula.

Implementação: Apresentar relatos de professoras-pesquisadoras que trabalham com os cotidianos nas escolas com o objetivo de tornar significativo os conceitos trabalhados a partir das práticas pedagógicas realizadas. Uma resenha crítica foi proposta como atividade avaliativa do Texto “O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia” (BARBOSA, 2007).

No dia 25/10/2013, apresentamos as entrevistas das professoras-pesquisadoras em sala de aula. Após o término do vídeo, abrimos a discussão com a seguinte pergunta: “qual a relação entre o texto de Nilda Alves com os relatos apresentados pelas docentes? ”

Nesse mesmo dia, houve apresentação dos grupos restantes sobre as suas imagens ou vídeos dos *espaçostempos* da UERJ. Todos participaram e trocaram experiências e percepções sobre os acontecimentos captados. Fizemos um comentário no Facebook sobre a apresentações conforme figura abaixo:

Figura 33 - Postagem sobre as apresentações



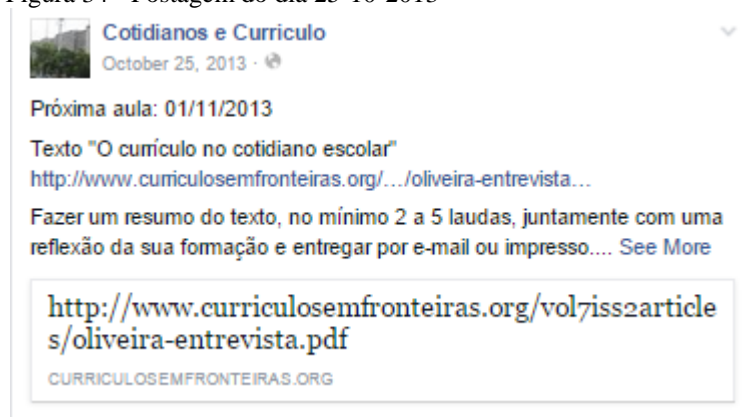
Fonte:

<https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/325619437577>

105

Ao final da aula, postamos o link do texto “O currículo no cotidiano escolar” de Inês Barbosa para leitura e propusemos a realização da segunda atividade avaliativa: elaboração de uma resenha crítica do texto disponibilizado juntamente com uma reflexão da sua formação, conforme imagem abaixo:

Figura 34 - Postagem do dia 25-10-2013



Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/timeline>

Quarto microciclo iterativo: Compartilhamento e apresentação do artefato cultural responsável pela formação do praticante cultural nos ambientes presencial e *online*

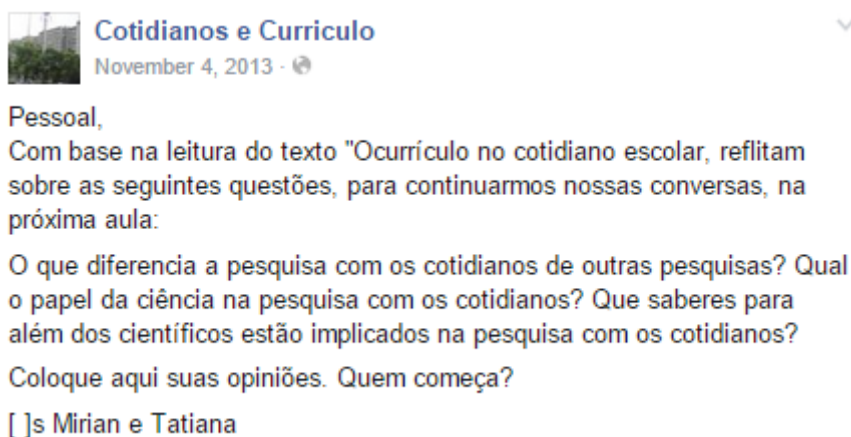
Design: solicitamos para que os alunos apresentassem individualmente o artefato cultural formativo em sala de aula juntamente com uma narrativa sobre a importância do mesmo na sua formação como indivíduo na cultura. O texto “Cultura e Cotidiano Escolar” (ALVES, 2003) foi discutido presencialmente para que os alunos refletissem e compreendessem a importância de determinados artefatos em suas vidas.

Implementação: Escolher um artefato cultural que contribuiu ou tem contribuído em sua formação como indivíduo e elaborar uma narrativa sobre esse processo. O artefato deverá ser compartilhado com o grupo durante a apresentação. Após a apresentação dos artefatos pelos alunos, fizemos uma reflexão e discussão sobre o processo formativo do indivíduo.

No dia 01/11/2013, cada aluno trouxe um artefato cultural importante para a sua formação e fez uma narrativa histórica sobre como o mesmo contribuiu para o seu crescimento individual. Os seguintes artefatos foram trazidos: livros científicos (matemática, física), CD de música, bola de handball, dicionário da língua portuguesa. Enquanto o praticante fazia um relato do seu processo formativo, o objeto era manipulado pelos outros, gerando novos questionamentos.

No dia 04/11/2013, fizemos uma nova postagem no Facebook com a intenção de provocar uma discussão sobre o texto de Inês Barbosa “O currículo no cotidiano escolar”, mas ninguém se pronunciou, conforme figura abaixo:

Figura 35 - Provocação para discussão sobre o texto



Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/329490573856658>

No dia 08/11/2013, discutimos presencialmente o texto “O currículo no cotidiano escolar”, levantando as questões que foram colocadas no Facebook. Após a aula, disponibilizamos o link do próximo artigo “Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar” de Inês Barbosa no ambiente, conforme figura abaixo:

Figura 36 - Postagem do dia 08/11/2013

Cotidianos e Currículo
November 8, 2013 · 🌐

Olá pessoal!
Não haverá aula da semana que vem, pois será feriado (15/11/2013).
Para a próxima aula, dia 22/11/2013, discutiremos o texto "Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar." link: <http://www.anped.org.br/.../trabalh.../inesbarbosadeoliveira.pdf>

Link das entrevistas do Salto para o futuro:
<http://tvescola.mec.gov.br/index.php.....> See More

<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>

ANPED.ORG.BR

Boost Post

Like Comment Share

Write a comment...
Press Enter to post.

Cotidianos e Currículo Não esqueçam de fazer anotações no texto e trazer suas questões e contribuições, sempre com o olhar nos cotidianos escolares.
Like · Reply · November 9, 2013 at 2:41pm

Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/330817257057323>

Após o feriado, postamos no dia 17/11/2013 um lembrete para a leitura do texto “Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar” e a elaboração de questões para serem discutidas em grupo na aula do dia 22/11/2013:

Figura 37 - Postagem do dia 17/11/2013

Cotidianos e Currículo
November 17, 2013 · 🌐

Pessoal,

Para a próxima aula, dia 22/11/2013, discutiremos o texto "Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar." link: <http://www.anped.org.br/.../trabalh.../inesbarbosadeoliveira.pdf>

Tragam o texto com questões para serem discutidas em sala.

[]'s,
Tatiana e Mirian

Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/334258506713198>

Nesse mesmo dia encaminhamos o e-mail abaixo com as orientações para a próxima aula juntamente com o link do texto e a descrição do processo avaliativo da disciplina através de quatro atividades:

*Olá pessoal,
Seguem os informes da nossa disciplina:*

1- Favor atentarem a frequência da disciplina, pois o limite de faltas são 4. Alguns alunos já estão com 4 faltas.

2- Na próxima aula discutiremos o texto "Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar" (<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>), também anexado à esse e-mail. Tragam o texto e as suas questões. Ressalto que as questões já podem ser postadas na página do Face para começarmos a nossa conversa -> Link da página no Face: <https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas>

3- A avaliação da disciplina será composta das seguintes atividades:

1a atividade: Explorar os espaços da UERJ em grupos e registrar em um artefato digital (texto, imagem, som, vídeo) e postar na página no Face (<https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas>) - atividade em grupo já realizada.

2a atividade: Narrativa de um artefato cultural - atividade individual já realizada.

3a atividade: Resenha crítica do texto "O currículo no cotidiano escolar" - atividade individual já realizada.

4a atividade: será comentada na próxima aula.

Os alunos que não fizeram alguma dessas atividades, favor entrar em contato comigo ou com a Mirian.

4- A Prof. Edméa solicitou que todos vocês respondam a pesquisa sobre o perfil midiático dos estudantes de licenciatura no link abaixo:
https://docs.google.com/forms/d/1BIqTNzPTtHVBctxGyyCVSj4PYn_uw6KM90GldsyF9fs/viewform?edit_requested=true

Portanto, não falem na próxima aula, pois faremos a divisão dos grupos para a 4a atividade da disciplina.

*]]',
Tatiana & Mirian*

No dia 18/11/2013, compartilhamos na página da disciplina um link interessante sobre um fotógrafo que viaja pelo mundo captando salas de aula de diferentes países, conforme figura abaixo. Essa matéria foi disponibilizada para os praticantes fazerem uma reflexão a respeito das múltiplas realidades existentes, comparando a educação de países ricos e pobres, levando em consideração a cultura em que estão inseridos, como mostra a figura abaixo:

Figura 38 - Postagem de um link




Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnas escolas/posts/334299830042399>

No dia 22/11/2013, vários grupos se formaram para trabalhar os conceitos encontrados nos capítulos do texto “Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar”. Após trinta minutos de trabalho, cada grupo apresentou e explicou um capítulo, promovendo um diálogo intenso e interativo entre todos os praticantes culturais. Em seguida, dividimos a turma em grupos para a realização da quarta atividade avaliativa que tinha como proposição a produção de um artefato digital aberto como um dispositivo disparador do conhecimento, podendo ser de áreas diversas.

No dia 24/11/2013, postamos as orientações detalhadas dessa atividade final no Facebook, conforme figura abaixo:

Figura 39 - Proposição da atividade 4

 **Cotidianos e Currículo**
November 24, 2013 · @

Olá pessoal!

Na aula passada fizemos a divisão dos grupos de 4 componentes para a realização da atividade 4 (final).
A avaliação dessa disciplina será realizada da seguinte forma:
(Nota 1 + Nota 2)/2

Onde:

Nota 1: (Atividade 1 + Atividade 2 + Atividade 3)/3
Nota 2: Atividade 4

Atividade 1 -> Registro de cenas do cotidiano em um artefato digital juntamente com a postagem na página do Face.
Atividade 2 -> Narrativa de um artefato cultural
Atividade 3 -> Resenha do texto "O Currículo no cotidiano escolar"

Instruções para Atividade 4:

Passo 1: Formar um grupo com 4 componentes
Passo 2: Escolher qualquer tema de uma ou mais área do conhecimento e qual recurso de apoio será produzido e utilizado (vídeo ou história em quadrinho)
Passo 3: Elaborar o plano de aula, informando o assunto, os recursos utilizados (vídeo ou história em quadrinhos), os objetivos a serem alcançados e conhecimento a ser alcançado para uma aula de 15 minutos.
Passo 4: Entregar o plano de aula impresso no dia 20/12 (NÃO SERÃO ACEITOS PLANOS APÓS ESSA DATA)
Passo 5: Apresentar a aula planejada. Cada grupo terá 15 minutos. As apresentações começarão, impreterivelmente, às 10:40h no dia 10/01/2014.
Passo 6: No período de 10/01/2014 a 08/02/2014, cada grupo produzirá um texto colaborativo utilizando a plataforma WIKISPACES, narrando a experiência de produzir colaborativamente uma aula com recursos midiáticos e trazendo conceitos trabalhados ao longo da disciplina, tais como: currículo emancipatório, cotidianos, professor-pesquisador, educação online, dentre outros. O texto deverá ter a estrutura de um artigo, com resumo, introdução, desenvolvimento com referencial teórico, considerações finais e referências, com 10 a 15 laudas.
Passo 7: Entrega do texto impresso e na plataforma WIKISPACES no dia 07/02/2014.

Na próxima aula discutiremos o texto A CIBERCULTURA E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MOBILIDADE E REDES SOCIAIS: CONVERSANDO COM OS COTIDIANOS (pg. 75-98) de Edméa Santos, em anexo. Tragam as suas questões para conversarmos.

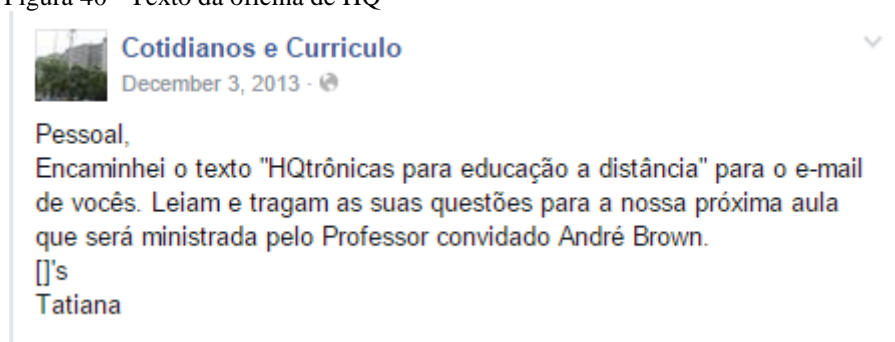
[]'s,
Tatiana & Mirian

Fonte:
<https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/336851546453894>

No dia 29/11/2013, discutimos presencialmente o texto “A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos” de Edméa Santos. Para trabalhar os conceitos do texto, produzimos uma apresentação no Prezi.

Como no dia 06/12/2013, teríamos oficina de HQ, encaminhamos no dia 03/12/2013 o texto recomendado pelo professor André Brown “HQtrônicas” via e-mail e postamos no Facebook no dia 04/11/2013, conforme figura abaixo:

Figura 40 - Texto da oficina de HQ



Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/340229352782780>

Quinto microciclo iterativo: Oficinas de produção de artefatos digitais abertos

Design: oferecemos duas oficinas presenciais ao longo do curso: produção de vídeo e escrita colaborativa utilizando a plataforma Wikispaces. Os textos “Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional” e “HQtrônicas foram discutidos em sala de aula para mostrar a importância dessas atividades na educação. No Wikispaces foi criada uma página para cada grupo para elaboração do roteiro do vídeo.

Implementação: A oficina foi realizada no dia 06/12/2013 pelo docente-pesquisador André Brown o qual apresentou as etapas e técnicas para elaboração do roteiro de HQ, citando algumas plataformas na Web 2.0, conforme figura abaixo:

Figura 41 - Oficina de HQ



Fonte: produzida pela autora

Os componentes do grupo 3 narraram em seu trabalho final a importância da oficina de HQ para a produção de materiais digitais abertos, conforme extrato abaixo:

André Brown utilizou relatos de outras experiências de oficinas de histórias em quadrinhos em que os alunos tiveram contato com a teoria e prática, demonstrando interesse e curiosidade em melhor explorar os quadrinhos enquanto método de ensino. Durante a oficina que foi ministrada para nós, [...] tivemos acesso ao material disponibilizado pelo professor para a confecção de história em quadrinhos com o uso de dobradura, sendo econômico, prático e fácil, onde os próprios alunos além de produzirem a história, ainda a transformam em um livro. O professor também nos orientou na realização de uma dinâmica, que contou com o uso do giz de cera e folha branca, onde deveríamos amassar a folha e após desdobrá-la, encontrar desenhos a partir das marcadas que ficaram no papel, com objetivo principal de desenvolver nossa criatividade. A oficina ministrada por André, bem como a análise de seu texto, nos possibilitou o contato com a história em quadrinhos e o seu uso enquanto método de ensino eficaz e que dialoga com o cotidiano dos alunos, o que só contribui para a sua eficácia (PRATICANTES ANNA CAROLINA, BRUNA, FLAVIO, JULIA).

Compartilhamos o texto “Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional” sugerido pelo Professor Felipe Carvalho contendo conceitos necessários para a oficina de vídeo.

Na semana seguinte, no dia 13/12/2013, oferecemos a oficina de produção de vídeo com o Professor Felipe Carvalho, utilizando a plataforma Wikispaces para a escrita colaborativa do roteiro e o Windows Movie Maker.

Vale ressaltar que embora tenhamos privilegiado a utilização de *softwares* livres e abertos, a oficina foi realizada nos produtos que estavam disponíveis nos computadores da sala de aula. Apresentamos aos graduandos a técnica e a lógica de criação, independentemente do aplicativo a ser adotado, pois os acasos e as diversidades precisam ser levados em consideração. Desta forma, os praticantes culturais utilizaram os computadores conectados à rede wi-fi da Universidade para vivenciar o processo de produção de vídeo (Fig. 20).

Figura 20 - Alunos na oficina de produção de vídeo



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=753550544673588&set=o.311913048947744&type=1>

Após a apresentação das etapas de construção do roteiro, o Professor Felipe Carvalho apresentou um tutorial no Youtube para produção de vídeo utilizando o Windows Movie Maker⁴⁶. Em seguida, fez a seguinte proposição aos praticantes:

Em grupos de quatro, escolher um membro para ser um político que está em processo de campanha. O vídeo deverá ter no máximo dois minutos e ser produzido com os dispositivos móveis. Depois, editar o vídeo no *software* Windows Movie Maker para ser apresentado à turma.

Todos os grupos utilizaram um *smartphone* para realizarem a gravação do vídeo de propaganda eleitoral, colocando em prática os conceitos abordados ao longo da oficina. Após a oficina, mostramos como fazer o licenciamento das produções em Creative Commons pelo site <http://creativecommons.org/choose/>. Segue abaixo o relato dos componentes do Grupo 3 sobre a oficina de vídeo:

A Oficina de Vídeos nos fez refletir também através do artigo disponibilizado pelo professor Felipe, Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. [...]. Houve uma integração de diferentes inteligências (principalmente no exemplo 1), a valorização do trabalho em grupo e a promoção da expressão. Houve a visão interdisciplinar de ensino, a partir do momento onde os professores abriram as portas de suas salas de aula para dividir este espaço com as tecnologias e houve uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico quando os alunos foram compelidos a sentar e pensar, juntos, no que seria melhor para atender aos objetivos propostos pelos professores. [...] E a própria participação na Oficina também foi de grande valia para a nossa formação enquanto professores. Na aula, o professor nos pediu para elaborarmos uma proposta de produção de vídeo que incluísse alguma questão presente na universidade, colocando a proposta do vídeo, os objetivos e os recursos usados. Dessa forma, tivemos a oportunidade de vivenciar uma aula que de alguma maneira abarcou a pré-produção, nos dando o exemplo de como trabalhar esta etapa da produção de vídeos em sala de aula, sem que fosse necessário o auxílio de softwares. É interessante também ressaltar que o tema utilizado não foi de uma disciplina específica, mas sim, algo relacionado ao cotidiano dos próprios alunos (PRATICANTES ANNA CAROLINA, BRUNA, FLAVIO, JULIA).

No dia 20/12/2013, todos os grupos entregaram seus planos de aula juntamente com o roteiro do artefato digital (vídeo, HQ). Segue abaixo o plano de aula entregue pelo Grupo 1:

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=f54IwDgBpzc&feature=related>. Acesso em: 10/10/2013.

PLANO DE AULA

Tema: Como ter uma vida saudável?

Objetivo geral: Explicar os princípios de uma vida saudável, procedimentos básicos sobre saúde e qualidade de vida e como eles se relacionam.

Objetivo específico: Conscientizar as crianças sobre a importância da prevenção de doenças, mantendo-se saudáveis através da alimentação, higiene pessoal e exercícios físicos.

Recursos: Vídeo, papel, caixa.

Faixa etária: 6º Ano

Tempo: 15 min. de aula

JOGO GRAMATICAL SUBSTANTIVO X ADJETIVO

ESTAFETA: A turma será separada em duas equipes, terão que fazer duas fileiras. Em uma caixa terá diversas palavras sobre saúde, sendo que serão de duas classes gramaticais, substantivos e adjetivos.

1 - Saindo um de cada vez da sua fileira, terá que pegar uma palavra identificar se é substantivo ou adjetivo e colar no quadro, separada de um lado os substantivos e do outro os adjetivos. A equipe que acabar primeiro ganha.

2 - Ao final depois de todas as palavras colocadas, iremos fazer uma operação matemática explicando sobre o tema saúde.

EXEMPLOS:

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS
ALIMENTAÇÃO	SAUDÁVEL
GORDURA	DOENTE
AGUA	HIDRATADO
BALA	OBESO
DOCES	CANSADO
FRUTAS	
SEDENTARISMO	

SEDENTARISMO + GORDURA = OBESO

FRUTAS + ÁGUA = HIDRATADO

ALIMENTAÇÃO – DOENÇA = SAUDÁVEL

- Aproximadamente 3 min: Vídeo sobre saúde
- Aproximadamente 7 min: Jogo Gramatical
- Aproximadamente 5 min: Explicação do tema

ROTEIRO DO VÍDEO

O vídeo tem como tema saúde que é um tema transversal e interpassa pelas diversas disciplinas. Irão conter diversas imagens que mostram alimentos saudáveis e não saudáveis, além de hábitos de higiene pessoal e atividades físicas. No decorrer das fotos mostraremos a importância do indivíduo ter hábitos saudáveis desde criança, pois isso reflete na vida adulta. As imagens contrastarão o que é bom e o que é ruim, e ainda demonstrarão a probabilidade das atitudes do presente se concretizarem no futuro.

Obs.: O plano está sujeito a alterações, de acordo com a adesão da turma e outros fatores pertinentes.

OBS: Os planos de aula dos demais grupos serão discutidos no capítulo 5.

Após a entrega dos planos de aula, realizamos uma dinâmica com os participantes abordando todos os conceitos trabalhados desde o início da disciplina, com o objetivo de inspirá-los na produção do artefato e no texto coletivo.

Com o recesso das festas de fim de ano, voltamos no dia 10/01/2014 para apresentação das produções de cada grupo. Nesse encontro presencial, os praticantes da pesquisa vivenciaram a docência e a discência, propiciando uma experiência única em uma suspensão do *espaçotempo*, como Nilda Alves (2015, p.136) nos elucida: “Mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário.” Cada grupo apresentou os seguintes artefatos digitais:

Tabela 8 - Produções dos alunos da primeira turma (2013)

Grupos	REA	Plataforma	Link	CC
Grupo 1	Vídeo	Youtube	https://www.youtube.com/watch?v=16wK-Lqatfw&feature=youtu.be	Não
Grupo 2	HQ	Flickr	https://www.flickr.com/photos/117141479@N03/12448402294/	Sim
Grupo 3	HQ	SlideShare	http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro	Sim
Grupo 4	Meme	Flickr	https://www.flickr.com/photos/117141479@N03/12470666024/	Sim

Os componentes do Grupo 1 eram graduandos dos cursos de Educação Física e Letra e produziram um vídeo intitulado “Vida saudável: consequências das escolhas cotidianas” e compartilhou na plataforma Youtube com a seguinte descrição: “Vídeo para conscientizar as crianças sobre a importância da prevenção de doenças, mantendo-se saudáveis através da alimentação, higiene pessoal e exercícios físicos.”

Embora tenhamos explicado que a produção de cada grupo devesse ser original e inédita tanto para os alunos experimentarem na prática a construção do artefato digital quanto para o licenciamento em CC, não foi possível licenciar o vídeo em razão das imagens e músicas utilizadas estarem com direitos autorais atribuídos (*copyright*).

Ao serem questionados sobre a utilização de materiais captados do ciberespaço sem se atentarem aos direitos atribuídos, os praticantes se justificaram pelo fato de não terem

habilidades para desenvolver um REA desde o início. Explicamos que eles poderiam ter utilizado imagens compartilhadas e licenciadas em CC na plataforma aberta Wikimedia⁴⁷.

O Grupo 2 foi formado por alunos dos cursos de matemática e artes plásticas e eles produziram uma HQ sobre como aplicar o Teorema de Pitágoras nos cotidianos em uma narrativa original. A sua produção foi feita manualmente, ou seja, os personagens, as margens, os balões, foram desenhados em uma folha de papel e depois digitalizados. Assim, foi possível realizar o seu licenciamento em CC na plataforma Flickr.

O Grupo 3 foi formado por graduandos dos cursos de História, Geografia e Letras e eles criaram uma história em quadrinhos sobre o episódio histórico de Inês de Castro e Dom Pedro I. Embora a HQ tenha sido criada a partir de um acontecimento do passado, o desenho dos personagens e dos quadrinhos foi totalmente inventada. O processo de sua produção foi realizado em folhas de papel para depois ser digitalizado. O seu licenciamento em CC foi realizado na plataforma SlideShare em virtude da quantidade de quadros para serem agrupados.

O Grupo 4 foi formado por praticantes dos cursos de História e eles criaram um Meme sobre as manifestações sociais recentes para alertar sobre a importância da consciência política nos acontecimentos sociais. O meme foi criado utilizando a plataforma Meme Maker⁴⁸ e depois compartilhado e licenciado em CC no Flickr.

As produções dos grupos 2, 3 e 4 serão comentadas e analisadas no capítulo 5.

Cada grupo organizou a sala de aula de acordo com os seus atos de currículo. O grupo 1 apresentou o seu artefato digital para iniciar a discussão sobre a importância de exercícios físicos, alimentação balanceada e higiene pessoal para a saúde logo no início da aula. Em seguida, dividiram a turma em dois grupos para participar de uma dinâmica interdisciplinar que envolvia palavras relacionadas ao tema da saúde para serem classificadas como adjetivos ou substantivos. Depois que as palavras foram classificadas, o grupo sugeriu que os substantivos fossem relacionados para resultar em um adjetivo. Segue o relato do grupo 1 referente ao trabalho final dessa atividade:

A escolha de um tema passou por momentos de dúvidas e mudanças de planos, já que uma só aula de 15 minutos deveria abordar um tema compatível com cada um dos três cursos que se encontram presentes em nosso grupo, além do uso de um recurso diferenciado. Optamos, portanto por uma aula diferenciada, tanto teórica quanto prática, abordando um tema transversal que encontra meios de ser trabalhado tanto na Língua Portuguesa, como na Educação Física e na Matemática.

⁴⁷ <https://www.wikimedia.org/>. Acesso em: 04/04/2013.

⁴⁸ <http://www.mememaker.net/>. Acesso em: 03/03/2013.

E o tema escolhido, Saúde e Qualidade de Vida, foi muito bem-vindo, já que nos proporcionou além da abordagem interdisciplinar a participação da vida cotidiana do aluno durante uma aula. Suas práticas, hábitos de alimentação, atividades físicas, realizações que acontecem fora da sala de aula mas que acima disso podem ser trabalhadas dentro tendo a mesma importância quanto qualquer outro conteúdo a ser passado. Romper com as paredes da sala de aula e perceber o que acontece ao praticante quando ele não está lá, e além disso, trazer essa realidade provando que ela é importante foi fundamental para a participação dos alunos na aula (PRATICANTES ADRIANA, ALINE LUIZA, CARLA, DRIELLI)..

Na apresentação do grupo 2, a dinâmica foi diferente. Utilizando a HQ como dispositivo disparador do conhecimento, foi demonstrado a aplicação do Teorema de Pitágoras na prática cotidiana. Segundo os criadores da história,

Durante as aulas de “Cotidiano Escolar: Uma Prática Social em Construção”, pudemos perceber a importância do professor ter capacidade de identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos e propor novas metodologias de ensino afim de que se superarem barreiras, principalmente numa turma heterogênea. Vivenciamos ali uma experiência que levou a refletir sobre metodologias alternativas, sendo apresentada a nós uma maneira não tradicional de organizar planos de aula e transmitir conhecimentos. Foi dada ênfase na interdisciplinaridade, criatividade e originalidade nas metodologias de ensino. Característica importante desta metodologia, que gostaríamos de ressaltar aqui, é a criação de recursos pelo professor de maneira autoral e original (PRATICANTES ALLAN, ANA CAROLINA).

Toda turma participou da aula, fazendo perguntas sobre o tema. A autoria dos alunos na elaboração de seus materiais digitais a partir de um planejamento foi muito importante para estabelecer a autonomia e autorização em seu processo formativo.

O grupo 3 narrou a história sobre o romance trágico de Inês de Castro e D. Pedro I a partir de uma HQ muito bem elaborada, a qual apresentou traços de uma arte singular e diferenciada. A aula foi muito interessante, pois propôs uma viagem no tempo a partir de imagens em uma estrutura original e criativa que narram o episódio histórico de forma lúdica e literária. Segue relato do grupo a respeito da importância das oficinas para a produção de materiais digitais:

Ao longo de todo o semestre, vimos nas aulas de Cotidiano Escolar que o cotidiano é um organismo vivo, mutável e aberto às novas experiências que os professores estejam dispostos a trazer para esse contexto. Aprendemos que, mesmo ligados a um currículo mais formal e rígido, as possibilidades de ensinar são várias e não precisam, de forma alguma, estar ligadas a uma prática formal, burocrática, cristalizada e tradicional de ensino. Como exemplo disso, tivemos, durante as aulas, duas oficinas que nos ajudaram a entrar em contato com duas linguagens ainda pouco utilizadas no ambiente escolar, mas muito propagadas na cultura de massa, principalmente na faixa etária mais jovem, que comporta os alunos do ensino fundamental e médio. São essas linguagens as Histórias em Quadrinhos e os Vídeos (PRATICANTES ANNA CAROLINA, BRUNA, FLÁVIO, JULIA).

O grupo 4 produziu um Meme por ser popular entre os jovens para iniciar a discussão sobre as manifestações culturais da atualidade e relacioná-lo à Revolução Francesa. Os componentes do grupo se revezaram para abordar o tema em um viés atual, problematizando a postura política do cidadão Brasileiro. Uma música encerrou a apresentação para instigar a reflexão sobre o assunto abordado. Segue relato de um dos componentes do grupo sobre o processo de criação do artefato digital:

O trabalho final em grupo foi uma experiência ótima, pois a opinião de todos foi respeitada no decorrer do processo. Por mais que dificuldades vieram a aparecer, o grupo se manteve unido para resolvê-las. O tema a ser escolhido para fazer a tirinha foi um complicador, tivemos alguma dificuldade nessa parte, mas conseguimos ultrapassar (PRATICANTES ALEXIA, CARLA, LUANA, RENATO)

A figura 42 mostra os principais momentos durante a apresentação dos grupos na penúltima aula presencial.

Figura 42 - Apresentação das produções dos alunos



Fonte: produzida pela autora

No dia 13/02/2014, compartilhamos os *links* das produções dos praticantes na página da disciplina no Facebook, quase todos licenciadas em CC, conforme postagem abaixo:

Figura 43 - Compartilhamento das produções dos alunos



Fonte: <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas/posts/628589353844787>

No dia 07/02/2014, todos os grupos entregaram o texto-narrativa impresso e via e-mail, contando como foi a experiência de produzir colaborativamente materiais digitais abertos ao longo da disciplina. Os praticantes não utilizaram a plataforma Wikispaces para a escrita colaborativa, utilizando editores de texto, pois tiveram dificuldades em utilizá-la. Embora a proposta tenha sido “escrever com”, o grupo 4 juntou a narrativa de cada componente e consolidou em um único documento, fugindo da proposta da atividade final.

Encerramos a disciplina com uma análise retrospectiva de todas as ações realizadas ao longo do semestre. Fizemos uma roda de diálogo entre os praticantes culturais e discutimos vários assuntos relacionados à docência, dispositivos utilizados, metodologia empregada, atos de currículos, *design* da disciplina, dentre outros.

Recebemos vários elogios a respeito da nossa prática curricular de intenção formadora de sujeitos-autores na cibercultura, conforme narrativa da praticante Alexia do grupo 4:

Os debates em sala de aula também foram enriquecedores, a opinião de diferentes pessoas acerca do mesmo tema me fez perceber que todas as visões são válidas e que devemos construir nossa opinião através do respeito e do debate de diferentes concepções. Essa é uma das práticas as quais eu mais prezo e admiro no que tange a sala de aula. É somente através da crítica e do debate pautado sobre o respeito às divergências que podemos levar aos alunos uma enriquecedora e inovadora experiência de aprendizagem que transcenderá as barreiras físicas da sala de aula e refletirá drasticamente o campo social implícito nas relações didáticas.

A narrativa dos componentes do grupo 4 a seguir mostra a importância do método utilizado para a inspirar a criatividade dos praticantes culturais:

[...] foram propostas a cada aula diversas atividades que serviram para aguçar ainda mais nossa capacidade de lidar com o ensino-aprendizagem cotidianamente na posição de futuros professores. Assim, cremos que a disciplina teve como objetivo desenvolver nossas habilidades criativas para tratar com as mais diferentes situações do dia a dia escolar, sabendo que como professores enfrentaremos as mais inimagináveis dificuldades e com isso devemos estar atentos a cada detalhe para que não nos escape a oportunidade de tornar viável o progresso do ensino-aprendizagem (PRATICANTES ALEXIA, CARLA, LUANA, RENATO).

No encerramento da disciplina, fizemos uma roda de conversa com os praticantes da pesquisa, conforme extrato abaixo:

Professoras-Pesquisadoras: Por que dos quatro grupos formados apenas um produziu um vídeo?

Praticante Ana Carolina: Porque a oficina de vídeo não foi suficiente para nos sentir seguros para produzir um vídeo bem elaborado mesmo com o suporte teórico. Não vivenciamos essa prática em nossos cotidianos, por isso a nossa dificuldade.

Professoras-Pesquisadoras: Claro que os usos de dispositivos tecnológicos requerem uma prática constante para a produção de conhecimento. Atualmente, com um smartphone na mão é possível produzir vídeos bem elaborados desde que se tenha um roteiro a ser seguido. Como vimos, dois grupos criaram a HQ artesanalmente e apenas um utilizou uma plataforma digital para produzir Meme. Acreditamos que produzir um material digital a partir da lógica da mídia analógica (papel) requer um esforço muito maior do que construí-la diretamente em um software ou aplicativo disponível na internet.

Praticante Ana Carolina: Eu não estava acostumada a interagir com as tecnologias no meu cotidiano. O meu celular não é smartphone, por isso tive dificuldades em acessar a página da disciplina no Facebook e preferi fazer os desenhos no papel para depois digitalizar.

Professoras-Pesquisadoras: Imaginávamos que vocês teriam fluência tecnológica na produção de artefatos digitais em plataformas da Web 2.0 em decorrência da cibercultura. No entanto, constatamos que os alunos não estavam habituados a utilizar os dispositivos móveis em suas potencialidades e no seu dia-a-dia. Por que vocês pouco participaram nas proposições publicadas na página da disciplina no Facebook?

Praticante Bruna: Por falta de tempo e insegurança. Como não queria ser a única a ficar postando comentários, ficava esperando os meus colegas participarem para que não me expusesse sozinha.

Professoras-pesquisadoras: Escolhemos o Facebook em razão de ser um software social muito utilizado e acreditávamos que vocês utilizariam muito mais que o Moodle. No entanto, vocês apenas respondiam às atividades avaliativas, as demais proposições foram ignoradas.

Praticante Julia: Eu fiz uma disciplina no Moodle e achei muito chata, pois tinha que ficar entrando em um ambiente que não era o meu cotidiano...

Professoras-pesquisadoras: Mas, utilizamos o Facebook e obtivemos a mesma rejeição.... Mais algum comentário sobre a nossa disciplina?

Praticante Bruna: Quando entrei na sala e vi as carteiras em formato de círculo levei um choque. Achei a disciplina diferente, pois tinha uma visão limitada da sala de aula. As aulas foram dinâmicas, colaborativas, com conversas com o outro, olhar para os meus colegas nos olhos. Hoje olho o cotidiano de outra maneira. Olho as coisas ao meu redor... vejo a cantina e já imagino, as pessoas que estão ali comendo, o que elas fazem e pensam...fez abrir a minha mente, aguçar o meu olhar crítico nos espaçostempos, me levando a refletir como levar isso para a escola.

Professoras-pesquisadoras: A colaboração, o olhar crítico, a conversa com o outro e o incentivo à pesquisa são muito importantes para a aprendizagem significativa dos alunos. Hoje, encerramos a disciplina com sentimento de dever cumprido, pois todos vocês foram sujeitos-autores da sua aprendizagem.

Portanto, a primeira turma pesquisada nos ajudou a *fazer pensar* em nossos atos de currículos a partir dos resultados que emergiram das narrativas e imagens dos praticantes. Com isso, realizamos alguns ajustes no design da disciplina bem como nas atividades formativas como veremos a seguir.

4.1.1.2 Ciclos iterativos da segunda turma de 2014/1º semestre

A partir dos resultados obtidos na primeira turma, realizamos um *redesign* dos dispositivos e etnométodos adotados em busca do aperfeiçoamento da metodologia que estávamos construindo ao longo da pesquisa-formação.

O *design* inicial contou com a criação de ambiências *online* como espaços de colaboração, interatividade e autoria entre os praticantes culturais (Moodle; Wikispaces; lista de discussão no Gmail). O *design* desses espaços digitais foi sendo elaborado e alterado a medida que os encontros ocorriam, tendo como insumo de entrada os resultados da avaliação de cada microciclo iterativo.

Planejamento da disciplina

A base epistemológica adotada na docência e aprendizagem na disciplina foi a pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos. Textos científicos, imagens, vídeos, apresentações, dinâmicas em grupo, narrativas e atividades formativas e avaliativas foram pedagogicamente exploradas ao longo dos encontros presenciais e *online* com a intenção de estimular a imersão cibercultural nos futuros docentes.

Tabela 9 - Cronograma da disciplina da segunda turma 2014/1º semestre

ATIVIDADES		
Datas	Conteúdo	Dispositivos
29/03/2014	Apresentação do grupo, da disciplina e do ambiente <i>online</i> .	Apresentação docente e da disciplina, com seus objetivos, metodologia e processos de avaliação; Apresentação de cada aluno falando sobre os seus objetivos com a disciplina; Informar a página da disciplina no Moodle http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68 como ponto de encontro entre todos os participantes e como um espaço de interação para além do presencial.
04/04/2014	Redes educativas: presenciais e <i>online</i> . Processos dialógicos e colaborativos. A aprendizagem em rede.	Apresentação dos vídeos do Gabriel Pensador e do trecho do filme Sociedade dos Poetas mortos para reflexão e discussão sobre o currículo atual; Dinâmica: conceituação de cotidiano escolar/individual/grupo e apresentação de conceitos no Prezi; Texto para a próxima aula: “ Cultura e cotidiano escolar”.
11/04/2014	Experimentando o mundo: produzir artefatos culturais cotidiano	Dinâmica em grupo: explorar os espaços da UERJ e apresentar os acontecimentos culturais cotidianos, produzindo um artefato cultural (vídeo, imagem, som) e fazer uma relação com o texto "Cultura e Cotidiano Escolar"; Postar o artefato produzido pelo grupo no fórum da disciplina no Moodle “Compartilhar, narrar e dialogar”.
18/04/2014	Cultura e cotidiano escolar	Dinâmica em grupo; Discussão sobre o texto “Cultura e cotidiano escolar”;
25/04/2014	Cotidianos por professores e	Apresentação dos grupos de seus artefatos culturais produzidos na aula passada, fazendo relação com o

	praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos	texto "Cultura e cotidiano escolar". Dinâmica em grupo; Leitura do Texto para a próxima aula "O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia" e discussão no fórum "Discussão sobre o currículo".
02/05/2014	Cotidianos por professores e praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos.	Apresentação da entrevista com Inês Barbosa. Discussão sobre o texto "O currículo no cotidiano escolar" Fazer um resumo crítico do texto, no mínimo 2 a 5 laudas e entregar por e-mail ou impresso
09/05/2014	Redes educativas e práticas curriculares	Discussão em grupo sobre a resenha apresentada; Leitura do texto "Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar." Postar uma imagem ou vídeo de um artefato cultural formativo e compartilhar no fórum "Artefatos que nos formam".
16/05/2014	Apresentação dos artefatos	Apresentação dos artefatos culturais e a sua importância na formação; Dinâmica em grupo.
23/05/2014	Currículo e cotidianos	Discussão do texto "Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar."
30/05/2014	Fazendo currículos com os cotidianos.	Proposição de elaboração do documentário sobre os cotidianos; Oficina de Wikispaces para elaboração da sinopse, argumento e roteiro do documentário: Felipe Ponte Leitura do texto: A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos
06/06/2014	Fazendo currículos com os cotidianos. Escrita colaborativa e produção de vídeo.	Oficina de vídeo: Felipe Ponte Apresentação da sinopse, argumento e roteiro do documentário Participação do fórum Elaboração de uma narrativa sobre a experiência formativa do grupo na plataforma Wikispaces
07/06/2014- 18/07/2014 Recesso Copa		
18/07/2014	Apresentação dos trabalhos em grupo	Apresentação do documentário
25/07/2014		Entrega da narrativa do grupo na plataforma Wikispaces.
01/08/2014		
08/08/2014	Avaliação da disciplina	Avaliação dos alunos da disciplina.

O planejamento dos etnométodos foi realizado de forma gráfica antes da sua materialização no AVA Moodle, conforme figura 44. Como pode ser observado, estruturamos a disciplina com quatro atividades principais distribuídas em tópicos e cada um com seus recursos.

O primeiro tópico, “Tópico Geral”, foi criado para apresentar os objetivos da disciplina, oferecendo dois fóruns: um para informes gerais e o outro para compartilhamento de informações entre os praticantes culturais.

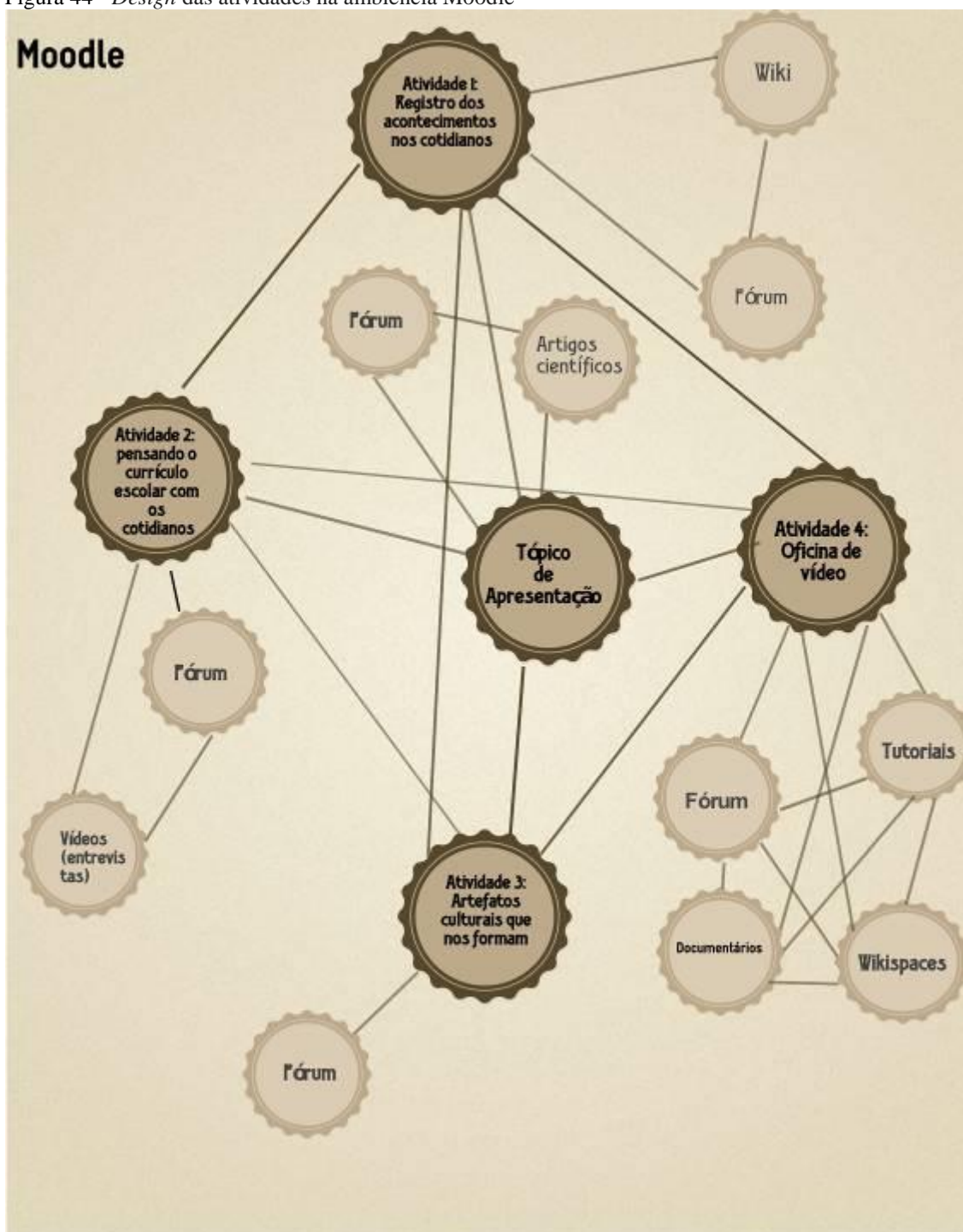
O segundo tópico, “Atividade 1”, foi idealizado para sistematizar a experimentação dos praticantes a partir da dinâmica em grupo proposta em sala de aula. Para ajudar na discussão e a elaboração de um texto colaborativo, disponibilizados um fórum e uma wiki para cada grupo formado.

O terceiro tópico, “Atividade 2”, partiu da proposta da leitura de um texto em que provocamos uma discussão no fórum juntamente com as entrevistas disponibilizadas no ambiente virtual.

O quarto tópico, “Atividade 3”, partiu de uma proposta para que os alunos refletissem sobre os artefatos importantes em suas vidas. Foi disponibilizado um fórum para que cada participante compartilhasse o seu artefato formativo e fizesse uma breve narrativa sobre esse processo.

O quinto tópico, “Atividade 4”, foi pensado para trabalhar a autoria dos participantes ao oferecer uma oficina de vídeo como suporte para a elaboração de um documentário sobre os cotidianos nas escolas, nas cidades, no ciberespaço e compartilhá-lo com licença CC no Youtube. Como suporte para essa atividade criamos dois fóruns, um para tirar dúvidas sobre o processo de produção do vídeo e o outro para compartilhamento dos vídeos dos grupos, links para tutoriais e documentários como exemplo, uma página para cada grupo na plataforma Wikispaces para trabalhar no planejamento do artefato e depois escrever em colaboração sobre o processo de construção do documentário.

Figura 44 - *Design* das atividades na ambiência Moodle



Fonte: <http://easel.ly/infographic/iicrnc>

Primeiro microciclo iterativo: Rompimento de conceitos pré-estabelecidos sobre currículo e aprendizagemensino

Redesign: essa mesma atividade foi proposta para a primeira turma, porém foi utilizado uma página no Facebook como ambiente virtual da disciplina. Como o Facebook é um *software*

social, seu *design* não é voltado à sistematização do conhecimento, dificultando a organização das atividades bem como a pesquisa histórica dos acontecimentos. Outro problema que deparamos, foi a rejeição ao *software* social de alguns alunos (três), pois nem contas de acesso possuíam. Embora as contas para esses alunos tenham sido criadas, houve pouca participação dos mesmos nas discussões provocadas ao longo do curso. Para tanto, adotamos o AVA Moodle institucional na segunda turma da disciplina em função dos problemas apontados acima.

Design: para o presencial elaboramos algumas dinâmicas de apresentação da disciplina e de integração do grupo. Para o ambiente *online* um fórum no Moodle foi criado para a discussão de alguns conceitos fundamentais entre os participantes trabalhados no presencial. O link do texto de apoio “Cultura e cotidiano escolar” (ALVES, 2003) foi disponibilizado no AVA para leitura e aprofundamento da discussão sobre cotidianos no fórum e para o próximo encontro presencial.

Implementação: as cadeiras foram dispostas em círculo para que cada praticante cultural experimentasse o rompimento do conceito sobre sala de aula, configurando um ambiente novo onde cada um pudesse olhar o outro. Foram realizadas várias dinâmicas de integração com o grupo de alunos após as apresentações das professoras e dos mesmos e suas expectativas sobre a disciplina tanto no ambiente presencial quanto no *online*.

A disciplina começou no dia 29/03/2014 e pedimos que cada praticante se apresentasse e narrasse o porquê de ter escolhido a disciplina em questão, se eles tinham lido a ementa ou se foi por indicação. Alguns falaram que fizeram essa escolha em razão do horário, outros que precisavam fazer uma disciplina eletiva e dois alunos, que tinham lido a ementa, estavam fazendo pois estavam cursando mestrado em Educação Física e precisavam do diploma de licenciatura. Apresentamos a disciplina e seus objetivos e informamos que utilizaríamos o AVA Moodle da UERJ e forma de avaliação da mesma.

Adotamos na segunda turma o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle institucional do Laboratório de Tecnologia de Informação e Comunicação (LATIC) da UERJ como ambiente oficial da disciplina e a plataforma Wikispaces para escrita colaborativa, conforme figura abaixo:

Figura 45 - AVA Moodle LATIC/UERJ



Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/index.php?>

A disciplina “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” foi disponibilizada como um curso no AVA Moodle, conforme figura abaixo:

Figura 46 - Página principal do curso de pedagogia



Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/my/>

O *software* educacional Moodle foi adotado na segunda turma como uma extensão da sala de aula para sistematização do conhecimento e realização das atividades formativas (quatro no total). As interfaces adotadas no *design* da disciplina foram fórum e wiki inseridas nos tópicos criados.

Fórum

O fórum é uma interface de comunicação assíncrona, onde os participantes não necessitam estar conectados simultaneamente para que haja uma discussão. Assemelha-se a uma lista discussão, onde os participantes têm acesso à todas mensagens postadas, separadas por temas. Os fóruns podem ser estruturados no modo discussão geral com diversos temas/tópicos, perguntas e respostas em uma única discussão. No fórum geral, os temas podem se repetir, inviabilizando a colaboração entre os participantes. As mensagens podem incluir arquivos anexados de diferentes tipos.

Caracteriza-se como espaço de colaboração podendo ser direcionado ou não a uma temática específica. As mensagens do fórum ajudam na construção do conhecimento por serem registradas, permitindo aprofundamento de ideias e conceitos.

Wiki

Wiki é uma interface assíncrona que possibilita a escrita colaborativa, onde todos os participantes podem contribuir em um mesmo texto. Por ser um editor HTML, outros tipos de arquivos podem ser inseridos também, tais como *links*, imagens e figuras. Antes de iniciar a atividade, o professor deverá estabelecer uma política editorial para que todos possam trabalhar em conjunto.

O acompanhamento da construção e da participação da elaboração do texto pode ser feito pela aba “histórico”, onde as versões são armazenadas a cada salva realizada pelos participantes.

Tópicos e suas interfaces: oficinas e atividades formativas

Criamos cinco tópicos ao longo da disciplina no Moodle. Conforme as aulas presenciais aconteciam e os conceitos discutidos, o AVA era atualizado. O primeiro tópico intitulado “O cotidiano escolar: uma prática social em construção”, foi disponibilizado no dia 28/03/2014 e se configurou como o *design* inicial para apresentar a disciplina contendo uma breve descrição dos saberes a serem trabalhados. Utilizamos imagens captadas no cotidiano dos nossos encontros para construir a página do curso, conforme figura abaixo:

Figura 47 – Tópico geral da disciplina

O COTIDIANO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO

Sejam todos bem-vindos!

Das salas é uma extensão de sala de aula onde os alunos participam das atividades de forma mais próxima.

Na sala de aula os alunos participam das atividades de forma mais próxima.

• O cotidiano das crianças nas salas de aprendizagem e o cotidiano nas salas de aula de sala de aula.

• A educação das crianças nas salas de aprendizagem, com ênfase nas relações dentro das salas de aprendizagem e do cotidiano das crianças nas salas de aprendizagem.

• A educação das crianças nas salas de aprendizagem, com ênfase nas relações dentro das salas de aprendizagem e do cotidiano das crianças nas salas de aprendizagem.

• A educação das crianças nas salas de aprendizagem, com ênfase nas relações dentro das salas de aprendizagem e do cotidiano das crianças nas salas de aprendizagem.

Adaptado:
Mirian e Tatiana

Forum "Atividade Inicial" é um espaço destinado a todos os alunos que desejarem compartilhar experiências, dúvidas, ideias, dicas, entre outros, para que possamos ainda mais construir as nossas conversas.

Atividade Inicial

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68>

As três imagens menores à esquerda, podemos observar a disposição circular de nossas aulas e em alguns momentos, pequenos grupos de trabalhos realizados em sala de aula. Na imagem maior, uma aluna participou das aulas com um bebê desde cinco meses de idade. No primeiro dia de aula, a mãe do bebê pediu a nossa autorização para assistir as aulas com ele. Sem pensar duas vezes, nós permitimos em razão de nos sensibilizarmos com a sua força de vontade e coragem de voltar a estudar. O bebê se tornou a atração da turma, passando de colo em colo, inclusive no meu e da Mirian, nos momentos em que as atividades eram no computador. No último dia de aula, a aluna nos agradeceu pela oportunidade de poder concluir a disciplina.

Ao lado esquerdo da página encontravam-se a navegação entre os tópicos do curso e as opções de administração somente disponível para os professores. No lado direito foram inseridos três blocos de texto em HTML⁴⁹: Textos da disciplina, próximos eventos e pesquisar

⁴⁹ Hyper Text Markup Language

nos fóruns. No centro do tópico inserimos fotos, textos de apresentação da disciplina e dois fóruns: “Informes da disciplina” (Fig. 48) e “Achados imperdíveis” (Fig. 49).

O Fórum “Informe da disciplina” foi criado na parte da apresentação da disciplina para que todos os participantes pudessem acessar facilmente. Esse fórum foi articulado com a lista de e-mail na plataforma Gmail como forma de estabelecer um contato de comunicação ao longo do semestre. Todas as orientações para realização das atividades avaliativas foram publicadas nesse fórum que automaticamente enviava um e-mail aos participantes.

Figura 48 - Fórum "Informes da disciplina"

Informes da disciplina

Esse espaço está destinado às notícias e avisos da disciplina.

[Adicionar um novo tópico](#)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Informes da disciplina O Cotidiano escolar	 Tatiana Rossini	0	Tatiana Rossini Qua, 4 Jun 2014, 00:50
Atividade Avaliativa 3 - Artefatos que nos formam	 Tatiana Rossini	0	Tatiana Rossini Sex, 23 Mai 2014, 00:25
Fóruns	 Mirian Amaral	0	Mirian Amaral Dom, 4 Mai 2014, 01:25
Trabalho para a próxima aula dia 09/05/2014	 Tatiana Rossini	0	Tatiana Rossini Sáb, 3 Mai 2014, 13:31
Orientação para amanhã, dia 02/05/2014, aula online	 Tatiana Rossini	0	Tatiana Rossini Qui, 1 Mai 2014, 20:36
Apresentação dos grupos	 Tatiana Rossini	0	Tatiana Rossini Qua, 23 Abr 2014, 17:37

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=2117>

O fórum “Achados imperdíveis” foi pensado para que todos os praticantes da pesquisa compartilhassem qualquer coisa que estivesse relacionada com a temática dos cotidianos. Podemos observar na figura abaixo que somente as professoras-pesquisadoras habitaram esse *espaçotempo*.

Figura 49 - Fórum "Achados imperdíveis"

Achados Imperdíveis

Vamos compartilhar achados imperdíveis com nossos colegas?



Pode ser qualquer coisa (Imagem, vídeo, link, textos, livros) que vocês achem interessante que esteja relacionado com o nosso tema dos cotidianos.

[Acréscitar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
O Mapa e a Favela	Mirian Amaral	0	Mirian Amaral Sáb, 31 Mai 2014, 14:46
Vá ao Teatro	Mirian Amaral	0	Mirian Amaral Sáb, 24 Mai 2014, 00:04
Novo Fórum Achados Imperdíveis	Tatiana Rossini	1	Tatiana Rossini Sáb, 17 Mai 2014, 18:49

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=2489>

Mirian Amaral, sempre atualizada, aproveitou o espaço para compartilhar um documentário que aborda narrativas de moradores de favelas do Rio de Janeiro sobre a opacidade dos mapas pela sociedade, conforme extrato abaixo:

Tópico "O Mapa e a Favela"

Por [Mirian Amaral](#) - sábado, 31 maio 2014, 14:46

Olá, pessoal,

Vejam esse documentário sobre o mapa das favelas.

<http://todomapatemumdiscurso.wordpress.com/trailer/>

[]s

Mirian

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=302>

Outro tópico, intitulado "Vá ao teatro" foi postado pela Professora Mirian Amaral para divulgar um evento cultural a um Real, conforme extrato abaixo:

Por [Mirian Amaral](#) - sábado, 24 maio 2014, 00:04

*Neste domingo, **dia 25**, acontece mais uma edição do projeto "Domingo no Municipal" que oferece ao público ingressos a **R\$1**. Desta vez, a atração é cantata "Catulli Carmina", de Carla Orff.*

Catulli Carmina é a segunda parte da trilogia Trionfi, de Carl Orff – da qual também fazem parte Carmina Burana (1937) e Trionfo di Afrodite (1952). A apresentação tem início às 11 h e os ingressos são vendidos somente no local com 1 h de antecedência.

Aproveite! O espaço é um dos mais bonitos do Rio de Janeiro!!!

Consulte: <https://catracalivre.com.br/rio/agenda/barato/theatro-municipal-tem-entrada-a-r1-no-domingo/>

[]s

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=284>

Compartilhei nesse fórum uma narrativa de uma criança de 5 anos a respeito de uma história contada em sala de aula:

Re: Novo Fórum Achados Imperdíveis
 Por Tatiana Rossini - sábado, 17 maio 2014, 18:49
 Olá pessoal!
 Compartilho com vocês um vídeo da Nina Sofia abaixo:
 Nina é uma criança de 5 anos em que narra uma história para a sua mãe (Prof. Edméa Santos) contada em sala de aula. Vejam como ela reproduz com desenhos essa história!
 []'s,
 Tatiana

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=255>

No dia 30/04/2014, encaminhamos o primeiro e-mail para o grupo de alunos contendo o texto para ser discutido em sala de aula e algumas orientações para a realização da primeira atividade avaliativa:

Olá pessoal!
 Segue o nosso primeiro texto "Cultura e cotidiano escolar" da Professora Nilda Alves para ser discutido na próxima aula do dia 04 de abril.
 O texto também se encontra na pasta 310 na xérox do 12o andar.
 Leiam e tragam o texto com suas anotações e reflexões e um dispositivo móvel que tenha câmera de vídeo (celular, tablet, filmadora), pois iremos fazer um trabalho em sala. Esse trabalho será a nossa primeira atividade avaliativa.
 A nossa avaliação é formativa, portanto, é levado em conta os seguintes critérios:
 - Pontualidade
 - Participação em sala e no ambiente virtual Moodle
 - Assiduidade
 - Cumprimento e entrega, se for o caso, das atividades propostas em sala
 Nós teremos um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) como uma extensão da sala de aula. Ao longo da semana encaminharei o convite para vocês se cadastrarem lá!
 Abraços,
 Tatiana & Miriam

Na aula do dia 04/04/2014, realizamos uma dinâmica para cada um falar o que se entendia por cotidianos. Em uma roda de diálogo começamos a construir o conceito. Apresentamos um trecho do filme "Sociedade dos poetas mortos" compartilhado no Youtube, em que o professor interpretado pelo ator Robin Willians, sobe na mesa da sala de aula de uma escola tradicional e pede para os alunos rasgarem uma folha de seus livros. Todos ficam sem entender essa atitude e não atendem à solicitação de imediato. A partir do momento que um dos alunos começa a rasgar a folha, outros vários seguem essa atitude, até que nesse momento passa o diretor pelo corredor e presencia essa cena. Utilizamos esse filme como

dispositivo disparador do conhecimento sobre as práticas emancipatórias nos cotidianos. Disponibilizamos a fotocópia do primeiro texto “Cultura e cotidiano escolar” para ser lido e discutido no encontro seguinte.

No dia 05/04/2014 encaminhamos um e-mail contendo orientações para o cadastro no AVA Moodle e alguns informes sobre a disciplina:

Pessoal,

Segue o texto para ser lido e fichado para a próxima aula, dia 11/04/2014. É muito importante que todos vocês destaquem pontos importantes do texto, trazendo dúvidas e questões para serem discutidas em sala. Nessa aula faremos uma atividade em grupo valendo 10 pontos. Portanto, tragam o texto e seus dispositivos móveis (celular, tablet) que tenham câmera fotográfica ou de vídeo integradas.

Outro ponto importante: A aula começa 10:40h e termina 12:20h. Por favor, sejam pontuais, pois só temos uma aula por semana e temos um cronograma a cumprir.

O texto também se encontra na pasta 310 na xérox do 12o andar.

Nós teremos um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) como uma extensão da sala de aula.

Esse ambiente será uma extensão das aulas presenciais para que possamos aprender e dialogar em outros espaçostempos além do presencial.

Segue abaixo as orientações para acesso e cadastramento no AVA:

ORIENTAÇÕES PARA ACESSO AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

1. No Box Acesso (www.ead.uerj.br/ava) clique em Cadastramento de novo usuário;

2. Preencha todos os campos e clique em Cadastrar este novo usuário;

3. Você receberá uma mensagem automática no endereço de e-mail que forneceu.

4. Abra seu e-mail e siga as instruções;

5. Assim que acessar novamente o ambiente, use o seu nome de usuário e senha;

6. Depois de cadastrado no ambiente, você precisará se inscrever no curso "O cotidiano escolar: uma prática social em construção"

(<http://www.ead.uerj.br/ava/course/index.php?categoryid=14>) e inserir a chave de inscrição XXX

Amanhã daremos mais detalhes sobre as nossas participações no AVA.

['s,

Mirian e Tatiana

Segundo microciclo iterativo: produção de artefatos culturais com os cotidianos

Redesign: Na primeira turma (2013/2º semestre), solicitamos apenas uma breve narrativa da imagem, sendo inserida ao lado da imagem no Facebook, conforme mostrado nas figuras 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26. Ficou claro que apenas um integrante escreveu sobre o acontecimento captado, não havendo rastros dos demais integrantes de cada grupo.

Para explorarmos melhor essa atividade na preparação dos praticantes na escrita colaborativa, criamos uma wiki para cada integrante do grupo aprender a “escrever com”. A partir do recurso “Histórico” disponível na Wiki, pudemos verificar a participação de cada aluno na escrita do texto, conforme figura abaixo:

Figura 50 - Histórico da wiki do grupo 4

Narrativas do Grupo 4

Nesse espaço cada grupo deverá fazer uma narrativa de forma colaborativa (escrita colaborativa) a partir das trocas e impressões realizadas no fórum. Esse texto juntamente com as imagens ou vídeo compartilhados pelo grupo resultará na nossa primeira avaliação.

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

Narrativas dos Grupos

Criado: sexta, 18 abril 2014, 14:44 por Carolina Pereira Crescencio

Diff	Versão	Usuário	Modificado	
	5	Carolina Pereira Crescencio	21:20	22 abril 2014
	4	Carolina Pereira Crescencio	21:15	22 abril 2014
	3	Mariana Nogueira	18:42	22 abril 2014
	2	Suelen Nascimento	00:14	20 abril 2014
	1	Carolina Pereira Crescencio	14:45	18 abril 2014

Comparar selecionados

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/history.php?pageid=9>

Design: a partir dos resultados do primeiro microciclo, foi criada a “Atividade 1: Explorar, Registrar, Compartilhar e Dialogar: uma prática social” (Fig. 51) a partir de uma dinâmica presencial realizada no dia 11/04/2014 onde foi proposto aos praticantes que se dividissem em grupos compostos por quatro integrantes e saíssem pela UERJ com um dispositivo móvel digital para captar o cotidiano em um *espaçotempo* (conceito que estávamos trabalhando) que lhe chamassem a atenção a partir de imagens ou vídeo.

Figura 51 - Atividade 1: Explorar, registrar e compartilhar: uma prática social

Atividade 1**Explorar, Registrar, Compartilhar e Dialogar: uma prática social**

Dinâmica em grupo: explorar os espaços da UERJ e apresentar os acontecimentos culturais cotidianos, produzindo um artefato cultural (vídeo, imagem, texto, som) e fazer uma relação com o texto "Cultura e Cotidiano Escolar".

Cada grupo postará o link de sua imagem ou vídeo juntamente no Fórum "Compartilhar, Narrar e Dialogar" sobre as cenas dos cotidianos nos espaços da UERJ. Foi criado um fórum para cada grupo para que todos os participantes possam narra e dialogar sobre as suas impressões e reflexões sobre o espaçotempo da UERJ registrado em um dispositivo digital móvel (ex: celular, tablet).

Após a troca entre os componentes do grupo no Fórum, uma narrativa colaborativa deverá ser realizada utilizando a WIKI específica de cada grupo, listadas abaixo.

[]'s

Mirian e Tatiana

Fórum
 Compartilhar, Narrar e Dialogar
Wiki
 Narrativas do Grupo 1

 Narrativas do Grupo 2

 Narrativas do Grupo 3

 Narrativas do Grupo 4

 Narrativas do Grupo 5

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68>

Foram criados tópicos de discussão no fórum "Compartilhar, narrar e dialogar" (Fig. 52) para cada grupo referente ao artefato produzido no ambiente virtual com o objetivo de pensar a pluralidade do real e articular o processo de produção do artefato nos espaços da Universidade (cidade) com o texto "Cultura e Cotidiano Escolar" (ALVES, 2003).

Figura 52 - Fórum "Compartilhar, narrar e dialogar"

Compartilhar, Narrar e Dialogar

Nesse espaço, cada grupo deverá postar o link da sua imagem ou vídeo juntamente com uma narrativa articulada com o texto "Cultura e Cotidiano escolar" para que os demais possam comentar e dialogar.

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=2134>

Uma Wiki (Fig. 53) para cada grupo destinada à construção de um texto colaborativo sobre o acontecimento captado com o dispositivo móvel. A imagem ou vídeo produzido deverá ser disponibilizado no ambiente virtual a partir de links de plataformas abertas da web 2.0.

Figura 53 – Wiki “Narrativas do grupo 1”

Narrativas do Grupo 1

Nesse espaço cada grupo deverá fazer uma narrativa de forma colaborativa (escrita colaborativa) a partir das trocas e impressões realizadas no fórum.

Esse texto juntamente com as imagens ou vídeo compartilhados pelo grupo resultará na nossa primeira avaliação.

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2275>

Implementação: foi proposto aos praticantes a explorarem os *espaçostempos* da Universidade em grupos e capturar acontecimentos culturais cotidianos com dispositivos digitais móveis (*tablets* ou *smartphone*), materializá-los em um artefato cultural (vídeo, imagem, texto, som) e compartilhá-los no ambiente virtual juntamente com uma narrativa sobre tal situação registrada.

Conforme os grupos voltavam da sua experiência, os mesmos eram convidados a entrar no fórum do Moodle e compartilhar os seus registros. Após o compartilhamento entre todos os grupos, provocamos uma discussão entre os mesmos e cada um apresentou as suas imagens durante a aula presencial e relatou a sua experiência de vivenciar esse processo.

No dia 16/04/2014, encaminhamos o e-mail abaixo contendo orientações sobre a elaboração da atividade 1 no fórum e na Wiki no Moodle:

Olá pessoal,
Na aula do dia 11/04/2014, dividimos a turma em quatro grupos para realização da nossa primeira atividade avaliativa.
Cada grupo deverá postar as suas imagens e/ou vídeo em uma rede social de vídeo (ex: youtube) ou de imagem (ex: Flickr), sempre escolhendo a opção 'Creative Commons' ou CC, que é uma licença de autoria aberta, que discutiremos mais à frente.
Após incluir o vídeo ou a imagem na rede social, cada grupo deverá entrar no Moodle, conforme orientações abaixo e entrar no Fórum específico de seu grupo e postar o link de sua produção. A partir da imagem ou vídeo, cada componente do grupo deverá interagir com os demais, articulando com os conceitos trabalhados no texto Cultura e Cotidiano escolar.
Atenção, entrem nos fóruns dos demais grupos e participem também. Vejam o olhar de cada grupo ao registrar o cotidiano na UERJ. Cada grupo tem uma Wiki específica para que as ideias e reflexões trabalhadas no fórum sejam discutidas e consolidadas. O texto colaborativo realizado na Wiki juntamente com as imagens ou vídeos capturados no espaçotempo da UERJ deverá ter uma página inteira com data prevista de entrega dia 25/04/2014 (semana que vem). Nesse dia, cada grupo apresentará o seu trabalho para a turma.
Quem não veio na aula passada e quiser fazer a atividade entre em contato com os

componentes dos grupos 1, 2 ou 4. A quantidade máxima permitida será seis por grupo. Os responsáveis de cada grupo deverão encaminhar um e-mail avisando da entrada de um novo membro no grupo para que eu possa inclui-lo formalmente na atividade.

Vamos trabalhar?

[/s

Tatiana e Mirian

Imagens e narrativas do Grupo 1

Os praticantes escolheram o “laboratório de informática” 10º andar da UERJ para discutir os usos que os professores e alunos fazem das tecnologias nas escolas, dos saberes docentes necessários para a utilização desse *espaçotempo* e das restrições de acesso. Alves (2015, p. 175) ressalta que [...] o uso de imagens no que se refere ao estudo do cotidiano pode ajudar no trabalho teórico-epistemológico no/do mesmo”. Assim, o uso de imagens como *espaçotempo* de discussão potencializa a compreensão do cotidiano, propiciando a criação de conhecimentos.

A partir das trocas de ideias e pontos de vistas estabelecidos no Fórum articulados ao texto “Cultura e cotidiano escolar” de Nilda Alves, a narrativa colaborativa se materializou na Wiki “Narrativas do Grupo 1”. Em seu texto, o grupo denuncia o uso restrito dos laboratórios de informática e dos recursos disponíveis em salas de aula multimídia, embora dotados de tecnologias digitais. Em contrapartida, o uso de tecnologias consideradas obsoletas, como a xérox e o mural, são bem mais utilizadas pelos docentes e discentes da Universidade.

Em suma, o grupo concluiu que tudo depende dos usos das tecnologias pelos indivíduos para que sejam úteis e significativas para os mesmos.

A figura 54 mostra o extrato do diálogo entre os praticantes culturais a respeito da imagem escolhida como acontecimento cultural. Todos os integrantes do grupo participaram, tanto no Fórum quanto na Wiki.

Fórum “Compartilhar, Narrar e Dialogar”

Figura 54 - Extrato do Grupo 1

Re: Discussão do Grupo 1
por [Beatriz Nogueira](#) - sábado, 12 abril 2014, 08:45

Como eu comentei com todo mundo, ao ver o laboratório que está sempre fechado quando estou no décimo segundo andar, rapidamente fiz um link com o texto e com o que as professoras disseram em sala de aula a respeito do uso das ferramentas de forma inadequada. Ou como no caso do laboratório, onde elas praticamente não são utilizadas quando poderiam estar colaborando e muito na formação e no cotidiano do aluno. (* Eu não tenho as imagens, depois quem tiver podia colocar !!!)

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

Re: Discussão do Grupo 1
por [fabiano marques dos santos](#) - terça, 15 abril 2014, 19:15

Reforçando a ideia do uso indevido do laboratório, há de se pensar que, muitos alunos o utilizam para se evadir das próprias aulas. O meio virtual é interessante e efetivo quando se trata de aprendizado, pois, fica a ressalva de que se poderia haver um determinado controle. Usar uma certa medida para que, não imobilize o próprio poder cognitivo do indivíduo cujas máquinas podem apresentar muitas vezes uma espécie de troca nociva no que tange a forma de educar-se. À guisa disto, deixo explícita a importância da biblioteca que, muitas vezes se faz esquecida devido à facilidade que a tecnologia apresenta aos alunos.

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

Re: Discussão do Grupo 1
por [Carolina Pereira Crescencio](#) - domingo, 20 abril 2014, 00:45

Acho super válida a observação dos colegas e acho que estes recursos não deveriam ser desperdiçados. Acredito que os professores deveriam fazer mais uso destes recursos no processo de aprendizagem, pois só os recursos multimídia não são capazes de proporcionar um melhor aprendizado, é necessário que essas ferramentas sejam utilizadas por professores dispostos a utilizá-las. No 12º andar possuem várias salas com estes recursos, porém poucos são os professores que as utilizam. (Carolina Pereira - Grupo 4)

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

Re: Discussão do Grupo 1
por [Suelen Nascimento](#) - terça, 22 abril 2014, 14:44

Concordo com meus colegas, o importante não é utilização dos recursos, e sim como usa-los. É necessário que os professores saibam fazer a boa utilização dessas ferramentas, e é claro, não fazer com que tais recursos sejam imprescindíveis para o aprendizado do aluno, mas usa-los como uma ferramenta que permita tal aprendizado.

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

Re: Discussão do Grupo 1
por [Tatiana Rossini](#) - sábado, 19 abril 2014, 20:44

Olá componentes do grupo !!

As discussões já começaram, mas vocês ainda não disponibilizaram a imagem ou vídeo na nossa plataforma!

Lembrem-se que sexta-feira será a avaliação dessa atividade e serão considerados os seguintes quesitos:

- 1- Participação de todos os componentes do grupo no fórum
- 2- Disponibilização da imagem no fóru,
- 3- Diálogo entre participantes de grupos diferentes
- 4- Elaboração do texto colaborativo na Wiki de cada grupo, tendo como texto de referência "Cultura e cotidiano escolar" de Nilda Alves.

[]s,
Tatiana & Mirian

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


Re: Discussão do Grupo 1
por [Bruna Gaia](#) - segunda, 21 abril 2014, 17:32

Gente, seguem as fotos do laboratório e das rampas. Tive um problema com meu celular (e sou enrolada, mesmo), por isso só estou postando as imagens agora, desculpem.

Concordo com Beatriz e a Carolina em relação ao pouco ou nenhum uso do laboratório. Acrescento que é preciso também que haja qualificação para os professores, pois muitas vezes o uso de um novo programa ou plataforma exige conhecimento específico que não é passado ao docente. Acho que a falta de uso de laboratórios de informática pode ser atribuída a vários fatores, tais como falta de interesse do professor (talvez ele não considere necessário usar o laboratório), falta de treinamento, bom estado das máquinas (eu não sei se funcionam bem, pelo menos) e mesmo burocracia da escola/universidade.

Discordo do Fabiano quanto à evasão dos alunos para o laboratório e a uma possível restrição a eles. Além do óbvio (pornografia, coisas com relação a atividades criminosas, por exemplo), vai controlar/restringir o quê? Porque vamos combinar, os laboratórios da Uerj não servem pra jogar, por exemplo. Os computadores não têm poder de fogo pra nenhum jogo além de Candy Crush. E quanto às redes sociais, já tive professores na Uerj que faziam uso do Facebook nas aulas. Como se restringe o acesso, então?

Outra coisa, as pessoas não têm aulas o tempo todo. Lazer também é necessário e na Uerj ninguém é criança. Acho francamente absurdo impor restrição a um laboratório porque alunos matam aula nele. Isso não é da conta de mais ninguém além deles mesmos.



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

Re: Discussão do Grupo 1
por [Mirian Amaral](#) - terça, 29 abril 2014, 12:01

Olá, turma!

O grupo 1 está de parabéns. Sua atuação, tanto neste ambiente, como nos debates em sala de aula, foi bem produtiva.

Alguns pontos merecem destaque nas narrativas apresentadas:

- uma tecnologia não substitui a outra; elas coexistem, complementando-se e /ou inter-relacionando-se;
- por diversas razões, o laboratório de informática vem sendo subutilizado, como, por exemplo: falta de manutenção dos equipamentos, desenvolvimento de tecnologias móveis (celulares, tablets, /pad, /laptops, etc, que facilitam o acesso à rede, seja na escola ou na cidade.); falta de interesse dos professores e gestores, entre outros);
- Murais e xerox acabam sendo os mais utilizados na Universidade;
- O importante não é simplesmente usar a tecnologia; mas usá-la adequadamente, de forma eficiente, explorando todas as suas potencialidades.

Convido todos a pensarem:

Os laboratórios nada mais são que salas de aula com computadores conectados à Internet. Na UERJ, além de algumas salas já estarem equipadas, os dispositivos móveis também contribuem para essa subutilização. No entanto, às vezes esses dispositivos não funcionam bem. Assim, temos sempre de ter em mão, o Plano B.

Bem sabemos que os cotidianos escolares variam. Há escolas bem equipadas; outras não. Há professores que utilizam computador como se fosse uma tela de TV; ou seja, não há interação. Outros utilizam muito bem os artefatos culturais de suas escolas. São essas experiências que nos interessam!

Mas, a falta de tecnologia inviabiliza o trabalho em rede? Podemos trabalhar a noção de rede sem estarmos conectados à Internet? O que vocês acham? Opinem, exemplifiquem!

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

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=134>

Wiki “Narrativas do grupo 1”

“[...] diferentes e diversos usos que os praticantes dos cotidianos fazem dos produtos colocados para consumo. (CERTEAU, 1994)”

Através da atividade proposta foi possível perceber o quão obsoleto tornou-se o laboratório de informática, a sala apagada, desocupada mostra sua disfunção, a contemporaneidade criou tecnologias alternativas para que as mesmas funções desempenhadas pelos computadores de mesa fossem suprimidas pelos dispositivos móveis como celulares, tablets, laptops e etc. No entanto, tecnologias consideradas mais obsoletas permanecem fortemente ocupadas pelos alunos, como os murais onde é possível perceber uma intensa vitalidade e atualização dos conteúdos dispostos como também a xerox, a qual é frequentemente alimentada pelos professores, tornando-se a principal fonte de troca entre eles e seus alunos.

Com isso, podemos perceber que o fato de haver acesso a tecnologias relativamente recentes, tais como os computadores, não garante que serão usadas. Muitas vezes uma tecnologia mais simples, como um simples mural onde se colocam avisos de papel, pode ser mais atraente, útil e significativa para os alunos. E, como a tecnologia não para de avançar, um laboratório de informática pode perder muito de sua utilidade apenas pelo passar do tempo, sem nem mesmo ter chegado a alcançar seu potencial antes disso (PRATICANTES BEATRIZ, BRUNA, FABIANO, PRICILA, TAMIRYS).

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2275>

Imagens e narrativas do Grupo 2

Os participantes do grupo 2 filmaram o “Hall do Queijo”, corredor do bloco F da UERJ por representar um *espaçotempo* de passagem dos estudantes e professores. O vídeo foi publicado na plataforma Youtube e o link referenciado no Fórum.

Embora um dos integrantes do grupo tenha destacado o caráter individualista da relação docente-discente, acreditamos que devemos mergulhar na lógica do cotidiano para apreendê-la, como nos ensina Nilda Alves (2015). As interpretações das imagens estáticas ou em movimento (vídeo) contam com as redes de conhecimentos e significações das nossas experiências, sendo subjetiva.

Embora no fórum apenas um integrante tenha interagido, o texto colaborativo na Wiki foi construído por todos do grupo. Eles concluem que as demandas da Universidade impõem um ritmo acelerado nas relações entre professore e alunos, configurando-se em uma caixa preta, onde o que importa é a aprovação nas disciplinas e conquistar o diploma do curso de graduação.

A figura 55 mostra o extrato das conversas entre os praticantes da pesquisa.

Fórum “Compartilhar, Narrar e Dialogar”

Figura 55 - Extrato do Grupo 2

Vídeo da atividade
por [luiz lourenço](#) - terça, 15 abril 2014, 10:51
Pessoal segue o link do vídeo da atividade do grupo 2
<https://www.youtube.com/watch?v=1uVVy8nyEvQ>

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

Re: Vídeo da atividade
por [luiz lourenço](#) - quinta, 24 abril 2014, 19:45
O vídeo deixa claro que os estudantes transitam com certa pressa por conta de seus compromissos cotidianos, e que acabam se associando indiretamente com a vida universitária. Nesse ponto, toda essa carga de deveres pessoais são materializadas na sala de aula em relações frágeis onde pesa o individualismo de cada um, não permitindo uma troca de relações mais humanas entre os discentes.

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

Re: Vídeo da atividade
por [fabiele alves hoelbriegel caramez](#) - quinta, 24 abril 2014, 23:40
Concordo, eu mesma em anos de uerj, parei ali no máximo umas 3 vezes para conversar...
Mas como gosto muito de animais, sempre reparo nos gatinhos que ficam por ali!!

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

Re: Discussão do grupo 2
por [Tatiana Rossini](#) - sábado, 19 abril 2014, 20:49
Olá componentes do grupo 2!
O artefato digital já foi compartilhado, mas vocês precisam dialogar o registro da cena do cotidiano escolar da UERJ com o texto "Cultura e cotidiano escolar".
Lembrem-se que sexta-feira será a avaliação dessa atividade e serão considerados os seguintes quesitos:
1- Participação de todos os componentes do grupo no fórum
2- Disponibilização da imagem no fórum
3- Diálogo entre participantes de grupos diferentes
4- Elaboração do texto colaborativo na Wiki de cada grupo, tendo como texto de referência "Cultura e cotidiano escolar" de Nilda Alves.
[]'s,
Tatiana & Mirian

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

Re: Discussão do grupo 2
por [Mirian Amaral](#) - terça, 29 abril 2014, 12:04
Olá, pessoal!
O grupo 2 trouxe como artefato cultural o Hall do Queijo, espaço localizado no Térreo, junto à livraria da UERJ, assim chamado pela própria comunidade escolar. Diariamente, esse Hall reúne diferentes tipos de movimentos sociais e culturais, servindo de elo entre o acadêmico e o popular, de forma eficiente para o processo de aprendizagem e ensino.
Muito embora esse seja um espaço de diálogo e encontros, o grupo o identifica como uma "caixa preta", dado que, em geral, as demandas do dia-a-dia não permitem aos alunos desfrutarem desse ambiente, que passa a funcionar como simples "local de passagem". Como Nilda Alves nos mostra em seu texto "Cultura e cotidiano escolar", referindo-se a uma das tendências de se fazer pesquisa nos/dos cotidianos, *interessa menos o que se passa dentro da escola do que o que é "inventado" sobre aquela realidade*. A intervenção no sistema leva em conta entradas e saídas, não os processos.
Pensando em nossas atividades como professores que somos ou seremos, qual é a visão que devemos ter dos cotidianos escolares: o de uma "caixa preta", na qual os processos são irrelevantes, ou levar em conta que o processo de aprendizagem deve envolver os cotidianos escolares e os diferentes modos culturais neles presentes? E, aí, meninos, vamos enriquecer esses comentários?

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

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=135>

Wiki "Narrativas do grupo 2"

Através da atividade realizada (por meio de vídeo), tivemos a percepção de quão intenso e dinâmico é o cotidiano dos estudantes da UERJ. O ir e vir presente no chamado "hall do queijo", expôs a velocidade das relações presentes na universidade, onde o diálogo entre as pessoas é substituído pela necessidade que as demandas cotidianas impõem aos discentes. Nesse ponto, a visualização do vídeo esclarece como o cotidiano de cada transeunte filmado pode ser diverso, levando em conta suas tarefas diárias. Isso demonstra o quanto pode ser importante ver cotidianos diferentes para que se possa educar tais pessoas de uma forma da qual ela possa compreender sobre uma matéria, pois cada cotidiano influencia em cada indivíduo, fazendo com que esse possa ter diferentes formas de assistir uma aula, sendo assim necessária uma nova forma de educar. Nesse fator reside um dos vínculos existentes entre o vídeo do grupo e o texto discutido em sala de aula, pois podemos identificar nesses cotidianos plurais permeados de mistérios o conceito de "caixa preta" encontrado no artigo trabalhado. O conceito de "caixa preta" nos leva a

compreender que não importa os cotidianos que cada aluno traz consigo, contanto que o resultado final seja sua aprovação nas disciplinas e ao concluir o curso obtenha seu diploma de formação, ignorando seu acúmulo cultural e a construção do conhecimento que ocorre ao decorrer (PRATICANTES BEATRIZ F., LUIS AUGUSTO, LAURENT, LUCIANA).

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?pageid=7>

Imagens e narrativas do Grupo 3

Os praticantes do grupo 3 compartilharam uma foto (Fig. 56) captada no terraço da UERJ para mostrar o contraste e a mistura social do Rio de Janeiro. No fórum, um dos integrantes expõe a importância de levarmos em consideração as histórias dos sujeitos que fazem parte desse contexto, respeitando as diferenças culturais e evitando pré-julgamentos.

Figura 56 - Imagem do grupo 3



Fonte: <http://data2.whicdn.com/images/112723198/large.jpg>


Como os demais participantes do grupo não interagiram no fórum, a professora Mirian faz uma provocação no fórum. No entanto, na construção do texto colaborativo, todos participaram e desenvolveram uma narrativa muito interessante a respeito das diferenças de classe, de moradia, de cultura e de pontos de vistas a respeito das imagens captadas.

Assim, é preciso ter presente que se as imagens têm um significado para mim, podem mostrar outras coisas para que as vai “ver”, ao ler este trabalho. [...] Desta maneira, toda a análise que fizer estará, necessariamente, dentro das redes de conhecimentos e significações de minhas experiências, mas precisará contar com a possibilidade de estabelecer relações, formar redes, com os significados que aquele/aquela que a for ler [...] tiver com os espaçostempos da escola e da sala de aula (ALVES, 2015, p. 174-175).

Nilda Alves explica as múltiplas leituras que podemos fazer a partir de uma imagem, dependendo das redes de conhecimentos e significações que fazemos parte. Assim, uma imagem está sujeita a uma diversidade de sentidos, conforme as experiências de cada um.

Fórum “Compartilhar, Narrar e Dialogar”

Figura 57 - Extrato do grupo 3

 **Re: Discussão do Grupo 3**
por [Tatiana Rossini](#) - sábado, 19 abril 2014, 20:56

Olá componentes do grupo 3!


Vocês ainda não compartilharam o artefato digital registrado com seus dispositivos nesse espaço.

Lembrem-se que sexta-feira será a avaliação dessa atividade e serão considerados os seguintes quesitos:

- 1- Participação de todos os componentes do grupo no fórum
- 2- Disponibilização da imagem no fóru,
- 3- Diálogo entre participantes de grupos diferentes
- 4- Elaboração do texto colaborativo na Wiki de cada grupo, tendo como texto de referência "Cultura e cotidiano escolar" de Nilda Alves.

[]s,
Tatiana & Mirian


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

 **Re: Discussão do Grupo 3**
por [fabiele alves hoelbriegel caramez](#) - quinta, 24 abril 2014, 02:36

Esta foto demonstra o contraste, presente em nossa sociedade, da junção da comunidade da Mangueira e da comunidade do "asfalto" em uma mesma foto, como ocorre em vários bairros do R.J: "os ricos e os pobres se contrastando e se misturando a todo momento". Por isso, a importância de levamos em consideração a riqueza de conteúdos, histórias, realidade e experiências que estão presentes dentro de um ambiente onde se reúnem crianças, jovens, adultos e idosos vindos de culturas diferentes, onde não há o melhor ou pior, e sim, a individualidade que, normalmente é interpretada com pré-julgamentos equivocados.

<http://data2.whicdn.com/images/112723198/large.jpg>

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

 **Re: Discussão do Grupo 3**
por [Mirian Amaral](#) - terça, 29 abril 2014, 12:07

Olá, tumal!

O grupo 3 também fez uma bela apresentação, trazendo a visão da Mangueira e do entorno da UERJ, para nos mostrar que, embora fisicamente separados por uma linha de trem, asfalto e comunidade encontram-se completamente integrados, haja vista os diferentes projetos sociais desenvolvidos pela UERJ e oferecidos àquela comunidade e seu entorno; o fato de alguns alunos lá morarem, e, ainda, de qualquer conflito lá ocorrido abalar a rotina da Universidade.

Nesse sentido, o grupo destaca a necessidade de respeitar as diferenças e a cultura local - seus saberes e costumes, pois não existe o dentro e o fora da escola. O que acontece lá fora interfere no dia-a-dia escolar, e vice-versa.

Outro aspecto enfatizado pelo grupo, diz respeito à fotografia, nas perspectivas de quem a registra (intencionalidade); de quem é fotografado e de quem a vê. Dependendo de como as recebemos, as imagens evocam memórias que nos fazem narrar esse olhar, abrindo-se, dessa forma, um leque de possibilidades e desvelamentos.

Que mais podemos acrescentar? Vamos lá, pessoal!

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

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=136>

Wiki “Narrativas do grupo 3”

Na última aula recebemos a tarefa de observar a UERJ por dentro com outros olhos. Parece poético, mas é meio que essa a intenção, ver a UERJ, por dentro, de uma forma diferente do normal, diferente do que estamos acostumados, que é apenas o de que ela é uma ferramenta, um que nos leva a graduação, e pós-graduação, claro. Dessa vez, fomos convidados a observar coisas do cotidiano da UERJ e tirarmos uma foto (ou um vídeo) sobre algo que seria levado como banal em qualquer outro dia, coisas pelas quais nós passamos todos os dias e não percebemos. Vimos algumas coisas "interessantes", não sei bem se é esse o termo que deveria usar, já que não há coisas mais banais que essas na faculdade, como copos com lixo nas

mesas onde os ocupantes já se foram, ou a sujeira em diversos pontos do prédio, ou a própria rampa como apontado pelos colegas do outro grupo. Acho que agora se faz necessário explicar o porquê de usar estas coisas banais e de fotografá-las: O objetivo, assinalado pelo texto, é mostrar o quanto a UERJ está integrada no nosso cotidiano, assim como mostrar como a perspectiva altera o resultado do que é visto, tanto por quem é visto, quanto por quem fotografa e por quem vê o resultado final, em um pedaço de papel, cada uma dessas pessoas tem um foco diferente, e esse foco acaba se explicitando no resultado, cada um com sua contribuição.

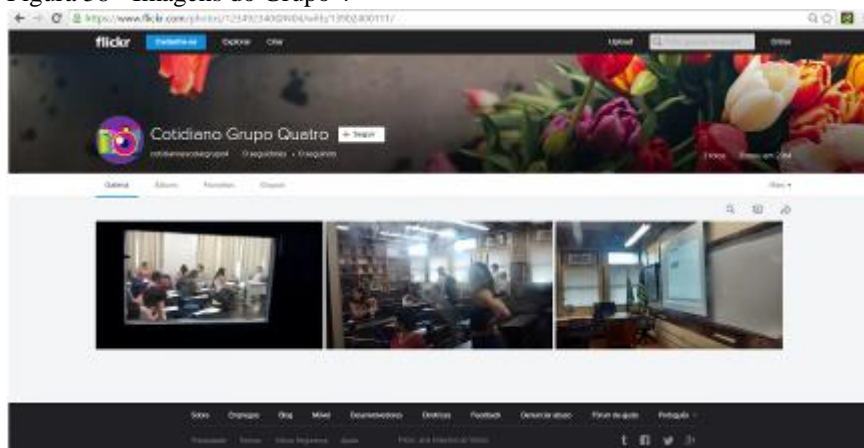
Sendo assim, depois de andar um pouco pela UERJ, resolvemos usar uma foto social, tiramos uma enquadrando parte da UERJ com o morro da mangueira ao fundo, era a escolha óbvia no momento que chegamos a sacada do 11º andar. Nós, de certa forma, nos acostumamos a ignorar a existência do Morro da Mangueira, mas se prestamos o mínimo de atenção, percebemos que ele faz parte do cotidiano da UERJ. No instituto de educação física, por exemplo, são oferecidos projetos assistenciais para a comunidade em torno da UERJ, não necessariamente apenas para moradores da mangueira, e isso gera o convívio entre diversas camadas da população, o que ressalta a importância de valorizar, respeitar e incentivar o respeito a individualidade de cada um. A algum tempo atrás houve manifestações lá, e isso refletiu na estadia dos alunos e funcionários da faculdade, seja de forma positiva ou negativa, hoje temos a previsão de que até as olimpíadas a parte de cá da linha do trem ocupada por casas será removida de lá, novamente, isso abre discussões entre os que frequentam a faculdade. Mas, ainda há o "como enxergamos a foto", cada um tem a sua visão, apesar de desta vez não termos uma pessoa consciente de estar sendo fotografado para alterar o resultado, temos a visão de quem tirou a foto, nós, e temos os diversos pontos de vista de quem verá a foto, incluindo, talvez, a de algum morador do Morro da Mangueira, todas essas pessoas terão um pouco a acrescentar de crítica a imagem, e cada uma delas terá seu ponto de vista alterado, mesmo que pouco, pela exposição do ponto de vista alheio (PRATICANTES MARINA, FABIELE, LUCAS, MICHEL, MARCELO, VINICIUS).

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2277>

Imagens e narrativas do Grupo 4

O grupo de alunos compartilhou na plataforma Flickr três imagens (Fig. 58) que foram captadas nos cotidianos da Universidade.

Figura 58 - Imagens do Grupo 4



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/123492340@N04/with/13902400111/>

Um dos integrantes do grupo discute a importância das tecnologias em sala de aula no sentido de serem mais atrativas e desenvolverem a autonomia dos alunos. No entanto, discordamos que são as tecnologias digitais que tornam as aulas mais interessantes e dinâmicas, mas sim os atos de currículos dos docentes. As tecnologias potencializam a docência e a aprendizagem, mas depende dos usos que são feitos destas. A professora Mirian Amaral entrou na conversa e os provocou com a seguinte pergunta: “Será que basta incorporarmos as tecnologias na sala de aula?”

Na narrativa apresentada, foi abordada a dinâmica proposta em que os ajudou a despertar o olhar sobre os acontecimentos que sempre passam despercebidos nos cotidianos da Universidade e buscar a sua compreensão a partir das imagens e narrativas captadas do real. Também a necessidade de se levar em consideração os saberes criados nos cotidianos para o entendimento de seus processos de construção e lógicas.

Fórum “Compartilhar, Narrar e Dialogar”

Figura 59 - Extrato do Grupo 4

Re: Discussão do grupo 4
por [Carolina Pereira Crescencio](#) - domingo, 20 abril 2014, 00:16
<https://www.flickr.com/photos/123492340@N04/with/13902400111/>

Pessoal, compartilhei as imagens desde sexta, porém no tópico: [Narrativas do grupo 4](#). (Não só eu, mas os colegas dos outros grupos também) Desculpem! Só agora me dei conta de que o local correto é aqui.

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

Re: Discussão do grupo 4
por [Carolina Pereira Crescencio](#) - domingo, 20 abril 2014, 00:08

Nilda Alves em seu texto nos faz acreditar que aulas aonde se faz uso de recursos multimídia proporcionam maior autonomia e interação entre os alunos. Por isso, procuramos tirar fotos de aulas com e sem este recurso como nas fotos que foram usadas para ilustrar o texto, e o que podemos observar é que os alunos interagem mais na aula com recursos multimídia do que na aula sem, estes permanecem calados ouvindo atentos o professor e alguns até entediados. Entendemos que o conteúdo de uma aula possui maior valor e é de maior importância do que o uso ou não de recursos multimídia, porém o conteúdo aliado a recursos são capazes de proporcionar ao aluno um maior aprendizado. Nossa aula mesmo é um exemplo disso, nós temos acesso ao conteúdo, a explicação dos professores e fazemos uso de recursos multimídia. A tecnologia permite ao indivíduo buscar pela informação sem a necessidade de se esperar, por exemplo, uma aula para questionar o professor. As imagens que capturamos confirmam/afirmam a ideia da autora de que os recursos multimídia proporcionam maior autonomia aos estudantes comparado aos estudantes que não fazem uso destes recursos e se tornam totalmente dependentes dos professores no processo de aprendizagem. Cotidiano é tudo aquilo que faz e que vivenciamos no nosso dia-a-dia e os costumes absorvidos a partir de nosso nascimento e/ou que criamos e que passamos a ter fazem parte disso. O costume de se escrever em caderno e o uso de lousas são exemplos de costumes que agregamos ao nosso cotidiano devido as gerações anteriores. As rampas de acesso à Uerj, os elevadores e as bibliotecas por exemplo fazem parte do nosso cotidiano escolar, coisas que passamos a usar quando ingressamos na universidade e das quais fazemos uso dentro do nosso ambiente educacional diariamente.

Re: Discussão do grupo 4
por [Suelen Nascimento](#) - domingo, 20 abril 2014, 00:34

Também é importante observar que em uma das fotos tiradas por nós (a que contém uma sala tradicional com uma turma cheia de alunos e um professor sentado em um dos cantos da sala) tem alunos prestando atenção no que o professor falava e outros com algum tipo de sinal de tédio, como por exemplo, com o cabeça apoiada sobre a mão e braço. Isso deixa claro um dos aspectos do cotidiano da Uerj, que são aulas ministradas de forma não muito atrativa, aulas que muitas vezes não prendem a atenção do aluno por serem dadas de maneira não criativa. Pelo menos no meu curso isso acontece com boa frequência, o professor ministrar uma aula na qual o aluno não é instigado a pensar e a participar, o aluno somente recebe informações, como se não fosse também o papel dele de acrescentar, e sim somente de receber.

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

Re: Discussão do grupo 4
por [Suelen Nascimento](#) - terça, 22 abril 2014, 14:52

Olá pessoal, precisamos finalizar nosso texto de narrativa para apresentarmos na sexta feira. Fiquem a vontade para realizarem modificações no texto já iniciado.

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

Re: Discussão do grupo 4
por [Augusto Santos](#) - sexta, 25 abril 2014, 10:32

Um dos pontos que me chama atenção são a presença de diferentes extremos dentro de um mesmo espaço-tempo. Na foto em que sala apresenta recursos multimídia, os alunos se arranjam espacialmente de maneira tradicional, utilizando inclusive carteiras de aspecto antigo. Esse fato é interessante pois ocorre em muitos espaços escolares de maneiras distintas. Sabemos que a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) vem sendo apresentadas como solução para o preenchimento das lacunas criadas pela reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem, impostas por diversas mudanças no cenário mundial, no entanto, ao mesmo tempo em que estas são exaltadas, incentivadas e até demandadas, ainda podemos observar práticas e costumes tradicionais em sala de aula. Muito se deve ao caráter inovador das tecnologias, que podem criar um certo desconforto e receio por parte de alguns atuentes no contexto escolar. Visto que essa é uma característica do ser humano, a constante batalha entre o mistério da inovação e a segurança que práticas costumeira lhe proporcionam, é necessário um certo tempo para que determinadas práticas sejam substituídas e reformuladas, por isso, podemos encontrar as duas vertentes dentro de uma mesma sala de aula.

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

Re: Discussão do grupo 4
por [Mírian Amaral](#) - terça, 29 abril 2014, 12:09

Muito boa, também, a participação desse grupo, nos dois ambientes: digital e presencial. Uma sala de aula com recursos multimídia e outra sem esses recursos. Mais uma vez o papel das tecnologias digitais é ressaltado, como fator importante na interação e no desenvolvimento da autonomia do aluno. Aulas que exploram esses recursos, além de se tornarem mais interessantes, instigam os alunos a pensar.

Mas, será que basta incorporarmos a tecnologia em nossas aulas? Muitos ambientes virtuais de aprendizagem continuam baseados na transmissão de dados, sem qualquer mecanismo que favoreça a criação, o diálogo e a colaboração; a tela do computador muitas vezes não passa de uma repetição burocrática ou transmissão de conteúdos. Por outro lado, há experiências fabulosas sobre dinâmicas trabalhadas em sala de aula, simulando o uso de redes sociais sem que os alunos estejam conectados à Internet; ou seja, as redes sendo usadas como metáforas, como o caso de uma amiga da professora. Edméa, que fez em sala de aula um 'facebook' com seus alunos, sem Internet, criando perfis de personagens da Revolução Francesa. Dessa forma, trabalharam com troca de mensagens, compartilhando envelopes com cartas e os perfis desenhados com material concreto. Obviamente se os alunos estivessem conectados a rede, os resultados seriam outros. Mas, a professora não deixou de investir em comunicação e criatividade!

E, vocês? Como enfrentariam esses desafios em suas disciplinas? Vamos trazer novas ideias?

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

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=137>

Wiki “Narrativas do grupo 4”

<https://www.flickr.com/photos/123492340@N04/with/13902400111/>

Nesse trabalho, a ideia do grupo era de fazer a representação de uma sala com recursos audiovisuais e uma sem tais recursos, e uma das coisas que observamos foi a presença de carteiras com um modelo antigo na sala com recursos audiovisuais, esse contraste nos chamou atenção. A foto da sala sem recursos audiovisuais destacava um dos aspectos do cotidiano tanto escolar quanto universitário, que é

aquela imagem de uma turma cheia prestando a atenção no professor, porém não significando que os alunos estivessem aprendendo ou realmente atraídos pelo o que estavam ouvindo, pois alguns alunos na foto se demonstram entediados, além do professor, que se encontra sentado no canto da sala dando aula enquanto ele tem uma turma (que não é pequena) esperando algo de novo.

Diante da nobre missão que nos foi dada na aula passada, tivemos a valiosa oportunidade de, de fato, observar o que ocorre a nossa volta.

Achamos a proposta muito interessante e inédita mesmo em tanto tempo de UERJ. Foi genial usar o horário da aula pois, assim, nos foi possível focar na atividade. Afinal, era um horário já comprometido em nossa tão assoberbada agenda, ou seja, em tese, sem nenhum outro compromisso concomitante.

Foi como se o tempo, nosso tão cruel carrasco, nos tivesse dado uma trégua. Sim, foi como se o incansável e inabalável relógio que rege nossas vidas de maneira tão fria e calculista, houvesse parado por uns instantes para que apreciássemos com a devida atenção e riqueza de detalhes o cotidiano do qual fazemos parte.

Detalhes estes que estão presentes o tempo todo, palpáveis. No entanto, nos parecem escorrer por entre os dedos e os perdemos, como se não tivessem a importância que deveras tem.

Nos ativemos ao artefato tecnológico representado pelos recursos multimídia / audiovisuais para observar os diferentes modos de ser, fazer e aprender em cada sala de aula e seu cotidiano. Uma sala com os referidos recursos disponíveis e outra, sem.

Observamos aspectos presentes no texto, como a posição corporal de tédio da aluna segurando a cabeça no canto inferior esquerdo da sala desprovida das chamadas "novas tecnologias". Outro aspecto observado foi uma certa autonomia em relação a quem conduz o processo educativo na sala dotada de recursos multimídia.

Com apenas este breve exemplo das inúmeras pistas que podem ser reveladas em imagens que retratem o cotidiano da UERJ, pudemos reconhecê-lo como "espaçotempo" de conhecimento e abrir uma margem para análise e discussão de sua relação com a cultura, riqueza, diversidade e complexidade existente na grande comunidade a cujo corpo docente / discente, tão honrosamente, pertencemos.

Através desse trabalho passamos a observar tudo ao nosso redor, a compreender o que faz parte do nosso cotidiano e que muitas dessas coisas não são percebidas no dia-a-dia.

Todo indivíduo desde o seu nascimento absorve os ensinamentos de indivíduos próximos independente da prática/ato seja correto ou não, um exemplo disso são duas imagens utilizadas para ilustrar o texto, no caso a de duas irmãs, a mais velha ensinando a mais nova a costurar e na outra a irmã mais velha ensinando a mais nova a manusear uma agulha no próprio corpo. Estas imagens tentaram no sentido figurado explicar como um ensinamento é passado ao outro fora do ambiente escolar, e que estes podem ser corretos ou não. Quando um indivíduo ingressa em uma instituição de ensino traz consigo ensinamentos adquiridos fora desta e cabe ao educador a missão de desconstruir o que foi ensinado a um indivíduo erradamente e a lhe ensinar de forma correta (PRATICANTES AUGUSTO, CAROLINA, LETICIA, MARIANA, SUELEN).

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2278>

Imagens e narrativas do Grupo 5

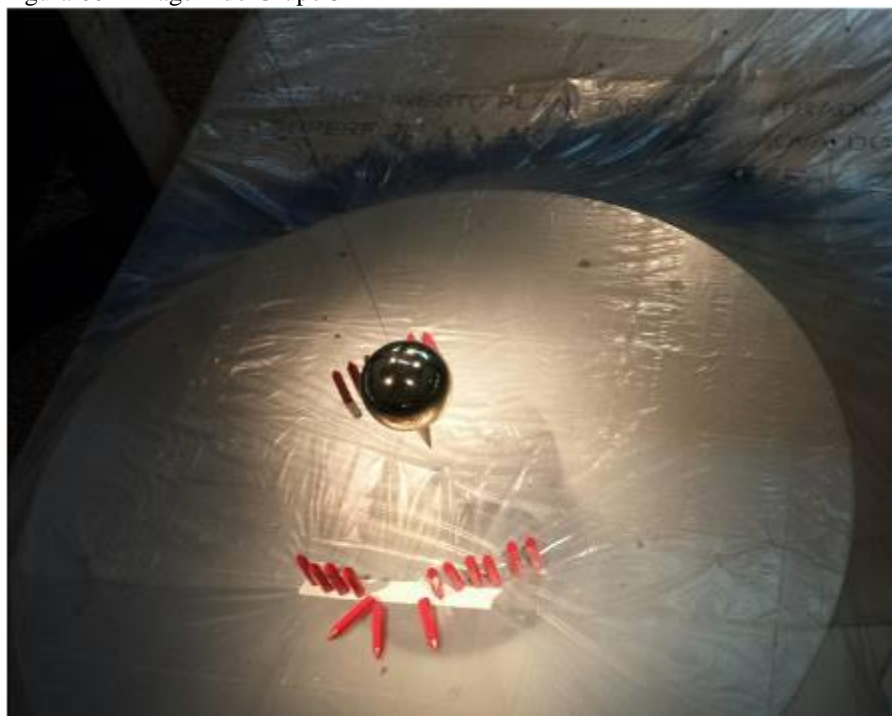
O grupo 5 foi criado para um praticante que iniciou a disciplina tardiamente. Embora não tenha habitado o fórum, ele elaborou o texto na Wiki sobre a imagem captada nos *espaçotempos* da Universidade. Ele captou o “Pêndulo de Foucault” que foi construído por alunos e professores do curso de física que fica situado no vão da escada entre o 12º andar e o térreo do Bloco F da UERJ.

Em uma bela narrativa, o praticante destaca que esse artefato embora faça parte do cotidiano da instituição, instigando e convidando os indivíduos a refletir sobre a sua razão ou objetivo de estar ali, vários docentes e discentes passam sem se atentarem ou até mesmo buscar o conhecimento, fazendo interpretações a partir de suas experiências.

O conceito de caixa preta é trazido por Nilda Alves (2003) para fazer uma relação com a postura hegemônica ainda presente na cultura contemporânea de não se importar com o que passa dentro de um sistema, mas sim com as suas entradas e saídas.

Wiki “Narrativas do grupo 5”

Figura 60 - Imagem do Grupo 5



Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2372>

Passando pelo "núcleo" da UERJ, do 12º ao Térreo, entre escadas e rampas, encontra-se o mais novo engenho construído por professores e acadêmicos físicos da UERJ e que neste e em próximos espaçotempos permanecerá conosco durante nosso cotidiano na UERJ. Trata-se do pêndulo de Foucault. Para muitos, apenas um pêndulo, algo interessante ou até atraente, apenas faz parte do que não estamos habituados a ver. Para outros, fórmulas e teorias físicas fascinam no engenho que Foucault teve de criar algo tão prático e útil. [Como funciona (brevemente): Hoje, o pêndulo de Foucault serve principalmente no estudo da física experimental e como curiosidade, sendo montado em lugares especialmente preparados. Sua construção é extraordinariamente simples, sendo que toda a evolução que recebeu a partir da concepção original de Foucault consiste apenas em melhoramentos superficiais. Uma das modificações foi a introdução de um sistema de excitação, destinado a fornecer, de tempos em tempos, a energia que o pêndulo perde em cada ciclo para vencer a resistência do ar, e também o atrito que o cabo de suspensão encontra ao flexionar-se. Geralmente, seu comprimento é muito grande, e isso tem uma razão: quanto maior o comprimento do pêndulo, tanto menor é o número de oscilações que

ele executa por segundo. Em outras palavras, sua velocidade e a consequente resistência do ar são menores. A massa do corpo suspenso não influi no período; é conveniente, contudo, que ela seja razoavelmente elevada para que o fio de suspensão se mantenha sempre firmemente esticado. O formato do corpo deve ser esférico, o que garante melhor estabilidade. Para marcar o movimento de rotação, Foucault empregou um quadrante, sobre o qual estava montado o pêndulo. Montagens mais fáceis empregam um prato contendo areia, no qual uma agulha presa à parte inferior do corpo traça linhas, à medida que o pêndulo oscila e muda de plano de oscilação. Não é um processo muito recomendável, uma vez que, para cavar a areia, o pêndulo despende energia, à custa do movimento. Todavia se o comprimento do pêndulo e a massa de corpo suspenso forem suficientemente grandes, essa perda de energia é mínima e não chega a comprometer o processo. O pêndulo, então, pode manter-se oscilando, podendo o movimento durar até alguns dias. Os cálculos teóricos podem prever qual será exatamente o desenho resultante.] Na UERJ, acontecendo em um espaçotempo inesperado, um acadêmico coloca uns objetos (uns bastões vermelhos) sobre a base do pêndulo afim de estudar os movimentos e tentar calcular quais dos objetos seriam derrubados pelo movimento do pêndulo e pela esfera presa a ele. Eis que surge uma reação: "Isso parece um ritual de magia negra, colocaram de brincadeira, pura zoação." Destaco neste ponto da narrativa, o "conceito" comentado em sala de aula e ainda no trabalho de Nilda Alves de caixa preta. O Pêndulo de Foucault é como se fosse a caixa preta (o artefato mencionado no texto de Nilda) onde as pessoas que não conhecem propriamente a obra de Foucault fazem ponderações de acordo com sua livre imaginação sobre o que é o pêndulo - o resultado são as diversas interpretações do que é aquela engenhoca. O Pêndulo de Foucault para quem é curioso ou gosta de "descobrir" ou redescobrir as coisas é uma bela de uma provocação embora ele não exija necessariamente que você o conheça, aquilo está ali com outro propósito, ele apenas faz parte de nosso cotidiano para que outros estudem os fenômenos que o mesmo descreve. É interessante notar que por mais que ninguém pare para perceber o que é o pêndulo, o pêndulo está ali pertencendo ao nosso próprio espaçotempo e ao cotidiano de todos nós atualmente e já na nossa história. Quantas pessoas não se lembrarão de seus sucessos e fracassos (lembranças) tendo como referência o pêndulo de Foucault?! Ou quantas outras aprenderam (-ão) o que de fato é o pêndulo?! Ou ainda quantas são as possibilidades do que representa o pêndulo ou ainda o hall do queijo da UERJ (faço referência ao que foi comentado pela profª Mirian nas últimas aulas sobre o hall do queijo e a caixa preta) - ninguém nunca saberá o que de fato sairá dali...(PRATICANTE MARCOS PAULO).
 Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2372>

As imagens e os vídeos produzidos foram atualizados e disponibilizados nas plataformas da Web 2.0 (Flickr e Youtube) e também incluídas diretamente no Moodle no fórum “Compartilhar, narrar e dialogar”.

No dia 25/04/2014, os grupos apresentaram as imagens captadas dos *espaçostempos* da Universidade, promovendo um diálogo sobre os múltiplos olhares e percepções dos acontecimentos nos cotidianos. Conceitos do texto “Cultura e cotidiano escolar” foram relacionados às suas experiências.

No dia 29/04/2014, encaminhamos o e-mail abaixo para os participantes contendo algumas orientações para a próxima aula que foi realizada *online*:

*Olá pessoal,
Na aula passada os grupos apresentaram as suas imagens e narrativas e foi muito bom ver como alguns alunos se dedicaram à essa atividade.*

Conforme informado na semana passada, embora o trabalho tenha sido em grupo, a nota é individual.

Portanto, para os alunos que não participaram das atividades no Moodle, Fórum e Wiki, e não apresentaram o trabalho na aula passada, para que não fiquem sem avaliação, sugiro que participem pelo menos das atividades propostas no ambiente.

Para a próxima aula, combinamos de fazer uma atividade no nosso ambiente Moodle, pois será no meio do feriado e supostamente alguns viajarão. Portanto, a participação de vocês nessa atividade no Moodle valerá como presença no dia 02/04/2014. Quem não participar, levará falta.

Primeiramente, leiam o texto "O Currículo no Cotidiano Escolar" da Prof. Inês Barbosa no link abaixo:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf>

Façam as suas anotações, pois iremos discutir no Fórum que abrirei amanhã no Moodle.

Aguardem as próximas orientações!

*['],
Tatiana & Mirian*

Terceiro microciclo iterativo: cotidianos por professores e praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos

Redesign: apresentamos na segunda turma da disciplina, antes da discussão do texto da Inês Barbosa, um fragmento do filme “Sociedade dos poetas mortos” onde mostra o momento em que o professor (ator: Robin Willians) sobe na mesa e pede para os alunos rasgarem uma página do seu livro de Literatura. Todos os alunos fazem sem questionar a autoridade, embora alguns contrariados. O diretor nesse momento passa no corredor e vê a cena. Fizemos uma discussão sobre a atitude do professor, dos alunos e do diretor articulado ao currículo.

Discutimos as transformações necessárias no cenário curricular e sobre os processos necessários à essa alteração (MACEDO, 2010a). Observamos que o filme foi um dispositivo introdutório ao conceito de currículos emancipatórios muito importante para a compreensão dos praticantes.

Design: iniciamos a discussão do texto “O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia” (BARBOSA, 2007) e apresentamos as entrevistas com as pesquisadoras no programa “Salto para o futuro” em sala de aula.

O terceiro tópico, “Atividade 2: Pensando o currículo escolar com os cotidianos”, foi criado no dia 01/05/2014 para estender a discussão do texto “O currículo no cotidiano escolar”, iniciada em sala de aula, no fórum “Discussão sobre o currículo” (Fig. 61).

Figura 61 - Atividade 2: Pensando o currículo escolar com os Cotidianos

Atividade 2



Pensando o Currículo escolar com os Cotidianos

A partir da leitura do texto “O currículo no cotidiano escolar” da Prof. Inês Barbosa, façam uma reflexão sobre a temática discutida nessas entrevistas e tragam as suas questões para discutirmos em grupo no Fórum de “Discussão sobre Currículo no Cotidiano escolar.”

Assistam as entrevistas de três professoras-pesquisadora dos cotidianos nas escolas para o Salto para o Futuro disponibilizadas nessa atividade e relacionem com a sua formação de vida.

Vamos lá pessoal?

Fórum

 [Discussão sobre o currículo](#)

O que as professoras-pesquisadoras dos cotidianos pensam?

 [SALTO PARA O FUTURO - COTIDIANO, IMAGENS E NARRATIVAS - PGM.4 - OUTROS OLHARES](#)

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68>

Construímos uma atividade no fórum “Discussão sobre o currículo” (Fig. 62) para estender as conversas já iniciadas no encontro. O objetivo dessa atividade é dialogar e compreender a importância das histórias de vida e das narrativas na formação dos alunos.

Figura 62 - Fórum "Discussão sobre o currículo"



Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=2401>

Foi compartilhado o link das entrevistas das professoras pesquisadoras no programa “Salto para o futuro” com o tema “cotidiano, imagens e narrativas: outros olhares”. O texto foi disponibilizado no ambiente para apresentar as experiências de professoras-pesquisadoras com pesquisas nos cotidianos escolares.

Implementação: No dia 01/05/2014, um e-mail foi encaminhado antes da aula *online* contendo algumas orientações para participação da atividade 2 e algumas questões para reflexão e discussão no fórum.

Olá pessoal!
Vamos participar de nossa aula online no nosso ambiente AVA Moodle (<http://www.ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68#section-0>)?
Quem ainda não entrou, basta acessar o endereço acima e se inscrever no curso "O cotidiano escolar: uma prática social em construção".
Entre no Fórum "Discussão sobre o currículo no cotidiano escolar" da Atividade 2.
A partir da leitura do texto "O currículo no cotidiano escolar" da Prof. Inês Barbosa, destaque os pontos fortes da entrevista com a Prof. Corinta Geraldi e da Prof. Regina Leite Garcia e explique a importância das histórias de vida e das narrativas na formação dos alunos.
Lembrem-se que essa atividade valerá a presença da aula de amanhã, dia 02/05/2014.
Quem começa?
Quero ver todos dialogando com seus pares. A prof. Mirian e eu iremos fazer as mediações. Não basta postar uma mensagem e não participar mais. Quero ver discussões entre vocês para que possamos aprofundar os nossos conceitos.
Para a próxima aula, dia 09/05/2014, cada um deverá entregar o resumo impresso desse texto, de 3 a 5 laudas (páginas), que valerá nota como a nossa segunda atividade.
[]'s,
Tatiana & Mirian

A proposição da atividade foi a seguinte: A partir da leitura do texto "O currículo no cotidiano escolar" da Prof. Inês Barbosa, destaque os pontos fortes da entrevista com a Prof.

Corinta Geraldi e da Prof. Regina Leite Garcia e explique a importância das histórias de vida e das narrativas na formação dos alunos.

Uma resenha crítica do texto “O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia” (BARBOSA, 2007) foi proposta como parte da atividade avaliativa. O extrato abaixo mostra algumas conversações dos praticantes no fórum “Discussão sobre o currículo”:

Discussão sobre o texto O currículo no cotidiano escolar

por Tatiana Rossini - quinta, 1 maio 2014, 20:16

Olá pessoal!

Vamos participar de nossa aula online?

A partir da leitura do texto "O currículo no cotidiano escolar" da Prof. Inês Barbosa, destaque os pontos fortes da entrevista com a Prof. Corinta Geraldi e da Prof. Regina Leite Garcia e explique a importância das histórias de vida e das narrativas na formação dos alunos.

Quem começa? Vamos dialogar!

[],

Tatiana & Mirian

Re: Discussão sobre o texto O currículo no cotidiano escolar

por Suelen - sexta, 2 maio 2014, 18:45

Na página 5, 6 a fala de Corinta me chamou a atenção:

"...Aprendemos que, muitas vezes, não só a aula não cumpria o previsto, como o plano global teria que ser revisto, pois aprendíamos a lidar com o tempo, espaço, diferenças, culturas, saberes...

[...] Isso me faz lembrar de assunto que já foi abordado na aula de Cotidianos, é a questão de contextualizar o conteúdo de uma aula com algo que está ocorrendo no momento, como por exemplo a utilização do tema Copa em uma aula de Geografia, com a proposta de estudar a localização e a cultura dos países participantes da Copa. Ou também a utilização de algo que é comum dos cotidianos dos alunos, como por exemplo, a utilização da música em uma aula de Física com o tema de Ondas (tema que estuda vários tipos de ondas, como por exemplo ondas sonoras).

Re: Discussão sobre o texto O currículo no cotidiano escolar

por luiz - sábado, 3 maio 2014, 11:39

Concordo com a Mariana quando diz que o planejamento de aula deve existir, pois ele é o ponto de orientação da aula. Porém encará-lo como linear será também deixar a margem a diversidade de alunos com o qual teremos que lidar, pois partiremos do pressuposto de que o planejamento utilizado será o mais indicado, ou seja, trabalhamos com um prognóstico que pode ou não ser correto. Dessa forma, faz-se necessário estar preparado para flexibilizar a aula ao ponto de conseguir os objetivos propostos...e acho que o grande problema da maioria dos docentes é justamente esse temor de romper com o tradicionalismo e caminhar em possibilidades ainda desconhecidas.

Re: Discussão sobre o texto O currículo no cotidiano escolar

por Tamirys - terça, 6 maio 2014, 00:17

[...]

As professoras em suas entrevistas enfatizam de maneiras diferentes a necessidade de adaptação e atualização das práticas dentro de sala de aula, uma vez que as relações do cotidiano são extremamente enriquecedoras para o ensino. Como os saberes que os alunos trazem para sala de aula contribuem de forma positiva para o ensino que vai além do conteúdo colocado pelo currículo, que é visto por elas de forma muito mais abrangente e complexa.

Re: Discussão sobre o texto O currículo no cotidiano escolar

por Carolina- domingo, 4 maio 2014, 15:04

Acredito que o que levou estes professores a inovarem em suas aulas, foram as observações sobre o cotidiano escolar de diversas escolas onde os alunos encaram o aprendizado como uma tarefa enfadonha.

Re: Discussão sobre o texto O currículo no cotidiano escolar

por Michel- sexta, 9 maio 2014, 11:07

O pessoal de exatas é meio dividido nisso, na Física isso é um problema enorme, e as primeiras matérias dos cursos, onde os alunos tomam o baque em relação ao que nós temos de dificuldade no ensino médio, e o que realmente encaramos na faculdade. É um abismo, a diferença entre os níveis, especialmente se você for oriundo de escola pública (apesar de se ver que a grande maioria dos alunos de colégios particulares também tem dificuldades iniciais). Essa diferença de quem vem de ensino de baixa qualidade se dá principalmente em relação a áreas que ou são negligenciadas, ou simplesmente abandonadas, porque nessa parte do ensino os professores muitas vezes não são tão cobrados em relação ao cumprimento da ementa da matéria, e quando se entra na faculdade de Física, você é cobrado por aquelas matérias, quer tenha tido elas no ensino médio, quer não. Eu mesmo não tive Óptica no terceiro ano, e simplesmente penei com problemas simples que todos estavam habituados, alguns outros alunos tiveram a parte de Mecânica muito fraca, e tinha problemas com resolução de problemas com vetores e assim por diante. Isso dos professores não cederem a esse background dos alunos é um tanto por culpa do nosso currículo também, que poderia inserir uma pequena revisão, especialmente na parte de matemática, com trigonometria, vetores e etc.

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=187>

Todos os praticantes da disciplina participaram do fórum, configurando um *espaçotempo* de conversa com vistas a construção do conhecimento. A discussão focou na importância de um planejamento dinâmico das atividades curriculares em que sejam adotados exemplos dos acontecimentos dos cotidianos para tornar a aprendizagem mais significativa. A questão de buscar a compreensão dos saberes criados nos cotidianos para uma educação emancipatória e democrática (BARBOSA, 2007).

Portanto, essa atividade realizada no fórum propiciou a compreensão sobre a importância dos cotidianos nas escolas em busca da prática de um currículo emancipatório na contemporaneidade.

Quarto microciclo iterativo: Compartilhamento e apresentação do artefato cultural responsável pela formação do praticante cultural nos ambientes presencial e *online*

Redesign: Na primeira turma, o relato da importância do artefato cultural no processo formativo foi realizado oralmente. Fizemos uma roda de diálogo entre os alunos, onde cada um apresentava o seu artefato e o mesmo era passado para os demais enquanto a narrativa era

discorrida. Observamos que os relatos estavam breves e sem reflexão teórica e constatamos que a formação seria mais rica se houvesse articulação de conceitos trabalhados na disciplina. Para tanto, criamos um fórum para apresentação escrita além da oral na segunda turma.

Design: Foi criado o quarto tópico “Atividade 3: artefatos culturais que nos formam”, no dia 10/05/2014, após a proposta feita em sala de aula de cada praticante postar uma foto ou vídeo sobre um artefato cultural importante em sua formação e elaborar uma narrativa sobre esse processo no fórum “Artefatos que nos formam”.

Figura 63 - Atividade 3: Artefatos culturais que nos formam

Atividade 3

Artefatos culturais que nos formam



Vamos fazer um vídeo ou tirar uma foto de um artefato cultural que participou ou tem participado na formação de suas vidas como seres humanos e compartilhar com nossos colegas de classe?

Entrem no fórum "Artefatos que nos formam" e postem o link da imagem ou do vídeo do artefato e façam uma narrativa sobre a importância desse em suas vidas.

No dia 16/05/2014, cada um apresentará seu artefato em aula e contará para avaliação da nossa terceira atividade avaliativa.

Quem começa?

[]s

Tatiana & Mirian

 Artefatos que nos formam

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68>

Foi criado um novo tópico no fórum “Artefatos que nos formam” (Fig. 64) para que os alunos apresentassem e disponibilizassem individualmente o artefato cultural formativo no ambiente *online* juntamente com uma narrativa sobre a importância do mesmo na sua formação como indivíduo na cultura. O texto “Cultura e Cotidiano Escolar” (ALVES, 2003) foi discutido presencialmente para que os alunos refletissem e compreendessem a importância de determinados artefatos em suas vidas.

Figura 64 - Fórum "Artefatos que nos formam"

Artefatos que nos formam


Cada um de vocês deverá compartilhar uma foto ou vídeo sobre um artefato cultural responsável pela sua formação como ser humano. Poder um objeto, uma música, um vídeo, uma imagem, uma pessoa, e etc, que contribuiu ou tem contribuído de alguma forma no seu desenvolvimento pessoal e/ou acadêmico.

Vamos compartilhar com nossos colegas e fazer uma narrativa sobre esse processo de formação?

[]s,

Tatiana & Mirian

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Artefatos que nos formam	 Tatiana Rossini	35	Laurent Ferreira Sáb, 2 Ago 2014, 00:06

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=2459>

Implementação: Escolher um artefato cultural que contribuiu ou tem contribuído em sua formação como indivíduo e elaborar uma narrativa sobre esse processo. O artefato deverá ser compartilhado no ambiente virtual juntamente com o relato e depois, apresentar presencialmente. Um e-mail foi encaminhado no dia 10/05/2014 com a seguinte proposta:

Olá pessoal,

Ao longo dessa semana, cada um de vocês deverá compartilhar uma foto ou vídeo sobre um artefato cultural responsável pela sua formação como ser humano. Pode ser um objeto, uma música, um vídeo, uma imagem, uma pessoa, e etc, que contribuiu ou tem contribuído de alguma forma no seu desenvolvimento pessoal e/ou acadêmico.

Vamos compartilhar com nossos colegas e fazer uma narrativa sobre esse processo de formação? Essa é a nossa terceira atividade avaliativa valendo 10 pontos.

Entre no nosso AVA Moodle e acessem a Atividade 3 que tem um Fórum para vocês compartilharem a foto ou vídeo desse artefato e narrarem o processo de formação o mesmo.

Para a próxima aula, cada aluno apresentará seu artefato, podendo trazê-lo ou mostrar o seu vídeo ou imagem.

Também discutiremos o texto "Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar" da Prof. Inês Barbosa e o mesmo poderá ser acessado no link <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. O texto também se encontra na pasta 310A na Xérox do 12o andar e também no AVA Moodle.

Vamos lá?

[]'s,

Tatiana & Mirian

O extrato abaixo mostra a narrativa de alguns artefatos escolhidos pelos praticantes como sendo importantes na sua formação no fórum "Artefatos que nos formam" e os comentários das professoras-pesquisadoras:

Artefatos que nos formam

por Tatiana Rossini - sábado, 10 maio 2014, 17:00

Pessoal,

Vamos compartilhar os artefatos culturais que contribuíram para a nossa formação e narrar esse processo?

Quem começa?

Lembrem-se que essa atividade valerá para a terceira nota da disciplina.

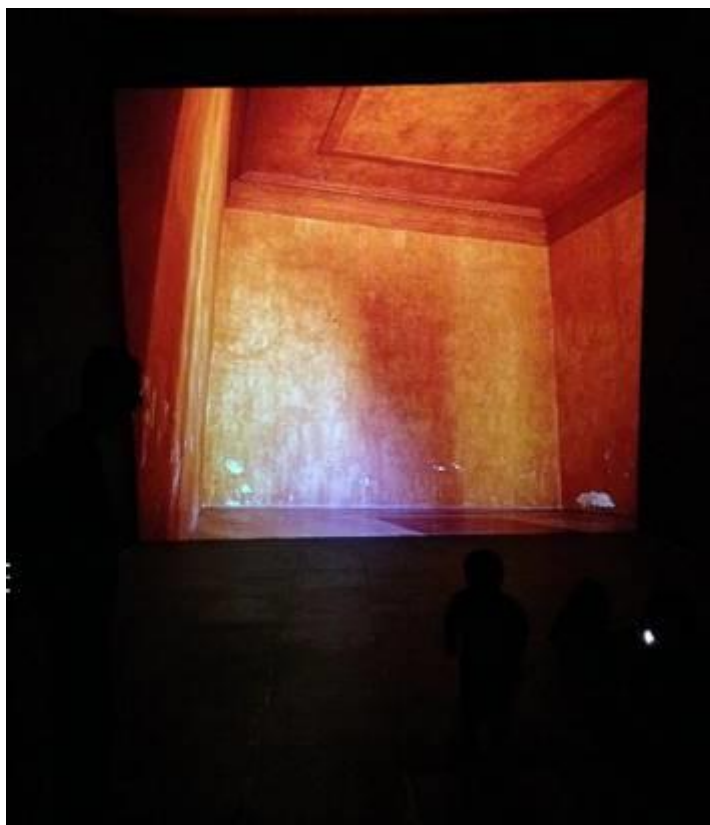
[]'s,

Tatiana

Re: Artefatos que nos formam

por Tamirys - domingo, 11 maio 2014, 19:31

As imagens estão disponíveis no link abaixo:



Fonte: <http://s739.photobucket.com/user/tamirysA/library/?sort=3&page=1>

As imagens mostram a exposição *Gritos Surdos*, do artista Miguel Rio Branco que acontece neste momento na Casa França-Brasil, onde trabalho como mediadora educadora. Enquanto estudante de Artes Visuais é de extrema importância para minha formação a convivência dentro de espaços culturais, a Casa França-Brasil particularmente abriga exposições de artistas contemporâneos, meu maior interesse. Não só a experiência em museus enquanto visitante é importante para minha formação, mas a minha preparação enquanto mediadora educadora da instituição, a cada nova exposição uma semana intensa de pesquisa em torno do trabalho de um novo artista ajuda a enriquecer meu repertório enquanto estudante.

Re: Artefatos que nos formam

por Mirian Amaral - sexta, 16 maio 2014, 16:43

Muito interessante o seu depoimento, Tamyres! **Fale-nos um pouco mais dessa exposição**, que já nos atrai, a partir do próprio título "*Gritos Surdos*". Que relação você poderia fazer com os cotidianos, em geral, e com os cotidianos escolares, em particular?

Você escreve que "a cada nova exposição uma semana intensa de pesquisa em torno do trabalho de um novo artista ajuda a enriquecer meu repertório enquanto estudante". Podemos

dizer que, a exemplo do texto de Inês Barbosa, nas entrevistas com Corinta e Regina, essa experiência a enriquece não apenas como estudante, mas como pessoa e como profissional. Você não acha?

[]s

Mirian

Re: Artefatos que nos formam

por Luiz - quinta, 15 maio 2014, 12:37

Esse é o link do meu vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=PCjw58bT1_0

Esse lugar do vídeo é o Ceasm, onde eu trabalho e também o local onde pude ter uma formação política/educacional. Tenho prazer de estar lá pois o processo de formação nunca para e esse lugar me propicia estar em contato frequente com diferentes pluralidades em diferentes segmentos.

É um espaço onde a hierarquia entre educadores e educandos é minimizada ao máximo, possibilitando assim uma conversa como a do vídeo, totalmente espontânea e sem os rigores que as instituições educacionais muitas vezes colocam na relação professor/aluno. Sentam-se à mesa todos com a mesma paridade em uma relação de troca contínua e prazerosa. Além do que, as singularidades que permeiam esse espaço acabam sempre enriquecendo meu processo de aprendizado.

Re: Artefatos que nos formam

por Mirian Amaral - sexta, 16 maio 2014, 16:46

Luiz,

Legal, o vídeo postado. Realmente o espaço é de troca, de colaboração e de interatividade. Também sugere uma relação aberta entre o pessoal envolvido. Gostaria de conhecer um pouco mais o trabalho que é desenvolvido nessa ONG.

Em determinado momento, você diz que tem três personalidades (??).

Só para provocar: isso é normal? Pense sobre o assunto e explique melhor sua colocação.

Abs.,

Re: Artefatos que nos formam

por Bruna - quinta, 22 maio 2014, 23:12

Meus artefatos são meus gibis. Seguem as fotos do meu armário de quadrinhos (e apostilas, e material de pintura, e grampeadores, rs). Ele é o resultado de mais de vinte anos de coleções, começando com gibis da Mônica e desembocando em obras sobre a guerra, por exemplo. Na foto seguinte dois exemplos das minhas edições especiais (e eu fiquei mais de um ano caçando essa da Batgirl, nem na Amazon tinha).

Eu aprendi a ler com quadrinhos, me alfabetizei lendo Mônica e Tio Patinhas. Na minha primeira faculdade, Comunicação, fiz uma monografia sobre quadrinhos. Eles permeiam o meu aprendizado, a minha relação com a leitura, a arte, e, por que não, o mundo. Se me deixar falar sobre o assunto capaz de eu não calar a boca até 2016. Para mim, os quadrinhos não são apenas um hobby, mas uma forma muito importante e muito interessante de arte e de meio de comunicação de massa.

Re: Artefatos que nos formam

por Tatiana Rossini - sábado, 24 maio 2014, 16:46

Bruna,

A sua narrativa nos mostra como os artefatos culturais contribuem para a nossa formação, muitas vezes, de forma lúdica e intensa.

Esses artefatos formadores nos fazem aflorar o interesse em aprender determinado assunto, técnica/tecnologia. Eles nos ajudam a pensar sobre nossas práticas diárias. Os quadrinhos não são apenas um hobby, mas também um espaçotempo formativo.

Você como futura docente de história como poderia trazer esse caráter lúdico em sala de aula?

[]s,

Tatiana

Re: Artefatos que nos formam

por lucas - sexta, 23 maio 2014, 21:20

Lembro que na época do ensino médio (estudei no Pedro II de Niterói), nós alunos viemos ao Rio de Janeiro em umas 2 ou 3 manifestações relativas ao passe livre estudantil e lembro também que eu não tinha muita noção do que estava acontecendo e que participei mais pela novidade e por estar reunido em um grupo de amigos. Entrei na UERJ em 2009.2 e também não me envolvi muito com esse tipo de atividade, nem com os problemas cotidianos, como greves de professores, funcionários, bandeirão que na época nem existia. A partir do ano passado, mais precisamente no dia 18/06, quando deixei de jogar meu futebol de 2ª Feira na UERJ para ir a primeira grande manifestação com mais de 100 mil pessoas nas ruas e que ocorreu naquele momento devido ao aumento de 20 centavos na passagem. Percebi naquele dia e nos dias seguintes, com toda a repercussão que teve, o poder que todas aquelas pessoas reunidas tinham e que não devemos cruzar os braços para os problemas que nos cercam, mesmo que não nos afete diretamente, e procurei ser um pouco mais crítico e entender um pouco melhor todos os problemas pelo qual passamos e quem são os responsáveis por eles. Desde então participei de inúmeras manifestações, contra os gastos da Copa, contra a privatização do Maracanã, nas manifestações dos professores em greve no fim do ano passado, contra o preço da passagem, contra o Sergio Cabral, etc

OBS: Não coloco fogo em nada e não sou black block kkkk

Re: Artefatos que nos formam

por Tatiana Rossini - sábado, 24 maio 2014, 16:14

Lucas,

Interessante a sua narrativa! A partir de um encontro com amigos, algo chamou a sua atenção: o poder dos cidadãos quando se unem em prol de um objetivo!

As manifestações quase que diárias em que estamos vivenciando, tem propiciado a expressão popular cada vez mais forte, reivindicando a sua cidadania. As micropolíticas (Alves) que fazemos diariamente nas escolas, em casa, na internet, no trabalho, na cidade são movimentos que às vezes estão "invisíveis" aos nossos olhos, subvertendo o poder instituído (Foucault).

A visão crítica deve ser aplicada sempre em todas as esferas que compõe a sociedade, principalmente na educação. Deixo uma provocação para a turma: as escolas e as universidades têm trazido essa temática para discussão em sala de aula? Como poderemos contribuir para a formação de um pensamento crítico de nossos alunos ou futuro alunos?

[]',

Tatiana

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=235>

Os relatos sobre os artefatos culturais formativos dos praticantes da disciplina mostram como a relação é estabelecida nos múltiplos cotidianos que fazemos parte. Desta forma, “nos estudos desenvolvidos do/no cotidiano sobre a cultura e seus artefatos de todo o tipo – de ideologias a aparelhos – buscam analisar, explicar e compreender os modos como cada um desses artefatos está sempre encarnado em cada “praticante” através das diversas redes cotidianas em que o mesmo está enredado” (ALVES, 2003, p.72).

Outros artefatos culturais emergiram no fórum como músicas, livros, quadro branco, família, estágio e prática de artes marciais. Interessante destacar que o conceito de artefato transcende o aspecto físico para um conceito.

No dia 16/05/2014 cada participante apresentou o seu artefato para a turma, ampliando a discussão instaurada no fórum “Artefatos que nos formam” e fizemos uma reflexão sobre o processo heteroformativo.

Quinto microciclo iterativo: Oficinas de produção de artefatos digitais abertos

Redesign: na primeira turma da disciplina, oferecemos oficinas de HQ e produção de vídeo e deixamos para livre escolha dos grupos o tipo do artefato digital para ser construído como dispositivo disparador do conhecimento em um planejamento de aula para uma determinada série escolar.

Dos quatro grupos, cada um com cinco componentes, três elaboraram HQ e apenas um produziu vídeo. Quando questionados a escolha por HQ, foi relatado que a produção de vídeo seria muito mais trabalhosa que a confecção de tirinhas. Dos três grupos que fizeram HQ, apenas um utilizou uma plataforma digital aberta para elaboração da mesma. Os demais fizeram manualmente, desenhando os quadros para depois digitalizá-los. O grupo que produziu o vídeo utilizou imagens com propriedade intelectual, embora tivessem sido alertados para a não reutilização de conteúdos digitais disponíveis na Web.

Portanto, na segunda turma, fizemos a proposição da atividade para a produção de um documentário, de qualquer tema, mas que articulasse com os conceitos trabalhados durante a disciplina.

Design: foi criado o quinto tópico “Atividade 4: oficina de vídeo”, um dia antes da oficina de escrita colaborativa do roteiro de vídeo na plataforma Wikispaces realizada no dia 30/05/2014 e ministrada pelo Professor Felipe Carvalho.

Oferecemos duas oficinas presenciais ao longo do curso: produção de vídeo e escrita colaborativa utilizando a plataforma Wikispaces. O texto “Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional” de Ariel Rocha, Heloisa Vieira e Fernanda Maria Pereira foi discutido em sala de aula para mostrar a importância dessas atividades na educação.

Foram compartilhados pelo Professor Felipe Carvalho links importantes como uma apresentação sobre a produção de vídeo na plataforma SlideShare⁵⁰, um tutorial de criação de vídeo utilizando o *software* Windows Movie Maker⁵¹ e o site para download do mesmo⁵².

⁵⁰ <http://pt.slideshare.net/Felipebarro/criao-de-vdeos-nas-redes-educativas-30324553>;

⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=f54IwDgBpzc>

Alguns documentários-exemplos foram disponibilizados no Moodle: a) Janela da alma⁵³; b) Nascidos em Bordéis: crianças da luz vermelha de Calcutá⁵⁴; c) Edifício Master⁵⁵, e; d) Fio da memória⁵⁶. E, finalmente, publicamos o link para acessar a plataforma Wikispaces⁵⁷ e o seu tutorial⁵⁸ de utilização.

⁵² <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows-live/movie-maker#t1=overview>

⁵³ https://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg

⁵⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=nxJ2G1SWWd0>

⁵⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=BgmfO4CasYw>

⁵⁶ https://www.youtube.com/watch?v=UrIwQT_KKp8

⁵⁷ <http://ead.uerj.br/ava/mod/url/view.php?id=2620>

⁵⁸ <http://pt.slideshare.net/Felipebarro/tutorial-wikispace-33552715>

Figura 65 - Atividade 4
Atividade 4



Oficina de vídeo

Olá turma, bem-vindos a nossa oficina de vídeo!

A cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais em rede, que aqui chamaremos de cibercultura, vem reconfigurando nossos modos de sentir e de viver o mundo. Com isso, o princípio cibercultural do polo de emissão liberado permite que nos tornemos autores em potenciais: criando vídeos, imagens, quadrinhos, etc em diversas interfaces digitais potencializando coação e colaboração. Desse modo, a oficina de vídeo na cibercultura nos convida a fazer/pensar criações em rede.

Que tal fazermos nossos próprios vídeos?

Atividade final proposta:

Vamos nos dividir em grupos de trabalhos e cada grupo terá até cinco integrantes, que ficarão responsáveis pela criação e edição de um documentário sobre o cotidiano (escolar, cidade, cultura) envolvendo uma ou mais áreas do conhecimento.

Obs: Quando terminamos todo o processo, iremos juntar todos os vídeos para torná-los um documentário único produzido colaborativamente.

Links importantes:

 [Slide Produção de Vídeo](#)

 [Tutorial Movie Maker](#)

 [Baixar o Movie Maker](#)

Documentários do cotidiano como inspiração:

 [Janela da Alma](#)

 [Nascidos em Bóndois](#)

 [Edifício Master](#)

 [Fio da Memória](#)

Fórum

 [Achados e perdidos](#)

Wikispaces

 [Wikispaces](#)

 [Tutorial Wikispaces](#)

Após a produção do documentário e o compartilhamento do mesmo no Youtube licenciado em Creative Commons, postar o link no fórum "Nossos documentários."

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68>


Foi criado um fórum no Moodle “Nossos documentários” para os grupos de alunos compartilharem as suas produções de vídeo (Fig. 66).

Figura 66- Fórum "Nossos documentários"

Nossos Documentários

Nesse espaço cada grupo disponibilizará o link do seu documentário e escrever a sinopse do mesmo.

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Nossos documentários	 Tatiana Rossini	8	Tatiana Rossini Sáb, 9 Ago 2014, 17:51

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=2729>

Criamos o fórum “Achados e perdidos” (Fig. 67), como um canal de comunicação para ajudar os praticantes na produção do vídeo.

Figura 67 - Fórum "Achados e perdidos"


Achados e perdidos

Olá turma!

Esse fórum foi criado para que possamos compartilhar as nossas dúvidas, dilemas e inquietações, e por fim, nossas produções.

Quem gostaria de começar?

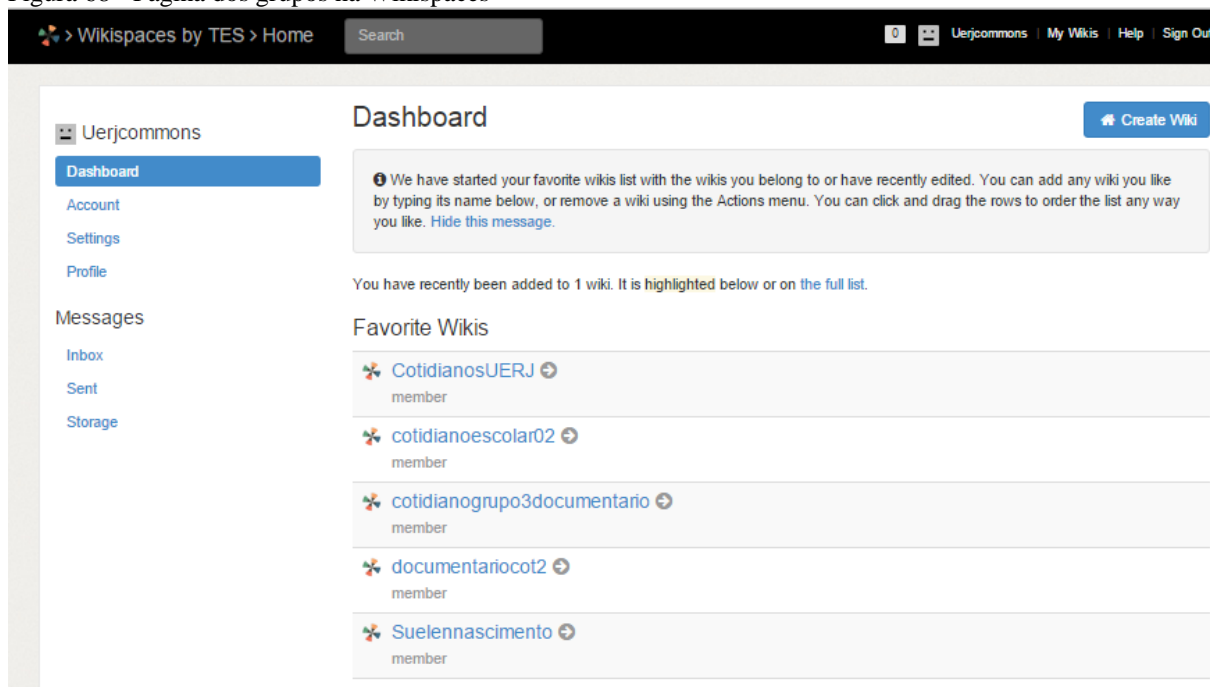
Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Parte escrita da 4ª Avaliação (Grupo 2)	 Marcos Paulo Martins de Oliveira	0	Marcos Paulo Martins de Oliveira Sex, 1 Ago 2014, 08:20

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=2561>

Na plataforma Wikispaces foi criada uma página para cada grupo para elaboração do roteiro do vídeo, conforme figura abaixo:

Figura 68 - Página dos grupos na Wikispaces



Fonte: <https://www.wikispaces.com/user/my/Uerjcommons>

Implementação: produzir um documentário relacionado à uma ou mais áreas do conhecimento que tenha como tema os cotidianos (nas escolas ou na cidade ou nas redes sociais etc...). Escrever na página do grupo na Wikispaces, criada em sala de aula, a sinopse, argumento e roteiro do documentário. Compartilhar o documentário na plataforma Youtube e licenciá-lo em Creative Commons. Compartilhar o link do vídeo no fórum “Nossos Documentários” e narrar a experiência formativa do grupo na página do Wikispaces, dialogando com os textos trabalhados em sala de aula. Depois, apresentar o documentário para os demais grupos.

No dia 04/06/2014 encaminhamos o e-mail abaixo com as orientações para realização da atividade avaliativa 4, em que um documentário deveria ser produzido por um grupo de alunos e o seu roteiro escrito na plataforma Wikispaces. Uma narrativa sobre a experiência de produzir um documentário articulado aos conceitos discutidos ao longo da disciplina foi solicitada para ser entregue na mesma ambiência.

Pessoal,
Na aula passada começamos a nossa quarta atividade avaliativa com formação de grupos e a oficina de criação e acesso à plataforma Wikispaces.
Na próxima aula, dia 06/06/2014, será a última desse mês, pois a UERJ entrará em recesso para a Copa do Mundo. A nossa volta será no dia 18/07/2014.
Discutiremos na próxima aula os textos abaixo que se encontram na plataforma Moodle:

*Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar - Inês Barbosa
A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando
com os cotidianos - Edméa Santos*

Pág. 75-98 (<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>)

Atividade Avaliativa 4 - Final

Produzir um documentário relacionado à uma ou mais áreas do conhecimento que tenha como tema os cotidianos (nas escolas ou na cidade ou nas redes sociais etc...).

Orientações:

1) Escrever na página do grupo na Wikispaces, criada em sala de aula, a sinopse, argumento e roteiro do documentário. – Prazo: 06/06/2014

Cada grupo criou uma página no Wikispaces para elaboração da sinopse, do argumento e do roteiro do documentário. As informações requeridas desses itens constam no slide disponibilizado na Atividade 4 no Moodle sobre a criação de vídeos.

Páginas dos grupos no Wikispaces

Grupo 1 -> <http://cotidianoescolar02.wikispaces.com/>

Grupo 2=> <http://documentariocot2.wikispaces.com/>

Grupo 3 => <http://cotidianogrupo3documentario.wikispacesTodo.com/>

Grupo 4 => <http://suelennascimento.wikispaces.com/>

OBS: Todos os componentes dos grupos devem acessar a sua respectiva página e contribuir na elaboração da sinopse, argumento e roteiro do documentário.

Disponibilizar na plataforma Wikispaces até a próxima aula, 06/06/2014, esses três itens esboçados.

2) Produzir o documentário a partir da sinopse, argumento e roteiro de no máximo 14 minutos.- Prazo de entrega e apresentação: 18/07/2014.

3) Enviar o vídeo para o Youtube e licenciá-lo em Creative Commons (propriedade intelectual). - Prazo: antes de 18/07/2014

Seguir o passo-a-passo no slide de criação de vídeo disponibilizado na Atividade 4 do Moodle.

4) Compartilhar o link do vídeo no Youtube no fórum "Nossos Documentários" na Atividade 4 do Moodle.-Prazo: antes de 18/07/2014

5) Narrar a experiência formativa do grupo na página do Wikispaces (de 5 a 10 páginas) dialogando com os textos trabalhados em sala de aula. Prazo de entrega: 18/07/2014.

O texto será escrito colaborativamente e todos os membros do grupo deverão participar, pois a avaliação será individual,

[]'s,

Tatiana e Mirian

No dia 06/06/2014 foi realizada a oficina de vídeo pelo mesmo professor em que as etapas para realizar um documentário foram mostradas e exemplificadas. Uma dinâmica foi proposta pelo professor convidado para cada grupo produzir um vídeo sobre qualquer assunto e depois apresentar para turma. Foram disponibilizados links de tutoriais do Movie Maker e Wikispaces bem como vários documentários como suporte para a produção de um

documentário sobre os cotidianos (nas escolas, nas cidades, no ciberespaço), utilizando dispositivos digitais para captação das imagens em movimento e o *software* “Movie Maker” para edição.

No dia 08/07/2015, foi encaminhado um e-mail para informar as datas de apresentação dos documentários e de suas narrativas. Os praticantes realizaram a atividade 4 durante o período de férias.

Olá pessoal!

Como estão passando as férias?

Na próxima semana, dia 18/07, daremos continuidade à nossa disciplina e teremos apresentação dos documentários dos grupos 1 e 2. No dia 25/07 será a apresentação dos grupos 3 e 4.

Entre nas páginas de cada grupo e observei o seguinte:

Grupo 1 -> <http://cotidianoescolar02.wikispaces.com/>

Somente a Tamirys que posta os vídeos e escreve. E os demais integrantes do grupo não participam? Esse espaço é de interação e não um monólogo. Lembro que o texto deverá ter de 5 a 10 páginas contendo uma narrativa sobre como foi a experiência de fazer um documentário em grupo e a importância dessa disciplina na formação de professores autores, trazendo o referencial teórico discutido ao longo da disciplina. O texto deverá ser disponibilizado nessa plataforma (Wikispaces) e ser entregue impresso até o dia 01/08.

O vídeo deverá ser postado no youtube com opção "Creative Commons" (CC) e disponibilizar o link no Moodle: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=348>

Estão pendentes: texto e o vídeo final.

Grupo 2=> <http://documentariocot2.wikispaces.com/>

Observei que o Marcos Paulo postou o roteiro e ninguém se manifestou. E os demais integrantes do grupo não participam? Esse espaço é de interação e não um monólogo. Lembro que o texto deverá ter de 5 a 10 páginas contendo uma narrativa sobre como foi a experiência de fazer um documentário em grupo e a importância dessa disciplina na formação de professores autores, trazendo o referencial teórico discutido ao longo da disciplina. O texto deverá ser disponibilizado nessa plataforma (Wikispaces) e ser entregue impresso até o dia 01/08.

O vídeo deverá ser postado no youtube com opção "Creative Commons" (CC) e disponibilizar o link no Moodle: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=348>

Estão pendentes: texto e a produção do vídeo.

Grupo 3 => <http://cotidianogrupo3documentario.wikispaces.com/>

Observei que Beatriz e Carolina estão tendo dificuldades na plataforma Wikispaces. Vejam a minha postagem no fórum de lá. Estão pendentes: roteiro do vídeo, o texto e a produção do vídeo.

O vídeo deverá ser postado no youtube com opção "Creative Commons" (CC) e disponibilizar o link no Moodle: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=348>

Grupo 4 => <http://suelennascimento.wikispaces.com/>

Observei que não houve interação nenhuma no Wikispaces. Estão pendentes: roteiro do vídeo, o texto e a produção do vídeo.

O vídeo deverá ser postado no youtube com opção "Creative Commons" (CC) e disponibilizar o link no Moodle: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=348>

Lembramos que:

- os roteiros dos documentários devem estar disponibilizados no Wikispaces;
- a narrativa de 5 a 10 páginas também deverá estar disponibilizada no Wikispaces;
- os documentários devem se postados no Youtube utilizando a licença Creative Commons (CC), aberto para livre acesso;

- a nota será individual, de acordo com a participação de cada um (estou acompanhando a interação dos participantes de cada grupo na plataforma Wikispaces).

A seguir mostraremos o processo de construção do documentário de cada grupo.

Grupo 1

a) Pré-produção do documentário na plataforma Wikispaces:

Sinopse ou storyline (resumo geral do que vai ser exibido)

A ideia central é discutir o cotidiano dos alunos nos diferentes cursos que frequentam, mostrando os pontos positivos e negativos dentro dos Institutos de Humanas da UERJ - Geografia/Filosofia/Historia/Artes Visuais.

Argumento (descrever de forma breve como a ação vai ser executada)

As filmagens ocorrerão na Uerj envolvendo os integrantes do grupo, cada um em seu instituto.

Roteiro (detalhamento de tudo que vai acontecer no vídeo)

Os integrantes do grupo irão ser entrevistados e darão informações referentes aos diversos cursos aos quais frequentam. Cada integrante será entrevistado e a mesma pergunta será feita a todos eles. Dessa forma, poderemos ter uma pluralidade de respostas (perspectivas) existentes e quem sabe até conflitantes sobre o cotidiano dos discentes da Uerj. O vídeo terá quatro cenas de no máximo 5 minutos onde cada integrante será entrevistado.

- Quais eram as expectativas dos discentes ao ingressarem no curso?

- Descrever pontos positivos e negativos dentro do cotidiano de seu instituto.

Fonte: <https://cotidianoescolar02.wikispaces.com/documentariogrup01>

b) Produção e compartilhamento do vídeo no Fórum “Nossos Documentários”

Re: Nossos documentários

por Bruna - terça, 29 julho 2014, 12:12

Segue o documentário do grupo 1!

https://www.youtube.com/watch?v=iSNQ8_pKO-8&feature=youtu.be

c) Narrativa do processo de elaboração do documentário no Wikispaces

Figura 69 - Narrativa dos praticantes Fabiano, Luiz e Tamirys.

> cotidianoescolar02 > Home Search 0 Uerjcommon

Cotidianos Universitários

Introdução

O presente documentário se relaciona diretamente com a entrevista feita pela professora Inês Barbosa de Oliveira as professoras-pesquisadoras Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia, a entrevista tinha como objetivo elucidar a importância do cotidiano escolar na educação básica. Na entrevista a professora Corinta fala sobre suas experiências vividas fora do cotidiano escolar enquanto aluna e como estas foram de fundamental importância, o golpe de 64, a participação no Grêmio Estudantil e a sua forte relação com a poesia e como essas experiências refletiram mais tarde enquanto profissional. A entrevista com Regina fala de suas experiências cotidianas no ambiente escolar no começo de sua carreira, ela descreve como foi importante estar atenta não só ao ambiente dentro de sala como também os outros espaços de convivência dos alunos e como este foi um período de aprendizado enriquecedor.

A entrevista feita pela professora Inês Barbosa de Oliveira, apesar de ter o foco na Educação Básica foi importante para pensar o nosso documentário. A partir dessa entrevista percebemos a necessidade de refletir sobre o cotidiano em nível universitário, bem mais complexo por se tratar do universo de adultos, com outras demandas paralelas a graduação. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro apresenta uma pluralidade de alunos de diversas partes do Rio de Janeiro e até mesmo do Brasil com diferentes interesses e opiniões. Outro fator importante foi o fato de entrevistar os próprios alunos que constantemente são objetos de estudo de seus professores, falando em primeira pessoa de seus cotidianos, da instituição, dos professores e de seus colegas. O documentário *Cotidianos Universitários*, é importante para compreender os alunos que estudam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a vida pessoal que influi diretamente na vida acadêmica, como os alunos administram o tempo dentro da universidade e suas expectativas dentro do curso.

Entrevista com aluna do Instituto de Artes Visuais

Minha entrevista foi conduzida pela colega Bruna Gama, seguindo as perguntas básicas discorri sobre o que acontece no Instituto de Artes Visuais. A desconstrução do que entendia por arte e o que é o curso de Artes Visuais foi algo positivo, superando minhas expectativas. No entanto minhas frustrações enquanto aluna dizem respeito ao cotidiano do curso, logo no primeiro semestre frustrações quanto a horários, professores que chegavam mais de uma hora atrasados ou até mesmo não apareciam para dar aula sem qualquer explicação foram alimentando minhas insatisfações. O Instituto em si parece carecer de Arte, faltam exposições de alunos, trabalhos em processo, produção prática e dois anos sem um ateliê me apreço muito para um curso de Artes. Minha entrevista reflete minhas impressões sobre o meu Instituto durante meus anos de formação.

Entrevista com aluna do Instituto de Geografia

Em minha parte da entrevista, faço uma abordagem a partir dos problemas estruturais existentes na universidade e como essas defasagens influenciam no desenvolvimento da formação do profissional. Suas expectativas ao entrar na universidade após um rígido processo seletivo podem muitas vezes serem diminuídas devido a gama de problemas com o qual se defrontarão no decorrer do curso, empecilhos de todos os tipos podem surgir a todo momento, sendo alguns impossíveis de contornar.

Por ser uma ciência que tem como tema central estudar o espaço, a Geografia precisa necessariamente de trabalhos de campo onde se potencializam os estudos, a teoria e a prática são indissociáveis e torna-se mais complicado estudar conceitos espaciais a partir apenas de abstrações. Nesse ponto, a falta de estrutura no instituto de Geografia começa a tomar forma. Ônibus, custos de viagem, laboratórios minimamente estruturados, entre outras demandas reduzem a qualidade do ensino e consequentemente acabam também influenciando no cotidiano dos alunos. Dentro de seu cotidiano, os alunos começam a tentar contornar as problemáticas por conta própria, seja bancando uma viagem, seja tentando na medida do possível adquirir aparelhagem necessária as atuações em campo. No lado dos docentes, observamos que há dois tipos de professores; aqueles que são professores/profissionais e apenas "lamentam a ausência das estruturas" e os professores/passionais cujo ato de ensinar transcende o campo profissional e mergulha no prazer do ensino, esses, contornam as situações adversas a partir de sua criatividade e de seu zelo pelos discentes. Dessa forma, as tarefas importantes que exigem partes práticas jamais deixam de ser ensinadas aos estudantes, potencializando o ensino e criando um elo mais forte na relação docente-discente.

Fonte: <https://cotidianoescolar02.wikispaces.com/documentariogrup01>

Grupo 2

a) Pré-produção do documentário na plataforma Wikispaces:

- 1) Sinopse: Reconhecendo que a matemática é uma ciência universal e que serve de suporte e ferramenta (lógico-matemática-filosófica) para outras tantas ciências como as que serão apresentadas, o documentário destaca como a matemática influencia outras áreas do conhecimento humano e científico.
- 2) Argumento: A Matemática é uma ciência universal, segundo o matemático e pensador René Descartes. A partir dela é possível, como ferramenta, desenvolver e aprimorar outras ciências tanto em teorias e concepções novas ou existentes quanto em seus cotidianos em geral.
- 3) Roteiro: Num 1º momento (introdução e referências históricas): Reconhecer através do documentário que a matemática é uma ciência universal e que serve de ferramenta para tantas outras ciências, utilizando-se de referências e dados históricos.
Num 2º momento: Destacar em quais pontos as ciências (filosofia - biologia - ed.física) foram e são enriquecidas pela matemática em suas teorias e cotidianos em geral.

Layout e desenvolvimento: A montagem deverá ser colaborativa e cada um dos integrantes devem em vídeos, em duração a ser determinada, apresentar argumento e discurso.

OBS.: DEIXO ABERTO A OPINIÃO DO GRUPO , ALTERAÇÃO DE QUALQUER ITEM OU IDEIA APRESENTADA AQUI !!!!

Fonte: <https://documentariocot2.wikispaces.com/>

b) Produção e compartilhamento do vídeo no Fórum “Nossos Documentários”

Re: Nossos documentários

por Marcos - sexta, 25 julho 2014, 19:27

Segue o link do documentário do grupo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=4ddUsYboKVw>

Espero que gostem! :)


c) Narrativa do processo de elaboração do documentário no Wikispaces

Os componentes do grupo compartilharam a narrativa no Fórum “Achados e perdidos”, pois se “perderam” na plataforma Wikispaces mesmo com a oficina e o tutorial disponibilizado no AVA da disciplina.

Figura 70 - Narrativa do praticante Marcos Paulo

Achados e perdidos

Mostrar respostas começando pela mais antiga ▼ Transfira esta discussão para ... ▼ Mover

 **Parte escrita da 4ª Avaliação (Grupo 2).**
por Marcos Paulo Martins de Oliveira - sexta, 1 agosto 2014, 08:20
[*Marcos P. Martins \(Narração, opiniões e relatório sobre o trabalho desenvolvido\):](#)

Sobre a experiência de fazer o documentário posso dizer que foi dividida em dois momentos: a parte da elaboração do roteiro, planejamento e organização das ideias e teorias acerca dos assuntos a serem abordados e uma segunda parte onde colocamos a mão na "massa", abrimos o verbo e fomos, alguns dos integrantes, para trás das câmeras falar um pouco sobre a interdisciplinaridade do ponto de vista da matemática combinada a outras disciplinas.

A interdisciplinaridade é, seja em outras disciplinas, seja na matemática, uma importante ferramenta na construção do conhecimento e, conseqüentemente, uma opção a se considerar mediante aos diversos cotidianos das escolas brasileiras.

A interdisciplinaridade promove ao aluno a vontade de querer descobrir mais sobre cada disciplina enquanto que instiga o raciocínio, a criatividade, o trabalho em grupo(quando coletivo) - ensina que é possível, utilizando-se de vários saberes(monodisciplinares), descobrir, resolver problemas científicos aparentes.

A interdisciplinaridade, como exposto aqui e no documentário realizado, tem um alto poder de transformação através dos cotidianos que as pessoas vivem no dia-a-dia, como é no caso da matemática - por exemplo: O uso da matemática com a educação física para calcular o famoso IMC(Índice de Massa Corpórea), que é calculado como a razão entre o peso(em quilos) e o quadrado da altura(em metros), a razão(valor numérico) vai indicar, através de valores já tabelados(estudados e pesquisados por especialistas nas áreas de nutrição com matemáticos na área), o quanto a pessoa está acima(sobrepeso ou obesidade), abaixo(falta de peso) ou no peso ideal. A partir daí, a educação física entra indicando determinados exercícios e práticas alimentares para que a pessoa consiga nivelar seu peso ao peso que seria considerado pela tabela como ideal.

Quanto a experiência de ter feito o documentário destaco que tive altos e baixos, como relatado às professoras da disciplina.. começou quando ninguém se prontificou a querer elaborar o roteiro e todas as etapas descritas de pré-produção do documentário. Visto que se eu não me prontificasse a fazer algo a respeito, não teríamos um roteiro, então resolvi tomar partido. Mandei o seguinte email para todos os componentes do grupo, expondo claramente que o roteiro poderia ser modificado e passível de alterações:

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=396>

OBS: a narrativa completa encontra-se no anexo E.

Grupo 3

a) Pré-produção do documentário na plataforma Wikispaces:

Sinopse: A proposta do documentário é desvendar/descobrir o entendimento que as pessoas possuem sobre cotidiano e qual a importância que ele possui na construção do que nós somos. Será que os indivíduos sabem do poder que exercem sobre o cotidiano e que é capaz de moldá-lo? O intuito do documentário é responder a esse questionamento através de entrevistas. As entrevistas serão realizadas com universitários, da UERJ e de outras instituições. Através das entrevistas poderemos analisar o olhar que cada um possui sobre cotidiano através do que vivencia.

Roteiro: O entrevistado faz uma breve apresentação (livre). O entrevistador questiona ao entrevistado a sua compreensão sobre cotidiano. (Fulano, o que você compreende como cotidiano?) O entrevistador questiona ao entrevistado a importância do cotidiano na vida do mesmo. (Fulano, Você acredita que o cotidiano possui alguma importância na construção do que você é como, por exemplo, na construção dos seus valores? Por quê?)

Argumento: O cotidiano é uma prática social em construção e quem o constrói somos nós. Temos um papel ativo dentro desta construção, mas muitos ainda acreditam em um papel passivo e o exercem se tornando vítimas do cotidiano. Quando digo “vítimas” me refiro aos vários indivíduos que não aceitam nem se conformam com o presente (que é o nosso, até então, cotidiano), mas não se mobilizam para mudá-lo, simplesmente o aceitam. Essa disciplina nos possibilitou a compreender e entender o que é cotidiano e que ele é algo em construção, aonde nós educadores e futuros educadores devemos procurar desconstruir o que já não é mais eficaz, como algumas metodologias de ensino, por exemplo. Não podemos ser limitados, temos que analisar o cotidiano que moldam nossos alunos e a partir de então moldá-lo de acordo com as necessidades dos mesmos, devemos construir metodologias que sejam eficazes no processo de aprendizagem. A disciplina me fez compreender que “cotidiano” não é só o que acontece diariamente, mas também a possibilidade de expandir o que nós somos, o cotidiano é uma ferramenta.

Antes da disciplina minha compreensão de cotidiano era limitada, constituída apenas pelos acontecimentos diários e corriqueiros, mas compreendi que o cotidiano vai, além disso. Depois que comecei a desvendar, sem a intenção, esse entendimento sobre cotidiano, me vi descobrindo o real motivo que me levou a escolher as ciências sociais, que foi involuntariamente o cotidiano. Todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem aprendem e ensinam entre si, e isso vai além do ambiente de aprendizagem. Nós aprendemos durante toda a vida uns com os outros, não só através de nossas próprias experiências, mas com as dos outros também. As experiências fazem parte do nosso cotidiano, e o cotidiano exerce um papel importante contribuindo para a formação do indivíduo. Nós somos uma “metamorfose ambulante”, e isso significa que estamos nos moldando a todo instante, o cotidiano nos molda. Nós moldamos o cotidiano e também somos moldados por ele. Nossa sociedade está em constante mudança, aonde somos involuntariamente levados a repensar nossos conceitos até então formados.

A partir desta descoberta realizada através da disciplina sobre cotidiano, surgiu a ideia da montagem do documentário proposto.

Fonte: <https://cotidianogrupos3documentario.wikispaces.com/Roteiro>

b) Produção e compartilhamento do vídeo no Fórum “Nossos Documentários”

Re: Nossos documentários

por [Tatiana Rossini](#) - sábado, 9 agosto 2014, 17:51

Grupo 3

<https://www.youtube.com/watch?v=zF2Cz0EZyLs>

c) Narrativa do processo de elaboração do documentário no Wikispaces

Figura 71 - Narrativa da praticante Carolina

The screenshot shows a Wikispaces page with the following content:

Texto_narrativa

O cotidiano é uma prática social em construção e quem o constrói somos nós. Temos um papel ativo dentro desta construção, mas muitos ainda acreditam em um papel passivo e o exercem se tornando vítimas do cotidiano. Quando digo “vítimas” me refiro aos vários indivíduos que não aceitam nem se conformam com o presente (que é o nosso, até então, cotidiano), mas não se mobilizam para mudá-lo, simplesmente o aceitam. Essa disciplina nos possibilitou a compreender e entender o que é cotidiano e que ele é algo em construção, aonde nós educadores e futuros educadores devemos procurar desconstruir o que já não é mais eficaz, como algumas metodologias de ensino, por exemplo. Não podemos ser limitados, temos que analisar o cotidiano que moldam nossos alunos e a partir de então molda-lo de acordo com as necessidades dos mesmos, devemos construir metodologias que sejam eficazes no processo de aprendizagem. A disciplina me fez compreender que “cotidiano” não é só o que acontece diariamente, mas também a possibilidade de expandir o que nós somos, o cotidiano é uma ferramenta.

Antes da disciplina minha compreensão de cotidiano era limitada, constituída apenas pelos acontecimentos diários e corriqueiros, mas compreendi que o cotidiano vai, além disso. Depois que comecei a desvendar, sem a intenção, esse entendimento sobre cotidiano, me vi descobrindo o real motivo que me levou a escolher as ciências sociais, que foi involuntariamente o cotidiano. Todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem aprendem e ensinam entre si, e isso vai além do ambiente de aprendizagem. Nós aprendemos durante toda a vida uns com os outros, não só através de nossas próprias experiências, mas com as dos outros também. As experiências fazem parte do nosso cotidiano, e o cotidiano exerce um papel importante contribuindo para a formação do indivíduo. Nós somos uma “metamorfose ambulante”, e isso significa que estamos nos moldando a todo instante, o cotidiano nos moldam. Nós moldamos o cotidiano e também somos moldados por ele. Nossa sociedade está em constante mudança, aonde somos involuntariamente levados a repensar nossos conceitos até então formados.

A partir desta descoberta realizada através da disciplina sobre cotidiano, surgiu a ideia da montagem do documentário proposto. A proposta do documentário é desvendar/descobrir o entendimento que as pessoas possuem sobre cotidiano e qual a importância que ele possui na construção do que nós somos. Será que os indivíduos sabem do poder que exercem sobre ele? E que é capaz de moldá-lo? O intuito do documentário é responder a esses questionamentos através de entrevistas. As entrevistas serão realizadas com diversos universitários da Uerj e de outras instituições. Através das entrevistas poderemos analisar o olhar que cada um possui sobre cotidiano dentro do que vivencia.

Fonte: https://cotidianogrupo3documentario.wikispaces.com/Texto_narrativa

OBS: a narrativa completa encontra-se no anexo F.

Grupo 4

a) Pré-produção do documentário na plataforma Wikispaces:

O grupo não fez

b) Produção e compartilhamento do vídeo no Fórum “Nossos Documentários”

Re: Nossos documentários

por [Tatiana Rossini](#) - sexta, 25 julho 2014, 12:00

Documentário do Grupo 4

<http://www.youtube.com/watch?v=Z27MmiP8ZNM>

c) Narrativa do processo de elaboração do documentário no Wikispaces

Nas aulas da disciplina é percebido e compreendido o quanto os cotidianos influenciam não só na prática de ensino escolar, mas em qualquer ramo da vida. Todo mundo carrega consigo uma bagagem cultural que acaba também sofrendo influência de outras bagagens culturais, se tornando o ser humano um conjunto de conhecimentos provenientes de outros seres humanos que possuem uma bagagem cultural que foram e que são construídas por meio das bagagens de outros seres humanos. Como diz a autora do texto Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar, Inês Barbosa em sua fala: "... e me fundamentado em uma crítica ao modelo da ciência moderna que vem tratando os conhecimentos cotidianos como menores em relação ao conhecimento dito científico, negligenciando a partir daí, tanto os processos cotidianos de criação e transmissão de conhecimentos, quanto os complexos e múltiplos enredamentos entre esses modos de conhecer que, para nós, são partes de um único e mesmo processo, o da tessitura em rede de conhecimentos, na medida em que nenhum de nós aprende isoladamente este ou aquele tipo de conhecimento."

Para reforçar tal concepção, outra fala da Inês Barbosa faz nos necessário: "...Nesses processos diferentes e complexos de viver e criar nos múltiplos espaços/tempo cotidianos nos quais nos inserimos, ganha importância a compreensão de como se formam as redes de subjetividades que cada um de nós é (Santos, 1995 e 2000), expressão concreta dos processos históricos mais amplos que nos formam, sejam eles culturais, sociais, familiares, políticos ou outros, e que são constitutivos de nossas identidades individuais e coletivas."

A partir disso entendemos que todo mundo carrega consigo cotidianos e conhecimentos próprios, que merecem ser respeitados e que não podem ser ignorados pelo professor no processo de educação, pois cada aluno irá colaborar em tal processo com seus cotidianos. É uma relação recíproca entre o cotidiano do aluno e o plano de aula, na qual um interfere no outro. E todos os tipos de conhecimento são importantes, a informação que o professor leva para a turma é tão necessária quanto as informações que cada aluno traz consigo. Aqui entendemos que os tipos de cotidianos que uma pessoa vive formam um único cotidiano, o qual define o que você faz, o que você sabe, quem você é..Outras questões aprendidas com a disciplina são a de que o educador precisa sempre analisar os resultados de suas aulas, verificar o deu certo, o que não funcionou, assumir, quando necessário, que precisa mudar seu método de ensino em um determinado momento, que ele precisa montar seu plano de aula pautado nas necessidades e características de seus alunos, pois o mesmo pode ensinar o mesmo conteúdo para turmas diferentes, mas nenhuma das aulas será igual, pois cada turma tem seu próprio jeito e seu próprio ritmo. O professor precisa conhecer seus alunos, precisa identificar suas dificuldades e habilidades para poder assim perceber qual a melhor forma de trabalhar com eles. Como diz Corinta em O currículo no cotidiano escolar: "...Esta é a primeira grande aprendizagem: a parceria com o aluno..."

Fazendo uma relação entre a fala de uma professora de uma disciplina de Práticas Pedagógicas de Educação Inclusiva com os conteúdos trabalhados na disciplina Cotidianos, que diz: "... o aluno não é meu, o aluno é da escola...", é verdade tal afirmativa, pois todo o corpo docente é responsável por aquele aluno, a educação dele se dará por todos os professores que já passaram por sua vida escolar. Como diz a Regina: "...Mais uma vez eu constatava que não apenas a professora alfabetizadora alfabetiza e que, portanto, a responsabilidade da alfabetização é de todas..."

Destacando uma fala de Regina em O currículo no cotidiano escolar "...mais do que discutir o que é currículo, devemos ampliar o nosso diálogo com os diferentes e nos perguntar – por que educo? O que pretendo ao educar?...", entende-se que, antes de qualquer aula, ou antes do planejamento da mesma, é necessário se fazer tais pergunta: Por que educo? O que pretendo ao educar? Isso com certeza vai além do propósito de um currículo, pois nos faz refletir sobre si mesmo e sobre a necessidade do outro (PRATICANTES MICHEL E SUELEN).

OBS: a narrativa completa encontra-se no anexo G.

Grupo 5

- a) Pré-produção do documentário na plataforma Wikispaces:

O grupo não fez o roteiro do vídeo.

- b) Produção e compartilhamento do vídeo no Fórum “Nossos Documentários”

Re: Nossos documentários

por [Tatiana Rossini](#) - sábado, 9 agosto 2014, 17:42

Grupo 5 - Vinicius e Fabiele

<https://www.youtube.com/watch?v=7-Xf3tHktMQ>

- c) Narrativa do processo de elaboração do documentário no Wikispaces

Quando fiz a inscrição na disciplina sobre cotidiano escolar, tinha como perspectiva aprender sobre os novos aspectos que envolvem educação no mundo de hoje. Muitas coisas mudaram desde quando eu terminei meu ensino médio, e isso não faz tempo, aproximadamente 10 anos. E nesses 10 anos a tecnologia evoluiu de forma exponencial, tendo vista que em 2014 não se pensava em celulares com conexão com a internet, e hoje em dia é exatamente o oposto, não se pensa em um celular que não conecte com a internet. Este é só um exemplo desta evolução tecnológica. Essa evolução tecnológica transformou de forma gritante a forma de agir das pessoas em geral, bem como dos escolares. De modo que durante todo o meu ensino fundamental não existia um colega meu de turma que tinha um aparelho móvel, e hoje acredito que seja difícil encontrar uma criança do ensino fundamental sem celular. Essas mudanças tende a mudar a forma dos alunos e professores de aprenderem, ensinarem e se comportarem. E esta disciplina da graduação trouxe a tona todos esses aspectos e outros mais. Discutindo diversos modos de enxergar este cotidiano, de como os cotidianos podem ser diferentes, onde o dia a dia de aluno de escolar particular no Leblon é completamente diferente de um aluno de escola municipal no complexo da maré. E que mesmo crianças de uma mesma turma, numa mesma escola, de um mesmo bairro podem ter experiências de vida completamente diferentes. E todos estes aspectos devem ser levados em consideração na hora de planejar uma aula, e que mesmo essa aula planejada deve estar sujeita a alterações momentâneas, levando em consideração essas experiências individuais, onde o objetivo principal deve ser o aprendizado do aluno. E esse aprendizado do aluno depende não exclusivamente do professor, é claro que este tem uma responsabilidade enorme, mas o ambiente de aprendizado deve ser propício para tal, e com o conjunto professor/ambiente/aluno existe uma possibilidade maior de um efeito positivo de ensino/aprendizagem. Tendo isso em vista, apesar de ter uma série de problemas durante a disciplina quanto a presença nas aulas, devido ao mestrado que estou fazendo simultaneamente, tudo que foi abordado durante o curso foi de extrema relevância, e certamente estarei mais atento a todas essas situações ao planejar uma aula (PRATICANTE VINICIUS).

Grupo 6

- a) Pré-produção do documentário na plataforma Wikispaces:

BE A DEEJAY**ROTEIRO**

VERSÃO 1 - 07/08/2014

Roteiro, edição e produção:

de Beatriz Nogueira da Gama Lemos dos Santos,
para meu querido e melhor amigo Dj Allan Braz, o melhor de Niterói.

CENA 1 – LOGOMARCA

A primeira cena é apenas a imagem da logomarca do DeeJay Allan Braz.

*NÃO HÁ LOCUÇÃO OU MÚSICA.

CENA 2 – PASSEIO DE MOTO

DeeJay Allan Braz passeia de moto pela estrada do mirante, no bairro de Cambinhas em Niterói. A imagem procura transmitir a visão do DeeJay enquanto ele pilota a moto em direção à praia. *Fade out* do horizonte e do pôr do Sol no fim da cena.

*TRILHA SONORA DE UM REMIX FEITO PELO PRÓPRIO DEEJAY. NÃO HÁ LOCUÇÃO.

CENA 3 – ACTION

Imagens rápidas (*table-top*) intercaladas do DeeJay Allan Braz em ação nos palcos e no Forte do Imbuhy, no bairro de Jurujuba em Niterói, onde nasceu e viveu toda a sua vida. No fim da cena é colocada a sua logomarca, sendo escrita na neve por um fã internacional do DeeJay.

*NESSE MOMENTO O DEEJAY FAZ UMA LOCUÇÃO:

“Às vezes fico achando que eu imagino mais do que eu boto em prática, então resolvi parar de sonhar e colocar ação. Eu tenho o poder, você tem o poder, AÇÃO!”

*NO PRÓXIMO MOMENTO MÚSICA: WORK HARD, PLAY HARD – DAVID GUETTA

CENA 4 – DEPOIMENTO DO DEEJAY

O DeeJay dá um depoimento sobre a sua vida profissional explicando como ele começou, como foi a identificação com a profissão e também do contato com o público. Explicar o papel do DeeJay pra ele.

*SOMENTE A VOZ DO DEEJAY DANDO O DEPOIMENTO, SEM MÚSICA OU LOCUÇÃO.

CENA 5 – HAVING FUN

Imagens rápidas (*table-top*) mostrando, no início, a produção do DeeJay no carro indo para mais um dia de sol e diversão, cantando e dançando. Depois, a sua dançarina Talita Kali fazendo uma apresentação no alto do Parque da Cidade, em Niterói. Ainda, o DeeJay saindo do mar com o pôr do sol no fundo. E por fim, a logomarca do DeeJay.

*CONTINUAÇÃO DA MÚSICA: WORK HARD, PLAY HARD – DAVID GUETTA

CENA 6 – CRÉDITOS

A produtora do documentário e também do DeeJay voltando de uns dos shows na ponte Rio-Niterói com um *fade out* do amanhecer no fim da cena. Créditos na legenda.

*CONTINUAÇÃO DA MÚSICA: WORK HARD, PLAY HARD – DAVID GUETTA

b) Produção e compartilhamento do vídeo no Fórum “Nossos Documentários”

Documentário

por Beatriz - quinta, 7 agosto 2014, 21:27

Oi Tatiana, não sei se ainda é tempo, mas ta aí o documentário

<https://www.youtube.com/watch?v=jNA6FMo2lQc>

Vou mandar também por e-mail.

Bjs,

c) Narrativa do processo de elaboração do documentário no Wikispaces

A experiência de gravar essas cenas e editar esse documentário foi essencialmente única. Eu e meu amigo Allan Braz nos conhecemos a 10 anos atrás e a 4 nos unimos e decidimos que iríamos investir na profissão de DeeJay. Tínhamos um amigo em comum que era produtor de festas e tinha todo tipo de equipamento e ao ver que Allan tinha talento e interesse resolveu nos ajudar. Eu entrei com meus contatos de festas e ele com seu talento e criatividade quando o assunto era a música. Formamos então a dupla perfeita, unindo trabalho e diversão. Todos os finais de semana eram mais de 5 festas para tocar em lugares diferentes, com públicos diferentes, com tudo pago pelos contratantes. Tudo foi fluindo naturalmente e o sucesso ficou evidente, mas chegou um momento em que eu não podia mais acompanhá-lo porque outras responsabilidades foram surgindo como trabalho e faculdade, e acabei tendo que deixá-lo seguir sozinho com o projeto. Quanto mais o tempo ia passando mais festas ele tinha para tocar, chegou a ir para o Sul e pra Bahia algumas vezes e foi ficando cada vez mais reconhecido. Hoje ele é um dos DeeJays mais importantes da cena carioca e é chamado para tocar em todos os tipos de festas. O seu ritmo preferido é a música eletrônica, mas também toca rap, hip-hop e funk. Eu segui o meu caminho, e ele seguiu o dele. E hoje em dia, com tantas responsabilidades e atribuições quase não temos mais a oportunidade de passar um tempo juntos e trocar experiências, como estávamos tão acostumados a fazer. Por isso foi tão legal quando ele mesmo deu a ideia de passarmos um tempo juntos gravando algumas cenas para o documentário que tinha que fazer para um trabalho da faculdade, que eu nunca encontrava tempo para gravar. Eu acompanhei o seu cotidiano durante um final de semana inteiro e conversamos muito sobre o tema. Expus o assunto a ele, falei sobre a matéria e sobre os textos lidos e o que me deixou mais intrigada foi a reação negativa dele sobre o cotidiano, ele disse, “Minha vida não tem cotidiano, nem rotina, estou sempre em um lugar diferente, com pessoas diferentes (...)” com um ar de repulsa, como se aquilo fosse alguma ofensa ou algo condenável. Não seria o seu próprio cotidiano, como DeeJay, não ter cotidiano? Ou estar sempre em movimento seria a ausência de cotidiano? Voltei aos textos lidos procurando alguma resposta pra essas perguntas. A conclusão que cheguei foi que sempre há o cotidiano, mesmo que esse seja todos os dias, diferente, sem que haja uma rotina, essa seria a melhor palavra para algo que se repete todos os dias, como ir à escola ou ao Trabalho. Portanto, como socióloga, fui levada a concluir que o cotidiano é um conceito muito mais amplo do que eu imaginava. É algo exterior a nós que não temos como controlar, está ali e não temos como fugir. Não é opção do indivíduo, ter ou não um cotidiano, sendo ele como for. O máximo que ele pode fazer é escolher algumas ações e personagens que farão parte disso. O cotidiano enquanto conceito é mais do

que escola ou trabalho, é a vida como um todo e a maneira como ela é vivida. É claro que podemos adaptá-lo a diversas realidades, como nos textos lidos, que tratam do cotidiano escolar e currículo, mas tentei trazer para a minha realidade e tentar compreender melhor a subjetividade do cotidiano no imaginário social. Segundo Durkheim, os homens elaboram representações que demonstram que o cotidiano existe como tal, e têm particularidades que fogem ao objeto de estudo da biologia e o remete a outros objetos específicos, como o da psicologia e o da sociologia. Por isso, estudar os cotidianos se faz tão necessário dentro de ambientes como a escola, e em profissões como a docência. Desse modo, no decorrer da gravação das cenas, foram surgindo diversas indagações a respeito do assunto que pareciam fugir do controle, mas que no final, foram esclarecidas com a leitura dos textos e a leitura complementar de alguns autores que quase sempre me ajudam a entender a subjetividade dos conceitos que procuro estudar. Espero que essa narrativa tenha sido esclarecedora e que eu tenha conseguido passar um pouco da experiência que o documentário me proporcionou (PRATICANTE BEATRIZ).

Nos dias 18 e 17 de julho de 2014, os grupos apresentaram seus documentários. Após cada apresentação, discutimos os objetivos e as possibilidades da adoção desses artefatos como disparadores do conhecimento.

O Grupo 1 apresentou o vídeo intitulado “Cotidianos Universitários” publicado no Youtube com licença CC como dispositivo pedagógico para discutir os problemas enfrentados por discentes nos cotidianos das Universidades públicas. Foram feitas quatro entrevistas com alunos de diferentes cursos de graduação. A primeira entrevistada é uma aluna do curso de História que narra as dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho. A segunda, foi realizada com um aluno de Filosofia que expõe problemas de infraestrutura e da parte pedagógica em que os graduandos não têm espaço para expressar as suas próprias ideias, principalmente nas provas. A terceira, uma aluna de artes visuais mostra as dificuldades de trabalhar a prática na Universidade, pois o ateliê está em reforma há muito tempo, sem espaço para produção artística. E a última entrevista foi com um aluno de geografia que externa a sua preocupação com a escassez de aulas de campo, não podendo vivenciar na prática as teorias discutidas em sala de aula.

O grupo 2 fez um documentário sobre a importância da matemática nas ciências em geral. O primeiro entrevistado é um aluno de matemática que fala da importância de explorar a interdisciplinaridade na docência, mostrando a sua aplicação em outras áreas do conhecimento. O segundo, é um aluno de Educação Física que mostra a matemática articulada à Educação Física para trabalhar o rendimento do atleta por meio de cálculos de variáveis individuais.

O grupo 3 produziu o documentário “(Re) descobrindo o cotidiano” onde três alunos de cursos e instituições diferentes foram entrevistados para discorrer sobre os cotidianos nas escolas.

O grupo 4 produziu o vídeo “Cotidiano Escolar” a partir de uma entrevista com uma professora convidada do curso de alfabetização de crianças. Ela conta um pouco sobre a sua história de vida, experiência educacional, cotidiano, práticas pedagógicas, diferenças culturais, classes sociais, problemas de aprendizagem, dificuldades e expectativas de seu trabalho docente.

O grupo 5 fez um documentário sobre o cotidiano de um dos praticantes intitulado “Meu cotidiano”. Ele é professor de Educação Física que faz mestrado em um programa de medicina na UERJ e no vídeo faz uma narrativa da sua pesquisa mostrando a prática no cotidiano da Universidade, explicando os objetivos a serem alcançados com esse estudo.

O grupo 6 fez um documentário sobre o cotidiano de um DeeJay que faz festa em Niterói. Ele narra um pouco sobre como iniciou o seu trabalho e como conheceu a sua amiga, uma das integrantes do grupo. Esse vídeo se diferenciou dos demais em função da dinâmica instaurada por ele.

Dos seis grupos, dois conseguiram realizar a atividade 4 conforme as nossas orientações; dois não fizeram o roteiro de vídeo, mas entregaram a narrativa em documento de texto; um entregou a narrativa no fórum “Achados e perdidos” do Moodle e outro entregou o roteiro junto com a narrativa em um documento de texto. Dos seis documentários compartilhados e licenciados em CC, um não está mais disponível na plataforma do Youtube.

Tabela 10 - - Produções dos alunos da primeira turma (2014)

Grupos	REA	Plataforma	Link	CC
Grupo 1	Vídeo	Youtube	https://www.youtube.com/watch?v=iSNQ8_pKO-8&feature=youtu.be	Sim
Grupo 2	Vídeo	Youtube	https://www.youtube.com/watch?v=4ddUsYboKVw	Sim
Grupo 3	Vídeo	Youtube	https://www.youtube.com/watch?v=zF2Cz0EZyLs	Sim
Grupo 4	Vídeo	Youtube	http://www.youtube.com/watch?v=Z27MmiP8ZNM	Sim
Grupo 5	Vídeo	Youtube	https://www.youtube.com/watch?v=7-Xf3tHktMQ	Sim
Grupo 6	Vídeo	Youtube	https://www.youtube.com/watch?v=jNA6FMo2lQc	Sim

No encerramento da disciplina, os participantes mostraram-se animados com as suas produções inventadas, tornando autores de si mesmo, conforme relato da aluna Carolina:

A disciplina além de despertar o meu interesse através do uso do Latic (Ambiente de Aprendizagem Virtual), onde a qualquer momento do dia tive acesso aos conteúdos utilizados, proporcionou também uma maior interação tanto dentro do ambiente virtual como também nas discussões dentro de sala, mantendo o aluno sempre interessado e curioso em descobrir e a cumprir as atividades propostas. Acho que a análise feita sobre o cotidiano foi muito importante na construção das atividades,

pois geralmente os alunos das disciplinas eletivas de pedagogia a fazem de forma obrigatória, sem nenhum interesse, optam pelas mesmas de forma obrigatória muitas vezes não se interessando pelo assunto/conteúdo proposto e aplicado, e isso não ocorreu nesta disciplina, pois a metodologia fez com que a maioria se interessasse e interagissem entre si, sempre com novas tarefas e novos textos. Na própria disciplina tivemos e observamos o que Nilda Alves abordou em seu texto, foi a prática de tudo que vimos nos textos propostos.

Outro aluno, Marcelo, fez a seguinte consideração sobre a proposta da atividade 4:

A ideia de documentários feitos por alunos tem sido bastante explorada. O mais interessante é que cada turma fará de um jeito diferente. Pois são pessoas diferentes, momentos diferentes e épocas diferentes. O que foi o assunto do momento no país em um ano pode ser que não seja igual ao assunto do momento no ano seguinte. Esse trabalho estimula a criatividade do aluno, a capacidade de criar situações e resolução de problemas, além do mais o professor pode estar entrando mais profundamente no mundo do aluno, percebendo o meio em que ele vive qual sua realidade e o que se passa em seus pensamentos. Sua percepção de vida, ou tentativa de mostrá-la.

Os dispositivos acionados nessa disciplina aliados aos atos de currículos sustentados pela epistemologia da pesquisa-*design* formação, contribuiu para a reflexão dos usos, práticas, modos de *fazerpensar* nos cotidianos das múltiplas redes educativas que nos formam.

Portanto, gostaríamos de encerrar essa seção com uma citação de Ong (1998, p. 158): “a narrativa é a mais importante de todas as formas artísticas verbais, em virtude do modo com subjaz a tantas outras formas artísticas, muitas vezes até as mais abstratas. Até mesmo por trás das abstrações das ciências está a narrativa das observações com base nas quais essas abstrações foram formuladas.”

5 A DINÂMICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ESPAÇOS TEMPOS MÚLTIPLOS NA CIBERCULTURA

De acordo com Lemos (2013), quando há estabilização de um conceito, paradigma, estruturas físicas ou lógicas, artefatos, dentre outros, significa que os rastros deixados pelas associações e mediações entre sujeitos-sujeitos, sujeitos-objetos e objetos-objetos que fizeram parte de um ou mais eventos que compuseram uma rede se tornam invisíveis e fechados como uma caixa preta. Nesse sentido, caixa preta “é a estabilização [...] e a resolução de um problema. Após a resolução da controvérsia, tudo se estabiliza, passa para um fundo e desaparece, até o momento em que novos problemas apareçam e a rede se torne mais uma vez visível” (LEMOS, 2013, p. 55).

Contudo, alguns acontecimentos ocasionaram desvios inesperados em nossos percursos auto e heteroformativos, os quais demandaram um olhar mais apurado e conseqüentemente, ressignificações contínuas do *design* da disciplina para formação de professores-autores na cibercultura:

- a) individualismo nas atividades realizadas em grupo;
- b) falta de fluência tecnológica nas plataformas da Web 2.0 adotadas (Facebook, Moodle, Wikispaces);
- c) resistência e desconforto mediante aos registros fotográficos e de vídeo das atividades realizadas em sala de aula;
- d) visão da disciplina como um produto pronto para ser consumido;
- e) necessidade de constantes avaliações formativas para manter as participações e as realizações das atividades;
- f) falta de pertencimento ao grupo em razão de serem praticantes de diferentes cursos de graduação;
- g) estranhamento de práticas curriculares que se configuram e se estabelecem nos cotidianos;
- h) associação de quantidade de trabalhos de uma disciplina com a quantidade de créditos;
- i) escolha da disciplina de forma aleatória, com vistas ao encaixe do quadro de horário;
- j) pouca ou nenhuma leitura dos textos base da disciplina;

- k) baixa autoestima, timidez, preguiça e negatividade de alguns praticantes;
- l) falta de tempo necessário para a conclusão das atividades propostas.

Esses acontecimentos são desvios presentes nos cotidianos, os quais devemos considerar e investigar mais densamente as noções importantes que se afluam para serem trabalhadas ao longo da pesquisa-formação.

Diante disso, as imagens capturadas e as narrativas que emergiram ao longo da pesquisa foram as pistas utilizadas para a interpretação dos livres movimentos entre os actantes humanos e não-humanos (LATOUR, 2012) em um período e contexto específicos. As controvérsias que surgiram das redes em formação também foram identificadas e analisadas como uma maneira de deixar visível as associações entre os atores.

Na disciplina eletiva de licenciatura “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” da faculdade de educação da UERJ no segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014, quarenta alunos de diferentes cursos de graduação (história, matemática, física, artes plásticas, artes visuais, educação física, pedagogia, física, geografia e letras) participaram, em sua maioria, ativamente nas atividades propostas tanto presencialmente quanto *online*. A carga horária da disciplina foi de 30 horas, uma vez por semana.

Ao longo da disciplina, conceitos importantes sobre cotidianos, cotidiano escolar, emancipação, currículo emancipatório, pesquisa-formação, cibercultura, REA, licenças *Creative Commons*, foram trabalhados ao longo da disciplina juntamente com textos científicos de teóricos-pesquisadores atuantes e conceituados na área de educação (CERTEAU, 2013; ALVES, 2015; PRETTO, 2012). Dinâmicas de socialização em grupo também fizeram parte do cotidiano dessa matéria, onde constatamos um entrosamento maior entre os praticantes culturais. Para a turma de 2013, foi criada uma página no Facebook para a mesma disciplina de 2014, um curso no Moodle institucional foi criado para que os praticantes culturais interagissem, compartilhassem suas ideias e artefatos digitais bem como se organizassem nas atividades propostas. Oficinas de elaboração de roteiro e produção de vídeo e de histórias em quadrinhos também foram ministradas em sala de aula.

Para o trabalho final da disciplina foi feita a seguinte proposição aos alunos: elaborar um plano de aula que envolvesse um artefato digital (história em quadrinhos ou vídeo) produzido por eles mesmos para ser reutilizado em um determinado ano escolar. Esse artefato digital precisaria ser disponibilizado em uma plataforma da Web 2.0 e licenciado em CC. As duas turmas foram divididas em cinco grupos com quatro participantes cada.

Três grupos produziram histórias em quadrinhos (HQ) e sete grupos produziram vídeos como atos de currículo para atingir seus objetivos especificados no planejamento de aula. Cada grupo apresentou a aula em 20 minutos, colocando em prática todos os conceitos trabalhados ao longo do semestre. No relato do grupo 4 da turma de 2013 é demonstrado a importância de formar professores-autores na produção de seus próprios materiais, conforme extrato abaixo:

Com a apresentação dos grupos para o trabalho final, foi ficando cada vez mais evidente a quantidade quase que ilimitada de opções de aulas para a serem produzidas com os mais diferentes temas, tudo dependendo da imaginação e da capacidade técnica de cada professor em conhecer e utilizar diferentes métodos e programas. Resumindo essa minha participação na matéria foi muito produtiva e realmente muito importante para a minha formação acadêmica, a proposta do debate dos Currículos só fez aumentar o meu interesse pelo assunto, o leque de opções que essa matéria me abriu em relação a questão de como apresentar a matéria para o aluno ou como construir uma aula diferente e a importância disso são de uma importância gigantesca, tanto pelo fato de eu sair dessa caixa padronizada de professores quanto profissionalmente (PRATICANTES ALEXIA, CARLA, LUANA, RENATO)

O extrato do aluno acima comenta sobre a experiência da produção colaborativa de uma História em Quadrinhos (HQ) que foi elaborada em uma plataforma da Web 2.0 com praticantes culturais de diferentes áreas do conhecimento.

5.1 Noções subsunçoras: compreendendo os acontecimentos nos espaçostempos da pesquisa

As noções subsunçoras emergiram conforme as relações foram sendo tecidas ao longo do tempo. Para Ausubel (1968 *apud* Moreira, 2006), essas noções consistem em estruturas de conhecimento específico que podem ser mais ou menos abrangentes, e que se revelam quando uma nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva dos praticantes culturais. As informações coletadas ao longo da pesquisa são em um primeiro momento distinguidas sem reduzi-las, levando em consideração “os acontecimentos, as pessoas, as ações ou outros aspectos que constituam a experiência” (MACEDO, 2010a, p. 137).

Durante a interpretação dos “dados” emergem os acontecimentos e suas significações que foram apreendidos em uma determinada realidade. Nesse momento esse dados são

agrupados em categorias analíticas (noções sunsuçoras) para organizar o pensamento, criando um padrão para a compreensão. Desta forma, as noções subsunçoras são constituídas a partir dos acontecimentos apreendidos, levando em consideração todos os dispositivos adotados (metodológicos, imagens, narrativas, produções, anotações) no campo pesquisado. São com elas que as questões de estudo são respondidas, propiciando o surgimento de novos conceitos, práticas, técnicas, processos e saberes.

Para tanto, é necessário estabelecer pontos de conexão entre elas e seus elementos em uma abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998). A triangulação é um dispositivo utilizado para explicitar a realidade adotando uma postura complexa multidimensional para ajudar na compreensão dos acontecimentos e na elaboração de sínteses (MACEDO, 2010b).

Assim, optamos por trabalhar com noções subsunçoras e não categorias de análise porque dão mais ênfase na compreensão de conceitos que emergem conforme são enunciados e formulados, sendo considerados provisórios (BARBIER, 2007). Dessa forma, procuramos analisar as conversas e narrativas bem como as produções e seus significados, dos alunos participantes da disciplina de licenciatura adotando uma postura multirreferencial (ARDOINO, 1998) para a realização da triangulação dos dados captados para a sua compreensão.

Com base nesse esforço, emergiram as seguintes noções subsunçoras, divididas em três dimensões: *design* como processo ou produto, método e atos de currículo.

Dimensão: *Design*

Como Processo

- Ambiências *online* como *espaçostempos* fecundos à autoria e licenciamento aberto

Como Produto

- A negociação e a colaboração entre as várias áreas do conhecimento contribuem para a produção de artefatos digitais abertos de qualidade;

Dimensão: Método

- A pesquisa-*design* formação como processo estruturante para produção de artefatos digitais abertos na cibercultura;

- Atos de currículos *prácticoteóricoprático* como dispositivo promovedor do *fazerpensar*;

Dimensão: Atos de currículo

- Narrativas e imagens propiciam a compreensão e ampliação do conhecimento científico;
 - Imagens e narrativas como intercessores do conhecimento;
 - A imagem como *espaçotempo* para discussão sobre os acontecimentos socioculturais;
 - Narrativas de vivências como experiência formadora.

A seguir, dialogaremos com as noções subsunçoras encontradas na nossa pesquisa.

5.1.1 A pesquisa-*design* formação como processo estruturante para produção de artefatos digitais abertos na cibercultura

Na primeira turma, foi escolhido o Facebook como ambiente oficial do curso por apresentar recursos e flexibilidade para customizações dinâmicas de informação, compartilhamento e colaboração entre os cursistas. Avisos gerais, orientações para a execução de atividades avaliativas, discussões temáticas entre grupos de alunos e compartilhamento de produções originais foram atores não-humanos responsáveis pela mediação em conjunto com as professoras-pesquisadoras.

Embora o Facebook seja um *espaçotempo* comumente utilizado pelos jovens contemporâneos, três praticantes nos alertaram pelo não uso dessa interface em seus cotidianos. Ao reforçarmos a importância do ingresso nessa rede social em relação à disciplina, apenas um aluno se dispôs a criar uma conta nesse espaço. Os outros dois se recusaram alegando a não concordância de abrirem a sua privacidade no ciberespaço.

De acordo com a narrativa do grupo 3 da turma de 2013, coletada de um trabalho de conclusão da disciplina, os dispositivos digitais adotados em sala de aula despertaram o interesse deles:

Durante nosso curso aderimos a cibercultura, a professora se utilizou de artefatos que despertassem nosso interesse, assistimos a vídeos no youtube como do pipoqueiro que fazia da sua ocupação um trabalho exímio, nos comunicamos através do email da rede social facebook, que em uma página criada pelas professoras, fomos estimulados a postar fotos, escrever nossas opiniões, gerar debates sobre os textos lidos e também manter uma ligação sobre a disciplina. Isso com certeza facilitou a forma de se desenvolver e entender melhor tudo que foi discutido na sala de aula presencial e na extensão da sala de aula que foi a página no facebook. A partir da análise da questão através da leitura de textos e da aplicação em nossa própria disciplina cotidianista, concluímos a importância do artefato digital dentro dos mais diversos contextos, tanto das práticas pedagógicas como no uso diário. A cibercultura está por todo lado, os jovens que já utilizam e os de outras épocas que se rendem a praticidade que os meios digitais propõem (PRATICANTES ANNA CAROLINA, BRUNO, FLAVIO, JULIA).

O *design* do AVA Moodle para a turma de 2014/1º semestre foi pensado em ser interativo e aberto sendo construído de forma colaborativa pelos professores-pesquisadores envolvidos com o objetivo de estimular a colaboração e a autoria dos praticantes culturais bem como o compartilhamento de suas produções. A adoção do espaço *online* como extensor das práticas presenciais foi importante para manter a interação entre os participantes, conforme extrato abaixo:

O ambiente virtual associado ao regime presencial uniu as exigências de ambos os métodos de ensino-aprendizagem nos “cercando” por todos os lados de modo a impedir que perdêssemos o foco e, com isso, propiciou que tivéssemos uma participação bem maior do que a “convencional” (PRATICANTES MICHEL E SUELEN).

A seguir, mostraremos a análise de cada microciclo iterativo da pesquisa-*design* formação.

Primeiro microciclo iterativo: Rompimento de conceitos pré-estabelecidos sobre currículo e ensino e aprendizagem

Os graduandos sentiram-se acolhidos e valorizados ao mostrarmos que é possível trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos de forma dinâmica e colaborativa para atingir a aprendizagem de conceitos científicos previamente planejados. Um grupo de alunos da disciplina fez o seguinte relato sobre o *design* arquitetado:

A começar pela nossa própria definição de cotidiano, que já foi desconstruída desde as primeiras aulas, como foi rico o aprendizado da arte de compartilhar conhecimento. Como foi bom ver o professor ser descentralizado, e alunos aprendendo com alunos, e até ensinando a professores. Existiu uma valorização tão grande no conhecimento, na bagagem cultural que cada aluno trouxe consigo para o

curso, e isso com certeza ficarão como experiência e aprendizado, inclusive um dos aprendizados que mais desejamos repetir um dia em nossas próprias salas de aula. Todo aluno, toda pessoa, vive inserido dentro de um cotidiano que não pode jamais ser ignorado no momento do seu processo de ensino-aprendizagem (PRATICANTES ADRIANA, ALINE, CARLA, DRIELLI).

No extrato acima, os praticantes se sentiram acolhidos e motivados a partir da nossa compreensão do cotidiano e das redes de aprendizagem que faziam parte da história de vida dos praticantes. Assim, como nos ensinou Nilda Alves (2015), os conhecimentos prévios devem ser levados em consideração para que possamos compreender os seus processos de significação e construção do conhecimento através do aprofundamento de suas lógicas. Por isso, esse “mergulho” como a autora gosta de se referir, é uma postura epistemológica complexa, onde o sujeito não é separado do objeto, possibilitando o “sentimento de mundo” com todos os nossos sentidos apurados para irmos além do que está institucionalizado hegemonicamente.

Segundo microciclo iterativo: produção de artefatos culturais com os cotidianos

Segundo Alves (2015), precisamos adotar uma outra postura epistemológica onde produzimos conhecimentos no cotidiano todos os dias. Essa atividade foi proposta para que os praticantes culturais experimentassem o mergulho em uma realidade, buscando referências de imagens, sons, cheiros e tatos e capturassem esse momento em um dispositivo tecnológico móvel pessoal, como se fosse um diário de bordo. As imagens estáticas e em movimento e as narrativas apresentadas contribuíram para o estímulo de um olhar mais atento às outras “realidades” que acontecem no mesmo espaço.

Conforme extrato da narrativa de um grupo de alunos da disciplina (turma: 2013), podemos observar como essa proposta contribuiu para uma mudança de postura em relação ao cotidiano escolar:

Concordamos que a primeira atividade proposta no curso nos retirou da habitual rotina que estávamos acostumados a levar na universidade, pois, conseguir trabalhar um conteúdo disciplinar fora das tradicionais salas de aula, explorando tudo o que ao nosso redor teve um grande impacto sobre nós. Na medida que fomos habilitados a explorar os elementos que compõem o nosso dia a dia na universidade, pudemos observar as relações e as interações sociais que passam despercebidas por nós, mas que revelam-se extremamente importantes para que o processo ensino-aprendizagem continue seu curso. Falo da atividade que tinha como proposta reunir artefatos culturais do cotidiano dentro da própria universidade, alguns de nós escolheram como artefato alguns dos espaços da universidade, os quais lemos como espaços de diálogo e de transição do conhecimento produzido dentro e fora da universidade, tanto pela comunidade interna quanto pela externa. O primeiro, nomeado como

"Hall do Queijo" pela própria comunidade escolar, reúne diferentes tipos de movimentos sociais e culturais diariamente servindo como ponte entre o acadêmico e o popular de forma eficiente para o processo de aprendizagem e ensino (PRATICANTES ISABELE, FLAVIA, LUCIANA, RAFAELA).

Outro relato de uma aluna do grupo 4 da segunda turma da disciplina de 2014:

Achamos a proposta muito interessante e inédita mesmo em tanto tempo de UERJ. Foi genial usar o horário da aula pois, assim, nos foi possível focar na atividade. Afinal, era um horário já comprometido em nossa tão assoberbada agenda, ou seja, em tese, sem nenhum outro compromisso concomitante. Foi como se o tempo, nosso tão cruel carrasco, nos tivesse dado uma trégua. Sim, foi como se o incansável e inabalável relógio que rege nossas vidas de maneira tão fria e calculista, houvesse parado por uns instantes para que apreciássemos com a devida atenção e riqueza de detalhes o cotidiano do qual fazemos parte. Detalhes estes que estão presentes o tempo todo, palpáveis. No entanto, nos parecem escorrer por entre os dedos e os perdemos, como se não tivessem a importância que deveras tem. [...] Através desse trabalho passamos a observar tudo ao nosso redor, a compreender o que faz parte do nosso cotidiano e que muitas dessas coisas não são percebidas no dia-a-dia (PRATICANTE SUELEN).

As práticas de espaços (CERTEAU, 2013) possibilitam um novo olhar, um olhar mais atento às “maneiras de fazer” dos praticantes culturais que habitam as cidades. O olhar totalitário e superficial desconhece as práticas singulares e plurais que são invisíveis e ilegíveis às organizações de poder, porém estáveis e reguladoras dos cotidianos. Essas táticas subvertem os modelos regulatórios e panópticos que “tentam” impor operações programadas e controladas. Assim, o pensamento plural precisa ser alcançado para articulação do saber.

Após a captura de imagens estáticas ou em movimento dos cotidianos nos espaços da universidade, cada grupo apresentou os seus artefatos juntamente com uma narrativa sobre esse processo e depois compartilhou no AVA devidamente licenciado em CC.

Terceiro microciclo iterativo: cotidianos por professores e praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos

Em nossa disciplina adotamos como dispositivos disparadores do conhecimento uma variedade de suportes tecnológicos tais como: entrevistas, narrativas de vivências na prática nos cotidianos da cidade e da escola, filmes, imagens, HQs, textos científicos, notícias em revistas e jornais. Levamos para sala de aula as entrevistas com as professoras-pesquisadoras no programa “Salto para o Futuro” falando sobre as imagens, narrativas e cotidianos nas escolas.

Os praticantes graduandos fizeram associações e sistematizações a partir das experiências relatadas tanto no texto quando no vídeo apresentado juntamente com as discussões instauradas na aula, conforme relato de um grupo de alunos da disciplina:

Outra atividade marcante neste curso foi à leitura dos relatos de duas professoras/pesquisadoras cotidianistas Corinta Geraldi e Regina Leite no texto "O currículo no cotidiano escolar" da autora Inês Barbosa. Neste texto as entrevistadas discorrem sobre o tema currículo e cotidiano escolar a partir das experiências vividas, tanto pessoais quanto profissionais, mostrando que a prática diária de ensino/aprendizagem é construída juntamente com a própria formação do indivíduo (PRATICANTES ALEXIA, CARLA, LUANA, RENATO).

Outro extrato abaixo foi retirado do trabalho final da disciplina de uma aluna do grupo 3 da disciplina de 2014:

O texto "O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR - Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia" é inspirador, principalmente por nos fazer compreender que todos possuem um papel fundamental e importante dentro do processo de aprendizagem independente de função e hierarquias, quando cita a colaboração de uma merendeira em uma reunião que tinha como proposta analisar a metodologia utilizada, e as medidas a serem tomadas em resposta ao baixo interesse e índice de aprendizagem apresentada pelos alunos (PRATICANTE CAROLINA).

A pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura com os cotidianos (SANTOS, 2005;2014) promove a construção de dispositivos singulares de *aprendizagem ensino* de forma colaborativa entre os praticantes culturais (docentes e discentes). Os acasos dos acontecimentos levam às vezes a outros percursos, sendo necessário fazer um *redesign* das atividades pedagógicas planejadas. Assim, os praticantes são considerados pesquisadores em potencial, pois a autoria é compartilhada e os dispositivos construídos por todos.

Alves (2015, p. 134) ressalta que os conhecimentos criados nos cotidianos das escolas, das cidades e do ciberespaço precisam ser considerados, pois "são modos diferentes e variados de *fazer pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prácticoteroriprática*."

Nesse sentido, é preciso perceber os acontecimentos nos cotidianos para aproximar os saberes e as vivências dos alunos, fazendo relações com as redes de aprendizagem para uma melhor compreensão.

Quarto microciclo iterativo: Compartilhamento e apresentação do artefato cultural responsável pela formação do praticante cultural nos ambientes presencial e *online*

Em seu texto Alves (2003) nos mostra a importância do uso dos artefatos culturais, pois estes caracterizam o cotidiano nas diversas redes que o mesmo está inserido. Também mostra os mais variados usos de um mesmo artefato em situações diferentes em *espaçotempos* múltiplos.

Nos encontros semanais, evoluímos a discussão do artefato cultural para além de uma técnica/tecnologia tangível e colocada no mercado para consumo. Entendemos por artefato cultural qualquer uso que fazemos de um objeto físico ou conceitual, indivíduo, lugar, ser, que nos inspire e possibilite à heteroformação (MACEDO, 2010a). Ao provocarmos a reflexão sobre um artefato cultural presente na formação dos praticantes graduandos, emergiram pistas em suas narrativas que possibilitou o autoconhecimento e o compartilhamento de memórias coletivas e individuais, conforme extratos abaixo retirados do trabalho final das alunas da primeira turma do 2º semestre de 2013:

Seguindo um caminho parecido ao realizado pelas professoras na entrevista com Inês, foi proposta uma atividade em que devíamos escolher um artefato cultural que de alguma forma marcou nossas vidas e nossa trajetória de ensino/aprendizagem. O que nos ajudou a refletir um pouco sobre determinados elementos que nos ajudam na construção de nossa própria trajetória de professores/pesquisadores (PRATICANTES ISABELE, FLAVIA, LUCIANA, RAFAELA).

Foram aulas bem distintas e criativas, a situação lembrou um pouco uma das atividades avaliativas, na qual os alunos deveriam trazer algum objeto que tivesse marcado a sua história. Como era esperado, surgiram os mais diferentes objetos, como livros, dicionários, músicas e até uma bola de handebol. E assim foram as aulas, dinâmicas e reflexivas, criativas nas quais os alunos deixavam um pouco das suas preferências nos seus respectivos discursos. A apresentação do artefato foi um dos pontos altos da disciplina, pois me fez pensar na escolha do meu curso. Me fez lembrar da minha professora de história do ensino fundamental, a admiração que eu sentia por ela, pela forma que ela me transmitia conhecimento, foi um dos motivos por eu ter escolhido História (PRATICANTE LUANA).

As narrativas de vida nascem a partir da experiência humana, criando conhecimento e significados que são tecidos dentro das redes de aprendizagem em que foram produzidas. Os usos que se faz de um artefato cultural podem ser múltiplos, pois sempre há escolhas, mais ou menos apropriadas (ONG, 1998). Assim, “a memória desses processos vai aparecer em narrativas, em momentos posteriores, quando o vivido é lembrado, sempre com formas e conteúdos diferentes, mas dentro do que tem significado nas redes em que foram produzidas e lembradas” (ALVES, 2015, p. 208).

Cada praticante foi convidado a contar a história do seu processo formativo com o artefato em uma roda de conversas para permitir a organização às memórias de seu cotidiano, se colocando como personagem-conceito.

Portanto, as narrativas desempenham um papel importante na criação de conhecimentos, principalmente porque os conhecimentos e significados, na maioria das vezes, não estão explicitados por serem configurados como acontecimentos que só serão

compreendidos depois de um tempo através de discussões e conversas instauradas em suas redes cotidianas.

Quinto microciclo iterativo: Oficinas de produção de artefatos digitais abertos

Macedo (2010) concebe o dispositivo como um mediador de práticas educacionais sistematizadas que orientam a formação através de determinados valores e perspectivas. Para tanto, é necessário que o dispositivo se coloque como um método aberto à disposição das proposições e condições de atos de formação.

Conforme extratos das narrativas de dois grupos de alunos da disciplina do 2º semestre de 2013, podemos identificar o processo formativo do grupo a partir das oficinas realizadas como dispositivos disparadores da criatividade e autoria explorando temas abertos relacionados aos cotidianos:

E a própria participação na Oficina também foi de grande valia para a nossa formação enquanto professores. Na aula, o professor nos pediu para elaborarmos uma proposta de produção de vídeo que incluísse alguma questão presente na universidade, colocando a proposta do vídeo, os objetivos e os recursos usados. Dessa forma, tivemos a oportunidade de vivenciar uma aula que de alguma maneira abarcou a pré-produção, nos dando o exemplo de como trabalhar esta etapa da produção de vídeos em sala de aula, sem que fosse necessário o auxílio de softwares. É interessante também ressaltar que o tema utilizado não foi de uma disciplina específica, mas sim, algo relacionado ao cotidiano dos próprios alunos (PRATICANTES ANNA CAROLINA, BRUNA, FLAVIO, JULIA).

Outra parte importante no curso para mim foi à apresentação das diferentes formas de produção de uma aula com o método dos cotidianistas. A aula com o uso de quadrinhos foi bastante interessante assim como a aula com o uso de papel A4 para a produção de quadrinhos. Depois dessas duas aulas em particular comecei a pensar em fatores que nunca tinha pensado antes e que são de suma importância para a minha profissão como professor, a questão dos recursos que cada escola pode dispor para os seus professores.

Nunca havia pensando nessas questões e me dei conta de como essa matéria vai ser importante na minha vida profissional, afinal ela me apresentou vários caminhos possíveis para se dar aula com diferentes orçamentos de diferentes escolas. Uma parte fundamental na minha formação sem dúvida nenhuma. (PRATICANTES ALLAN e ANA CAROLINA)

Em seus relatos de experiência, os praticantes mostram-se animados e inspirados com as oficinas ministradas ao longo da disciplina. Mostramos que a prática docente quando implicada (MACEDO, 2012) não depende dos artefatos tecnológicos digitais, podendo ser exploradas técnicas artesanais em *espaçostempos* sem recursos adicionais.

Nesse sentido, concebemos o currículo aberto às construções realizadas nos cotidianos pelos seus sujeitos e também suscetível à análise crítica, na dinâmica organizacional e institucional (MACEDO, 2010a).

5.1.1.1 Atos de currículos *prácticosteóricospráticos* como dispositivo promovedor do *fazerpensar*

No documentário “ (Re) descobrindo o cotidiano” produzido por uma aluna do 1º semestre de 2014 da disciplina, com duração de dois minutos e vinte segundos, é mostrada a percepção de três entrevistados sobre o cotidiano e importância dele na construção de seus valores como pessoas. Segundo a praticante Carolina,

a partir desta descoberta realizada através da disciplina sobre cotidiano, surgiu a ideia da montagem do documentário proposto. A proposta do documentário é desvendar/descobrir o entendimento que as pessoas possuem sobre cotidiano e qual a importância que ele possui na construção do que nós somos. Será que os indivíduos sabem do poder que exercem sobre ele? E que é capaz de moldá-lo? O intuito do documentário é responder a esses questionamentos através de entrevistas. [...]Através das entrevistas poderemos analisar o olhar que cada um possui sobre cotidiano dentro do que vivencia.

Participaram da entrevista além da própria praticante, uma aluna de ciências sociais da UERJ e um aluno da Unicarioca cursando ciências contábeis. Os dois alunos entrevistados responderam que cotidiano é uma rotina diária e que os acontecimentos em diferentes lugares agregam valor ao conhecimento e a tudo que fazem na vida. A primeira entrevistada, a aluna do curso de ciências sociais ressaltou a importância da linguagem na escuta crítica. A própria autora do documentário relatou a sua alteração e autorização no processo de desconstrução do cotidiano a partir dos conceitos teóricos e práticos trabalhados na disciplina pesquisada.

Antes, ela entendia o cotidiano como fatos corriqueiros do dia-a-dia (trabalhar, estudar) e que ela era passiva mediante os acontecimentos. Após a disciplina, ela compreendeu que tem um papel ativo sobre o cotidiano, sendo autora do seu conhecimento, podendo desconstruir e reconstruir de acordo com as suas necessidades, conforme relato da praticante Carolina a seguir:

Antes da disciplina minha compreensão de cotidiano era limitada, constituída apenas pelos acontecimentos diários e corriqueiros, mas compreendi que o cotidiano vai, além disso. Depois que comecei a desvendar, sem a intenção, esse entendimento

sobre cotidiano, me vi descobrindo o real motivo que me levou a escolher as ciências sociais, que foi involuntariamente o cotidiano. Todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem aprendem e ensinam entre si, e isso vai além do ambiente de aprendizagem. Nós aprendemos durante toda a vida uns com os outros, não só através de nossas próprias experiências, mas com as dos outros também. As experiências fazem parte do nosso cotidiano, e o cotidiano exerce um papel importante contribuindo para a formação do indivíduo. Nós somos uma “metamorfose ambulante”, e isso significa que estamos nos moldando a todo instante, o cotidiano nos moldam. Nós moldamos o cotidiano e também somos moldados por ele. Nossa sociedade está em constante mudança, aonde somos involuntariamente levados a repensar nossos conceitos até então formados. Essa disciplina nos possibilitou a compreender e entender o que é cotidiano e que ele é algo em construção, aonde nós educadores e futuros educadores devemos procurar desconstruir o que já não é mais eficaz, como algumas metodologias de ensino, por exemplo. Não podemos ser limitados, temos que analisar o cotidiano que moldam nossos alunos e a partir de então molda-lo de acordo com as necessidades dos mesmos, devemos construir metodologias que sejam eficazes no processo de aprendizagem. A disciplina me fez compreender que “cotidiano” não é só o que acontece diariamente, mas também a possibilidade de expandir o que nós somos.

O documentário foi compartilhado e licenciado em CC no Youtube. No entanto, ao acessar o link recentemente, constatamos que o mesmo tinha sido removido da plataforma. Tentamos entrar em contato com a aluna para resgatar a sua produção, mas não obtivemos retorno. Acaso do cotidiano.

Embora tenhamos trabalhado muito a ideia de abertura e compartilhamento de artefatos digitais em sintonia com a formação de professores-autores na cibercultura, a negatividade emergiu com a retirada do vídeo da plataforma social, contrariando a nossa expectativa que lhe foi atribuída (ARDOINO, 1998).

Assim, faz-se necessário assumirmos a negatividade como um viés que rompe com os “acordos e consentimentos” que foram pré-estabelecidos com o participante no início da pesquisa. Portanto, precisamos ter consciência dos riscos e possibilidades de mantermos as produções nas plataformas da Web2.0 como um bem comum da comunidade em geral.

5.1.2 Ambiências *online* como *espaçostempos* fecundos à autoria e licenciamento aberto

Os ambientes virtuais são *espaçostempos* digitais no ciberespaço que estão onipresentes em nossos cotidianos de uma forma ubíqua e pervasiva. Podemos acessá-los a qualquer hora e em qualquer lugar, pois encontram-se endereçados na internet. Nesses espaços, nos mantemos conectados com objetos, pessoas, organizações, conteúdos por meio de plataformas ou *softwares* específicos. Essas plataformas são programas computacionais

binários que possuem uma função específica, disponibilizando recursos e interfaces para a criação de conteúdos, publicação de informação, comunicação e relacionamento com as pessoas, aprendizagem *online*, venda de produtos, dentre outras funcionalidades.

Com a Web 2.0, plataformas sociais ganharam espaço na rede as quais propiciaram a manipulação e a personalização de códigos informáticos, antes realizados exclusivamente por profissionais especializados, por simples usuários. Esse movimento propiciou um processo de autonomia do indivíduo a criar novos percursos, novas funcionalidades, combinando recursos de vários *softwares* para a sua integração, conforme a sua necessidade de uma maneira simples e rápida. O ciberespaço passou a ter uma infinidade de produções caseiras, permitindo que as mesmas tenham o seu acesso ampliado para outros usuários.

O movimento REA vem garantir a abertura dos conteúdos educacionais assim como o Movimento do *Software* Livre proporcionou aos programas informáticos o seu livre acesso e modificação com licenças abertas (General Public License - GPL). As licenças CC vêm garantir a autoria do material digital e explicitar o seu modo de reuso, compartilhamento e remixagem.

É na Web 2.0 que a condição de sujeito-autor se torna possível no ciberespaço a partir de interfaces hipertextuais, intuitivas e customizáveis que se encontram interconectadas entre si. O praticante cultural encontra um ambiente fecundo para se autorizar a ser (co) produtor de sentido e exercer a sua autonomia como autor-cidadão (BARBOSA, 1998). De acordo com uma praticante do grupo 3, o AVA Moodle foi importante para a disciplina ministrada no 1º semestre de 2014, conforme extrato abaixo:

A disciplina além de despertar o meu interesse através do uso do Latic (Ambiente de Aprendizagem Virtual), onde a qualquer momento do dia tive acesso aos conteúdos utilizados, proporcionou também uma maior interação tanto dentro do ambiente virtual como também nas discussões dentro de sala, mantendo o aluno sempre interessado e curioso em descobrir e a cumprir as atividades propostas (PRATICANTE CAROLINA).

Para os alunos do grupo 4 que participaram da disciplina no 2º semestre de 2013, o Facebook foi importante para a comunicação e a troca entre os praticantes culturais bem como a proximidade entre os mesmos, conforme os extratos retirados de seus trabalhos final:

O grupo criado no Facebook para a turma, a presença constante da professora via e-mail, é a prova viva que a internet se mostra uma ferramenta importante de comunicação e troca. A internet diminui a distância física, com a mensagem instantânea, e a distância intelectual, pois a um mundo de conhecimento a disposição. Textos em pdfs sendo disponibilizados para facilitar a compreensão dos conteúdos (PRATICANTE ALEXIA).

O uso constante da internet e de outros meios para fazer a nossa aula foi bem interessante porque demonstrava que era realmente possível fazer uma aula cotidianista usando os mais diferentes meios para nos atrair para a aula. A interação via Facebook e e-mail foi bem agradável e útil, pois facilitou bastante a comunicação entre professor e aluno (PRATICANTE RENATO).

O processo de autorização dos alunos nos ambientes virtuais ocorreu de forma gradual. Nos primeiros dias de aula, alguns discentes mostraram-se insatisfeitos com a extensão da disciplina em interfaces digitais em função da falta de tempo para realizar as atividades *online*, encarando-as como um “sobrepeso”. Porém o *design* das atividades foi planejado com intenção formativa onde as nossas proposições estimulavam a reflexão, a pesquisa, a criatividade, a colaboração entre os participantes do grupo na construção de narrativas, textos, imagens, vídeos, HQ.

A atividade de produção de um documentário abordando temas do cotidiano fomentada na turma do 1º semestre de 2014, foi sustentada pela elaboração da etapa de pré-produção do vídeo, onde cada grupo criou uma página e elaborou a sinopse, o argumento e o roteiro do vídeo que seria produzido na plataforma de escrita colaborativa Wikispaces. Conforme a produção do artefato avançava novas discussões eram abertas pelos integrantes do grupo.

A partir do momento que os praticantes se autorizaram em uma relação de alteridade com outro, considerando e dialogando com os questionamentos, as reflexões, as ideias que emergiram com um senso crítico, a autonomização (JOSSO, 2002) se estabeleceu quando houve a transformação de pontos de vista, ampliando a consciência de cada um. O extrato abaixo mostra as conversações dos integrantes do grupo 1 durante a sua organização para elaboração da produção do documentário na plataforma Wikispaces:

Página do grupo 1: <https://cotidianoescolar02.wikispaces.com/documentariogrupo01>

Tópico de Discussão: DUVIDA!

Tamirys Jun 9, 2014

GALERA, aqui no wikispace dá para gente postar nosso vídeo e editar online ou é só para escrita colaborativa???

Fabiano Jul 14, 2014

Gostaria, antes de tudo de pedir desculpas ao grupo pela pouca participação. Aviso que a minha participação foi obstruída pelo período de afastamento da faculdade devido à Copa do Mundo que se seguiu. Gostaria de perguntar se seria possível fazer o vídeo em casa. A dificuldade de acesso impossibilitou-me do contato com o grupo e da postagem do vídeo, gostaria de saber se poderia erigir por escrito...

Tamirys Jul 14, 2014

Claro Fabiano, por mim não tem problema algum fazer em casa, tente arrumar uma parede branca que não influencie muito, alguém pode filmar para você com celular mesmo e uma foto do instituto de filosofia para incluir no vídeo naquela parte inicial. Acho legal falar das expectativas e do seu cotidiano, mande o vídeo diretamente para meu e-mail para que eu possa inclui-lo, se puder fazer antes de quarta-feira seria ótimo, alguma sugestão para o que já foi feito até agora?

Tamirys Jul 14, 2014

ou se você puder fazer um pequeno vídeo do seu instituto também seria legal, algo que apareça o nome ou até mesmo o corredor..

Fabiano Jul 14, 2014

Fico grato pela atenção, Tamirys. Tentarei fazer tudo antes de Quarta e enviar-te. Sobre as sugestões, eu percebo que os vídeos seguidos estão bem concisos e sintéticos, por este motivo, não atento à necessidade de alterações, esta é a minha posição particular, pois, se o grupo afirmar qualquer sugestão, conte comigo. Obrigado.

Bruna Jul 14, 2014

Oi gente, em especial Tamirys, desculpem por favor a demora. Tive uns problemas nesse recesso e acabei me enrolando mais que o habitual... não que isso seja desculpa. Mas enfim. No caso do Fabiano o corredor dele é o mesmo que o meu, no IFCH, então acho que dá para aproveitar alguma cena, não? Ou de repente fazer o meu e o dele seguidos na edição para dar uma sensação de continuidade. O que vocês acham?

Luiz Jul 15, 2014

Olá pessoal estarei enviando o meu vídeo no máximo na quarta, peço desculpas pela ausência durante esse tempo, quanto ao doc acho que ficou bom.

Fabiano Jul 16, 2014

Pessoal, há como enviar por aqui o vídeo? Não estou conseguindo anexar no e-mail da Tamirys....

Fabiano Jul 16, 2014

Pessoal, há como enviar por aqui o vídeo? Não estou conseguindo anexar no e-mail da Tamirys....

Luiz Jul 17, 2014

Fabiano seu email é gmail? se for anexa no drive e depois posta o link para Tamirys

Fabiano Jul 17, 2014

Consegui enviar. Fico grato, Luiz!

Fabiano Jul 21, 2014

Gostaria de perguntar ao grupo, como será feito o trabalho escrito, tive problemas particulares e, por tal motivo não fui à aula passada, entrei em contato com a professora Tatiana e ela solicitou que eu perguntasse ao

grupo como será o trabalho escrito. Gostaria, se possível, de alguma informação. Agradeço a todos.

Bruna Jul 29, 2014

Fabiano, a Tatiana falou para gente ir escrevendo junto nessa plataforma.

Conforme o extrato acima, Tamirys criou uma discussão na página do grupo chamada de “Dúvidas”. Nesse espaço, cada integrante tirava as suas dúvidas com os demais de forma colaborativa, heterárquica e solidária. O processo de negociação (BHABHA, 2011) entre os praticantes foi muito importante para a organização e divisão das atividades para produção do documentário. Podemos observar na conversação que a narrativa final do grupo foi construída por todos os participantes, onde cada um reflete sobre a escrita e o vídeo do outro, conforme a discussão abaixo criada por Tamirys intitulada “O início do doc já está no Youtube”:

Tamirys Jun 18, 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=tcthcsINtoc&feature=youtu.be>

Luiz e Fabiano, assim que puderem por favor me enviem o vídeo de vocês para que eu possa acrescentar ao nosso documentário, o vídeo não precisa ser maior que 3 minutos, já que com a edição algumas coisas vão ficar de fora, lembre-se de fazer um vídeo ‘introdutório’ do instituto de vocês, como a entrada do instituto, ou vocês sentados na cadeira onde serão entrevistados, algo curtinho para acrescentar antes da entrevista em si. Segue o link para que vocês possam dar uma olhada no que eu e a Bruna produzimos ☺ Critiquem para que possamos melhorar o que já temos! Bjs
<https://www.youtube.com/watch?v=tcthcsINtoc&feature=youtu.be>

Tamirys Jul 6, 2014

NOVO

LINK

== ➔ <https://www.youtube.com/watch?v=hnd8sPwD4Ak&feature=youtu.be>

Tamirys Jul 6, 2014

NOVO

LINK

== ➔ <https://www.youtube.com/watch?v=hnd8sPwD4Ak&feature=youtu.be>

Fabiano Jul 14, 2014

Os vídeos ficaram antes de tudo, bem sinceros, gostei da admoestação feita às limitações que as instituições impõem sobre os alunos. No caso do Instituto de Filosofia, admito que, muitas vezes me sinto limitado a expor [por exemplo] nas provas o meu raciocínio sobre determinada disciplina, muitas provas são feitas pela via da consulta e me sinto bloqueado, como indivíduo que raciocina e como aluno independente no sentido de não me sentir livre para inserir uma forma crítica das doutrinas filosóficas. Existe também o que chamo de “estudo da história da Filosofia” ao invés do estudo de determinado sistema que, compete uma carga maior de exigência no que concerne a formação de um “filósofo”. Eu penso que o instituto poderia dar mais liberdade para que os alunos de Filosofia pudessem estabelecer de forma mais aberta os seus próprios atos de pensar ou raciocinar. Além do peso das ideias políticas que encarnam o instituto, existe também uma exigência no que tange fazer dos alunos crentes de

determinadas correntes ao invés de fazê-los refletir sobre tais panfletos políticos.

A partir do vídeo compartilhado por Tamirys, Fabiano faz uma relação com as suas vivências no seu curso de Filosofia trazendo algumas inquietações sobre o que concerne a formação de um filósofo. A dinâmica de conscientização sobre si e do meio em que vive se dá a partir de novas conexões e sensibilidades que se formam no processo de autonomização e responsabilização durante um processo formativo (JOSSO, 2002).

Após essa discussão, Tamirys criou uma outra discussão na plataforma disponibilizando o documentário produzido pelo grupo contendo a parte do Fabiano, que por motivos pessoais, fez o mesmo individualmente:

Tópico de Discussão: Vídeo do Fabiano incluído no documentário

Tamirys Jul 16, 2014

ei galera, segue nosso documentário com o vídeo do Fabiano incluído, dá uma olhada e vejam o que achou >https://www.youtube.com/watch?v=2A_a1jvifwc&feature=youtu.be

Tamirys Jul 16, 2014

Bruna apagamos aquelas filmagens do corredor do seu instituto, a única que eu tenho é você sentada na sala esperando. Se você tiver alguma no seu celular e quiser me mandar :) Mas acho que da maneira que coloquei não ficou ruim, o que acham? Depois incluo o Luiz depois do seu vídeo e daí iguala tudo! Fico aguardando seu vídeo Luiz.

Bruna Jul 17, 2014

Putz, pior que não tenho, Tamirys, esqueci de carregar o celular e ele morreu hoje. Mas acho que ficou legal. Assisti e gostei de como ficou até agora (só o som que não posso comentar muito, porque estou no trabalho e as caixas de som aqui são um pesadelo, funcionam quando querem e hoje não estão muito a fim).

No extrato acima, Tamirys altera o vídeo produzido por Bruna e integra todos os artefatos em um único e compartilha-o na plataforma Youtube para que os demais participantes opinem sobre o mesmo. A discussão prossegue no extrato a seguir:

Tópico de Discussão: Documentário finalizado

Tamirys Jul 17, 2014

Ei galera, conseguimos!! Segue o link do documentário finalizado, coloquem aqui as críticas positivas e negativas para gente poder fazer as alterações

caso necessário >> https://www.youtube.com/watch?v=iSNQ8_pKO-8&feature=youtu.be

Bruna Jul 17, 2014

Ficou muito legal! Já pensando no trabalho escrito, vejo que todos nós relatamos certas frustrações, seja pela infraestrutura da Uerj ou dos cursos em si, ficou uma coisa em comum. Essa desconstrução das nossas expectativas em relação ao curso também é um ponto importante e eu acho bem legal de se mencionar.

Fabiano Jul 21, 2014

Sim! Ficou interessante o embasamento crítico de todos. A expectativas em relação aos cursos foi o que mais me chamou a atenção, pois, apesar da UERJ possuir um bom arcabouço estrutural no sentido didático, é importante deixarmos claro as deficiências e geralmente as circunstâncias que atrasam o desenvolvimento do estudante.

Segundo Ardoino (2002, p. 553), a ação do outro vai além da alteridade, pois tem negatividade e se constitui “de desejos, interesses e intencionalidades”. A reflexão crítica dos diferentes pontos de vistas de cada integrante do grupo demonstra a aceitação da heterogeneidade de ideias, gostos, pensamentos, jeito de ser e de agir através do diálogo constante entre os mesmos. A convergência de pontos em comum pode ser observada no extrato acima quando a praticante Bruna menciona as frustrações de cada um perante a infraestrutura da universidade e as frustrações de seus cursos. A implicação (BARBIER, 1975) dos alunos perante à temática que estava sendo construída em seus documentários pode ser observada, principalmente quando se autorizam, tornando-os todos coautores da produção de sentidos.

Para a construção do texto colaborativo a partir do documentário produzido, cada integrante do grupo criou um tópico na plataforma Wikispaces contendo um resumo da sua contribuição no artefato como veremos a seguir:

Tópico: Entrevista com o aluno Fabiano Marques do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Fabiano Jul 21, 2014

Relatei em meu vídeo alguns problemas na infraestrutura da faculdade e algumas deficiências do campo didático. Preferi enfatizar os fatores que bloqueiam os alunos de Filosofia a desenvolver o raciocínio e também a ênfase no que toca o plano educacional. Quando entrei na faculdade de Filosofia, esperava ao menos encontrar uma introdução mais abrangente dos sistemas em pauta, pois, percebi que existe desencontros e falta de unidade, mesmo sabendo que as teorias muitas vezes são contrárias. Penso que somente preparar o professor é um erro, antes de tudo, o Instituto poderia alimentar o ensino de organizar uma harmonia para não somente a

imagem da Filosofia seja estampada de forma mais ética, ao invés de muitas vezes fazê-la parecer marginal. Em suma, a minha entrevista se choca com os problemas da infraestrutura e certa desorganização no campo educacional.

Bruna Jul 29, 2014

Engraçado, vejo que na História não há muita ênfase a formar o professor fora das aulas da licenciatura em si (as que são ministradas na História mesmo). De resto, a ênfase está no material mesmo, não em aplicar aquilo ao aluno. Se por um lado acho que poderia se tocar mais nesse assunto, por outro acho que, se o aluno de História tiver uma boa base teórica, pode aplicar aquilo ao ensino com maior facilidade.

Tópico: Entrevista com aluna de História

Bruna Jul 29, 2014

Minha entrevista foi feita pela colega Tamirys, em uma sala de aula usada pelos alunos do curso de História. O objetivo era falar do cotidiano do curso, o qual eu curso desde 2009. Assim como Tamirys (e como a maioria dos alunos que chegam a um curso universitário, creio eu), as minhas expectativas sobre o curso e as minhas impressões do que aquilo seria foram desconstruídas; no entanto, acredito que foi para o melhor, e que o curso é mais do que eu poderia imaginar. No entanto, não é sem seus percalços, especialmente em relação à estrutura da Uerj, na qual coisas tão simples como ter papel higiênico no banheiro feminino não são nada triviais. Também tenho certas críticas a algumas disciplinas da área de Educação: aproveitei bem algumas delas, mas outras me parecem muito repetitivas, e acho que o curso se beneficiaria de uma revisão dessa parte do currículo; algumas disciplinas parecem dispensáveis e outras bem que poderiam ser obrigatórias. Percebo um certo excesso de matérias desimportantes na grade curricular (da licenciatura), que acabam por fazer com que os alunos passem muito mais tempo na faculdade porque têm que conciliar uma grade cheia de aulas com os estágios obrigatórios, coisa muito difícil para o aluno que trabalha.

Tópico: Parte do Instituto de Artes Visuais

Bruna Jul 31, 2014

Minha entrevista foi conduzida pela colega Bruna Gama. Seguindo as perguntas básicas, discorri sobre o que acontece no Instituto de Artes Visuais. A desconstrução do que entendia por arte e o que é o curso de Artes Visuais foi algo positivo, superando minhas expectativas. No entanto, minhas frustrações enquanto aluna dizem respeito ao cotidiano do curso – logo no primeiro semestre frustrações quanto a horários, professores que chegavam mais de uma hora atrasados ou até mesmo não apareciam para dar aula sem qualquer explicação foram alimentando minhas insatisfações. O Instituto em si parece carecer de Arte, faltam exposições de alunos, trabalhos em processo, produção prática e dois anos sem um ateliê me parece muito para um curso de Artes. Minha entrevista reflete minhas impressões sobre o meu Instituto durante meus anos de formação.

Tópico: Parte da Geografia

Luiz Jul 30, 2014

A partir das discussões levantadas em sala de aula e dos subsídios dos textos trabalhados, foi realizado a filmagem do documentário envolvendo os alunos da disciplina Cotidiano Escolar e cujo mote central eram como as temáticas abordadas se relacionariam com o cotidiano dos estudantes. Entrevista com aluna do Instituto de Geografia. Em minha parte da entrevista, faço uma abordagem a partir dos problemas estruturais existentes na universidade e como essas defasagens influenciam no desenvolvimento da formação do profissional. Suas expectativas ao entrarem na universidade após um rígido processo seletivo podem muitas vezes serem diminuídas devido a gama de problemas com o qual se defrontarão no decorrer do curso, empecilhos de todos os tipos podem surgir a todo momento, sendo alguns impossíveis de contornar. Por ser uma ciência que tem como tema central estudar o espaço, a Geografia precisa necessariamente de trabalhos de campo onde se potencializam os estudos, a teoria e a prática são indissociáveis e torna-se mais complicado estudar conceitos espaciais a partir apenas de abstrações. Nesse ponto, a falta de estrutura no instituto de Geografia começa a tomar forma. Ônibus, custos de viagem, laboratórios minimamente estruturados, entre outras demandas reduzem a qualidade do ensino e conseqüentemente acabam também influenciando no cotidiano dos alunos. Dentro de seu cotidiano, os alunos começam a tentar contornar as problemáticas por conta própria, seja bancando uma viagem, seja tentando na medida do possível adquirir aparelhagem necessária as atuações em campo. No lado dos docentes, observamos que há dois tipos de professores; aqueles que são professores/profissionais e apenas “lamentam a ausência das estruturas” e os professores/passionais cujo ato de ensinar transcende o campo profissional e mergulha no prazer do ensino, esses, contornam as situações adversas a partir de sua criatividade e de seu zelo pelos discentes. Dessa forma, as tarefas importantes que exigem partes práticas jamais deixam de ser ensinadas aos estudantes, potencializando o ensino e criando um elo mais forte na relação docente-discente. O que acharam?

Nos tópicos postados acima, os praticantes narram a sua parte do documentário destacando o objetivo, as desconstruções, as inquietações com a Universidade e seus cursos de graduação. Nota-se em suas narrativas pontos de convergência e a pluralidade de olhares entre os praticantes da pesquisa.

O documentário de título “Cotidianos Universitários” é composto por entrevistas com os próprios participantes a respeito de seus cursos (História, Filosofia, Artes Visuais e Geografia), ressaltando os seguintes aspectos: a precariedade da infraestrutura de seus andares e cursos, falta de abertura para o aluno exteriorizar e adotar as suas próprias concepções, restringindo a determinadas teorias, ateliê de artes fechado sendo necessário buscar o conhecimento prático fora da instituição, expectativas frustradas e escassez da prática.

A narrativa do grupo foi construída colaborativamente pelos praticantes do grupo no Wikispaces conforme mostrada na figura 69. A seguir, segue um extrato do texto onde os

praticantes narram a importância da elaboração do documentário para a sua formação em uma postura crítica e reflexiva a respeito de problemas presentes nos cotidianos das Universidades públicas:

A partir dessa entrevista percebemos a necessidade de refletir sobre o cotidiano em nível universitário, bem mais complexo por se tratar do universo de adultos, com outras demandas paralelas à graduação. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro apresenta uma pluralidade de alunos de diversas partes do Rio de Janeiro e até mesmo do Brasil, com diferentes interesses e opiniões. Outro fator importante foi o fato de entrevistar os próprios alunos, que constantemente são objetos de estudo de seus professores, falando em primeira pessoa de seus cotidianos, da instituição, dos professores e de seus colegas. O documentário Cotidianos Universitários é importante para ajudar a compreender os alunos que estudam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a vida pessoal que influi diretamente na vida acadêmica, como os alunos administram o tempo dentro da universidade e suas expectativas dentro do curso. [...] Os alunos entram na faculdade e em alguns anos saem com um diploma; portanto, teoricamente os requisitos foram cumpridos e o resultado esperado foi alcançado. Mas é importante saber o que acontece nesses quatro anos, para além do resultado esperado de um diploma nas mãos. É importante saber como problemas de currículo, administração de tempo, infraestrutura universitária e burocracia afetam os estudantes. O documentário faz uma contribuição muito relevante sob esse aspecto, porque mostra o que está por trás do diploma que, ao final de nossos cursos, levaremos da Uerj (PRATICANTES BRUNA, FABIANO, LUIZ AUGUSTO, TAMIRYS).

Conforme a narrativa acima, os praticantes em seu documentário aproveitaram para enunciar (BAKHTIN, 1997) as dificuldades e problemas vivenciados em múltiplos *espaçotempos* da universidade, propiciando a abertura de um diálogo com outros alunos. A diversidade de pontos de vistas instaura um discurso polifônico e complexo, mostrando a importância de respeitar o outro.

O vídeo (Fig 72) foi licenciado em Creative Commons – Attribution - no Youtube com o objetivo de se tornar um bem comum para a sociedade, podendo ser acessado, compartilhado, remixado de forma livre e aberta. Os relatos dos autores-atores do documentário enunciam ao mesmo tempo que denunciam os cotidianos de vários cursos da UERJ.

Figura 72 - Documentário realizado pelos alunos da disciplina



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=iSNQ8_pKO-8

As experiências relatadas pelos praticantes culturais tanto no vídeo quanto no texto-narrativa evidenciam um percurso acadêmico constituído de expectativas, frustrações, motivações, idealizações, acontecimentos que ao serem narrados, propiciam a reflexão e a (re) significação de sentidos, contribuindo tanto para formação do ser que está vivenciando o processo quanto aos outros que o têm como referência (MACEDO, 2010a).

Assim, essa pesquisa acionou dispositivos formativos para que os praticantes se tornassem autores de si mesmo e buscassem a autonomia de suas aprendizagens a partir da adoção de um currículo dinâmico sustentado nas práticas dos cotidianos, acionando múltiplas redes educativas que permeiam as nossas vidas. Os ambientes virtuais como *espaçotempos* da disciplina, as oficinas, a produção de artefatos digitais abertos fomentados através de atividades avaliativas em grupo, articulados às epistemologias da multirreferencialidade, da complexidade e da pesquisa-formação contribuíram para a formação dos graduandos bem como para os professores-pesquisadores no que diz respeito à autoria.

5.1.2.1 A negociação e a colaboração entre as várias áreas do conhecimento contribuem para a produção de artefatos digitais abertos de qualidade

Um grupo de alunos (turma 2º semestre/2013) criou e apresentou uma história em quadrinhos como um dispositivo inicial da discussão sobre o Teorema de Pitágoras, conforme figura 1. O grupo multidisciplinar⁵⁹ aliou as habilidades de desenhar com os conhecimentos de matemática em uma situação do cotidiano. A HQ “As Aventuras do Professor Pitágoras & Cia”, produzida como trabalho da disciplina “Cotidiano Escolar: Uma Prática Social em Construção” conta em sua narrativa visual uma história do cotidiano.

Na narrativa criada pelos alunos, o personagem Pedro está curioso para descobrir como são construídas as rampas de acesso para cadeirantes e descobre através de seu professor de matemática, Pitágoras, que existe uma aplicação do Teorema de Pitágoras nestas construções. Uma história que envolve a matemática no cotidiano e uma reflexão sobre inclusão e acessibilidade, conforme extrato abaixo:

Trabalhamos durante as nossas aulas com a criação de um exemplo de recurso e organizamos um plano adaptado para ele. Usamos a linguagem dos quadrinhos eletrônicos como suporte, chamadas pelo professor e cartunista André Brown de “HQtrônicas”. Esta linguagem pode ser muito interessante, visto que é uma maneira de se aproximar do aluno através do apelo visual, atraindo sua atenção para os conteúdos apresentados. Este tipo de recurso é criado para ser utilizado através das mídias digitais, podendo ser compartilhado pela internet pelas redes sociais, assim havendo a possibilidade de ser visto e revisto fora do espaço da sala de aula. Produzir o quadrinho nos levou a refletir e analisar que uma aula não tradicional pode ser importante no processo de aprendizagem, principalmente em turmas que apresentam dificuldades de assimilação e concentração com relação à determinada matéria ou conteúdo. Mas, apesar de tudo, não devemos ir de um extremo a outro e abandonar as técnicas tradicionais de ensino. Deve-se buscar um equilíbrio entre as metodologias tradicionais e os novos meios de ensinar. É possível constatar que professores que não se capacitam ou não tentam adquirir e adequar novas metodologias de ensino para que possam melhorar a sua didática e consequentemente a qualidade do ensino ficam alienados com relação à construção de um processo ensino-aprendizagem cada vez melhor (PRATICANTES ANA CAROLINA e ALLAN).

O processo de produção colaborativa da HQ seguiu as seguintes etapas:

⁵⁹ Os alunos são graduandos dos cursos de graduação de matemática e artes plásticas da UERJ.

1- Plano de aula

Nessa etapa foram informados o ano escolar, o tempo de aula, o tema, o objetivo geral e os específicos, o conteúdo a ser aprendido, o recurso que será utilizado, os procedimentos e a avaliação da aprendizagem, conforme o plano produzido pelos alunos abaixo:

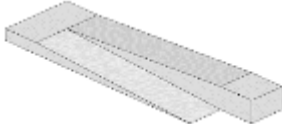
Público Alvo: 6º ano do ensino fundamental
Tema: Teorema de Pitágoras.
Objetivo Geral: Entendimento do Teorema de Pitágoras.
Objetivos Específicos:
 - Utilizar a linguagem artístico visual dos quadrinhos como forma ilustrativa de explicar o Teorema de Pitágoras.
 - Relacionar o conteúdo apresentado com situações do cotidiano.
Conteúdos: Triângulo Retângulo e Teorema de Pitágoras.
Recurso: História em Quadrinhos.
Procedimentos:
 - Explicar o Teorema de Pitágoras.
 - Propor e resolver um problema matemático junto aos educandos.
 - Perguntar sobre o quadrinho visto: O que se pode concluir a partir dele? Vocês percebem a relação entre o conteúdo visto e o cotidiano?
Avaliação: Observação do desempenho e participação em sala de aula.

2- Roteiro

O roteiro leva em consideração o tema e os diálogos dos personagens sem ainda ilustrá-los. No roteiro abaixo, os alunos deram preferência a desenhar apenas as figuras geométricas para o cálculo matemático.

ROTEIRO

Manoel: Até que fim terminei essa rampa!!!
 Pedro: Seu Manoel como você fez para calcular o comprimento dessa rampa?



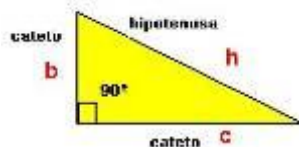
Pitágoras: A ideia é simples Pedro. É só aplicar o teorema de Pitágoras.
 Pedro: Teorema de Pitágoras?
 Manoel: teorema de Pitágoras?
 Pedro: Como assim professor Pitágoras?
 Pitágoras: Antes de explicar como, vou enunciar o teorema para você Pedro:
 “Num triângulo retângulo o quadrado da medida da hipotenusa é igual à soma dos quadrados das medidas dos catetos.”

$$h^2 = b^2 + c^2$$

 Onde:
 h= hipotenusa

b= cateto

c= cateto



Pitágoras: Como você pode observar a rampa é formada por um triângulo retângulo, ou seja, triângulo que tem um ângulo reto logo pode aplicar o teorema de Pitágoras.

Pitágoras: Seu Manoel qual foi à medida da altura e da base que você usou nesta construção?

Manoel: foram 3 metros de base e 4 metros de altura.

Pitágoras: No teorema de Pitágoras chamamos altura e a base de catetos e o comprimento da rampa de hipotenusa.

Pitágoras: Agora vou chamar os catetos de “b” e “c” e a hipotenusa de “h”.

Pitágoras: Como c= 4 m e b=3 m.

Pitágoras: Usando o teorema de Pitágoras temos:

$$h^2 = b^2 + c^2$$

$$h^2 = 4^2 + 3^2$$

$$h^2 = 16 + 9$$

$$h = \sqrt{25}$$

$$h = 5$$

Pitágoras: Então a o comprimento da rampa é igual a 5 metros.

Manoel: É isso mesmo!!!

Pedro: Nossa!!!

Pedro: Eu não tinha ideia que uma simples rampa que é muito importante para os alunos de cadeira de roda em sua locomoção na escola poderia encontrar uma aplicação do teorema de Pitágoras.

Pedro: Muito obrigado pelo esclarecimento professor Pitágoras.

3- Diagramação

Nessa etapa, os quadrinhos são esboçados sem os diálogos, contendo os personagens apresentados no roteiro, como mostra a figura 2 abaixo. Essa diagramação dos quadrinhos juntamente com a arte nele contidos compõe a narrativa visual, a qual deve seguir, no nosso contexto, o padrão ocidental: da esquerda para a direita, de cima para baixo

Figura 1 – Rascunho da HQ

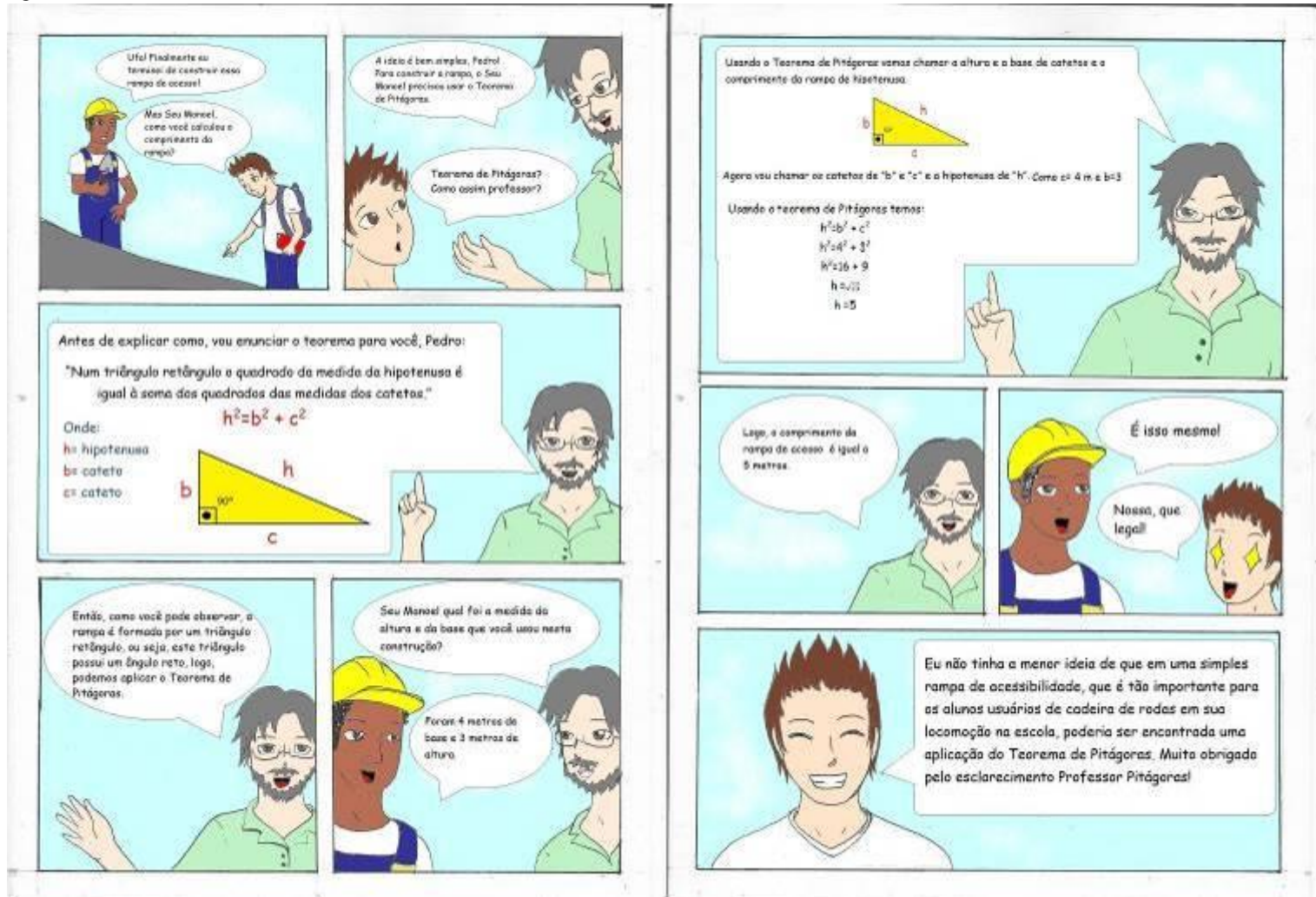


4- Versão final

O roteiro e a diagramação são consolidados e depois, coloridos. Na HQ abaixo (Fig. 76), os alunos digitalizaram os quadrinhos diagramados e por meio de um *software* de edição de imagens fizeram a finalização. A HQ foi licenciada em CC e disponibilizada no Flickr para reuso e remixagem, conforme o tipo abaixo:

Licença de Atribuição Compartilha Igual - é comparada às disponibilizadas para os *softwares* livres, abrangendo o primeiro nível (Atribuição) incluindo a exigência, no caso de uma atualização qualquer, que o produto obtenha o mesmo nível do original.

Figura 73 - Versão final da HQ



Fonte: <http://www.flickr.com/photos/117141479@N03/12448402294/>

Figura 74 - Tipo de licenciamento Atribuição
Compartilha igual



Fonte: <https://creativecommons.org/>

Os graduandos apresentaram a sua produção para os demais grupos de forma colaborativa, coordenada e organizada. Na colaboração, os participantes trabalham em conjunto a fim de alcançarem um objetivo previamente negociado. Espinosa (2003, p.110) ressalta que “no grupo colaborativo, todo o conhecimento é construído conjuntamente e negociado, havendo um fluxo de comunicação bidirecional contínuo.”

Durante a narrativa sobre a produção do artefato observamos a articulação de ideias e o entrosamento entre os cursistas bem como uma intensa e constante negociação (BHABHA, 2011). A construção colaborativa tanto do plano de aula quanto da HQ foi um processo dialógico onde as diferenças emergiram e aos poucos foram sendo transformadas na dinâmica da criação, conforme extrato retirado do trabalho final de conclusão da disciplina do grupo:

Durante as aulas de “Cotidiano Escolar: Uma Prática Social em Construção”, pudemos perceber a importância do professor ter capacidade de identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos e propor novas metodologias de ensino afim de que se superarem barreiras, principalmente numa turma heterogênea. Vivenciamos ali uma experiência que levou a refletir sobre metodologias alternativas, sendo apresentada a nós uma maneira não tradicional de organizar planos de aula e transmitir conhecimentos. Foi dada ênfase na interdisciplinaridade, criatividade e originalidade nas metodologias de ensino. Característica importante desta metodologia, que gostaríamos de ressaltar aqui, é a criação de recursos pelo professor de maneira autoral e original (PRATICANTES ANA CAROLINA e ALLAN).

No processo de compreensão, a compenetração da cultura do outro de forma criativa é necessária para que surjam novas questões. Assim, nesse encontro dialógico de duas culturas, a sua unidade e integridade se mantém aberta, enriquecendo mutuamente (BAKHTIN, 1997). O sentido é um dos componentes da construção estética, pois o mesmo transcende o espaço e tempo das culturas, renovando-se constantemente no processo de diálogo entre as mesmas. Bakhtin (1997) prefere usar o termo “sentido” ao invés de “significado” que é de ordem responsiva, o qual propicia a livre interpretação. O significado nada responde, fechando em si mesmo a possibilidade de diálogo. Assim, o sentido não desaparece no conceito, pois conserva o seu valor cognitivo.

Segundo o autor (BAKHTIN, 1997, p. 27), “o trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de apreender a si mesma a não ser no produto

ou no objeto que está sendo criado e para o qual tende. Por isso o autor nada tem a dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-la”.

5.1.3 Narrativas e imagens propiciam a compreensão e ampliação do conhecimento científico

O conhecimento e as suas mais variadas formas de expressão possuem múltiplas dimensões para além da escrita científica despersonalizada, generalizante e formal (OLIVEIRA; GERALDI, 2010). A superação da hegemonia da ciência moderna se faz a partir do ato de pensar complexo ao levar em consideração as diversas realidades caóticas que compõem o cotidiano da sociedade.

Nesse sentido, imagens e narrativas permitem captar elementos do cotidiano e de processos históricos-políticos antes invisíveis pelas normas e regulamentos ditados pela produção científica, conforme veremos nos subitens abaixo.

5.1.3.1. Imagens e narrativas como intercessores do conhecimento

Um grupo de alunos criou e apresentou uma história em quadrinhos (HQ) como um dispositivo inicial da discussão para situar os alunos ao episódio histórico de Inês de Castro e Dom Pedro I, conforme figuras 2, 3, 4 e 5. O grupo multidisciplinar⁶⁰ aliou as habilidades de desenhar com os conhecimentos de história e da literatura portuguesa. A HQ “Inês e Pedro”, produzida como trabalho da disciplina “Cotidiano Escolar: Uma Prática Social em Construção” conta em sua narrativa visual uma história de amor e de ódio verídica de forma lúdica e criativa em sete páginas.

O objetivo foi demonstrar a influência do episódio histórico na literatura portuguesa do período, mostrando como era o sistema monárquico no período, a importância das relações hereditárias e consanguíneas, as constantes guerras causadas por disputas entre reinos envolvendo tronos da Península Ibérica, os casamentos entre nobres como arranjos políticos

⁶⁰ Alunos do curso de graduação de História, Geografia e Letras da UERJ.

para permanência do poder. O processo de produção colaborativa da HQ seguiu as seguintes etapas:

1- Plano de aula

Nessa etapa foram informados o ano escolar, o tempo de aula, o tema, o objetivo geral e os específicos, o conteúdo a ser aprendido, o recurso que será utilizado, os procedimentos e a avaliação da aprendizagem, conforme o plano produzido pelos alunos abaixo:

Público Alvo: 8º ano do ensino fundamental
Tema: Episódio histórico de Inês de Castro e Dom Pedro I.
Objetivo Geral: Compreender o sistema monárquico e suas características bem como o caráter mimético da Literatura.
Objetivos Específicos:
 - Utilizar a linguagem artístico visual dos quadrinhos como forma ilustrativa de demonstrar os aspectos gerais da Literatura e a influência do episódio histórico na Literatura Portuguesa do período monárquico.
 - Relacionar o conteúdo apresentado com o contexto monárquico europeu.
Conteúdos: Caráter mimético da Literatura e Sistema Monárquico Europeu.
Recurso: História em Quadrinhos.
Procedimentos:
 - Leitura da História de amor de Inês de Castro e Dom Pedro.
 - Discussão sobre aspectos literários da estória apresentada.
 - Discussão sobre aspectos históricos da estória apresentada.
Avaliação: Participação em sala de aula.

2- Roteiro

O roteiro leva em consideração o tema e os diálogos dos personagens sem ainda ilustrá-los. No roteiro abaixo, os alunos deram preferência à narrativa da história por cena ao invés do diálogo entre os personagens.

ROTEIRO
 Cena 1: Esta é uma história de muito tempo atrás. Uma história de amor e ódio, que conta sobre sentimentos que superam até a morte...Esta é a história de Inês e Pedro.
 Cena 2: D. Pedro era príncipe de Portugal e futuramente se tornaria Rei. Seus pais eram o Rei D. Afonso IV e D. Beatriz de Castela. Inês vinha da família real da Espanha e era conhecida por sua extrema beleza.
 Personagens: D. Pedro e Beatriz
 Cena 3: D. Pedro se tornou noivo de D. Constança por causa de um casamento arranjado.
 O que Pedro não esperava era que, com as damas de companhia de

sua noiva, viesse Inês.

Personagens: D. Pedro e Beatriz

Cena 4: Em uma troca de olhares, Pedro se apaixonou à primeira vista por Inês.

Personagens: D. Pedro, Beatriz e Inês

Cena 5: O Amor era mútuo e, durante vários anos, Inês e Pedro mantiveram relações escondidas. Desse amor, nasceram quatro crianças.

Personagens: D. Pedro e Inês

Cena 6: Mais tarde, a esposa de Pedro morre, lhe deixando um filho. Filho que seria sucessor de Pedro no reino.

Personagens: D. Pedro, Beatriz, Médico

Cena 7: Quando Pedro se tornou viúvo, decidiu se casar com Inês...mas infelizmente não pode fazer dessa maneira. Por questões políticas, o reino decidiu que o casamento com Inês era proibido.

Pedro, muito contrariado, decidiu não desistir de Inês e resolveu que se não pudesse casar com Inês, não se casaria com mais ninguém.

Personagens: D. Pedro, Inês e os conselheiros.

Cena 8: Os três conselheiros do reino falaram ao pai de Pedro, o Rei, que deveria se tornar uma providência urgente para resolver a questão, pois, se continuasse dessa maneira, o trono de Portugal ficaria em risco. Os conselheiros indicam uma atitude extrema, matar Inês.

O rei, depois de muito pensar, decidiu-se pelo pior...que Inês fosse morta.

Personagens: Rei e os três conselheiros.

Cena 9: Inês foi condenada e, enquanto Pedro estava longe em uma caçada, os conselheiros a mataram de forma muito cruel.

Personagens: Inês e um conselheiro

Cena 10: Degolada.

Personagem: Inês

Cena 11: Ao retornar e saber da notícia, Pedro perdeu a razão e, em um surto de ira, entrou em guerra contra o próprio.

A rainha, mãe de Pedro, tentou ajudar e pediu para que os dois parassem de guerrear.

Por fim, ela conseguiu que eles entrem em paz, mas Pedro nunca mais foi o mesmo...

Personagens: D. Pedro, rei e a rainha

Cena 12: Por alguma brincadeira do destino, o pai de Pedro morreu alguns anos depois e Pedro, que continuará a amar Inês, mesmo após sua morte, desejou vingança.

Pedro conseguiu encontrar dois dos três responsáveis pela morte de sua amada.

Personagem: D. Pedro

Cena 13: Os dois foram mortos com os corações arrancados do peito.

Cena 14: Por mais incrível que pareça, Pedro depois de sua vingança contra os assassinos, decidiu se vingar contra a sociedade, que não aceitara o seu amor, da maneira mais extraordinária possível...

Pedro mandou desenterrar Inês.

Cena 15: O corpo de Inês foi colocado no trono e ela foi coroada, mesmo.

Personagem: Inês

Cena 16: Pedro fez com que todos beijassem a mão de sua amada em sinal de respeito à ela como rainha, respeito que a tinham negado quando estava viva.

Personagens: D. Pedro e Inês.

Cena 17: E, por fim, Pedro ordenou que fizessem o seu tumulo de frente para o de sua amada, para que no dia do juízo final, em que os mortos voltarão a vida, a primeira pessoa que ele visse, fosse Inês.

3- Diagramação

Nessa etapa, as ilustrações das cenas em quadrinhos foram esboçadas à mão sem as narrativas, contendo os personagens apresentados no roteiro. Essa diagramação dos quadrinhos juntamente com a arte nele contidos compõe a narrativa visual, a qual deve seguir, no nosso contexto, o padrão ocidental: da esquerda para a direita, de cima para baixo.

4- Versão final

O roteiro e a diagramação foram consolidados e depois, coloridos. Na HQ abaixo, os alunos digitalizaram os quadrinhos diagramados e por meio de um *software* de edição de imagens fizeram a finalização. A HQ foi licenciada em CC e disponibilizada no Slide Share para reuso e remixagem, conforme o tipo abaixo:

Licença de Atribuição Compartilha Igual - é comparada às disponibilizadas para os *softwares* livres, abrangendo o primeiro nível (Atribuição) incluindo a exigência, no caso de uma atualização qualquer, que o produto obtenha o mesmo nível do original.

Figura 75 - Tipo de licenciamento Atribuição Compartilha igual



Fonte: <https://creativecommons.org/>

Figura 76 - História de Inês e Pedro – Parte I

Esta é uma história de muito tempo atrás...

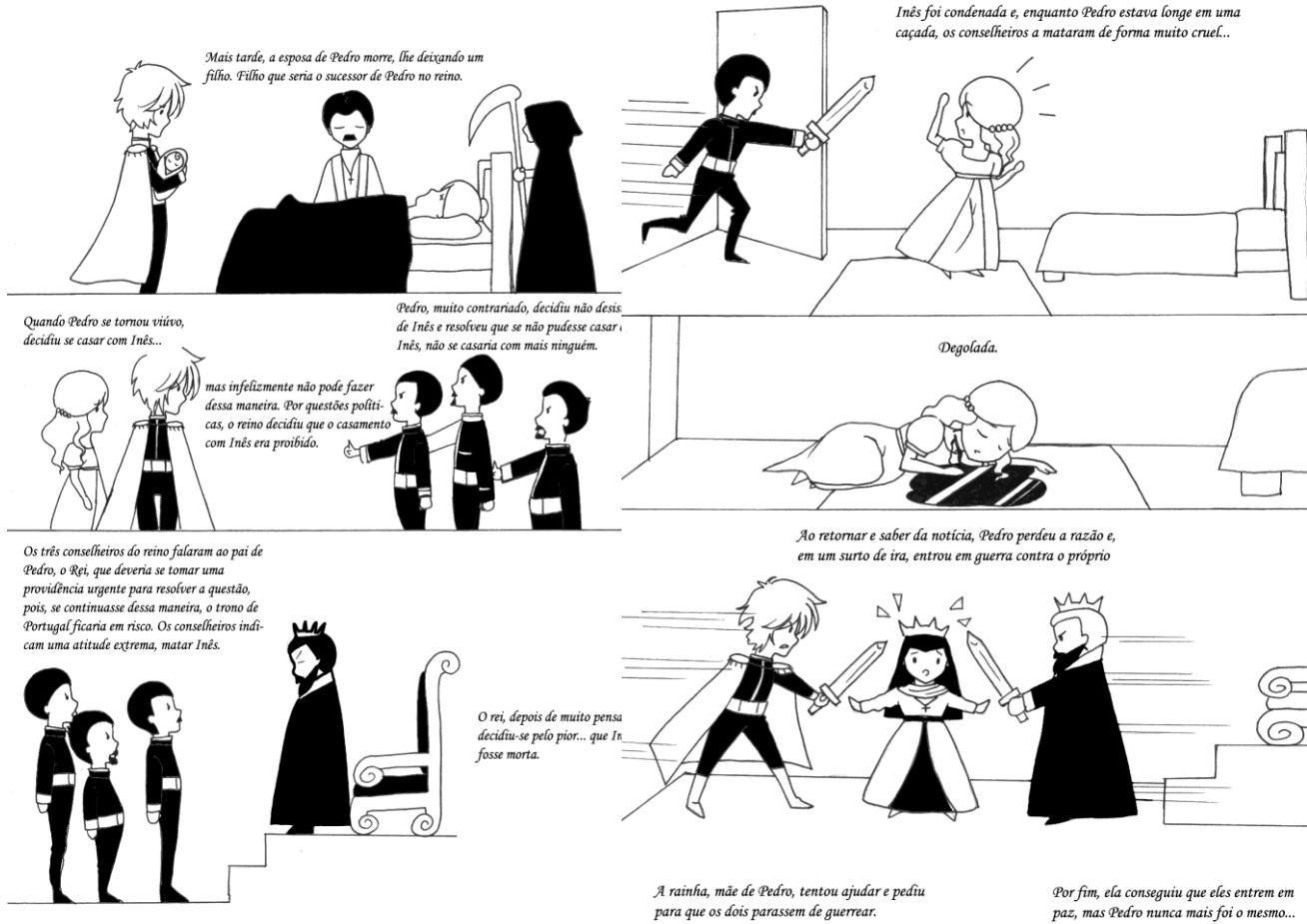
Uma história de amor e ódio, que conta sobre sentimentos que superam até a morte...

Esta é a história de Inês e Pedro.



Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>

Figura 77 - História de Inês e Pedro – Parte II



Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>

Figura 78 - História de Inês e Pedro – Parte III

Por alguma brincadeira do destino, o pai de Pedro morreu alguns anos depois e Pedro, que continuara a amar Inês, mesmo após sua morte, desejou vingança.



Pedro conseguiu encontrar dois dos três responsáveis pela morte de sua amada.

O corpo de Inês foi colocado no trono e ela foi coroada, mesmo



Os dois foram mortos com os corações arrancados do peito.



Pedro fez com que todos beijassem a mão de sua amada em sinal de respeito à ela como rainha, respeito que a tinham negado quando estava viva.

Por mais incrível que pareça, Pedro depois de sua vingança contra os assassinos, decidiu se vingar contra a sociedade, que não aceitara o seu amor, da maneira mais extraordinária possível...

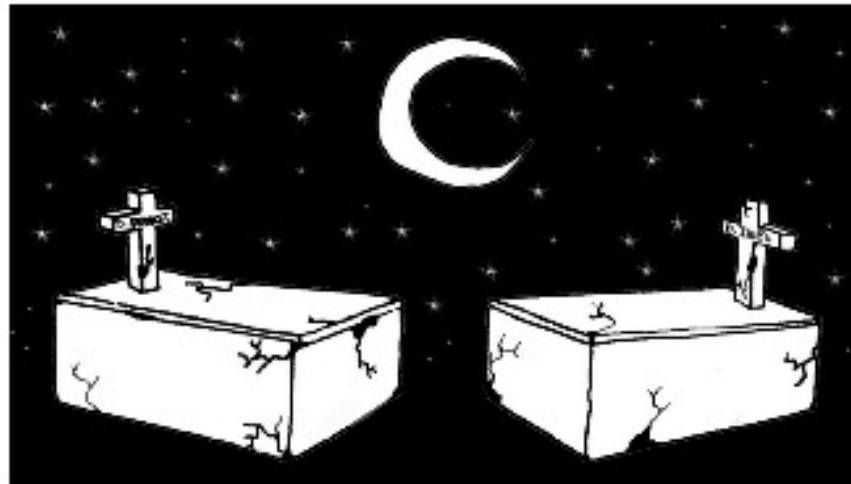
Pedro mandou desenterrar Inês.



Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>

Figura 79 - História de Inês e Pedro – Parte IV

E, por fim, Pedro ordenou que fizessem o seu túmulo de frente para o de sua amada, para que no dia do juízo final, em que os mortos voltarão a vida, a primeira pessoa que ele visse, fosse Inês.



Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>

O caráter mimético da Literatura discutido pelo grupo de alunos multidisciplinar nos leva a refletir sobre a importância da articulação de saberes relacionados à ciência, à arte e à filosofia (DIAS, 1995). A arte cria sensações, a ciência cria funções e a filosofia cria conceitos e personagens conceituais. Os personagens conceituais são intercessores do conhecimento, ou seja, são artefatos, imagens ou narrativas que nos ajudam a pensar. São as condições necessárias para a criação de conceitos livres dos acontecimentos das coisas e dos seres em meio ao caos, traçando um plano de referência infinito e virtual sobre ele. Dessa forma, o caos é recortado com o intuito de extrair dele a realidade do virtual. Virtual, pois, a filosofia desterritorializa os conceitos com intuito de tornar consistente o infinito para a instalação do pensamento criativo sob o caos. É dessa forma que a inovação emerge, libertando a suposta “verdade”, dando espaço para a criação.

Ainda segundo Dias (1995), o plano de referência é criado juntamente com conceitos e personagens de forma dinâmica e recursiva. É nele em que os acontecimentos e os personagens conceituais são selecionados por conceitos prévios articulados, sendo chamado por Deleuze de “imagem do pensamento”. A imagem do pensamento ajuda a orientar o pensamento por meio de reflexões, fornecendo direções para a criação de conceitos, produção de sentidos, sem a necessidade de métodos e procedimentos. Pensar é experimentar caminhos diversos, desorientar-se para inventar uma orientação. Assim, os personagens conceituais são constituídos de conceitos de outro(s) pensador(es).

No entanto, Certeau (2011) alerta que nem sempre as imagens e narrativas correspondem “ao real que determina a sua produção” (p. 49). Assim, por meio de uma suposta ordenação e uma ficção não assumida o discurso produz a “realidade” e as práticas em uma relação recursiva.

Segundo Certeau (2011), a ficção no discurso pode ser encontrada no campo da história, onde a verdade é produzida a partir da identificação do que é falso. Também a ficção pode ser encontrada no campo da realidade, onde o erro é apresentado e comprovado por um discurso técnico, levando a considerar o não falso como o “real”. No campo da ciência a ficção aparece quando se tenta instaurar coerências para produzir “uma ordem, um progresso e uma história” (CERTEAU, 2011, p. 47). O autor finaliza que a ficção é metafórica, a qual dá forma ao real sem ter pretensão de representá-lo.

5.1.3.2 A imagem como *espaçotempo* para discussão sobre os acontecimentos sócio culturais

Outro grupo de alunos de História (Grupo 4/2013) apresentou uma HQ fazendo uso de memes⁶¹ sobre as mobilizações recentes do país relacionando com antigos movimentos com o objetivo de provocar uma discussão sobre cidadania nos tempos atuais.

O processo de produção colaborativa da HQ ocorreu em duas etapas: elaboração do plano de aula e a produção da HQ utilizando modelos pré-formatados oferecidos pelo site MemeMaker⁶².

1 Plano de aula

O plano de aula produzido por esse grupo de alunos seguiu um modelo um pouco diferente do apresentado anteriormente, conforme abaixo:

Área do conhecimento: História
Público alvo: turmas do terceiro ano do ensino médio.
Tema: Conscientização política através das manifestações.
Conteúdo: Descrever as mobilizações recentes do país, relacionar com antigos movimentos como a passeata dos cem mil durante a ditadura militar e os caras-pintadas. Mostrar ao aluno que o protesto pacífico é um direito civil que mostra a insatisfação da população para o Estado, tornando possível a diminuição da segregação social.
Estratégia: O quadrinho dos memes é popular entre os jovens, uma forma de chamar atenção ao assunto, deixando a aula dinâmica e interessante. Formar um debate com a classe também é de suma importância para conhecer a opinião do aluno sobre o tema. A música “Para não dizer que não falei das flores” do compositor Vandrê seria para encerrar a aula inspirando o aluno a pensar sobre o seu papel como cidadão pensante.
Interface utilizada: MemeMaker

2 Produção da HQ

As etapas de elaboração de HQ utilizadas pelo grupo anterior (roteiro, diagramação e versão final) foram suprimidas pela produção na interface digital (MemeMaker). O meme é uma ideia que se propaga na internet sob vários formatos (vídeo, imagens, palavra, frase, etc) tornado-se, geralmente, viral.

A HQ abaixo foi licenciada em CC e disponibilizada no Flickr para reuso e remixagem, conforme tipo de licença de Atribuição Compartilha Igual (Fig. 80).

⁶¹ Meme é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, através das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo.

⁶² <http://www.mememaker.com.br/>. Acesso em: 10/10/2013

Figura 80 - HQ sobre os movimentos sociais



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/117141479@N03/12470666024/lightbox/>

Os alunos exploraram uma prática cotidiana no ciberespaço (criação de memes) para compor uma temática histórica sobre os movimentos sociais até os dias de hoje. A visão crítica em relação à postura dos governantes para com os cidadãos brasileiros expressa em uma HQ de poucas palavras e de dois quadros é um dispositivo disparador para a temática “Conscientização política através das manifestações”. Assim, a HQ produzida pelos alunos assume uma forma de símbolo.

De acordo com Bakhtin (1997), a imagem quando convertida em símbolo é revestida de profundidade semântica, devendo esta ser compreendida pelo que ela é e pelo que significa. Nesse sentido, os símbolos são mais estáveis, pois se referem à forma e não somente ao conteúdo. Embora a forma não possa ser compreendida independentemente do conteúdo a mesma é dependente também da língua e do contexto a qual se insere. A compreensão do significado do símbolo opera sobre os acontecimentos fundamentados pelos valores e a vida em um determinado contexto.

A imagem como acontecimento cria redes de conhecimentos e significados sofisticados e complexos, organizando e esclarecendo o pensamento crítico. A capacidade de transformação e de reinvenção da imagem contribui como ponto de partida para o diálogo entre os praticantes. As rodas de conversas propiciam a exteriorização das experiências vivenciadas nos cotidianos das escolas, das cidades e do ciberespaço (ALVES, 2015).

Assim, a significação da imagem é realizada a partir das redes de conhecimentos que

fazem parte da experiência do sujeito que a produziu articulada com os significados dos praticantes que forem interpretá-la. Para tanto, a imagem ajuda na compreensão da realidade ao propiciar uma discussão sobre o cotidiano de um determinado *espaçotempo*.

5.1.3.3 Narrativas de vivências como experiência formadora

Uma das atividades formativas proposta foi para cada aluno trazer um artefato cultural que contribuiu para sua formação e narrar esse processo presencialmente e por escrito nos espaços *online* da disciplina. Em seu relato, uma aluna de artes plásticas escolheu como artefato importante para a sua formação os espaços culturais que abrigam exposições artísticas:

As imagens mostram a exposição Gritos Surdos, do artista Miguel Rio Branco que acontece neste momento na Casa França-Brasil, onde trabalho como mediadora educadora. Enquanto estudante de Artes Visuais é de extrema importância para minha formação a convivência dentro de espaços culturais, a Casa França-Brasil particularmente abriga exposições de artistas contemporâneo, meu maior interesse. Não só a experiência em museus enquanto visitante é importante para minha formação, mas a minha preparação enquanto mediadora educadora da instituição, a cada nova exposição uma semana intensa de pesquisa em torno do trabalho de um novo artista ajuda a enriquecer meu repertório enquanto estudante (PRATICANTE TAMIRYS).

Figura 81 -Exposição Gritos surdos na Casa França-Brasil



Fonte: <http://s739.photobucket.com/user/tamirysA/library/?sort=3&page=1>

A experiência dos praticantes culturais no processo formativo deve ser considerada e mobilizada por meio de narrativas que se constituem de acontecimentos, de atividades ou de situações de aprendizagem. A experiência, segundo Larossa (2009), são acontecimentos que não passam despercebidos pelo sujeito, levando-o a refletir e a construir ou desconstruir sentidos em um processo formativo e transformador. O sujeito, receptivo a mudanças, se apropria do saber derivado da sua experiência ao longo de sua vida em uma relação dialógica e dialética com a cultura. Assim, a narrativa de uma experiência formadora revela o processo de aprendizagem do praticante em seus percursos de compreensão do mundo, evidenciando a finalização do encadeamento dos acontecimentos (MACEDO, 2010a).

Outro aluno do 1º semestre de 2014, narra em seu trabalho final a importância da imagem no *fazerpensar* multirreferencial (ARDOINO, 1998) de um professor-pesquisador implicado em sua docência e pesquisa, ressaltando a necessidade de considerar o outro, nesse caso, os alunos:

No experimento fomos convidados a produzir um “artefato”, que no nosso caso foi uma fotografia e pensar sobre os pontos de vida envolvidos neste artefato, temos basicamente três pontos de vista incluídos neste momento, e cada um pode enxergar o momento de forma totalmente diferente, a primeira instância temos nós mesmos os captadores daquela foto, nosso ponto de vista influência de forma explícita nela, pois

até mesmo a nossa escolha do que tomar como artefato é influência pela já mencionada bagagem, por fim, escolhemos nosso objeto de estudo, e nele está contido o segundo ponto de vista, este sendo o “quem” dentro da foto, na ocasião fotografamos a favela da Mangueira com parte da UERJ em evidência, logo tínhamos tanto os pontos focais dos moradores da Mangueira como também os pertencentes aos estudantes da UERJ. Neste experimento também fomos convidados a pensar em como o ambiente da UERJ está relacionado com o restante do mundo, como coloquei anteriormente nos pensamentos aqui expressados. E por último temos o ponto de vista de quem se depara com o resultado final, que pode assumir infinitas possibilidades, este ponto de vista talvez seja o mais afetado pela bagagem pessoal, pois a pessoa só tem aquele quadro para tomar suas decisões.

A meu ver devemos tomar o ambiente escolar e os alunos como o quadro mencionado no parágrafo anterior, devemos vê-lo com olhos de quem analisa toda a bagagem por trás dele, o quanto ele está ligado a cada coisa, e por fim, como educadores devemos nos moldar ao melhor método de ensino baseando-nos nesta observação, e em todo tipo de experiência prévia e até mesmo momentânea (PRATICANTE MICHEL).

Figura 82 - Morro da Mangueira a partir da UERJ



Fonte: <http://imagizer.imageshack.us/a/img845/3986/87fm.jpg>

Em sua narrativa, o aluno expõe as múltiplas referências atribuídas à imagem acima, configurando um sistema simbólico subjetivo e contextualizado. Nesse caso, ele sugere que o professor considere as experiências prévias dos alunos como uma forma de pensar a sua prática docente em um viés formativo, dinamizando a compreensão do *espaçotempo* cotidiano.

Uma aluna da segunda turma (1º semestre de 2014) da disciplina pesquisada produziu um documentário de 3 minutos e 27 segundos sobre o cotidiano de seu amigo DeeJay Allan Braz. Nesse vídeo, ela registra alguns momentos do cotidiano do entrevistado e relata como ela o conheceu e seu trabalho se tornou conhecido.

O processo de produção do artefato digital não envolveu o grupo de alunos anteriormente definido em razão da dificuldade de utilizar e interagir na interface Wikispaces como ambiência principal para o planejamento e narrativa da experiência vivenciada na prática. Os componentes do grupo acabaram fazendo a atividade individualmente e outros passaram a participar e a colaborar na elaboração do artefato.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jNA6FMo2lQc>

No trabalho de conclusão da disciplina, a praticante relata a experiência de produzir o vídeo e a reflexão sobre a subjetividade de conceitos a partir da prática do cotidiano do outro, conforme extrato retirado de seu trabalho final:

Portanto, como socióloga, fui levada a concluir que o cotidiano é um conceito muito mais amplo do que eu imaginava. É algo exterior a nós que não temos como controlar, está ali e não temos como fugir. Não é opção do indivíduo, ter ou não um cotidiano, sendo ele como for. O máximo que ele pode fazer é escolher algumas ações e personagens que farão parte disso. O cotidiano enquanto conceito é mais do que escola ou trabalho, é a vida como um todo e a maneira como ela é vivida. É claro que podemos adaptá-lo a diversas realidades, como nos textos lidos, que tratam do cotidiano escolar e currículo, mas tentei trazer para a minha realidade e tentar compreender melhor a subjetividade do cotidiano no imaginário social (PRATICANTE BEATRIZ).

Em sua narrativa, a aluna constata que a articulação da subjetividade de conceitos é constituída por representações linguísticas internalizadas de forma singular e compartilhada, pois a cada enunciação do outro, interpretamos com nossas próprias palavras originárias de outros momentos de interlocução (BAKHTIN, 1992).

Assim, cada um tem um histórico de interlocuções prévias que quando se tornam próprias, significa que as suas origens foram esquecidas e nem sempre são compreendidas pelo outro. A partir do momento que o sujeito enuncia um conceito, este desvela as origens de sua constituição e da sua internalização particular a partir das palavras usadas na interpretação do mesmo. A cada acontecimento de sua enunciação, o que foi internalizado é ressignificado a partir da articulação dialética entre a significação anterior com a atual, conforme o extrato abaixo:

Segundo Durkheim, os homens elaboram representações que demonstram que o cotidiano existe como tal, e têm particularidades que fogem ao objeto de estudo da biologia e o remete a outros objetos específicos, como o da psicologia e o da sociologia. Por isso, estudar os cotidianos se faz tão necessário dentro de ambientes como a escola, e em profissões como a docência. Desse modo, no decorrer da gravação das cenas, foram surgindo diversas indagações a respeito do assunto que e pareciam fugir do controle, mas que no final, foram esclarecidas com a leitura dos textos e a leitura complementar de alguns autores que quase sempre me ajudam a entender a subjetividade dos conceitos que procuro estudar (PRATICANTE BEATRIZ).

Portanto, a praticante vivenciou acontecimentos singulares ao mergulhar em outras redes de conhecimento, buscando a compreensão em fontes diversas ao produzir o documentário. A implicação da Beatriz com a elaboração do vídeo contribuiu para a sua autoformação (MACEDO, 2013), propiciando a aprendizagem.

6 PROSPECÇÕES ABERTAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-DESIGN FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

[...] talvez devêssemos nos dedicar a criar pontes entre as múltiplas escrituras e simbologias criadas recentemente e com as quais crescentemente estamos sendo obrigados a lidar, para melhor compreendermos o que trazem aos currículos as novas tecnologias...

Nilda Alves

A pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura (SANTOS, 2005; 2014) é uma metodologia de pesquisa que leva em consideração o caráter sociotécnico da cibercultura e as práticas colaborativas entre docentes e discentes. A pesquisa-*design* leva em consideração a criação de protótipos tecnológicos de forma colaborativa e incremental para resolver problemas pedagógicos. Para tanto, atos de currículo foram criados como dispositivos metodológicos e tecnológicos para situações de *aprendizagemensino* que propiciem a produção de materiais digitais que estejam em consonância à filosofia de abertura.

A pesquisa-*design* formação, como método e o *design* interativo aberto como dispositivo foram criados com o objetivo de sistematizar o processo de construção e implementação de atos de currículos e arquitetar percursos abertos em plataformas da Web 2.0.

A metodologia proposta, pesquisa-*design* formação, parte da bricolagem da pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura com a pesquisa-*design*, para sistematizar os processos de produção de REA em ambientes virtuais no ciberespaço. Embora o método promova uma construção democrática de conteúdos educacionais no que diz respeito à escolha da linguagem (ex: vídeo, HQ, texto, apresentação, imagem, som), ele é sustentado e mediado pelos atos de currículos pensados pelo professor-pesquisador.

Assim, a disponibilização de materiais digitais em formatos abertos, devidamente licenciados para uso, compartilhamento e remixagem (LEMOS, 2008) é a base da filosofia da abertura. De acordo com Amiel (2012, p.24), “a existência de bens comuns pode expandir radicalmente o acesso à cultura e a educação de um povo”, os quais possibilitam a expansão da autoria, da inovação e da criatividade nos processos de *aprendizagemensino*.

Portanto, faz-se necessário a criação de políticas públicas que visem à formação de professores na cibercultura. Os REA em conjunto com as tecnologias digitais em rede viabilizam a produção colaborativa do conhecimento e de culturas, enaltecendo as diferenças e as reapropriações. De forma abrangente, os REA representam um capital intelectual comum onde os materiais educacionais não pertencem a nenhuma instituição, empresa ou pessoa específica. Isso significa que os mesmos possam ser usados, compartilhados, produzidos colaborativamente e remixados, tendo em vista à adequação destes de acordo com necessidades locais e os seus constantes aperfeiçoamentos.

O objetivo geral *“Desenvolver um dispositivo-metodológico como ato de currículo que atualiza a pesquisa-formação para o design de situações de aprendizagemensino e de artefatos pedagógicos que contemplem a autoria dos praticantes culturais”* foi atendido⁶³ no capítulo quatro, com a criação e implementação da metodologia pesquisa-*design* formação na disciplina de licenciatura pesquisada, voltada para sistematizar a produção de materiais educacionais em plataformas da Web 2.0 bem como o *design* de ambientes virtuais, com intenção formativa.

A primeira questão de estudo, *“Quais metodologias de pesquisa contribuem para o design de atos de currículo e de artefatos digitais abertos que contemplem a formação de praticantes-autores na cibercultura?”*, foi respondida no capítulo três quando trouxemos para a discussão metodologias de pesquisa voltadas para a formação e o desenvolvimento de protótipos. A pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura e a pesquisa-*design* foram utilizadas como inspirações epistemológicas para a construção do método.

A segunda questão de estudo, *“Como professores em formação podem desenvolver e compartilhar autorias digitais abertas com vistas ao reuso, à revisão, à remixagem e à redistribuição a partir de atos de currículo multirreferenciais formativos?”*, foi respondida no capítulo quatro, em que o método da pesquisa-*design* formação é explicado juntamente com o dispositivo *design*-interativo aberto. Esse dispositivo foi ao mesmo tempo processo e produto, pois serviu de apoio ao planejamento dos atos de currículo e na materialização dos mesmos nos ambientes Moodle, Facebook e Wikispaces.

A terceira questão de estudo, *“De que modo processos dinâmicos metodológicos são estruturados a fim de garantir a abertura e a qualidade de atos de currículo e artefatos digitais?”*, foi respondida no capítulo 4, ao narrarmos o processo de construção das situações de *aprendizagemensino* nos ambientes virtuais e presencial, tendo a pesquisa-*design* formação

⁶³ As questões de estudo foram atendidas parcialmente com todas as suas limitações para esse trabalho.

como método. Essa metodologia foi construída conforme os resultados da análise dos dados da pesquisa.

Essa pesquisa revelou alguns “achados” que contribuem para a docência e aprendizagem com vistas a formação de professores-autores na cibercultura nas seguintes dimensões: *design* (como processo e produto), método e atos de currículo conforme abaixo:

Dimensão: *Design*

a) Como Processo

- Ambiências *online* são espaços fecundos à autoria e licenciamento aberto;
- Os atos de currículo foram criados conforme os resultados das análises dos microciclos iterativos;
- *Design* interativo aberto como processo de arquitetar interfaces comunicacionais e de conteúdo em plataformas da Web 2.0;
- A base teórica de um experimento é de natureza cíclica, pois as análises retrospectivas subsequentes constituem macrociclos de *design* onde a negatividade de alguns alunos poderá gerar novas necessidades, mudando o ciclo de atividades previamente planejadas.

b) Como Produto

- Os artefatos digitais abertos foram construídos a partir de oficinas técnicas e inspirações teórico-metodológicas que promovam a colaboração e o compartilhamento com licenças CC em interfaces da Web 2.0;
- A interdisciplinaridade contribui para a produção de materiais digitais abertos de qualidade;
- *Design* interativo aberto como promovedor da estrutura do espaço virtual (AVA, *software* social, blogs, wikis, lista de discussão);

Dimensão: Método

- A pesquisa-*design* formação como processo estruturante para formação de sujeitos-autores na cibercultura;

- Os conteúdos teóricos servem como pilares importantes para instaurar a inteligibilidade dos atos de currículos formativos;
- A instauração de um ambiente democrático e dialógico promove a construção criativa do conhecimento;
- As imagens e narrativas propiciam a compreensão do conhecimento complexo a partir da abertura de um espaço para discussão;

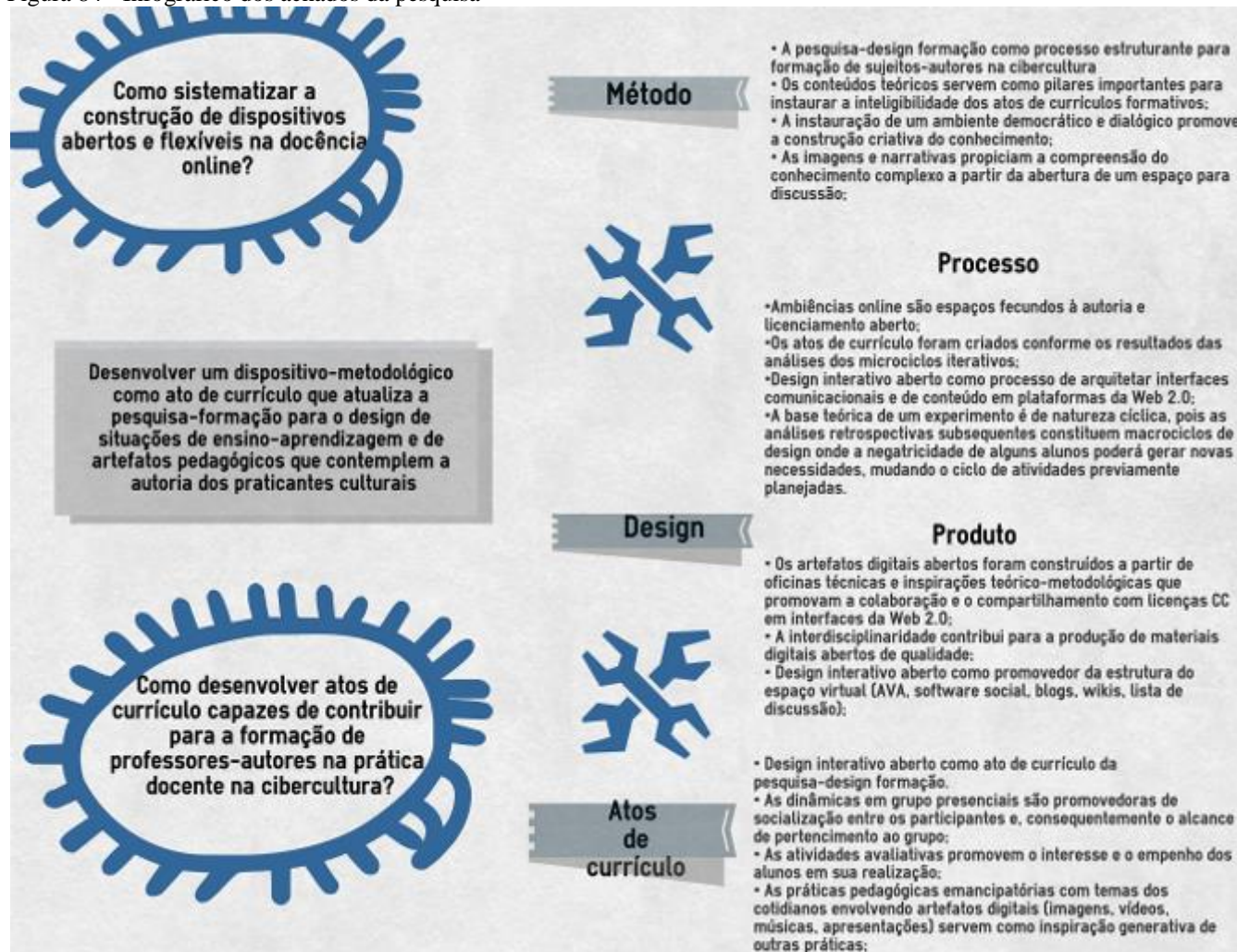
Dimensão: Atos de currículo

- *Design* interativo aberto como ato de currículo da pesquisa-*design* formação;
- As dinâmicas em grupo presenciais são promovedoras de socialização entre os participantes e, conseqüentemente o alcance de pertencimento ao grupo;
- As atividades avaliativas promovem o interesse e o empenho dos alunos em sua realização;
- As práticas pedagógicas emancipatórias com temas dos cotidianos envolvendo artefatos digitais (imagens, vídeos, músicas, apresentações) servem como inspiração generativa de outras práticas.

Os achados de cada dimensão se configuram como princípios de *design* que ajudam a orientar os docentes a construir ou customizar ambiências para promover a produção de materiais digitais abertos com os seus alunos e compartilhá-los no ciberespaço. A formação de professores-autores na cibercultura poderá ser propiciada a partir do acionamento de múltiplos letramentos nas plataformas *online* em consonância com os atos de currículos planejados dinamicamente. Com isso, a pesquisa-*design* formação contribui para o empoderamento docente e discente em virtude de processos de *aprendizagem* *in situ* formativos que são elaborados ou modificados conforme os resultados de cada ciclo iterativo.

O infográfico abaixo (Fig. 84) mostra um resumo referente aos achados da pesquisa em cada dimensão:

Figura 84 - Infográfico dos achados da pesquisa



Fonte: <http://easel.ly/infographic/k14yuc>

A partir das produções e narrativas dos praticantes identificamos que a colaboração de diversas áreas do conhecimento no processo de produção de artefatos digitais abertos tem potencializado a qualidade dos mesmos com vistas ao reuso, à revisão, à remixagem e à redistribuição, propiciando a enunciação, a negociação e a autoria com situações do cotidiano. Promovemos a produção de materiais digitais abertos pelos próprios praticantes culturais para serem utilizados em suas docências à medida que cada um se autorizava para a realização dessa atividade. Nesse sentido, a autonomia dos alunos foi estimulada a partir de dinâmicas e de proposições feitas ao longo da disciplina sempre levando em consideração a elaboração de planejamentos e discussões prévias.

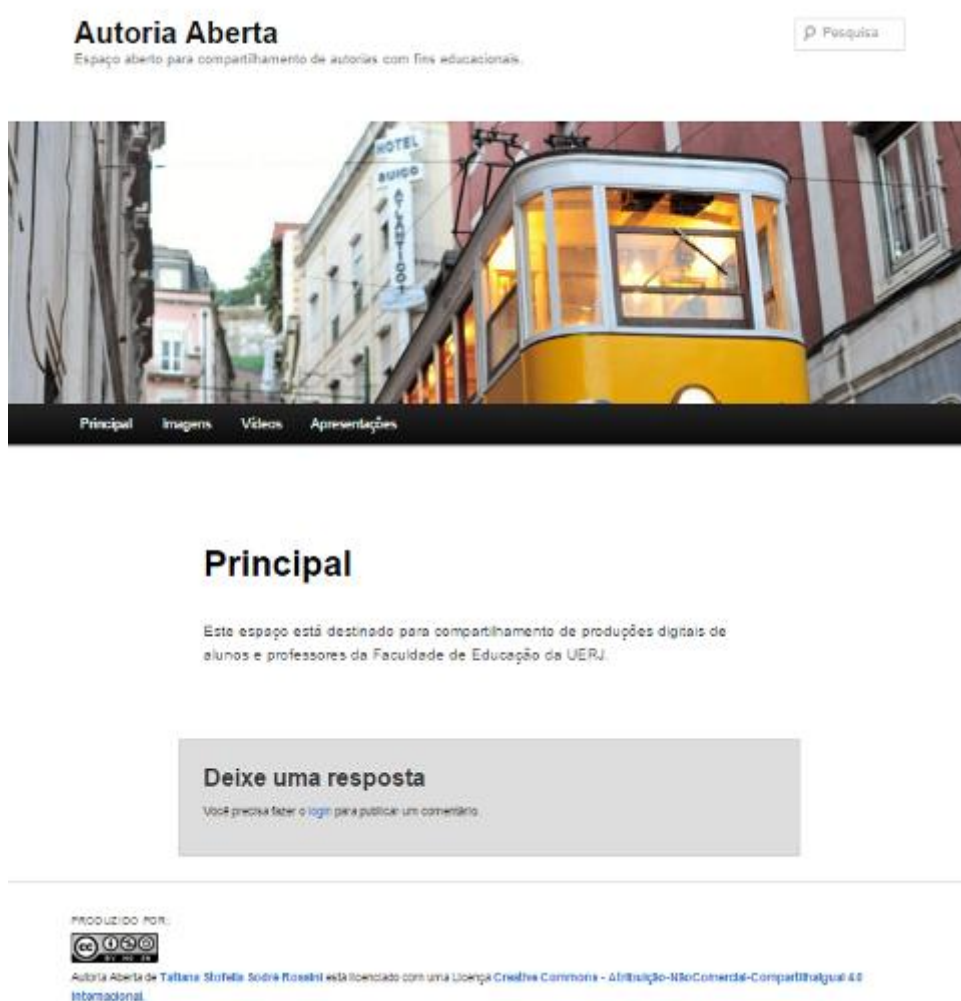
Embora esse método esteja sujeito a limitações relacionadas à falta de disponibilidade ou restrição ao uso de artefatos tecnológicos (ex: computadores, *tablets*, *smartphones*, modem, roteador, *softwares*) conectados em rede nas universidades para a prática de oficinas e atividades nas plataformas *online*, o mesmo poderá ser desenvolvido em ambientes presenciais, comprometendo apenas a divulgação e o compartilhamento do produto/processo em outras redes de aprendizagem. A falta de conhecimentos técnicos tanto dos professores quanto dos alunos poderá ser um problema na construção de dispositivos e na realização das atividades. Para tanto, são necessários saberes específicos para a manipulação e customização de dispositivos que promovam a construção de processos/produtos pelos próprios praticantes. O tempo também é um desafio a ser pensado, pois a formação é um processo individual e subjetivo, sendo necessário uma reavaliação do conteúdo programático juntamente com os atos de currículo que serão adotados e os resultados esperados no que diz respeito à construção autônoma do ser.

Portanto, este estudo encontra-se aberto para sofrer novas reapropriações, pois tanto o método quanto o dispositivo são oferecidos como propositores para a construção de artefatos digitais na cibercultura, podendo estes serem articulados com *novosoutras* invenções nos cotidianos das escolas e universidade. Acreditamos que possamos contribuir para a sistematização da construção de artefatos digitais com alunos e professores a partir dos achados e resultados da pesquisa.

6.1 Design da Interface Social Indexadora: próximos passos

A Interface Social Indexadora “Autoria Aberta” (Fig. 85) começou a ser construída ao longo da pesquisa para responder a questão de estudo “*Como garantir a sustentabilidade e a qualidade de autorias digitais abertas produzidas pelos praticantes culturais na cidade e no ciberespaço?*”.

Figura 85 - Interface social indexadora de autorias abertas



Fonte: <http://develop4us.com.br/autoriaaberta/>

Conforme a imagem acima, o espaço permite a indexação de autorias de três tipos diferentes: imagem, vídeo e apresentação. Alguns artefatos licenciados em CC encontram-se disponibilizadas no ambiente, conforme figura abaixo:


Figura 86 - Imagens compartilhadas na plataforma “Autoria Aberta”

Figura 87 - Imagens compartilhadas na plataforma “Autoria Aberta”

Autoria Aberta

Espaço aberto para compartilhamento de artigos com fins educacionais.

P. Positiva



Principal
Imagens
Vídeos
Apresentações

Imagens

Compartilhe as suas imagens neste espaço!

1 CATEGORIA: IMAGEM





imagem de capa de trabalho 2018

Módulo investigações sobre o Teorema de Pitágoras aplicada na disciplina de Semiótica da Faculdade de Educação da UFRJ. O cotidiano escolar: uma prática social em construção” pelos alunos Ana Carolina Maia Ribeiro e Allan José Azevedo Neves.



LIC sobre Teorema de Pitágoras de Ana Carolina Maia Ribeiro & Allan José Azevedo Neves está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição Não-Comercial-Compartilhável 4.0 Internacional

Baseado no trabalho disponível em <http://www.ficha.com/photos/117141476@632124494022264/>.

[Página login para responder](#)





imagem de capa de trabalho 2018

Módulo sobre os movimentos sociais de 2012 produzida na disciplina de licenciatura do Departamento de Educação da UFRJ “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” pelos alunos Alécia Idalino Quares de Melo, Carla de Oliveira Navarro, Luana Xavier Vieira Coutari e Mariana Fregoso de Araújo.



Módulo sobre os movimentos sociais de 2012 de Alécia Idalino Quares de Melo, Carla de Oliveira Navarro, Luana Xavier Vieira Coutari e Mariana Fregoso de Araújo está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição Não-Comercial-Compartilhável 4.0 Internacional

Baseado no trabalho disponível em <http://www.ficha.com/photos/117141476@63212472666204/>.

[Página login para responder](#)





imagem de capa de trabalho 2018

História em quadrinhos do episódio Histórico de Inês de Castro e Dom Pedro produzida na disciplina de licenciatura da Faculdade de Educação da UFRJ “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” pelos alunos Ana Carolina Pimentel Ferreira de Souza, Bruna Stutz Hiller, Flávia de Nazareth Figueira e Julia Neves Toledo.



História em quadrinhos do episódio Histórico de Inês de Castro e Dom Pedro de Ana Carolina Pimentel Ferreira de Souza, Bruna Stutz Hiller, Flávia de Nazareth Figueira e Julia Neves Toledo está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição Não-Comercial-Compartilhável 4.0 Internacional.


Baseado no trabalho disponível em <http://www.ficha.com/photos/117141476@63212472666204/>.

[Página login para responder](#)

Deixe uma resposta

Você precisa estar conectado para poder comentar.

PRODUTOS POR

 [Acesso restrito de Tabela de Índice de Qualidade dos Recursos em um Contexto Curricular Brasileiro - Alécia Idalino Quares de Melo](#)

Fonte: <http://develop4us.com.br/autoriaaberta/index.php/imagens/>

Esta plataforma utiliza algumas funcionalidades codificadas do *software* aberto Wordpress para o compartilhamento, reuso, remixagem das referências de materiais digitais que residem em interfaces específicas da Web 2.0. Assim, essa interface encontra-se em processo de customização para fazer a integração com as interfaces de programação de aplicativos (API - Application Programming Interface) do Facebook, Google Analytics⁶⁴, Delicious⁶⁵ e mecanismos de buscas. Assim, realizaremos um *mashup* entre aplicativos de interfaces sociais, aproveitando funcionalidades existentes e importantes.

A inventividade dessa proposta é a catalogação apenas dos links juntamente com a sua descrição das produções abertas de professores e alunos e não o seu armazenamento em uma base de dados, como fazem a maioria dos repositórios institucionais. Desta forma, os rastros dos praticantes culturais serão originalmente mantidos.

Está prevista a criação de algumas funcionalidades:

- registrar as conversas e narrativas entre os produtores e os colaboradores em potencial sobre um determinado artefato disponibilizado na interface (Comentários do Wordpress);
- acompanhar os usos de seus artefatos pelos autores via Google Analytics;
- conversar via *chat* do Facebook;
- marcar as autorias como favoritas em um bookmark social (Delicious);
- verificar se a obra tem licença aberta. Caso negativo, a interface não permitirá o compartilhamento do material digital;
- criar formatos e padrões de qualidade específicos para cada mídia;
- categorizar os *Learning Design* por área do conhecimento e por tipo de linguagem;
- possibilitar a busca de produções abertas mapeadas na Interface

Portanto, a interface Social Indexadora proporcionará o compartilhamento de experiências de aprendizagem para uso e reuso de artefatos digitais abertos disponibilizados no ciberespaço, contribuindo para uma colaboração e reflexão de suas práticas entre os participantes.

Encerro esse trabalho, agradecendo a todos docentes e colegas do PROPED por me proporcionarem um novo olhar sobre os acontecimentos culturais sempre com um viés

⁶⁴ <http://www.google.com/analytics/>

⁶⁵ <https://delicious.com/>

político e emancipador na educação. Tornei uma docente-pesquisadora em um processo formativo transformador e autorizador. Os encontros semanais do GPDOC me fizeram refletir também nas construções do *outro*, pois aprendemos nas várias redes que fazemos parte nos cotidianos.

As disciplinas, as participações e comunicações em congressos e seminários estaduais, nacionais e internacionais, as leituras e discussões teórico-epistemológicas nos seminários de pesquisa, as imagens e narrativas de experiências outras, as publicações de artigos em periódicos e capítulos de livros, propiciaram o meu crescimento profissional, intelectual e educacional.

As conversas com a minha professora-orientadora, muitas vezes nas madrugadas de fins de semana, as correções coletivas, as orientações e palavras de incentivo, as reflexões conceituais contribuíram para a minha formação plena e solidária.

O mais importante dessa experiência foi vivenciar a docência ao longo de um ano onde foi possível materializar as inspirações *prácticasteóricaspráticas* nos espaços multirreferenciais de aprendizagem. Conforme os alunos se permitiam autorizar-se, eu me formava a partir das produções e relatos que emergiram na pesquisa.

Portanto, essa jornada foi incrível, cheio de surpresas e realizações com pessoas que respeito e admiro. Tenho planos de me dedicar exclusivamente à docência-pesquisa e esse trabalho marca o início da minha nova vida...

REFERÊNCIAS

ALVES, M. *Design vai contagiar a cidade*. *O Globo*. Rio de Janeiro, 02 de nov. 2014. Caderno Semana *Design Rio*, p. 9-13.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. (Orgs.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 133-152.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

_____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: 13/02/2013.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*. N. 7-8, jan./dez. 2003.

AMIÉL, T. Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012, p. 17-33. Disponível em: <http://livrorea.net.br/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 30/09/2013.

AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, Edgard. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

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

_____. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 42-49.

ASSIS, M. *Learning Design: conceitos, métodos e ferramentas*. *Tese de doutorado*. São Paulo: PUC-SP, 2011. Orientador Prod. Dr. Maria Elizabeth B. de Almeida.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. O conceito de implicação na pesquisa-ação em ciências humanas. *Conexions*. n. 13, p. 106-127, 2001.

_____. *A pesquisa-ação*. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.

BARBOSA, I. Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.112-130, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf>>. Acesso em: 19/06/2015.

BARBOSA, I; GERALDI, J. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão In: BARBOSA, Inês et. al (Orgs). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 13-28.

BEETHAM, H.; SHARPE, R. Rethinking Pedagogy for a Digital Age - *Designing and delivering e-learning*. London: Routledge, 2007.

BHABHA, H. *O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BORBA, S. Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência. In: MACEDO, Riberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sergio (Orgs). *Jacques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 81-86.

_____. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (Org.) *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 11-18.

BRITAIN, S. Review of Learning Design: Concept, Specifications and Tools - *A report for the JISC E-learning Pedagogy Programme*. Bristol: JISC, 2004.

BROWN, A. L. Design experiments: theoretical and methodological challenges increasing complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, v. 2, 1992, p. 78-141

CAVALCANTI, G. Direitos autorais: Google retém pagamento a artistas – Disputa entre a empresa e entidade de editoras de música, que impede repasses há 27 meses, chegou à justiça. *O Globo*. Rio de Janeiro, 18 de Abril 2015. Economia, p. 27.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 20. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COBB, P.; McCLAIN, K.; GRAVEMEIJER, K. Learning about statistical variation. *Cognition and Instruction*, n. 21, v.1, 2003, p.1-78.

COLLINS, A. Towards a design science of education. In: SCALON, E.; O'SHEA, T. (Org.). *New directions in Educational Technology*. Berlin: Springer, 1992, p. 15-22.

COLLINS, A., JOSEPH, D., BIELACYZ, K. Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, v.13, p. 15-42, 2004. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1301_2>. Acesso em: 15/10/2013

- DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DEGENNE, A; FORSÉ, M. *Introducing Social Networks*. London: Sage, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DIAS, S. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.
- DOERR, H.; ZANGOR, R. Creating meaning for and with the graphing calculator. *Educational Studies in Mathematics*. n. 41, 2000, p. 63-143.
- DOWNES, S. *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada, 2012.
Disponível em: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf.
Acesso em: 14/03/2013.
- ESPINOSA, M. Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método.” In: SÁNCHEZ, Francisco Martínez (Org.). *Redes de comunicación en la enseñanza – las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 95-127.
- FILATRO, A. *Design instrucional e contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora SENAC, 2004.
- FISKE, J. *Reading the popular*. London: Routledge, 1989.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.
- _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema/Michel Foucault*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GRAVEMEIJER, K. *Developing Realistic Mathematics Education*. Utrecht: CdB Press, 1994.
- GRAVEMEIJER, K.; COBB, P. *Design research from the learning design perspective*. In: AKKER, J. van den; GRAVEMEIJER, K.; MCKENNEY, S.; NIEVEEN, N. (Eds.), *Educational design research*. London:Routledge, 2006, p. 17-51.
- HINE, C. *Etnografia Virtual*. Barcelona. Espanha: UOC, 2004.
- HONORÉ, B. *Vers l'oeuvre de formation*. Paris: L'harmattan, 1992.
- HYLÉN, J. *Open educational resources: Opportunities and challenges*. OECD-CERI, 2005.
Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/1/49/35733548.doc>>. Acesso em: 20/05/2013.

JENKINS, H. *Convergence of culture: where old and new media collide*. New York: NYU Press, 2006.

JENKINS, H; FORD, S; GREEN, J. *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York and London: New York University Press, 2013.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

KELLY, A.E. *Design research in education: yes, but is it methodological?* *Journal of the learning science*, v. 13, p.115-128, 2004.

_____. *Research as design*. *Educational Researcher*, v. 32, p. 3-4, 2003.

KERRES, M. *Potenziale von Web 2.0 nutzen*. In: HOHENSTEIN, A.; WILBERS, K. Munchen: Handbuch E-Learnig, 2006. Disponível em: <<http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf>>. Acesso em: 30/11/2014.

LATOURETTE, B. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: EDUFBA, Bauru: EDUSC, 2012.

LAURILLARD, D. *Design Tools for E-learning*. Keynote. In: ASCILITE 2002. Winds of change in the sea of learning: charting the course of digital education. Auckland, 2002. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/key_laurillard.pdf>. Acesso em: 12/08/2013.

LEMOS, A. *A comunicação das coisas: Teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013.

_____. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, A.; LÉVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998

LIMA, L. Entrevista Chris Moody 'O indivíduo nunca foi tão forte'. *O Globo*. Rio de Janeiro, 02 de nov. 2014. Caderno Semana *Design* Rio, p. 16.

LIMA, L.; AUTRAN, P.; BERTOLUCCI, R.; CANDIDA, S. Muito além da pele: a tatuagem vista como projeto de *design*. Rio de Janeiro, 23 de nov. 2014. *Design* Rio, p. 35.

MACEDO, R.; MACEDO, S. Currículo: implicações conceituais. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. *Currículos: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 3-17.

MACEDO, R. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

_____. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010a.

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2010b.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge: MIT Press: 2001

Disponível em: <<http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Manovich-LangNewMedia-excerpt.pdf>>. Acesso em: 20/10/2014.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. *Série Estudos* (periódico do mestrado em educação da UCDB). Campo Grande, 2006, n. 21, p. 15-32.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortês, 2011.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEWMAN, D. Opportunities for research on the organizational impact of school computers. *Educational Researcher*, v. 19, p. 8-13, 1990.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 11-34.

OKADA, A. A.; MIKROYANNIDIS, A.; MEISTER, I.; LITTLE, S. *Coaprendizagem através de REA e Mídias Sociais*. 2012. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1479>. Acesso em: 17/04/2013.

OKADA, A.; CONNOLLY, T.; SCOTT, P.; KLEMKE, R. *Project ICOPER - Deliverable 4.3 ISURE: Recommendations for extending effective reuse, embodied in the ICOPER CD&R*. ICOPER, 2011.

OPENLEARN WORKS. REUSE, REMIX, REPURPOSE. *Reusing Educational eContent*. Open University, 2010. Disponível em: <<http://labspace.open.ac.uk/course/view.php?id=5571>>. Acesso em: 05/07/2013.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998.

PRETTO, N. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012, p. 91-108. Disponível em: <<http://livrorea.net.br/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>> . Acesso em: 30/09/2013.

RAMOS, P. STRUCHINER, M. Pesquisa e desenvolvimento de um ambiente virtual para o ensino de medicina e psicologia: uma análise preliminar do processo de *design*. *ABED*. Maio, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008113754AM.pdf>>. Acesso em: 03/09/2013.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/8194/5883>>. Acesso em: 24/01/2013.

RHEINGOLD, H. *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva, 1997.

ROSSINI, C.; GONZALEZ, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <http://livrorea.net.br/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 09/02/2013.

ROSSINI, T. Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas (Resenha). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1380/1028>>. Acesso em: 30/01/2013.

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

_____. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, A. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012, p. 71-90. Disponível em: <http://livrorea.net.br/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 09/02/2013.

SANTOS, B. *Um discurso sobre a ciência*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-823.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Rio de Janeiro: Whitebooks, 2014.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: Fontoura, H. A. da; Silva, M. *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro, ANPED Nacional, 2011, p. 75-98. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 04/01/2013.

_____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. PESCE, L. ZUIN, A. (Org). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p.29-48.

_____. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, E.; ALVES, L. (Org.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 123-141.

_____. Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. *Tese de doutorado*. Salvador: FAGED-UFBA, 2005. Orientador Prod. Dr. Roberto S. Macedo.

SANTOS, E.; SILVA, M. Desenho didático para a educação online. *Revista Em Aberto*. v. 22, n. 79, jan. 2009, p. 105-120. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1437/1172>>. Acesso em: 24/08/2013.

SHARMER, O. MOOC 4.0: the next revolution in learning and leadership. *Education*. 28 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/otto-scharmer/mooc-40-the-next-revoluti_b_7209606.html?utm_campaign=naytev&utm_content=55513f8ee4b08fb1d16dd15e>. Acesso em: 10/06/2015.

SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Massachusetts: MIT Press, 2014.

SIEMENS, G. Connectivism: Learning theory or pastime of the selfamused? *Elearnspace blog*. nov. 2006. Disponível em: <http://www.elearnpace.org/Articles/connectivism_selfamused.htm>. Acesso em: 07/06/2014.

_____. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. v. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>. Acesso em: 15/09/2014.

SILVA, M. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica....* São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

_____. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para a docência online. In: SILVA, M. PESCE, L. ZUIN, A. (Org). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010b, p.215-231.

_____. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006.

SIMON, H. A. *The Sciences of the Artificial*. 3rd ed. Cambridge: MIT Press, 1996 .

SMALING, A. Varieties of methodological intersubjectivity: the relation with qualitative and quantitative research and with objectivity. *Quality & Quantity*, n. 26, 1992, p. 80-109.

STALLMAN, R. Free Software Song. *YouTube* (video). December 11, 2006. <http://www.youtube.com/watch?v=9sJUDx7iEJw> 585 Richard Stallman. Why Software Should not Have Owners. GNU operating System (website). 1994. Disponível em: <<http://www.gnu.org/philosophy/whyfree.html>>. Acesso em: 06/09/2015.

STORR, A. *A dinâmica da criação*. Trad. Ana Claudia Fonseca e Claudia Gerpe Duarte. São Paulo: Benvirá, 2013.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Van Den AKKER, J. Curriculum perspectives: an introduction. In: van den AKKER, J; KUIPER, W; HAMEYER, U. (Eds). *Curriculum landscapes and trends*. 2003, p. 1-10. Dordrecht: Kulwer Academic Publishers.

_____. Principles and methods of developing research. In: J. Van Den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, and T. Plomp (eds), *Design Approaches and Tools in Education and Training*. 1999, p. 1-14. Dordrecht: Kulwer Academic Publishers.

VERHAGEN, P. *Connectivism: A new learning theory?* Retrieved November 12, 2006, from <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>

VYGOTSKY, Lev Strauss. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANG, F; HANNAFIN, M. Design-based research and technology-enhanced learning environments. In: *Educational Technology Research and Development*, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005. Disponível em: <http://ideascale.com/userimages/sub-1/898000/panel_upload_12279/30221206.pdf>. Acesso em: 15/05/2012.

WALKER, D. Toward productive *design* studies. In: Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieveen, N. (ed). *Educational Design Research*, Routledge, London and New York, p. 8-13, 2006.

WILEY, D. Openness as Catalyst for an Educational Reformation. *EDUCAUSE Review*, v. 45, n. 4, p.14-20, jul./ago.,2010. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1040.pdf>>. Acesso em: 13/05/2014.

WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. New York: Oxford University Press, 1977.

YEE, R. *Pro Mashups Web 2.0: Remixando dados e serviço da web*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2008.

YUAN, L.; STEPHEN, P. *MOOCs and open education: implications for higher education*. A white paper. 2013. Disponível em: <<http://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>>. Acesso em: 21/06/2014.

APÊNDICE

Tabela 11 - Quadro resumo da tese

Pesquisa-design formação: uma proposta metodológica para a produção de Recursos Educacionais Abertos na cibercultura					
Estudo			Pesquisa-design formação		
Problemas	Objetivo Geral	Questões de Estudo	Dimensões	Noções Subsunçoras	Achados
Como sistematizar a construção de dispositivos abertos e flexíveis na docência online?	Desenvolver um dispositivo-metodológico como ato de currículo que atualiza a pesquisa-formação para o <i>design</i> de situações de <i>aprendizagem</i> e de artefatos pedagógicos que contemplem a autoria dos praticantes culturais.	Quais metodologias de pesquisa contribuem para o <i>design</i> de atos de currículo e de artefatos digitais abertos que contemplem a formação de praticantes-autores na cibercultura?	Método	A pesquisa- <i>design</i> formação como processo estruturante para produção de artefatos digitais abertos na cibercultura;	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa-<i>design</i> formação como processo estruturante para formação de sujeitos-autores na cibercultura • Os conteúdos teóricos servem como pilares importantes para instaurar a inteligibilidade dos atos de currículos formativos; • A instauração de um ambiente democrático e dialógico promove a construção criativa do conhecimento; • As imagens e narrativas propiciam a compreensão do conhecimento complexo a partir da abertura de um espaço para discussão;
		Como professores em formação podem desenvolver e compartilhar autorias digitais abertas com vistas ao reuso, à revisão, à remixagem e à redistribuição a partir de atos de currículo multirreferenciais formativos?	Design	<p>Como Processo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiências online como <i>espaçotempos</i> fecundos à autoria e licenciamento aberto <p>Como Produto</p> <ul style="list-style-type: none"> • A negociação e a colaboração entre as várias áreas do 	<p>Como Processo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiências online são espaços fecundos à autoria e licenciamento aberto; • Os atos de currículo foram criados conforme os resultados das análises dos microciclos iterativos; • <i>Design</i> interativo aberto como processo de arquitetar interfaces comunicacionais e de conteúdo em plataformas da
		Como garantir a sustentabilidade e a			

		qualidade de autorias digitais abertas produzidas pelos praticantes culturais na cidade e no ciberespaço?		conhecimento contribuem para a produção de artefatos digitais abertos de qualidade;	<p>Web 2.0;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A base teórica de um experimento é de natureza cíclica, pois as análises retrospectivas subsequentes constituem macrociclos de <i>design</i> onde a negatividade de alguns alunos poderá gerar novas necessidades, mudando o ciclo de atividades previamente planejadas. <p>Como Produto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os artefatos digitais abertos foram construídos a partir de oficinas técnicas e inspirações teórico-metodológicas que promovam a colaboração e o compartilhamento com licenças CC em interfaces da Web 2.0; • A interdisciplinaridade contribui para a produção de materiais digitais abertos de qualidade; • <i>Design</i> interativo aberto como promovedor da estrutura do espaço virtual (AVA, <i>software</i> social, blogs, wikis, lista de discussão);
Como desenvolver atos de currículo capazes de contribuir para a formação de professores-autores para a prática docente na cibercultura?		De que modo processos dinâmicos metodológicos são estruturados a fim de garantir a abertura e a qualidade de atos de currículo e artefatos digitais?	Atos de currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas e imagens propiciam a compreensão e ampliação do conhecimento científico; <ul style="list-style-type: none"> ○ Imagens e narrativas como intercessores do conhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Design</i> interativo aberto como ato de currículo da pesquisa-<i>design</i> formação. • As dinâmicas em grupo presenciais são promovedoras de socialização entre os participantes e, consequentemente o alcance de

				<ul style="list-style-type: none">○ A imagem como <i>espaçotempo</i> para discussão sobre os acontecimentos socioculturais;○ Narrativas de vivências como experiência formadora.	<p>pertencimento ao grupo;</p> <ul style="list-style-type: none">● As atividades avaliativas promovem o interesse e o empenho dos alunos em sua realização;● As práticas pedagógicas emancipatórias com temas dos cotidianos envolvendo artefatos digitais (imagens, vídeos, músicas, apresentações) servem como inspiração generativa de outras práticas;
--	--	--	--	---	---

ANEXO A – Narrativa final do Grupo 1/2013

A saúde como prática social em construção no cotidiano escolar

Healthcare as a building up social practice in school day-to-day

Adriana¹

Aline Luiza²

Carla³

Drielli²

¹Instituto de Letras ²Instituto de Educação Física e Desportos.³Instituto de Matemática e Estatística. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumo: Este artigo apresenta um estudo teórico, que narra a experiência de produzirmos colaborativamente uma aula, para disciplina *O cotidiano escolar: Uma prática social em construção*, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com recursos midiáticos para alunos do 6º Ano do ensino fundamental, cujo tema transversal Saúde, tem como objetivo específico: conscientizar as crianças sobre a importância da prevenção de doenças, mantendo-se saudáveis através da alimentação, higiene pessoal e exercícios físicos. Propõe, ainda, apresentar alguns conceitos trabalhados ao longo desta disciplina, tais como: cotidianos, professor-pesquisador, educação online, entre outros. Temos por objetivo relacionar todos os conceitos adquiridos ao longo desta disciplina e a aplicabilidade deles, juntamente com o tema Saúde, ao contexto cotidianista da educação escola.

Palavras-chave: Saúde. Educação. Cotidiano Escolar.

Abstract: This paper presents a theoretical study that chronicles the experience of collaboratively produce a class to Discipline The school routine : A social practice in construction, the Faculty of Education at the State University of Rio de Janeiro , with media resources for students Year 6 of primary school , whose cross-cutting theme Health , has the specific goal: to educate children about the importance of disease prevention , staying healthy through diet , personal hygiene and exercise. It also proposes to present some concepts used throughout this discipline such as: daily , teacher-researcher , online education. We aim to list all of the concepts acquired 2 throughout this course and their applicability, together with the Health , cotidianista the context of school education .

Keywords: Healthcare. Education. School Day-to-day.

INTRODUÇÃO

Acidente vascular cerebral, infarto, hipertensão arterial, câncer, diabetes e doenças respiratórias crônicas. São consequências presentes na vida de um indivíduo que não usufrui de hábitos saudáveis no seu dia-a-dia.

Segundo Brasil (2011), as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), como são conhecidas, constituem no Brasil, um problema de saúde de maior magnitude e correspondem a cerca de 70% das causas de mortes, atingindo fortemente camadas pobres da população e grupos mais vulneráveis, como a população de baixa escolaridade e renda, e ainda, como determinantes sociais das DCNT, são apontadas as desigualdades sociais, as diferenças no acesso aos bens e aos serviços, as desigualdades no acesso à informação, além dos fatores de risco modificáveis, como tabagismo, consumo de bebida alcoólica, inatividade física e alimentação inadequada, tornando possível sua prevenção. Em 2007, a taxa de mortalidade por DCNT no Brasil foi de 540 óbitos por 100 mil habitantes (SCHMIDT, 2011).

É evidente que a conduta humana, uma das variáveis de grande influência em saúde, é condicionada primariamente pela percepção que o homem tem de si e do mundo que o cerca. Neste sentido, entende-se que a escola que tem como objetivo formar cidadãos, é responsável por auxiliar nesta percepção humana com relação a saúde. “Durante a infância, época decisiva na construção de hábitos e atitudes, a escola assume um papel importante por seu potencial para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo. Os valores que se expressam na escola em seus diferentes aspectos geralmente são apreendidos pelas crianças na sua vivência diária”. (FERNANDES, 2005).

Um dos maiores responsáveis no processo de educação em saúde é a do professor. Os docentes da educação fundamental desempenham um importante papel nesse contexto, por estarem atuando diretamente com crianças em processo de formação intelectual e desenvolvimento de condutas. Com isso, Ministério da Educação e do Desporto (1998), criou o referencial curricular nacional para a educação fundamental, no qual a saúde é tida como um tema transversal a ser trabalhado e assumido com responsabilidade no projeto de toda a escola; alunos, professores e o ambiente escolar tornam-se sistematicamente elementos chaves para essa realização.

Durante 5 (cinco) meses, tivemos a oportunidade de cursar a disciplina O Cotidiano escolar: Uma prática social em construção, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que teve como objeto de estudo o cotidiano, seja inserido em nosso meio acadêmico, escolar, familiar e profissional, e através dele, podemos trabalhar com temas presentes no dia-a-dia da nossa sociedade. Podemos observar durante o curso, como um melhor esclarecimento de um determinado tema presente na vida das pessoas, apresentados de

maneira diferente, inesperada, dinâmica e lúdica podem influenciar o pensamento e o desenvolvimento crítico de um grupo de indivíduos.

Através dos conceitos adquiridos ao longo desta disciplina, juntamente com o cotidiano escolar, bem como suas relações com a cultura, entendemos que o tema transversal Saúde, seria de grande importância a ser trabalhado dentro da escola, no que diz respeito a conscientização dos alunos com relação a este assunto.

Com tudo, o presente trabalho teve como objetivo relacionar todos os conceitos adquiridos ao longo desta disciplina e a aplicabilidade deles, juntamente com o tema Saúde, ao contexto cotidianista da educação escola.

A AULA MINISTRADA NA DISCIPLINA “O COTIDIANO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO”.

Devido a diversidade de cursos que pode ser encontrada nas disciplinas eletivas dos cursos de licenciatura, os trabalhos em grupo propostos pelas professoras Tatiana e Mirian durante o período letivo proporcionou não só uma interação de saberes, mas também de aprendizagem.

A criação de ideias, planejar o procedimento, e executar uma aula cotidianista fomos guiadas na utilização de recursos que até então pareciam inviáveis na prática de sala de aula. Em todas as partes desse processo foi interessante ter tão grande variedade de conhecimentos e saberes próprios de cada área de cada um dos cursos, e inseri-los numa só aula.

A escolha de um tema passou por momentos de dúvidas e mudanças de planos, já que uma só aula de 15 minutos deveria abordar um tema compatível com cada um dos três cursos que se encontram presentes em nosso grupo, além do uso de um recurso diferenciado. Optamos, portanto por uma aula diferenciada, tanto teórica quanto prática, abordando um tema transversal que encontra meios de ser trabalhado tanto na Língua Portuguesa, como na Educação Física e na Matemática.

E o tema escolhido, Saúde e Qualidade de Vida, foi muito bem-vindo, já que nos proporcionou além da abordagem interdisciplinar a participação da vida cotidiana do aluno durante uma aula. Suas práticas, hábitos de alimentação, atividades físicas, realizações que acontecem fora da sala de aula mas que acima disso podem ser trabalhadas dentro tendo a mesma importância quanto qualquer outro conteúdo a ser passado. Romper com as paredes da

sala de aula e perceber o que acontece ao praticante quando ele não está lá, e além disso, trazer essa realidade provando que ela é importante foi fundamental para a participação dos alunos na aula.

A elaboração do plano de aula foi feita de maneira sucinta, buscando a objetividade e transmitir exatamente aquilo que planejávamos executar, contando sempre com as eventuais alterações que a prática de sala de aula pode nos causar. O problema do plano de aula pronto e inflexível é justamente esse, ele não leva em conta os imprevistos que em uma sala de aula sempre podem ocorrer, como a falta de um determinado recurso, uma quantidade inferior ou maior de alunos, enfim, vários fatores que influenciam a prática. No nosso plano de aula foi deixado bem claro que a execução da aula poderia sofrer algumas pequenas alterações caso houvesse eventuais problemas.

A prática da aula foi extremamente prazerosa, tanto para nós, como para alguns alunos que nos cumprimentaram no final. Utilizamos da dinâmica, dos jogos, e do vídeo que foi o recurso que optamos por usar. Apresentamos conceitos como obesidade, anorexia, sedentarismo e diabetes. Os conteúdos puderam sim ser bem assimilados, mesmo que não a fundo. O importante foi alertar sobre os possíveis problemas que uma alimentação desregrada e a falta de atividade física podem causar. Incluímos o Português na aula, estudando substantivos e adjetivos dentro do tema saúde, e a Matemática, fazendo possíveis combinações e operações com alimentos e hábitos que formariam ou não uma vida saudável.

Toda essa adaptação facilitou não só a prática do ensino como muito mais a aprendizagem. Também foram valorizados os conhecimentos trazidos previamente pelos alunos sobre o tema, reconhecendo que tínhamos algo a ensinar, mas também a aprender.

A DISCIPLINA

Estudar o cotidiano escolar como uma prática social em construção, sob o auxílio e a supervisão das professoras Tatiana Sodré e Mirian, dentro do nosso próprio cotidiano foi por si só, um desafio. Não porque necessitasse de algum conhecimento muito acima das nossas realidades, mas sim porque fomos acomodados a vivenciar este cotidiano sem nunca questioná-lo, nem revê-lo em seus métodos e práticas. Ambas as professoras, foram sem dúvidas facilitadoras do aprendizado e motivadoras com relação às nossas expectativas para o futuro profissional. Em muitos momentos, nos pegamos exercendo o ato de ensinar, sem nem

ao menos questionar nossas metodologias e concepções de aprendizagem. E foi essa reflexão, dentre vários outros assuntos, que nos foi proporcionado no estudo do cotidiano escolar.

A começar pela nossa própria definição de cotidiano, que já foi desconstruída desde as primeiras aulas, como foi rico o aprendizado da arte de compartilhar conhecimento. Como foi bom ver o professor ser descentralizado, e alunos aprendendo com alunos, e até ensinando a professores. Existiu uma valorização tão grande no conhecimento, na bagagem cultural que cada aluno trouxe consigo para o curso, e isso com certeza ficarão como experiência e aprendizado, inclusive um dos aprendizados que mais desejamos repetir um dia em nossas próprias salas de aula. Todo aluno, toda pessoa, vive inserido dentro de um cotidiano que não pode jamais ser ignorado no momento do seu processo de ensino aprendizagem.

O dicionário Aurélio da Língua Portuguesa define cotidiano como, aquilo que acontece habitualmente, todos os dias, ou a monotonia do cotidiano. A partir dessa definição, ou da ideia que cada um tem sobre o tema, cada aluno foi desafiado a definir com suas palavras o que seria o cotidiano escolar, e esse foi um grande desafio, porque mais uma vez abordamos um tema que a princípio parecia fácil, mas que nunca pensamos, por acreditar que cotidiano é aquilo que acontece ao nosso redor, e não o que questionamos sobre os fatos.

Ainda mais importante, foi estudar a escola dentro da escola. As múltiplas escolas que existem, e que sem perceber, as ignoramos. Os alunos com dificuldade de aprendizado, as turmas difíceis de trabalhar, toda a vivência de sala de aula, que por acaso, alguém trazia consigo e se tornava motivo de debates e trocas interessantíssimas. O professor cotidianista, ou mesmo o professor desmotivado, todos foram alvo da nossa atenção e análise em algum momento, e não foram poucas às vezes em que nos perguntamos quais seriam as características de um professor ideal.

Professor pesquisador, assim chamamos muitas vezes o profissional que se dedica a estudar, questionar, e até duvidar a sua prática sempre. Que não se acomoda aos seus antigos métodos, não repete padrões, e entra na realidade dos seus alunos incluindo em suas aulas os acontecimentos da sociedade ao seu redor. Um professor que rompe barreiras de preconceitos, que discute temas que não são tão pertinentes a sua aula, mas que jamais poderiam ser abolidos da escola, visto que é lá onde passamos a maior parte da nossa infância. Sejam lá quais forem todas as características desse tipo de professor, acreditamos que todos nós, em algum momento das nossas reuniões, guardamos alguma coisa para si e decidimos usar como característica para ser um profissional diferencial dos demais.

E ser pesquisador, requer um esforço contínuo. Esforço esse que muitos profissionais, ao saírem da graduação e adentrarem ao mercado de trabalho vão perdendo ao longo do tempo. Acabam por acomodar-se, por não se modificarem jamais, e é essa realidade que essa disciplina veio mudar, na vida de cada um de nós que passamos por ela. A esperança de uma educação melhor, e também a responsabilidade sobre os nossos ombros foi posta, e cabe a nós mudar a realidade que nos cerca e construir um novo cotidiano sempre. E essa mudança, no que podemos observar, foi bem menos trabalhosa do que imaginávamos. Propor uma aula criativa, usar um recurso diferenciado, a princípio pode parecer um grande desafio, mas ao por em prática observamos que não nos requeria mais do que pensar. E é esse pensar, que não nos pode faltar. Esse pensar é que dá o vigor de não desistirmos perante as dificuldades da profissão, que modifica realidades, que nos faz modificadores do cotidiano.

O COTIDIANO ESCOLAR E O CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

É necessário estudar a produção e a distribuição do que é produzido (objetos tecnológicos a criações ideológicas), é, indispensável à problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os acontecimentos culturais.

Para se construir teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos, como senso comum a serem superados pelos conhecimentos científicos. Vem sendo desenvolvida uma série de reflexões que permitem avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos culturais do cotidiano para à ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sócias que foram negligenciados pelo fazer científico, na modernidade.

Aprendemos a organizar as nossas ideias, aproximando-nos de uma questão que julgamos relevante ou de *espaçotempo*, traçando trajetória que nos permite ir cercando-a com uma ténue de pensamentos que vem a partir de ações que praticamos, articulações teóricas que o diálogo com alguns autores vai permitindo articulações práticas desenvolvidas no diálogo diário com outros praticantes do cotidiano.

Os que pesquisam o cotidiano e esses acontecimentos culturais têm hoje melhor entendimento que muitas são as possibilidades e os meios que usamos para melhor estudá-los e compreendê-los. Um deles é a tecnologia, concretizada em artefatos culturais e ligada às

necessidades educativas que são sempre múltiplas e surpreendentes, acontecendo em *espaçotempos* inesperado, e que precisam ser compreendidos em seu uso no contexto escolar. Devem-se buscar trajetórias que as incorporem como limites à compreensão do cotidiano uma vez que foram desenvolvidas em estudos que o negavam como *espaçotempo* de conhecimentos. Os praticantes entendem que somente com suas narrativas das memórias coletivas individuais, em suas contradições e divergências, pode se praticar os modos de viver do homem e da mulher contemporânea e das maneiras como usam, aquilo que é colocado no mercado para consumo.

O objetivo maior é o de pensar os modos como às práticas curriculares cotidianas criam formas de emancipação social frente à força reguladora das normas e para não cair no erro da dicotomização, de que modo às práticas curriculares contribuem para consolidação da regulação social via escola, imprimindo um ritmo conservador à proposta que visam à emancipação produzida, muitas vezes pelas autoridades educacionais. Os professores são os verdadeiros lutadores pela emancipação que buscam sempre reduzir o caráter regulatório das propostas curriculares através de práticas emancipatórias que desenvolvem em seus cotidianos.

PROFESSORES-PESQUISADOR

O que é ser professor, pesquisador ou professor-pesquisador? Temos a ideia que professor é aquele que possui um conhecimento sobre determinado assunto e tem uma prática educativa, transmitindo o seu conhecimento para seus educandos através de uma metodologia que proporcione um aprendizado para o mesmo.

Pesquisador parece àquela figura de uma pessoa de filmes americanos, que usa um jaleco branco, um óculos cheio de “truques” e trabalha dentro de um grande laboratório fazendo experiências químicas ou físicas. E é quase isso, só que um pouco mais humano, mais real. Pesquisador é o ínvido que pesquisa algo novo para contribuir para a ciência, ou pesquisa sobre algo que já existe, para confirmar ou elaborar a partir desse conhecimento prévio algo mais aprimorado, sendo que não vive de testes químicos ou físicos como nos filmes, mas cada pesquisa em uma determinada área específica, uns estudam animais, outras reações no meio ambiente, outros o ser humano, em aspectos diferentes, como social, cognitivo, motor, afetivo, entre outras coisas.

Já o professor-pesquisador, além de ele ser professor ainda é pesquisador, muitos desses fazem suas pesquisas em cima de suas práticas, vivências, do percurso de sua caminhada acadêmica.

Ser um educador que faz pesquisas é uma responsabilidade muito grande, “*os educadores precisam levar em conta as diferenças entre as mentes de estudantes e, tanto quanto possível moldar uma educação que possa atingir a infinita variedade de estudantes*” Segundo Gardner (1999, apud Numera, M., Piccolo, V, L, N., 2005), cada aluno é um ser diferente, então é de responsabilidade do professor criar meios para que todos possam atingir o seu objetivo.

Buscando superar esse entendimento moderno, vem sendo desenvolvida uma série de reflexões que permitem, ao ensaiar respostas diferentes das hegemônicas, avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos culturais no/do cotidiano para a ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico, na modernidade (ALVES, 2003).

Esse modo de pesquisar, em cima de conhecimentos cotidianista, às vezes não é reconhecido no meio acadêmico, pois passa como conhecimento de senso comum, e para ser uma pesquisa científica, o conhecimento produzido, não pode ser empírico.

Entretanto o professor-pesquisador não pode se prender a isso, é claro que é preciso um conhecimento científico, que digo comprovado, mas a prática/vivência escolar contribui muito, para a ascensão da educação:

o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (ALVES, 2003).

Utilizar de meios diferentes, mesmo que seja para testar, é de imensa importância para o conhecimento dos alunos. Podemos utilizar de vários artefatos diferentes para isso.

ARTEFATOS, “EDUCAÇÃO ELETRÔNICA”

A Educação escolar de uma pessoa, não pode conter apenas o currículo formal ou materiais didáticos conservadores. Estamos acostumados a chegarmos a uma sala de aula e as cadeiras estarem enfileiradas em várias colunas, tornando um ambiente formal conhecido por

todos. Que tal se isso fosse mudado, hoje já vemos alguns professores trabalhando com cadeiras em círculos, possibilitando uma maior interação entre seus alunos.

Quando falamos em mudanças sempre existe alguma resistência, mas na escola isso é preciso para o desenvolvimento do aluno. Os alunos estão acostumados com essa nova fase de ter muitas informações rápidas e precisas através de meios eletrônicos. Esse pode ser o caminho para aprimorar o aprendizado, sair da monotonia de livros didáticos e o “cuspe e giz”, é importante aproveitar desse conhecimento dos aparelhos eletrônicos, e da internet para trazer aos alunos o conteúdo mínimo do currículo formal.

Fazer uma história em quadrinhos como foi apresentado na disciplina, tanto em papel, como eletrônica é um recurso acessível e interessante para os alunos. Outra coisa é a utilização de vídeos produzidos pelos professores ou até mesmo pelos alunos, de um conteúdo específico, pode proporcionar um maior conhecimento sobre o assunto.

Nos dias de hoje a produção de vídeos digitais é uma atividade muito popular, principalmente entre crianças e adolescentes, como se observa pelo sucesso que fazem os sites que permitem disponibilizar vídeos na Internet. Apesar de geralmente ser desenvolvida visando o lazer e o entretenimento essa atividade tem grande potencial educacional. Tal potencial pode ser melhor explorado se levarmos em conta as características das atividades que compõem o processo de produção de vídeos propriamente dito, tais como: desenvolvimento da sinopse, elaboração do roteiro, elaboração do storyboard, edição, etc.” (VARGAS.; ROCHA.; FREIRA. 2007).

O trabalho sobre saúde foi feito com imagens roteirizadas em um vídeo, ficou atrativo, mas não só com esse tema transversal, que foi do nosso trabalho, pode ser feito isso, qualquer disciplina e conteúdo podem utilizar dessa forma, ou com outro recurso.

Educadores deveriam rever sua prática educacional, e utilizar de artefatos para melhorar suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar tudo o que foi dito até agora, esperamos que tudo o que nos foi oferecido em nossas aulas jamais sejam esquecidas, que os debates sobre leis mais justas fiquem vivos em nossa mente. Que o compartilhar não fique só na aula. Que a partir das experiências vividas sejamos professores criativos, inovadores, questionadores de nós mesmos.

Aprendemos tanto, mas o ser professor é um eterno aprendiz, e não pode nunca achar que já sabe tanto quanto deveria saber.

A surpresa da aula, as incertezas e expectativas para os encontros semanais. Em quase todas as aulas havia recursos diferentes a serem utilizados, onde éramos desafiados o tempo todo a fugir da rotina, trabalhar de forma diferente, e isso estimulava de certa forma a presença nas aulas, e a participação dos alunos. Todos queriam participar, se interessavam e apontavam pontos de vista interessantes.

Aprendemos por música, vídeo, diálogos, debates, e até passeios por dentro da faculdade. Tudo era cotidiano, e ao mesmo tempo, poderia não ser. Com o tempo, as definições foram se modificando e o cotidiano passou a ser não só o que nos rodeia, mas a influência que tudo isso tem em nós. A música falando de escola, o vídeo falando de um assunto corriqueiro dos nossos dias, os detalhes que passam despercebidos, só nos ensinaram que, por várias vezes tanto o aprender como o ensinar moram nos detalhes dessa prática. No fundo, o aprender-ensinar mora não no processo em si, mas sim em como praticamos.

E por falar em prática, lembramo-nos das táticas dos praticantes, tão discutidas por todos. Aprendemos com alguns textos da professora responsável por essa disciplina, e também com uma entrevista. Quando falado sobre essas táticas, muito se discutiu se estavam certas ou erradas, porém, fato é que elas existem e vão existir sempre, enquanto houver a relação de professor-aluno. E como professores, muitas vezes temos praticas parecidas com essas já que fomos alunos e trazemos consigo essa bagagem de continuar sendo um praticante. Falamos sobre espaços-tempos, e sobre a relação de indivisibilidade que existe entre essas duas palavras que nesse texto tornam-se uma. Dos diversos espaços-tempos que podem ser abordados por um professor em sala de aula, das mudanças que esses espaços sofreram ao longo do tempo. Vemos por exemplo, a distribuição de carteiras dentro de sala de aula, que era uma a décadas atrás e hoje em dia alguns professores já conseguiram romper com o antigo padrão. Além disso, espaços-tempos fala da aprendizagem fora de sala de aula também. Das plataformas educativas, que tanto cooperam para estreitar os laços de aprendizagem entre aluno e professor, da educação a distância e online que influenciam decisivamente na opção pelo estudo de pessoas que trabalham ou não tem tempo para um curso presencial, dos meios digitais ou não que podem ser usados para diversificar, a utilização de data shows, textos digitalizados, compartilhamento de informações por meio de redes sociais, enfim, todos essas

fontes de recursos tornaram o aprendizado não só mais fácil, como também mais significativo, mais próximo daquilo que será aproveitado para nossa prática e nossas vidas profissionais.

Tudo o que foi vivenciado, aproveitou-se de maneira mais profunda o possível. Sejam as experiências com oficinas de recursos, ou a mera troca de conhecimentos entre indivíduos de áreas acadêmicas completamente distintas, tudo isso enriqueceu o nosso cotidiano e tornou mais prazerosa essa experiência. Não obtemos respostas prontas para todas as questões que abordamos, nem tão pouco encontramos a solução de todos os problemas que podemos observar, mas foi mais fácil ver que em muitos momentos a solução está em nós. Na nossa mudança gradativa das práticas, e no nosso eterno questionamento de nós mesmos. Estudar o cotidiano o enriqueceu, o deu um significado totalmente especial, e mais ainda, forneceu instrumentos e esperança para mudar o cotidiano que temos visto e não tem agradado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23
- BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde no Brasil - Contribuições para a Agenda de Prioridades de Pesquisa/Ministério da Saúde. **Brasília: Ministério da Saúde**, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. – **Brasília : Ministério da Saúde**, 2011
- FERNANDES, M.H.; ROCHA, V.M.; SOUZA, D.B. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. vol.12 no.2 Rio de Janeiro May/Aug. 2005.
- GOMES, M. A. Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde. Roseni Pinheiro, Ruben Mattos Kenneth R. Camargo Jr. (org.). UERJ-IMS-Abrasco, Rio de Janeiro, 2003, 228pp. **Ciência & Saúde Coletiva**. vol.9 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2004
- MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A. A temática “saúde” na concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: questões concernentes a metodologias e aprendizagem. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – 2012**.
- MORAIS, C. A. et al. Concepções de saúde e doença mental na perspectiva de jovens brasileiros. **Estudos de Psicologia (Natal)**. vol.17 no.3 Natal Sept./Dec. 2012
- NUMERA, M., PICCOLO, V, L, N. **Compreendendo a Ginástica Artística**. Brasil: Phorte, 2005
- OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: regulação e emancipação ao cotidiano escolar. **UERJ**
- PIOVESAN, A. Percepção cultural dos fatos sociais: suas implicações no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**. v.4 n.1 São Paulo jun. 1970
- SCHMIDT, M. I.; DUNCAN, B.B. O enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis: um desafio para a sociedade brasileira. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. v.20 n.4 Brasília dez. 2011
- VARGAS, A.; ROCHA, H, V.; FREIRE, F, M, P., Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. V. 5 Nº 2, dezembro, 2007 14
- WIVIAN, W. Juventudes, Escola, Cotidiano e Meio Social. Faculdade de Educação – UnB. <http://www.fe.unb.br/pesquisa/pos-graduacao/juventudes-escola-cotidiano-e-meio-social?portal_type=Page> (Acesso em: 10/01/2013)

ANEXO B – Narrativa final do Grupo 2/2013

VIVÊNCIAS E OBSERVAÇÕES EM COTIDIANO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO

Por: Ana Carolina e Allan

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo abordar questões relacionadas ao cotidiano escolar: o que significa, problemas que podem ser encontrados no dia-a-dia das escolas e alternativas para solucioná-los e outras observações que abrangem vários de seus aspectos. Vem a abordar, expor e descrever, também, o processo vivido durante as aulas da disciplina “Cotidiano Escolar: Uma Prática Social em Construção”, se relacionando à observações, indagações e conclusões extraídos através de nossas vivências.

Apresentação:

A expressão “Cotidiano Escolar” se trata de um conceito que define as práticas e as vivências relacionadas ao espaço/tempo da escola. Estas se manifestam no processo de ensino-aprendizagem, que é algo mutável, mas que ao mesmo tempo segue uma linha de organização. É preocupante se pensar que, infelizmente, o conhecimento e a vivência deste processo não vêm se apresentando acessíveis à todas as camadas sociais.

Este processo relacionado ao ensino-aprendizagem não acontece da mesma maneira em locais, realidades, culturas e épocas distintas, mas apresenta algumas características em comum, as quais são mantidas como base da estrutura das escolas, tais como: a organização em salas de aula; as classes organizadas de maneira segmentada; as disciplinas elementares como matemática, português, história, geografia e ciências. Basicamente, este é um padrão encontrado na maioria das instituições de educação.

O entendimento do Cotidiano Escolar engloba, além do conhecimento desse processo, as vivências relacionadas ao espaço escolar, como dito anteriormente. Sendo assim, caracteriza-se pela interação entre os seus vários “atores” que são: diretores, professores, alunos, familiares, comunidade, dentre outros. Nesse ambiente que possui uma rotina e uma organização particular, é que se realiza um grande processo de construção e troca de saberes dentre os seus agentes.

A Importância do Conhecimento em Cotidiano Escolar:

O conhecimento em Cotidiano Escolar é de suma importância para os professores, favorecendo a compreensão das ações dos sujeitos que participam e se relacionam no espaço escolar. Se houver uma observação detalhada da rotina de duas ou mais escolas, é possível se concluir que cada uma delas possui um cotidiano próprio, que se expressa: pela forma do sistema que as integra; pelos objetivos em que atuam; pelas lutas políticas; por ideais que desenvolvem em seu interior e pelas suas políticas de educação. Estas características é que estão englobadas nas chamadas Práticas Curriculares. Estas práticas são compreendidas como uma ação de orientação, acompanhamento e intervenção no cotidiano das escolas.

As Práticas Curriculares concretizam a integração entre a formação acadêmica e o exercício docente, ou seja, entre a teoria e a prática pedagógica exercida por professores e alunos. É nestas práticas que se estabelecem situações em que se poderá dialogar, discutir, refletir, reavaliar, agindo de forma que a “ação-reflexão-ação” possa ocorrer de uma maneira contínua e interdisciplinar.

A reflexão sobre as práticas do cotidiano escolar tem por objetivo central apresentar os problemas e os desafios que nos docentes têm de enfrentar na rotina do “grande palco” que é a escola. Além disso, há a tentativa de levar os professores à refletirem sobre sua formação como um processo contínuo. Sendo assim, os educadores estarão sempre se renovando e reinventando, havendo melhora na maneira que se ensina e que se aprende, na relação professor-aluno e na interação e integração com o meio.

Deve-se pensar que o cotidiano das escolas não é estático ou ocorre da mesma forma todos os dias. Este espaço de vivências é extremamente dinâmico, nele acontecendo e se tecendo múltiplas relações e interações, onde se produz e reproduz conhecimentos. Não podemos esquecer, também, das relações externas que exercem grandes influências neste cotidiano. Pesquisar o cotidiano das escolas é justamente captar a arte de seu fazer, analisar e observar criticamente as operações que acontecem nas instituições educacionais, realizadas por agentes como professores e alunos que auxiliam e influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Com as pesquisas realizadas por cotidianistas, somos capazes de entender os processos históricos – pedagógicos enfrentados no dia-a-dia das escolas do passado e da atualidade, além de apontar os problemas e as soluções deste grande palco.

Problemas que a Escola e Sociedade Enfrentam e Suas Possíveis Soluções:

O cotidiano das escolas tem sido visto pelo senso comum como práticas extremamente rotineiras, mas, quando se olha por essa perspectiva, acabamos por deixar de levar em consideração uma série de aspectos que interferem decisivamente na vida dos sujeitos que fazem parte deste cotidiano. Imersos no dia a dia de professores, alunos e outros agentes da escola, nem sempre paramos para pensar sobre o que é ou tem sido a realidade das escolas e os seus efeitos sobre o processo pedagógico. Desse ponto de vista, são muitas as questões que têm fugido ao controle da instituição, dos professores e dos alunos, que enfrentam dificuldades para a realização das atividades escolares.

Infelizmente, o cotidiano das escolas apresenta diversos problemas e dificuldades marcantes que o corpo docente tem de enfrentar, que são, por exemplo: a falta de infraestrutura escolar; desinteresse dos alunos; o tempo limitado das aulas; uma remuneração aos professores e funcionários muito abaixo da esperada; pressões e frustrações relativas à profissão; dentre outros.

Além dos problemas comuns, ainda há aqueles causados por desigualdades sociais ou mau funcionamento das Políticas Públicas. Pode-se verificar, por exemplo, o aspecto do cotidiano escolar de uma rede pública, que apresenta mazelas como: a ausência de professores; má infra-estrutura nas escolas; falta de matérias na grade; material escasso; dentre outros aspectos os quais são enfrentados por diretores, professores, pais, governantes e comunidade. Estas dificuldades encaradas no dia-a-dia se refletem na qualidade do ensino e no percentual de aprovados em faculdades, concursos, escolas de ensino médio, dentre outros.

As desvantagens enfrentadas pelos alunos da rede pública em relação aos estudantes da rede particular são visíveis. Esta desigualdade pode ser denominada como um *neo-apartheid* social e educacional. A educação na sociedade da informação deveria ser um fator que promovesse a igualdade social e o desenvolvimento pessoal e coletivo de todos os sujeitos presentes na sociedade e não só de uma minoria inerente a esse meio.

Pode ser observada como consequência da desigualdade e falta de condições sociais, educacionais e políticas, uma dificuldade muito enfrentada nas escolas que é a evasão escolar. Esta evasão ocorre quando o estudante deixa de frequentar as aulas, se caracterizando pelo abandono escolar, que pode ser causado por diversos motivos: o estudante necessitar trabalhar para auxiliar na renda familiar; a presença na escola de práticas e metodologias inadequadas;

o fato de haverem professores mal-preparados; a falta de interesse pela escola; dificuldades de aprendizagem que podem acontecer no percurso escolar, entres outros. O problema do abandono dos estudos e da evasão tem preocupado os educadores e responsáveis pelas políticas públicas, por isso, são criados projetos sócio-educacionais que possam solucionar esta questão.

Existem muitas coisas a se pensar com relação aos problemas ligados à educação. Pode-se constatar através de observações, que o cotidiano escolar não se resume no seu meio interior, mas também ao seu meio exterior, e sofre influencias deste meio, que apresenta vários problemas. As soluções que podem ser pensadas, são, por exemplo: uma base sólida familiar, para que se possa acompanhar o educando em suas práticas escolares; uma boa infraestrutura do transporte urbano e rural; políticas públicas educacionais para conter a evasão dos estudantes da escola, dentre outros.

É sabido que o grupo familiar é um dos grandes pilares de sustentação de qualquer ser humano. Desta forma, a instituição escolar deve buscar a participação da comunidade, incentivando as famílias a participarem, apoiarem e colaborarem com as ações desenvolvidas pela escola, que tanto influenciam na aprendizagem dos alunos pelos quais são responsáveis. Devemos constatar que educandos que têm uma família que acompanha o seu desempenho escolar possuem vantagens com relação aos alunos que tem uma família ausente em seu processo educacional. Os familiares, ao conversarem com o educando a respeito do que ocorre na escola acontece na escola, incentivarem e ajudarem nos estudos, observarem se estão realmente indo à escola, acompanharem os boletins e incentivarem hábitos de leitura, estarão contribuindo para com que o educando obtenha um melhor rendimento escolar, além de atenuar a evasão escolar, o mau comportamento e o vandalismo nas escolas.

Deve-se buscar a conquista da excelência educacional, que se dá por meio de um processo que contempla: um ensino de qualidade, com professores bem remunerados e bem qualificados, infra-estrutura apropriada, o envolvimento dos alunos nas atividades curriculares e extra-curriculares, acompanhamento e apoio dos familiares dos educandos ao processo de ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos.

Há de se destacar que, por maior que seja o esforço das instituições e de seus agentes, sem a existência de Política Públicas Educacionais eficazes não há como enfrentar os problemas já exposto nos parágrafos anteriores. O fato é que estas políticas são o pilar de sustentação financeira e organizacional das escolas do nosso país, sejam elas Estaduais,

Municipais, Federais ou até Particulares, onde se formarão futuros médicos, professores, advogados, dentre outros profissionais de suma importância para a sociedade. Deve haver um investimento digno na educação, pois a mesma é decisiva para o futuro de toda uma nação.

O Currículo e Suas Ligações Socioculturais:

O Currículo Escolar é uma forma de padronização e organização dos saberes acumulados no passado e no presente, que tem por finalidade a transmissão didática desses conhecimentos para as novas gerações. Assim sendo, pode-se através dessa transmissão, gerar novos saberes científicos e não científicos. Deve-se observar e ressaltar que o Currículo envolve, também, questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e de seu exterior.

Apesar de ser uma forma legitimada de padronização e organização dos saberes, como fora dito anteriormente, o currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído, podendo se manifestar em suas diversas “faces” dependendo do aspecto sociocultural do cotidiano encontrado nas escolas. Pode-se notar naquele cubículo hermético que é uma sala de aula padrão não uma única forma dos educandos adquirirem saberes, mas existem outros espaços no interior da escola que se podem construir novos conhecimentos.

Uma coisa a se ressaltar é as mudanças que o currículo vêm sofrendo relacionadas à presença das tecnologias eletrônicas. Este é um exemplo das adequações que a escola deve passar para se associar ao cotidiano dos sujeitos que vivem em nossa sociedade, pois estas tecnologias eletrônicas vêm se tornando uma parte quase que intrínseca ao cotidiano das pessoas de nosso mundo globalizado e urbanizado. Esta presença não deve se dar somente pela presença dos equipamentos, mas os mesmos devem ser utilizados de maneira racional, como um suporte vantajoso para a aprendizagem dos alunos. As mídias eletrônicas devem funcionar como recurso para o ensino e possibilitar vantagens como, por exemplo, o aluno seguir seu ritmo de aprendizagem e os professores acompanharem o aprendizado de maneira mais individualizada.

O que seria muito mais vantajoso é se houvesse presença desses recursos de maneira democrática, em escolas ligadas à todas as camadas sociais. A maior finalidade seria dar um suporte melhor ao processo de transmissão de conhecimentos entre o professor e o aluno,

também fazendo com que os educandos de camadas sociais menos privilegiadas pudessem ter acesso e interagir com estas tecnologias, que vem sendo consideradas de suma importância no mercado de trabalho.

Mas apesar de tudo, deve-se lembrar que os recursos tecnológicos não substituem os humanos. Não há a menor utilidade no uso de tecnologias no caso dos professores e diretores não terem uma boa noção de como utilizá-las, do quando, como e aonde aplicá-las. Por estes motivos expostos, é importante que haja a capacitação dos educadores e gestores para que o uso destas mídias se dê em conjunto com a comunidade escolar, tecendo uma relação multilateral entre a tecnologia e a educação.

O Currículo e o Planejamento Escolar são processos que envolvem diversas decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição educacional, ou seja, é um processo de racionalização, organização e coordenação de ação docente, que articula a atividade escolar e a problemática do contexto social, que influencia na estrutura de funcional e no cotidiano das escolas. Portanto, o planejamento é o sinalizador das ações necessárias para a condução do processo de ensino e para que sejam atingidos os resultados desejados.

Algo que tem sido observado, e que pode ser criticado com relação ao canal de transmissão dos conhecimentos, que é ligado ao Currículo, Planejamento e Didática, é que em muitas vezes há um arcaico modelo de ensino que leva em consideração apenas a memorização de conteúdos, sem haver uma análise que leve a observar se o educando está realmente aprendendo. Este modelo é popularmente conhecido como “decoreba”. Nesta situação apresentada, o aluno acaba por estar estudando algum assunto sem ao menos entender o que está realmente desenvolvendo e o porque de ter de aprender determinados conteúdos. Isto se deve, em parte, a um modelo de ensino e avaliação escolar rígidos e fechados, que não privilegia a criatividade e autonomia do aluno com relação à reflexão sobre os conteúdos apresentados. Acaba que a situação deste educando é que para ele há a necessidade de apenas “passar de ano” e obter notas bem superiores à média, seja por pressão dos pais, professores ou diretores ou qualquer outro motivo que não esteja ligado ao interesse pelo aprendizado. Esta situação fora questionada e criticada pelo cantor Gabriel O Pensador na música “Estudo Errado”:

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino...
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida

Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada
E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada...”
(Estudo Errado – Gabriel O Pensador)

Para enfrentar esta situação que fora exposta, o planejamento deve ser diferenciado, havendo professores capacitados, que organizem as suas aulas de maneira criativa, utilizando uma didática coerente à turma que está ministrando. Assim, as aulas criam um aspecto mais dinâmico, que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Os benefícios da existência deste educador são incalculáveis, como exemplo: o aluno torna-se mais interessado nos conteúdos apresentados e adquire interesse pela pesquisa e busca de maiores conhecimentos.

A Busca de Recursos Para a Melhora do Processo Ensino-Aprendizagem:

O que tem se observado nas escolas é que muitas vezes o material didático não é da qualidade necessária e a sala de aula é considerada como um lugar extremamente padronizado. Sendo assim, há o problema evidenciado de que ainda não se consegue administrar e promover em sala de aula a inclusão de todos os alunos. Observa-se que muitas vezes as salas de aulas são homogêneas, formadas apenas por alunos considerados “bons” ou por alunos considerados “fracos”. Em caso contrário, quando existem as salas heterogêneas, a segregação também ocorre em seu interior, através da separação entre “bons” e “fracos”. De tal modo, os professores estão condicionados a prepararem suas aulas para os alunos bons, que compreendem os conteúdos, apresentam os trabalhos e tarefas em dia e tiram notas boas, enquanto os alunos tidos como “fracos” ficam a mercê do sistema, sofrem com a evasão, a repetência e a discriminação.

Um exemplo da situação onde há a padronização do processo de ensino é quando a educação é tratada como um simples produto, produzido por “marketeiros” com o intuito de ganhar dinheiro (referindo-nos, por exemplo, às famosas apostilas). Nesta situação, aquele modelo problemático anteriormente citado que é relacionado à mera fixação de conteúdos fica em voga, trazendo para a sala de aula um processo ensino-aprendizagem maçante, marcado por diversas dificuldades que poderiam ser evitadas.

Durante as aulas de “Cotidiano Escolar: Uma Prática Social em Construção”, pudemos perceber a importância do professor ter capacidade de identificar as dificuldades e

potencialidades dos alunos e propor novas metodologias de ensino afim de que se superarem barreiras , principalmente numa turma heterogênea. Vivenciamos ali uma experiência que levou a refletir sobre metodologias alternativas, sendo apresentada a nós uma maneira não tradicional de organizar planos de aula e transmitir conhecimentos. Foi dada ênfase na interdisciplinaridade, criatividade e originalidade nas metodologias de ensino. Característica importante desta metodologia, que gostaríamos de ressaltar aqui, é a criação de recursos pelo professor de maneira autoral e original.

Trabalhamos durante as nossas aulas com a criação de um exemplo de recurso e organizamos um plano adaptado para ele. Usamos a linguagem dos quadrinhos eletrônicos como suporte, chamadas pelo professor e cartunista André Brown de “HQtrônicas”. Esta linguagem pode ser muito interessante, visto que é uma maneira de se aproximar do aluno através do apelo visual, atraindo sua atenção para os conteúdos apresentados. Este tipo de recurso é criado para ser utilizado através das mídias digitais, podendo ser compartilhado pela internet pelas de redes sociais, assim havendo a possibilidade de ser visto e revisto fora do espaço da sala de aula.

Produzir o quadrinho nos levou a refletir e analisar que uma aula não tradicional pode ser importante no processo de aprendizagem, principalmente em turmas que apresentam dificuldades de assimilação e concentração com relação à determinada matéria ou conteúdo. Mas, apesar de tudo, não devemos ir de um extremo a outro e abandonar as técnicas tradicionais de ensino. Deve-se buscar um equilíbrio entre as metodologias tradicionais e os novos meios de ensinar. É possível constatar é que professores que não se capacitam ou não tentam adquirir e adequar novas metodologias de ensino para que possam melhorar a sua didática e conseqüentemente a qualidade do ensino ficam alienados com relação à construção de um processo ensino-aprendizagem cada vez melhor.

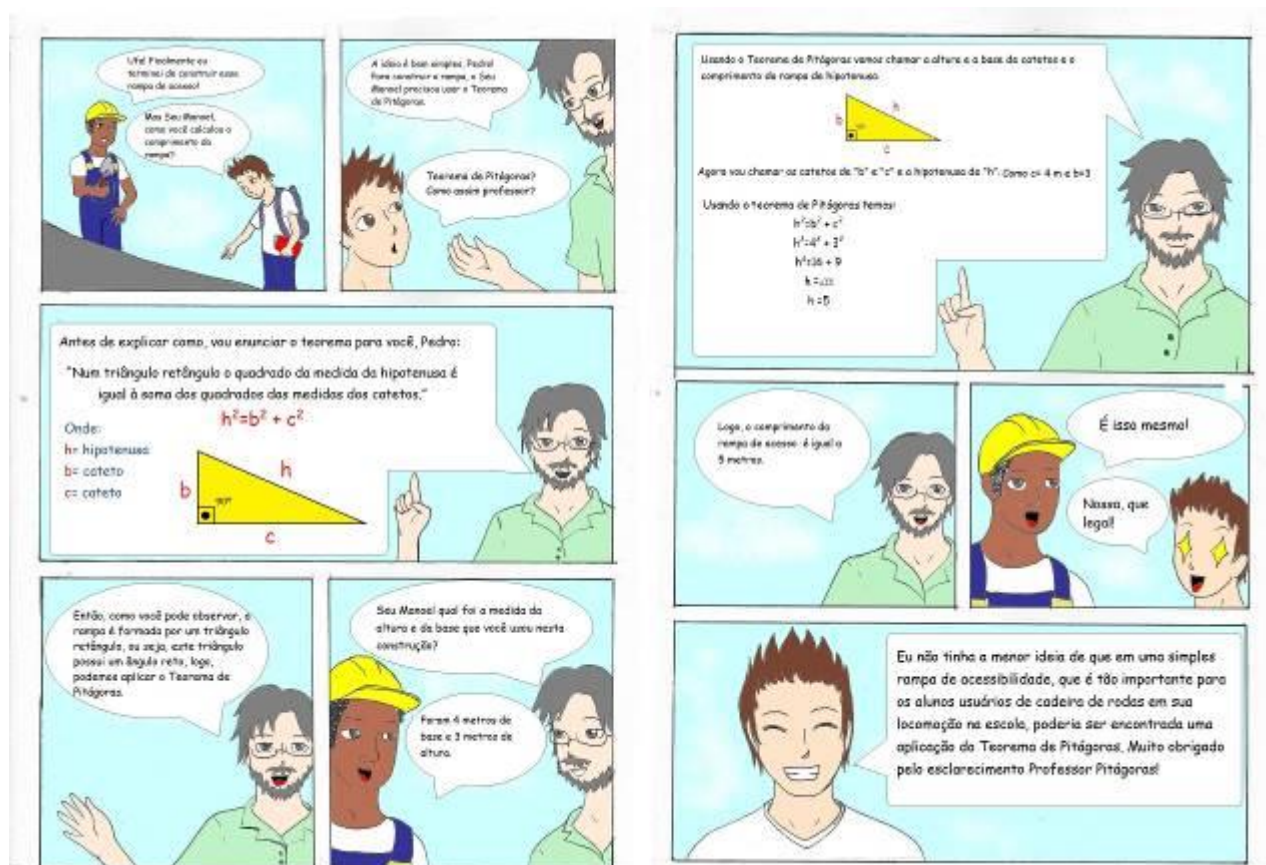


Imagem 1: A HQrônica “As Aventuras do Professor Pitágoras & Cia”, produzida como trabalho da disciplina “Cotidiano Escolar: Uma Prática Social em Construção” conta em sua narrativa visual uma estória cotidianista. Na narrativa, o menino Pedro está curioso para descobrir como são construídas as rampas de acesso para cadeirantes e descobre através de seu professor de matemática, Pitágoras, que existe uma aplicação do Teorema de Pitágoras nestas construções. Uma estória que envolve temáticas como a matemática no cotidiano e uma reflexão sobre inclusão e acessibilidade. Matemática e Arte se associam para criar esta HQ.

Conclusão:

A busca por uma educação de qualidade, que prepare o educando para a vida, tem sido o grande desafio do século XXI. Na sociedade atual, a educação deve surgir como uma das partes principais da busca pela redução das desigualdades sociais e culturais existentes. É através de uma educação de qualidade e acessível a todos os sujeitos de todas as camadas sociais que pode-se criar uma sociedade melhor, mais organizada e justa.

As escolas devem se organizar para garantir a acessibilidade do ensino a todos, melhorando também as suas didáticas e a organização de seus currículos. Além na melhoria interna das instituições de educação, deve haver uma melhora externa neste quadro, criando-se e organizando-se melhores Políticas Públicas de Educação. Os governantes devem estar atentos a isto sempre, pois se trata de um investimento pra o futuro de nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23
- Alves, N., Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago p. 62 – 74, Nº 23, 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde no Brasil - Contribuições para a Agenda de Prioridades de Pesquisa/Ministério da Saúde. **Brasília: Ministério da Saúde**, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. – **Brasília : Ministério da Saúde**, 2011
- FERNANDES, M.H.; ROCHA, V.M.; SOUZA, D.B. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. vol.12 no.2 Rio de Janeiro May/Aug. 2005.
- GOMES, M. A. Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde. Roseni Pinheiro, Ruben Mattos Kenneth R. Camargo Jr. (org.). UERJ-IMS-Abrasco, Rio de Janeiro, 2003, 228pp. **Ciência & Saúde Coletiva**. vol.9 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2004
- MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A. A temática “saúde” na concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: questões concernentes a metodologias e aprendizagem. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – 2012**.
- MORAIS, C. A. et al. Concepções de saúde e doença mental na perspectiva de jovens brasileiros. **Estudos de Psicologia (Natal)**. vol.17 no.3 Natal Sept./Dec. 2012
- NUMERA, M., PICCOLO, V, L, N. **Compreendendo a Ginástica Artística**. Brasil: Phorte, 2005
- OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: regulação e emancipação ao cotidiano escolar. **UERJ**
- PIOVESAN, A. Percepção cultural dos fatos sociais: suas implicações no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**. v.4 n.1 São Paulo jun. 1970
- SCHMIDT, M. I.; DUNCAN, B.B. O enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis: um desafio para a sociedade brasileira. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. v.20 n.4 Brasília dez. 2011
- VARGAS, A.; ROCHA, H, V.; FREIRE, F, M, P., **Promídia**: produção de vídeos digitais no contexto educacional. V. 5 Nº 2, dezembro, 2007 14
- WIVIAN, W. **Juventudes, Escola, Cotidiano e Meio Social**. Faculdade de Educação – UnB. <http://www.fe.unb.br/pesquisa/pos-graduacao/juventudes-escola-cotidiano-e-meio-social?portal_type=Page> (Acesso em: 10/01/2013)

ANEXO C – Narrativa final do Grupo 3/2013

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
O COTIDIANO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO
TURMA: 02
GRUPO 03
Anna Carolina
Bruna
Flávio
Julia

Resumo

Este texto trata-se do resultado de uma composição desenvolvida em grupo para a disciplina “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro no período de 2013/2. O texto objetivou uma autorreflexão sobre o conteúdo e as atividades abordadas durante o período, compreendendo temas como o *cotidiano escolar, rede de subjetividades, artefatos culturais, professor-pesquisador, Cibercultura, Hqtrônicas, Produção de vídeo em sala de aula* etc. Pensando nas atividades realizadas durante o curso, buscou-se uma análise do cotidiano escolar como um elemento fundamental na construção do processo de ensino/aprendizagem sendo indispensável a sua observação na construção de uma prática pedagógica.

1. O cotidiano escolar – suas concepções e seu papel

‘ O primeiro aspecto a ser considerado em relação ao cotidiano é dificuldade de sua concepção, no sentido de que a maneira como a pedagogia vem enxergando sua realidade e a sua interferência no *espaçotempo* escolar mudou ao longo dos anos e até mesmo hoje ainda é um aspecto muito negligenciado nas práticas pedagógicas.

Se for reduzido a um olhar leigo, a importância do cotidiano pode ainda mesmo ser anulada, sendo pensado somente como “aquilo que acontece corriqueiramente durante o dia-a-dia”, no entanto, as palavras de GERALDI (2007) ajudam a esclarecer a importância do cotidiano escolar:

Os saberes produzidos nos embates cotidianos das aulas ficam, em geral, na memória dos que partilharam/construíram o processo. A memória tem suas artimanhas. Esquecemos, muito se perde e é irrecuperável, permanece o que, por ter sido significativo, peculiar, marcante, tenha permanecido enganchado em seus labirintos⁶⁶

⁶⁶ GERALDI, Corintain OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo no cotidiano escolar*. Currículo sem Fronteiras. 2007

O trecho citado ajuda a reconhecer a influência do cotidiano nas práticas pedagógicas e a sua importância. O processo de ensino/aprendizagem não pode de forma alguma ser reduzido ao resultado de uma prática derivada de um currículo formal estanque e imutável. Muito pelo contrário, a produção de conhecimento aparece como resultado de um embate em que todos os agentes envolvidos nesse processo participam como produtores, em uma rede de subjetividades.

Pensado dessa maneira, a influência do cotidiano nas práticas pedagógicas passa a ganhar importância, de modo a se tornar objeto de estudo e pesquisa na área pedagógica. No entanto, essa pesquisa em relação ao cotidiano, conforme salienta ALVES(2003), deve ser reconhecida em várias tendências que foram sendo desenvolvidas durante os anos. Dentre essas tendências, são destacados aqui dois conceitos que ilustram de boa maneira essa variedade em relação aos estudos do cotidiano. São eles o conceito de cotidiano como *caixa preta* e a ideia de *professor-pesquisador*.

A metáfora do cotidiano como uma “caixa preta” pode ser enxergada de várias maneiras. Uma primeira maneira seria assimilar a “caixa preta” àquele objeto que, após algum acidente, possuiria as informações necessárias ao entendimento das causas desse acidente. Nessa visão, o cotidiano aparece como o espaço onde as relações de ensino/aprendizagem ocorrem e, de certa forma, adquire relevância no sucesso ou fracasso desse processo pedagógico. Porém, como uma caixa preta, o acesso às circunstâncias que esclareceriam o sucesso ou o fracasso do processo seria muito restrito e, até mesmo inacessível em alguns casos. Esse aspecto se aproxima de outra maneira de assimilar essa metáfora da “caixa preta”.

A outra visão possível do cotidiano como uma “caixa preta” surge da ideia de que exatamente por ser difícil identificar o que ocorre dentro dessa caixa preta, o conteúdo passaria a não ter uma importância em primeiro plano, mas sim a intervenção no sistema, em um plano de entrada (*inputs*) e a avaliação dos resultados de saída (*outputs*) oferecidos. Ou seja, o que se passa no cotidiano não seria de suma importância ao processo de ensino/aprendizagem, mas sim a observações dos estímulos e resultados obtidos nesse processo.

A influência desse tipo de visão em relação ao cotidiano ainda é facilmente reconhecida em práticas pedagógicas extremamente recorrentes, como a aplicação de provas no final do ciclo dos cursos. Como consequência dessa postura, ALVES (2003), assim reconhece o resultado dessa visão em relação ao cotidiano: “O cotidiano, como “caixa preta”,

foi considerado negligenciável. Ou seja, não importando o que se passa no interior da “caixa preta.”⁶⁷ Dessa maneira, havia então somente preocupação em relação aos resultados das práticas pedagógicas, deixando de lado a compreensão do “como” esses processos ocorriam em sua complexidade.

Outra visão em relação ao cotidiano escolar trouxe a ideia da *pesquisa participante* e, conseqüentemente do *professor-pesquisador*. Diferentemente da visão do cotidiano como uma “caixa preta” essa nova forma de enxergar o cotidiano partia da ideia de que para conseguir introduzir uma dimensão cotidiana no currículo era necessário compreender as relações sociais que se mantinham na e com a escola.

Os sujeitos presentes nos processos de ensino/aprendizagem possuiriam o papel de observar diariamente o que se passa na escola evitando dessa maneira qualquer tipo de generalização e reconhecendo a ideia de multiplicidade e de complexidade no cotidiano escolar. Como consequência dessa postura observadora surgiria então a ideia de *professor-pesquisador*, em sua função, assim descritos por NEVES (2003): “Os professores, à medida que vão questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas através de processos de pesquisa, são os que podem efetivar intervenções no cotidiano das escolas, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais.”⁶⁸

Dessa maneira, os professores possuem o papel de, por meio da observação, agir como mediadores nas práticas pedagógicas realizadas, de forma a buscar entender como o cotidiano interage com essas práticas e como o currículo previamente estabelecido se relaciona com a realidade da escola. Pensado dessa maneira, a observação do cotidiano escolar passa a ser de suma importância na elaboração de estratégias de ensino em que seja possível distinguir e trabalhar com os elementos reguladores (currículo formal) as práticas emancipatórias. Sendo importante, no entanto, não esquecer o que OLIVEIRA (2003) chama atenção:

Propostas de inspiração emancipatória não garantem práticas emancipatórias, do mesmo jeito que propostas em tom mais regulatório não implicam necessariamente práticas regulatórias. [...] a regulação

⁶⁷ ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2003.

⁶⁸ *Idem*

e a emancipação não representa uma dicotomia, nem mesmo uma gradação linear.”⁶⁹

Assim, o papel do *professor-pesquisador* é exatamente, por meio de suas observações, reconhecer os elementos existentes no cotidiano escolar e sua influência no processo ensino/aprendizagem evitando a todo custo qualquer tipo de generalização ou dicotomia.

2. Os artefatos culturais e tecnologia

Durante o semestre em que ocorreu o curso, foi requisitada aos alunos a realização de uma atividade que se resumia a produção de um artefato cultural que simbolizasse um aspecto do cotidiano para os alunos. A atividade majoritariamente se resumiu ao uso de aparelhos celulares para a gravação de vídeos, ou criação de imagens. No entanto, para entender o porquê dessa atividade, é interessante observar o que seria um artefato cultural e a sua relação com a tecnologia. ALVES (2003) assim comenta sobre os artefatos culturais: “Todos os objetos fabricados em série são, por um lado, autenticados por seus diferentes produtores, distribuidores, compradores, revendedores etc., por outro, possuem caráter simbólico e prático que lhes é fornecido pelos que os usam”⁷⁰

Todo objeto é criado e elaborado com um objetivo e uma função já, ao menos, prevista e/ou objetivada. No entanto, a partir do momento em que um objeto de certa função predeterminada adquire, pelo contato com o usuário, uma nova utilização e simbologia, passar-se-ia a dizer que esse objeto se trata de um *Artefato cultural*. Em relação à realidade do cotidiano escolar atual, não seria muito dizer que a tecnologia vem se apresentando como maior representante dos artefatos culturais em sala de aula.

Um bom exemplo disso é o uso de aparelhos celulares e *tablets* em sala de aula. Ambos os aparelhos não possuíam a função de trabalharem como elementos presentes no ambiente pedagógico, no entanto, pelo uso atribuído por seus usuários, isso se tornou uma prática corriqueira. É interessante notar, no entanto, que esses aparelhos não aparecem somente como auxiliares nas práticas pedagógicas, mas sim como “táticas praticantes”, ou seja, táticas que existem para se “driblar” as exigências normativas do ambiente escolar.

⁶⁹OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículo praticado: Entre a regulação e a emancipação*. Lamparina editora. Rio de Janeiro, 2003.

⁷⁰ ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2003.

Muitas vezes aparelhos celulares são utilizados como vídeo games e, até mesmo como instrumentos para “cola”.

É importante pensar, no entanto, que a existência dessas “táticas praticantes” muitas vezes aparece como resultado de uma tendência conservadora existente no ambiente escolar que tende a aprisionar estes processos de simbolização dos artefatos culturais. Ou seja, poucas são as vezes que o uso desses artefatos culturais são reconhecidos no cotidiano e, a partir disso, repensados como práticas emancipatórias. Em relação a isso, ALVES (2003), assim fala: “A tecnologia, concretizada em artefatos culturais e ligada às necessidades educativas que são sempre múltiplas e surpreendentes, acontecendo em *espaçotempos* inesperados, e que precisam ser compreendidos em seu uso no contexto escolar.”⁷¹

Dessa forma, é de suma importância a observação das inúmeras possibilidades inerentes ao uso de um artefato cultural na prática pedagógica. E, com o objetivo da observação desse aspecto, a atividade de produção de um artefato cultural foi realizada durante o curso. Por meio dessa atividade simples, foi demonstrado aos alunos que mesmo um simples aparelho celular pode ter seu uso recodificado e ser um objeto funcional a um recorte da realidade do cotidiano escolar. Deixa de possuir então somente a sua função primordial (telecomunicação) e passa a se tornar um artefato cultural na medida em que serve como objeto central em uma atividade dinâmica em sala de aula. Isso deixou claro o importante papel que a tecnologia pode representar no cotidiano escolar, contanto que sejam observadas suas possibilidades positivas diante de seus possíveis aspectos negativos.

3. Produzindo vídeo nas escolas.

Ao longo de todo o semestre, vimos nas aulas de Cotidiano Escolar que o cotidiano é um organismo vivo, mutável e aberto às novas experiências que os professores estejam dispostos a trazer para esse contexto. Aprendemos que, mesmo ligados a um currículo mais formal e rígido, as possibilidades de ensinar são várias e não precisam, de forma alguma, estar ligadas a uma prática formal, burocrática, cristalizada e tradicional de ensino.

Como exemplo disso, tivemos, durante as aulas, duas oficinas que nos ajudaram a entrar em contato com duas linguagens ainda pouco utilizadas no ambiente escolar, mas muito propagadas na cultura de massa, principalmente na faixa etária mais jovem, que comporta os

⁷¹ ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2003.

alunos do ensino fundamental e médio. São essas linguagens as Histórias em Quadrinhos e os Vídeos.

Os vídeos hoje em dia são muito comuns no cotidiano extra-escolar dos alunos. Com o advento da internet e, de maneira mais específica, dos canais de vídeos que temos a disposição online (Youtube, Screen, Vimeo, Keek) e do interesse que sabemos que os jovens possuem por essa linguagem, era de se esperar que os vídeos já estivessem sendo amplamente utilizados dentro do contexto escolar, ainda mais se levarmos em consideração todos os campos de aprendizagem que trabalhamos quando propomos uma atividade como esta(que vai desde o trabalho em grupo até o agregar novos conhecimentos e informações sobre o tema trabalhado na atividade e sobre o processo da confecção do vídeo em si).

Apesar das atividades com vídeos dentro de sala de aula ainda serem a exceção e não a regra (fato que podemos ampliar para todas as novas TIC's), elas já começam a ser percebidas dentro do cenário educacional: Alguns dos membros do nosso grupo já vivenciaram e/ou assistiram aulas onde a produção de vídeo foi o tema norteador. Citaremos, a seguir, dois de alguns exemplos vivenciados por componentes do grupo. Na própria universidade, uma das alunas teve uma disciplina onde, no final do semestre, o professor distribuía temas estudados em sala e os alunos precisavam exemplificar aquelas temáticas com um vídeo. Os resultados foram os mais variados possíveis: programas de telejornais, uma dublagem de um episódio de Globo Repórter, pequenas encenações e um vídeo que misturava características da saga Star Wars com dublagem de entrevistas de artistas.

Todos os trabalhos atenderam o objetivo proposto pelo professor. Aqui, é necessário ressaltar que na hora de separar os grupos foi feita uma pesquisa prévia de quais alunos sabiam mexer com editores de vídeos e tomou-se o cuidado para que todos os grupos fossem contemplados com um aluno com conhecimentos em edição. Outro exemplo que podemos citar é de uma aula de Português assistida no CAP- UERJ, onde a professora estava trabalhando contos e oralidade e pediu para que os alunos escolhessem um texto deste gênero e recontassem a história através de um vídeo. Os contos foram desde “Chapeuzinho Vermelho” até “O conto dos três irmãos” (da saga *Harry Potter*) e todos foram produzidos pelos próprios alunos, do 9º ano (que varia entre a faixa etária de 13/14/15 anos). Neste caso percebemos uma “falha” por parte da professora, que não soube guiar os alunos no sentido de ensiná-los a produzir os vídeos. Percebemos isso, pois havia produções muito bem feitas, com

direito a dublagem, e produções de qualidade muito inferior, onde até o som era difícil de ouvir.

Com isso, percebemos a real necessidade de que haja um acompanhamento dos alunos e um suporte dado pelo professor responsável pela atividade, para que esta possa ser aproveitada nos mínimos detalhes e de maneira completa pelos participantes.

A Oficina de Vídeos nos fez refletir também através do artigo disponibilizado pelo professor Felipe, *Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional*.⁷² Nele, as autoras discorrem sobre os benefícios educacionais que uma atividade de produção de vídeo pode trazer aos alunos, visto que, segundo os estudos de Shewbridge & Berge (2004) e Ellis et al. (2004) esse tipo de mídia possui um caráter altamente motivacional, sendo ainda mais apelativo para os jovens. Estes benefícios seriam: *Desenvolvimento do pensamento crítico, Promoção da expressão e da comunicação, Favorecimento de uma visão interdisciplinar, Integração de diferentes capacidades e inteligências e Valorização do trabalho em grupo*.⁷³

Nos exemplos citados acima vemos que os benefícios listados pelas autoras do artigo foram explorados e aproveitados durante a atividade. Houve uma integração de diferentes inteligências (principalmente no exemplo 1), a valorização do trabalho em grupo e a promoção da expressão. Houve a visão interdisciplinar de ensino, a partir do momento onde os professores abriram as portas de suas salas de aula para dividir este espaço com as tecnologias e houve uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico quando os alunos foram compelidos a sentar e pensar, juntos, no que seria melhor para atender aos objetivos propostos pelos professores.

Entretanto, percebemos que nem todas as etapas de pré-produção sugeridas pelas autoras no artigo foram utilizadas durante as atividades dadas como exemplos. Entendemos que essa parte de pré-produção demandaria mais tempo de aula e uma maior habilidade e conhecimento do próprio professor, mas entendemos que esta é uma etapa importante em todo o processo, não somente para uma obter um produto melhor, mas principalmente para que o processo de construção se dê de maneira mais plena e atinja mais concretamente não só os objetivos propostos pelo professor, mas também os benefícios já comentados acima.

⁷² VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. *Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional*. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf> Acessado em Janeiro/2014.

⁷³ Idem.

Sobre as dificuldades que um professor poderia ter com esses suportes tecnológicos específicos para produção de um vídeo, o artigo lido nos apresenta o Promídia que, segundo as autoras,

foi desenvolvido com o objetivo de dar suporte às atividades desenvolvidas nas etapas de pré-produção e pós-produção de um vídeo, oferecendo ao usuário uma visão geral de todo o processo. Tal visão, como foi dito, facilita o desenvolvimento da produção e visa também auxiliar na aprendizagem do processo e de suas características. Além disso, centralizando todos os artefatos gerados durante a produção de um vídeo (textos, imagens, vídeos, etc.) em um único ambiente, procuramos facilitar a organização da produção.⁷⁴

Apesar de apenas existir na versão protótipo, a leitura do artigo já nos auxilia a entender melhor como se dá esse processo de pré-produção de um vídeo, o que facilita o planejamento de uma aula com essas características.

E a própria participação na Oficina também foi de grande valia para a nossa formação enquanto professores. Na aula, o professor nos pediu para elaborarmos uma proposta de produção de vídeo que incluísse alguma questão presente na universidade, colocando a proposta do vídeo, os objetivos e os recursos usados. Dessa forma, tivemos a oportunidade de vivenciar uma aula que de alguma maneira abarcou a pré-produção, nos dando o exemplo de como trabalhar esta etapa da produção de vídeos em sala de aula, sem que fosse necessário o auxílio de *softwares*. É interessante também ressaltar que o tema utilizado não foi de uma disciplina específica, mas sim, algo relacionado ao cotidiano dos próprios alunos.

Notamos, a partir dessa Oficina e do texto lido, que trabalhar com vídeos em sala de aula é uma possibilidade real, quer abarquemos todo o processo desde pré – produção até pós-produção ou mesmo que nos atenhamos ao ‘simples’ registro da filmagem. Traz, inclusive, a oportunidade de se explorar o cotidiano dos alunos, da sala de aula, da escola. É, enfim, uma linguagem que está ao alcance de todos e que pode, de maneira satisfatória, fazer parte de qualquer plano de aula.

4. Cibercultura: seu conceito e aplicação em sala de aula

⁷⁴ VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. *Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional*. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf> Acessado em Janeiro/2014.

A cibercultura é uma estrutura presente em diversos âmbitos da vida cotidiana do homem, no trabalho, na vida pessoal, e agora aparece cada vez mais presente na sala de aula. Isso porque, ela aproxima os alunos do conteúdo, traz formas inovadoras e aprender assuntos que eram considerados repetitivos e chatos usando tais métodos, principalmente a internet a cibercultura foi um marco de mudanças.

Antes de qualquer outra conclusão, é importante entender o que é cibercultura. Santos no seu texto analisa como sendo uma “cultura contemporânea estruturada pelo uso de tecnologia digitais em redes de esfera do ciberespaço e das cidades.” (p.77). Logo, é possível entender a difusão da cibercultura, afinal o meio digital atualmente é onde a maioria das coisas acontecem, e nisso quero dizer notícias, informações, conhecimento, a internet permite essa troca e até influencia na formação de opinião.

Interfaces como as redes sociais facebook, twitter, instagram e demais outros, são verdadeiras poluições informacionais, surgem todo tipo de especulação, de opiniões, em que todo mundo se sente livre para dizer o que pensa sobre todos os assuntos que percorrem nosso cotidiano. É comum se notar importantes eventos marcados através dessas redes sociais, elas não vieram substituir outras práticas, mas reconfigurar. No texto a autora analisa “Devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. Em várias expressões da cibercultura, trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes” (Lemos, 2003, p.8).

Durante nosso curso aderimos a cibercultura, a professora se utilizou de artefatos que despertassem nosso interesse, assistimos a vídeos no youtube como do pipoqueiro que fazia da sua ocupação um trabalho exímio, nos comunicamos através do email da rede social facebook, que em uma página criada pelas professoras, fomos estimulados a postar fotos, escrever nossas opiniões, gerar debates sobre os textos lidos e também manter uma ligação sobre a disciplina. Isso com certeza facilitou a forma de se desenvolver e entender melhor tudo que foi discutido na sala de aula presencial e na extensão da sala de aula que foi a página no facebook:



(Página da disciplina no facebook, ministrada pelas professoras onde os alunos podem se manifestar)

Outros artefatos digitais utilizados pelas professoras foram as oficinas que nos foram apresentadas por profissionais da área que nos mostraram a possibilidade de realizar produções de vídeo e de história em quadrinho.

Um fator que vale ressaltar é a questão da cibercultura em escala global, porque ela vai além do início do uso das interfaces sociais. Em transações cotidianas como no banco, no pagamento e outras atividades que envolviam a tecnologia digital, porém é fácil perceber que essa explosão digital trouxe uma aproximação mundial. “Em diversas partes do mundo, vemos emergir projetos e usos diversos das mídias móveis e das redes sociais também nas práticas educativas cotidianas. Tais práticas estão sendo produzidas e compartilhadas por praticantes nas e das redes sociais também por conta da evolução do ciberespaço nos últimos anos” (p.83). O hipertexto é uma característica muito presente na cibercultura que possui uma autoria aberta e em constante transformação.

A partir da análise da questão através da leitura de textos e da aplicação em nossa própria disciplina cotidianista, concluímos a importância do artefato digital dentro dos mais diversos contextos, tanto das práticas pedagógicas como no uso diário. A cibercultura esta por todo

lado, os jovens que já utilizam e os de outras época que se rendem a praticidade que os meios digitais propõem.

5. História em quadrinhos e suas novas concepções

Durante as aulas do curso de cotidiano escolar, uma prática social em construção, nós alunos, tivemos contato com outra forma de ensino não convencional além da produção de vídeos, as histórias em quadrinhos, em oficina ministrada por André Brown, um especialista no assunto. O texto utilizado para essa oficina foi “HQtrônicas para educação a distância” do próprio professor André Brown.

Ao analisarmos o seu texto nos deparamos com o que seriam essas *HQtrônicas* segundo Franco (2008), que as define como histórias em quadrinhos que são criadas para publicações nas mídias eletrônicas, sejam blogs, sites, redes sociais ou ambiente virtual de educação online são denominadas de *HQtrônicas*.

André Brown discorre sobre a utilização de histórias em quadrinhos na sala de aula, e afirma que vem ganhando expressão e reconhecimento enquanto método de ensino, que assim como a produção de vídeo, está presente no dia a dia dos estudantes e quando inserido no ambiente escolar funciona como um eficaz método de ensino, afirma também que inicialmente houve o que se pode chamar de “mau uso” das histórias em quadrinhos nas salas de aula, porém, esse método foi se modernizando e adequando as necessidades de cada disciplina.

Um dado importante é que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9694/96) inseriu novas linguagens e métodos de ensino. Em 1997 as histórias em quadrinhos passaram a ser indicadas como método de ensino, uma forma de auxiliar e incentivar a interpretação de textos e análise de figuras. A partir de 2000 o que se observa é o incentivo da transformação de clássicos da literatura em histórias em quadrinhos, essa prática foi aprovada e apoiada pelo mec. As *HQtrônicas* surgem nesse contexto com a perspectiva de difundir o ensino através de histórias em quadrinhos virtuais contribuindo para o ensino e formação dos estudantes.

Quanto aos elementos da linguagem nas *HQtrônicas*, Brown afirma que o objetivo dos produtores é encontrar um meio de articulação das falas escritas e das figuras desenhadas, facilitando a comunicação a compreensão do estudante frente ao conteúdo que se pretende abordar. A forma com que são desenhados os quadrados onde se passarão a histórias podem

significar diferentes contextos dependo da forma como for desenhado, como por exemplo: a passagem do tempo ou o impacto do episódio.

André Brown utilizou relatos de outras experiências de oficinas de histórias em quadrinhos em que os alunos tiveram contato com a teoria e prática, demonstrando interesse e curiosidade em melhor explorar os quadrinhos enquanto método de ensino. Durante a oficina que foi ministrada para nós, alunos da disciplina de Cotidiano escolar: uma prática social em construção, tivemos acesso ao material disponibilizado pelo professor para a confecção de historia em quadrinhos com o uso de dobradura, sendo econômico, pratico e fácil, onde os próprios alunos além de produzirem a história, ainda a transformam em um livro.

O professor também nos orientou na realização de uma dinâmica, que contou com o uso do giz de cera e folha branca, onde deveríamos amassar a folha e após desdobra-la, encontrar desenhos a partir das marcadas que ficaram no papel, com objetivo principal de desenvolver nossa criatividade.

Foto da atividade anexada.



A oficina ministrada por André, bem como a análise de seu texto, nos possibilitou o contato com a história em quadrinhos e o seu uso enquanto método de ensino eficaz e que dialoga com o cotidiano dos alunos, o que só contribui para a sua eficácia. Já é tempo de se criar novas formas de ensinar ou mesmo recriar as antigas formas. O processo de aprendizagem se efetiva de diversas formas, cabe a nós, futuros professores encontrarmos a que melhor se adequa ao nosso cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2003.

BROWN, André. “HQtrônicas para educação a distância”.

FRANCO, Edgar Silveira. HQtrônicas: do suporte papel à rede internet. 2ª ed. São Paulo: Annablume.FAPESP, 2008.

GERALDI, Corintain OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo no cotidiano escolar*. Currículo sem Fronteiras. 2007

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículo praticado: Entre a regulação e a emancipação*. Lamparina editora. Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos e redes sociais: conversando com os cotidianos. (Este trabalho é fruto da pesquisa “A cibercultura na era das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores”, que conta com o apoio do CNPq, Edital Universal. 2010).

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. *Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional*. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf> Acessado em Janeiro/2014.

ANEXO D – Narrativa final do Grupo 4/2013**Trabalho de conclusão**

Aluna: Luana

Desde o primeiro dia de aula da disciplina ficou claro o quanto a proposta era fugir da teoria e buscar em novas práticas de ensino a ampliação das visões dos alunos sobre o seu cotidiano escolar. Na primeira atividade avaliativa fomos buscar no espaço da Universidade algum recorte que se transformasse num artefato cultural (vídeo, fotografia, texto, som, etc.). Foi uma demonstração interessante, pois cada grupo mostrou um artefato bastante particular e os alunos tiveram acesso a informações sobre ambientes que não costumam ter o mínimo de conhecimento sobre o funcionamento, como por exemplo, o ateliê do Instituto de Artes. Além disso, os grupos apresentaram um diálogo com o texto “Cultura e Cotidiano Escolar” de autoria de Nilda Alves, o qual demonstra como o nosso cotidiano é repleto de cenas que propiciam a criação desses artefatos.

As aulas funcionavam com o apoio de diversos recursos visuais, como o uso de imagens, slides e vídeos. As professoras traziam textos e iniciavam debates, a fim de despertar o nosso espírito crítico, elas mantiveram contato direto com os alunos através de e-mail e Facebook, facilitando bastante o acesso ao material utilizado na aula, já que o mesmo se encontrava sempre disponível seja nas pastas ou na internet. O que dificultava era o pouco tempo que alguns detêm para se dedicar a apenas uma matéria.

O texto “O currículo no cotidiano escolar” serviu de base para um resumo que deveria ser entregue por e-mail e a discussão do texto “ A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: Conversando com os cotidianos” proporcionou a discussão a respeito da definição de Cibercultura e de como isso permite a difusão do aprendizado de maneira mais rápida, demonstra a evolução da internet, visto que, em sua primeira fase o compartilhamento de informações só era possível por meio daqueles que dominavam as linguagens específicas, como a html. Atualmente, este processo está mais fácil e democrático, devido ao uso das interfaces.

As professoras convidaram outros professores para ministrarem as aulas sobre quadrinhos e produção de vídeos, no intuito de ajudar-nos com o trabalho final, este que

deveríamos apresentar uma aula de tema livre, usando um dos recursos (quadrinho ou vídeo) como o suporte.

De todas as etapas do curso, o trabalho final foi o mais complicado. A disciplina é eletiva, portanto, são alunos dos mais diferentes cursos, o que dificulta a interação dos mesmos fora da sala de aula. Preparar uma aula e um artigo em grupo é um grande desafio. Contudo, a maioria dos grupos conseguiu apresentar aula no prazo estipulado, demonstrando que é realmente possível haver uma integração entre os diferentes cursos da Universidade.

Foram aulas bem distintas e criativas, a situação lembrou um pouco uma das atividades formativas, na qual os alunos deveriam trazer algum objeto que tivesse marcado a sua história. Como era esperado, surgiram os mais diferentes objetos, como livros, dicionários, músicas e até uma bola de handebol. E assim foram as aulas, dinâmicas e reflexivas, criativas nas quais os alunos deixavam um pouco das suas preferências nos seus respectivos discursos.

Algumas pessoas são extremamente tímidas, o que impossibilita a total participação no processo de aprendizagem, devido as aulas terem o intuito de dar voz ao aluno, saber o que ele pensa a respeito dos assuntos abordados. Tal prática é inovadora, porém, os indivíduos estão bastante acostumados com aulas extremamente expositivas, em que não são convidados para a interação nem construção do conhecimento.

Tais práticas, tão reforçadas no histórico escolar contribuem para uma postura pouco participativa de alguns alunos, que no decorrer do curso começaram a dar suas opiniões nas discussões. Esse pensamento nos remete ao vídeo que foi passado num dos primeiros dias de aula “Estudo errado” de Gabriel O pensador, o qual critica o sistema atual de educação que limita o pensamento do aluno, reprime seus questionamentos e dá pouca funcionalidade as matérias que são ensinadas, dessa maneira, as disciplinas não são ministradas com um propósito e o aluno pode não construir sentido, fato que ressalta a atitude de memorização de dados para passar nas provas, diferente do aprendizado que gera conhecimento. Como é falado no vídeo, não se preocupam em expor as causas e consequências dos acontecimentos, mas apenas os fatos isolados.

Talvez, esses resquícios do ensino na escola permitam o distanciamento dos graduandos, já que na Universidade as práticas são bem diferentes, eles precisam se acostumar com a nova postura que seus professores assumem ao fazerem uso de aulas dialógicas. Além disso, o vídeo dialoga com a aula do último grupo que fala a respeito da

conscientização política através das manifestações, pois essa consciência para muitas pessoas só está sendo formada agora, na situação atual do Brasil.

Não existe uma educação política no currículo escolar, e assim, não formamos cidadãos conscientes, o que os jovens entendem sobre política buscam por conta própria. A frase de Gabriel O pensador “Assim vocês vão criar uma geração de revoltados” exemplifica bem a repercussão desse sistema.

Aluna: Aléxia

Através desta disciplina tive noção da dimensão das diversas possibilidades existentes no campo do ensino e dos mais diversos métodos e ferramentas que o docente pode se valer em sala de aula na tentativa de transformação desta experiência socialmente vital em algo único e interessante para o aluno. A prática formal baseado no "cuspe e giz" não é mais suficiente na obtenção da atenção e do interesse do aluno do século XXI.

As tecnologias se mostram importantíssimas nesse aspecto. A interatividade proporcionada pela internet e pelas redes sociais, deve ser utilizada de uma maneira que o professor possa implementá-las como novas ferramentas de ensino e novas maneiras de se aproximar do aluno. O ambiente escolar não mais se restringe a sala de aula tradicional, vide o constante crescimento e aprimoramento das mais diversas modalidades de educação a distância nesse contexto.

O grupo criado no Facebook para a turma, a presença constante da professora via e-mail, é a prova viva que a internet se mostra uma ferramenta importante de comunicação e troca. A internet diminui a distancia física, com a mensagem instantânea, e a distancia intelectual, pois a um mundo de conhecimento a disposição. Textos em pdfs sendo disponibilizados para facilitar a compreensão dos conteúdos.

O sentido de cotidiano nesse curso é diferente do usual. Seria o cotidiano um lugar de criatividade, interação. A troca com o outro se faz fundamental para que essa interação educacional, cultural se cumpra dentro de sala de aula. Tanto o aluno quanto o professor possuem experiências adquiridas fora da escola, é preciso valorizar esse conhecimento.

Alguns profissionais da educação ainda são reticentes quanto a prática do cotidiano escolar, não considerando uma forma de ensino legítima. Discordo dessa afirmação, considero

a forma dinâmica, criativa usada pelos cotidianistas a melhor maneira para atingir êxito na formação educacional do estudante.

Os textos passados em sala de aula foram enriquecedores. Experiências de cotidianistas foram citadas, maneiras diferentes de aplicar o conhecimento também. O vídeo e o quadrinho foram as opções escolhidas pela professora para se aprofundar. Aulas foram dadas com pessoas especialistas nos temas e um trabalho foi pedido em cima desses temas.

A apresentação do artefato foi um dos pontos altos da disciplina, pois me fez pensar na escolha do meu curso. Me fez lembrar da minha professora de história do ensino fundamental, a admiração que eu sentia por ela, pela forma que ela me transmitia conhecimento, foi um dos motivos por eu ter escolhido História.

Os debates em sala de aula também foram enriquecedores, a opinião de diferentes pessoas acerca do mesmo tema me fez perceber que todas as visões são válidas e que devemos construir nossa opinião através do respeito e do debate de diferentes concepções. Essa é uma das práticas as quais eu mais prezo e admiro no que tange a sala de aula. É somente através da crítica e do debate pautado sobre o respeito às divergências que podemos levar aos alunos uma enriquecedora e inovadora experiência de aprendizagem que transcenderá as barreiras físicas da sala de aula e refletirá drasticamente o campo social implícito nas relações didáticas. O trabalho final em grupo foi uma experiência ótima, pois a opinião de todos foi respeitada no decorrer do processo. Por mais que dificuldades vieram a aparecer, o grupo se manteve unido para resolvê-las. O tema a ser escolhido para fazer a tirinha foi um complicador, tivemos alguma dificuldade nessa parte, mas conseguimos ultrapassar.

Concluindo essa disciplina percebo o quanto é importante não ficarmos preso ao modo tradicional de ensino. Ferramentas como filmes, música, vídeos, passeios, devem ser usadas em sala de aula. Ouvir o aluno é fundamental, ele é o maior interessado no seu bom desempenho. A criatividade deve se manter viva nos dois lados da sala de aula, dessa forma aprender e ensinar ficará cada vez mais belo.

Aluno: Renato

Minha experiência nesse curso foi muito surpreendente para mim. Me matriculei na matéria sem muitas expectativas, pois no meu pensamento era apenas outra matéria de

educação obrigatória sem muito futuro. Na primeira semana já me surpreendo com a dinâmica da aula na qual era tentar fugir do padrão imposto pela universidade, nos ensinar modos diferentes de ensinar. A proposta do curso era essa, nos mostrar formas diferentes de se ensinar na sala de aula. A relação entre a turma foi o esperado para uma eletiva de educação, vários alunos de diferentes cursos formando mini núcleos entre os poucos conhecidos, como por exemplo, os membros desse grupo, Carla, Aléxia e Renato, que depois incluímos a Luana. A interação entre professores e alunos foi muito boa, apesar de algumas vezes nós não termos lidos os textos, e mesmo nessas aulas conseguimos absorver muitas coisas. A primeira avaliação que consistia em trazer um objeto que marcou algum momento da sua vida foi bem interessante e mostrou diferentes aspectos e visões da vida pessoal de cada um, tendo como base o texto “Cultura e Cotidiano Escolar” de Nilda Alves que foi bastante importante para a gente ter uma compreensão de como isso nos afeta.

O uso constante da internet e de outros meios para fazer a nossa aula foi bem interessante porque demonstrava que era realmente possível fazer uma aula cotidianista usando os mais diferentes meios para nos atrair para a aula. A interação via Facebook e e-mail foi bem agradável e útil, pois facilitou bastante a comunicação entre professor e aluno.

Um das discussões que mais me fizeram ganhar interesse pelo curso foi a discussão sobre os currículos, a lógica deles e como esta inserido na nossa vida. A questão sobre os currículos na escola me chamou bastante atenção pelo fato de como ele está atrasado em relação ao mundo que vivemos hoje. Os professores mais antigos são bem relutantes em mudar e como não estão inseridos nesse mundo tecnológico acaba sendo mais difícil ainda uma possível aproximação deles com esse novo mundo. Os problemas no currículo são enormes, pois hoje não temos um currículo à base seja o ensino das matérias para o aluno e sim uma enxurrada de informações para quando o aluno chegar ao vestibular, ele esteja com o máximo de informações possível para tentar responder as questões. O próprio sistema para se entrar numa faculdade pública encoraja esse tipo de currículo.

Outra parte importante no curso para mim foi à apresentação das diferentes formas de produção de uma aula com o método dos cotidianistas. A aula com o uso de quadrinhos foi bastante interessante assim como a aula com o uso de papel A4 para a produção de quadrinhos. Depois dessas duas aulas em particular comecei a pensar em fatores que nunca

tinha pensado antes e que são de suma importância para a minha profissão como professor, a questão dos recursos que cada escola pode dispor para os seus professores.

Nunca havia pensando nessas questões e me dei conta de como essa matéria vai ser importante na minha vida profissional, afinal ela me apresentou vários caminhos possíveis para se dar aula com diferentes orçamentos de diferentes escolas. Uma parte fundamental na minha formação sem dúvida nenhuma.

Com a apresentação dos grupos para o trabalho final, foi ficando cada vez mais evidente a quantidade quase que ilimitada de opções de aulas para a serem produzidas com os mais diferentes temas, tudo dependendo da imaginação e da capacidade técnica de cada professor em conhecer e utilizar diferentes métodos e programas.

Resumindo essa minha participação na matéria foi muito produtiva e realmente muito importante para a minha formação acadêmica, a proposta do debate dos Currículos só fez aumentar o meu interesse pelo assunto, o leque de opções que essa matéria me abriu em relação a questão de como apresentar a matéria para o aluno ou como construir uma aula diferente e a importância disso são de uma importância gigantesca, tanto pelo fato de eu sair dessa caixa padronizada de professores quanto profissionalmente.

Aluna: Carla

Uma experiência enriquecedora. Assim posso definir minhas impressões acerca deste curso. Durante todo o seu decorrer fomos apresentados a diversas formas inovadoras e fantásticas de se transformar o padronizado, expositivo, distante e frio processo educacional em um método cotidianizado que preza pela criatividade e pela interação no ambiente escolar, visando a construção de uma experiência instigante que leva o seu principal alvo, o aluno, a buscar o conhecimento e apreciar o ambiente no qual ele se insere durante as práticas educacionais.

Perceber que a educação vai além das barreiras físicas da sala de aula e que pode e deve agir como importante ferramenta de transformação social é de vital importância na formação dos docentes na atualidade. Nesse contexto o estímulo ao uso das redes sociais e da internet durante o curso é de grande valia. O professor deve ser presente e disponível ao

acesso do aluno sempre que possível e cabem as essas tecnologias mediar e facilitar esse contato, ampliando os horizontes da relação professor-aluno.

Buscar novos modos de se levar o saber e propiciar uma experiência dinâmica e interessante ao aluno, também foram pontos importantes no decorrer do curso. Sendo assim fomos apresentados a importância da troca de informações e experiências na construção e passagem desse saber e na formação do indivíduo como ser social e cultural. A experiência social do ambiente escolar deve preparar de maneira adequada o aluno para a amplitude e a variedade de relações existentes nos mais diversos segmentos e agrupamentos sociais, respeitando sempre as origens e influências sociais e culturais do mesmo dentro desse processo.

Durante o semestre foram apresentadas formas diferenciadas de aplicação dos conteúdos didáticos através de professores convidados que demonstraram suas respectivas pesquisas com o uso de histórias em quadrinhos e vídeos em suas aulas. Estas aulas serviram de base para uma posterior avaliação onde deveríamos utilizar-nos de um desses meios na apresentação de uma aula.

Mesclando uma bibliografia cotidianista, um clima constante de debates e trocas de ideias, concepções e informações e uma grande variedade de conteúdos interativos, esta disciplina conseguiu promover um nível interessante de interação entre alunos de diferentes cursos que em situações avaliativas souberam pôr em práticas as experiências obtidas durante o curso.

Outro ponto interessantíssimo foi a constante troca de vivências e experiências. Como aluna de História dou a essa forma de compartilhamento e obtenção de conhecimento uma atenção especial, considerando a mesma de suma importância para a construção de uma experiência cotidianista. Por sorte pude dividir experiências diversas nesse ambiente e afirmo a importância do enriquecimento por elas obtido na minha futura carreira docente.

Também fui alertada dos males do ensino excessivamente expositivo, que acaba por colocar em detrimento a participação interativa do aluno, alijando o mesmo de constituir uma experiência didática que lhe seja mais cômoda e aprazível. Constituído sobre uma base arcaica, essa metodologia tende a afastar o aluno e dispersar seu interesse, haja vista a diferença estrutural na sua concepção para com as linguagens e práticas utilizadas e construídas pela juventude na atualidade. Expandir o espaço e a participação dos alunos nesses processos é tão crucial quanto a utilização de novos meios de comunicação e métodos

didáticos. Tais concepções ainda encontram certa resistência por parte dos docentes e pais para sua aplicação mais efetivas porém é notável que cada vez mais se considera o seu uso como válido e necessário.

Por fim gostaria de ressaltar mais uma vez o quão enriquecedora e esclarecedora essa experiência foi para mim. Através dessa matéria desenvolvi um novo olhar sobre as possibilidades em minha futura carreira e adquiri conhecimentos acerca do importantíssimo e crescente papel social do ensino. Tenho absoluta certeza que as experiências e conhecimentos adquiridos me acompanharão por toda a minha vida acadêmica e na minha posterior carreira docente como ferramentas úteis que me auxiliarão a alcançar os meus objetivos quanto professora.

ANEXO E – Narrativa final do Grupo 2/2014

Marcos Paulo

Sobre a experiência de fazer o documentário posso dizer que foi dividida em dois momentos: a parte da elaboração do roteiro, planejamento e organização das ideias e teorias acerca dos assuntos a serem abordados e uma segunda parte onde colocamos a mão na "massa", abrimos o verbo e fomos, alguns dos integrantes, para trás das câmeras falar um pouco sobre a interdisciplinaridade do ponto de vista da matemática combinada a outras disciplinas. A interdisciplinaridade é, seja em outras disciplinas, seja na matemática, uma importante ferramenta na construção do conhecimento e, conseqüentemente, uma opção a se considerar mediante aos diversos cotidianos das escolas brasileiras.

A interdisciplinaridade promove ao aluno a vontade de querer descobrir mais sobre cada disciplina enquanto que instiga o raciocínio, a criatividade, o trabalho em grupo (quando coletivo) - ensina que é possível, utilizando-se de vários saberes (monodisciplinares), descobrir, resolver problemas científicos aparentes. A interdisciplinaridade, como exposto aqui e no documentário realizado, tem um alto poder de transformação através dos cotidianos que as pessoas vivem no dia-a-dia, como é no caso da matemática - por exemplo: O uso da matemática com a educação física para calcular o famoso IMC(Índice de Massa Corpórea), que é calculado como a razão entre o peso(em quilos) e o quadrado da altura(em metros), a razão(valor numérico) vai indicar, através de valores já tabelados(estudados e pesquisados por especialistas nas áreas de nutrição com matemáticos na área), o quanto a pessoa está acima(sobrepeso ou obesidade), abaixo(falta de peso) ou no peso ideal.

A partir daí, a educação física entra indicando determinados exercícios e práticas alimentares para que a pessoa consiga nivelar seu peso ao peso que seria considerado pela tabela como ideal. Quanto a experiência de ter feito o documentário destaco que tive altos e baixos, como relatado às professoras da disciplina. Começou quando ninguém se prontificou a querer elaborar o roteiro e todas as etapas descritas de pré-produção do documentário. Visto que se eu não me prontificasse a fazer algo a respeito, não teríamos um roteiro, então resolvi tomar partido.

Com isso, fiquei meio desmotivado a fazer o documentário, pois sozinho seria muito trabalho e não tenho só essa matéria e muita disponibilidade extra neste período, e pelo roteiro

ficaria faltando muito a desejar no sentido de ter no documentário relatos de pessoas que trabalham mais diretamente com as áreas que destaquei. E, para concluir meus comentários, para mim a importância dessa disciplina para a formação de professores é o aprendizado que se tira das experiências vividas em sala de aula tanto minhas quanto dos diários e relatos dos meus colegas em suas práticas enquanto docentes. Mais uma vez entra a questão da prática-teoria-prática, comentada não só nos textos pelos autores mais lidos sobre a área, mas também debatido em sala, que se resume a ideia de que a prática vira teoria, ou teoria vira prática, o que nunca se pode afirmar precisamente, varia de acordo com o meio e cotidianos presenciados e praticados.

O que se traduz que nunca é uma regra ou uma exceção, é justamente no cotidiano e na capacidade de interpretar o meio do docente que nasce e cresce uma teoria se sua prática realmente funcionar para muitas salas de aula ministradas. No caso do documentário envolvendo a interdisciplinaridade, sabe-se que a interdisciplinaridade é uma prática há muito tempo estudada e teorizada, onde há uma instrumentalização muito ampla e rica que pode ser trabalhada com diversas práticas. No caso, o documentário, é uma prática em potencial a ser trabalhada para alcançar o objetivo nuclear que é a troca de conhecimentos e fazer os nossos discentes aprenderem algo novo, que os faça pensar por si mesmos e desenvolver o raciocínio lógico.

** Marcelo (Narração, opiniões e relatório sobre o trabalho realizado):

Sobre o planejamento e execução do trabalho para a disciplina “cotidiano escolar”:
Tivemos o recesso para planejar e executar o trabalho, porém devido a diversos compromissos dos componentes do grupo, o mesmo só se deu início próximo do retorno às aulas, o que acredito tenha prejudicado um pouco o seu desenvolvimento. Outro ponto negativo foi o abandono por parte de alguns integrantes do grupo, o que acabou limitando o conteúdo a somente duas disciplinas: Matemática e Educação Física. Desenvolvemos o assunto em cima desses dois tópicos, mostrando como a matemática é a ciência fundamental e mãe de todas as ciências.

Enfrentamos aí o primeiro dos problemas, pois por conta do fato mencionado anteriormente, de que alunos de outros cursos não mais estavam participando da disciplina, ficamos com o campo de pesquisa muito restrito, pois não podíamos examinar mais a fundo

nenhuma dessas outras áreas do conhecimento pois julgamos não ser interessante discorrer sobre um conteúdo como leigos, uma vez que se tratava de um trabalho universitário e merecia atenção especial, tendo seus assuntos mais aprofundados.

Essa tentativa de passar os conhecimentos de forma mais técnica acabou contrariando as expectativas da professora, que esperava ver mais conceitos práticos por se tratar da educação física. Revisamos o roteiro e colocamos alguns elementos da prática, embora eu ainda ache que deveríamos nos concentrar em alguns conceitos teóricos por se tratar de um trabalho universitário e também como curiosidade, para demonstrar outras possibilidades da educação física, fugindo um pouco do senso comum, de concepções conhecidas popularmente.

*** Marina (Narração, opiniões e relatório sobre o trabalho realizado):

Narrarei a minha tentativa de contribuir com trabalho feito com meus companheiros de grupo, na produção do documentário feito por nós.

Criar uma ideia de documentário não é nada fácil. Executar essa ideia é complicado, quando se junta pessoas de cursos diversificados, ideias diferentes e personalidades diferentes. Tentei contribuir com fragmentos, depoimentos de diversas pessoas que mostrassem a importância e a influência que a disciplina Matemática tem na disciplina Educação Física. Porém fui falha nessa tentativa, mas percebi que de início muitas pessoas achavam uma resposta difícil de dar. Porém sendo pressionados a pensar, sempre obtive alguma resposta positiva.

Uma das pessoas que entrevistei chegou a dizer emocionada e de forma engraçada: “A Matemática é a vida! (Apesar de eu não gostar de matemática.)”.

Eu que pensava que a relação Matemática – Educação Física somente se estendia a contagem de exercícios numa academia, ou contagem numa atividade lúdica numa aula de educação infantil, aprendi bastante ao ouvi que poderia ser utilizada na obtenção de resultados pelo cálculo do débito cardíaco, Frequência cardíaca, Vo₂, pesagem de atletas e etc.

Pois bem, com relação às aulas, o que está dando corpo a este trabalho final são os textos discutidos durante toda a disciplina. E a tarefa de fazer esse documentário mostra o que a disciplina teórica-prática sempre pregou que é “manter as ideias em movimento”.

Acredito que o ensino maçante, e o fato dos estudantes quase nunca estarem dispostos a aprender é um dos muitos motivos que fazem com que os educadores tragam o cotidiano para dentro de sua sala de aula. Sendo também gratificante para o professor ver resultados satisfatórios sendo obtidos com prazer.

A Cibercultura é um exemplo de prática educativa cotidiana, em que são utilizados o uso de mídias móveis e redes sociais. Uso de laptops, celulares, redes sociais, email, os chamados webtops que estão crescendo no lugar dos desktops, entre outros.

Recordo-me de quando fui chamada para ministrar uma turma de Ginástica Rítmica numa Fundação chamada Casa do Pequeno Jornaleiro/Fundação Darcy Vargas. Nunca fui atleta de ginástica olímpica, nem rítmica, nem nunca possui flexibilidade alguma. E aceitei esse desafio pois era um estágio e estava ali tanto para aprender, ensinar e ajudar a Fundação a ter mais um atrativo, para que “abrigasse” mais jovens da zona portuária e comunidades próximas. Estudei muito pela internet, vi vídeos de atividades lúdicas que poderiam me ajudar, e montei minha primeira aula.

Ao conversar com as alunas pela primeira vez, muitas não sabiam nem do que se tratava, pois eram oriundas de comunidade carente e uma ou outra morava até em abrigos. Senti dificuldade por não ter um laptop para mostrar imagens ou vídeos, já que nem livros em mãos eu tinha. Passei a desenhar em folhas as poses usadas pelas ginastas. Passados alguns dias, sentindo que a hora de mostrar coreografias e movimentos fiz um grande esforço e comprei um celular com armazenamento de vídeos e fotos. Preenchi o aparelho com todo conteúdo necessário para que elas entendessem como eram executados os movimentos, as competições e coreografias. Foi uma das experiências mais felizes da minha vida.

Alguns professores utilizam essa cibercultura na produção de vídeos e documentários. Dou como exemplo, educadores que tem uma metodologia construtivista, em que o saber pode ser construído também pelas mãos de quem aprende. A ideia de documentários feitos por alunos tem sido bastante explorada. O mais interessante é que cada turma fará de um jeito diferente. Pois são pessoas diferentes, momentos diferentes e épocas diferentes. O que foi o assunto do momento no país em um ano pode ser que não seja igual ao assunto do momento no ano seguinte.

Esse trabalho estimula a criatividade do aluno, a capacidade de criar situações e resolução de problemas, além do mais o professor pode estar entrando mais profundamente no

mundo do aluno, percebendo o meio em que ele vive qual sua realidade e o que se passa em seus pensamentos. Sua percepção de vida, ou tentativa de mostrá-la.

No texto “Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar” de Inês Barbosa discutem-se a vantagem, a utilidade de se ter uma nova metodologia na escola e a desvantagem, ou os prejuízos. Que é o caso dos professores vinculados aos “currículos tradicionais”, que se mostram desinteressados e que agem com resistência a esses novos métodos. Relutam em se adaptar. Sendo que cada vez mais é importante essa renovação. Os tempos mudaram, a relação de professor para aluno mudou, em muitos casos o muro que separava o docente do discente não existe mais, os aparelhos mudaram, a tecnologia mudou, e hoje o difícil é se acostumar ao antigo.

Em um trecho do artigo, foi afirmado que a palavra “método” deveria ser interpretada pelo mesmo significado de “caminho”. O método em questão deveria nos orientar e fazer-nos passar pela a realidade e assim caminhar e nunca parar.

ANEXO F – Narrativa final do Grupo 3/2014

Carolina

O cotidiano é uma prática social em construção e quem o constrói somos nós. Temos um papel ativo dentro desta construção, mas muitos ainda acreditam em um papel passivo e o exercem se tornando vítimas do cotidiano. Quando digo “vítimas” me refiro aos vários indivíduos que não aceitam nem se conformam com o presente (que é o nosso, até então, cotidiano), mas não se mobilizam para muda-lo, simplesmente o aceitam. Essa disciplina nos possibilitou a compreender e entender o que é cotidiano e que ele é algo em construção, aonde nós educadores e futuros educadores devemos procurar desconstruir o que já não é mais eficaz, como algumas metodologias de ensino, por exemplo.

Não podemos ser limitados, temos que analisar o cotidiano que moldam nossos alunos e a partir de então molda-lo de acordo com as necessidades dos mesmos, devemos construir metodologias que sejam eficazes no processo de aprendizagem. A disciplina me fez compreender que “cotidiano” não é só o que acontece diariamente, mas também a possibilidade de expandir o que nós somos, o cotidiano é uma ferramenta.

Antes da disciplina minha compreensão de cotidiano era limitada, constituída apenas pelos acontecimentos diários e corriqueiros, mas compreendi que o cotidiano vai, além disso. Depois que comecei a desvendar, sem a intenção, esse entendimento sobre cotidiano, me vi descobrindo o real motivo que me levou a escolher as ciências sociais, que foi involuntariamente o cotidiano. Todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem aprendem e ensinam entre si, e isso vai além do ambiente de aprendizagem. Nós aprendemos durante toda a vida uns com os outros, não só através de nossas próprias experiências, mas com as dos outros também. As experiências fazem parte do nosso cotidiano, e o cotidiano exerce um papel importante contribuindo para a formação do indivíduo. Nós somos uma “metamorfose ambulante”, e isso significa que estamos nos moldando a todo instante, o cotidiano nos moldam. Nós moldamos o cotidiano e também somos moldados por ele. Nossa sociedade está em constante mudança, aonde somos involuntariamente levados a repensar nossos conceitos até então formados.

A partir desta descoberta realizada através da disciplina sobre cotidiano, surgiu a ideia da montagem do documentário proposto. A proposta do documentário é desvendar/descobrir o entendimento que as pessoas possuem sobre cotidiano e qual a importância que ele possui

na construção do que nós somos. Será que os indivíduos sabem do poder que exercem sobre ele? E que é capaz de molda-lo? O intuito do documentário é responder a esses questionamentos através de entrevistas. As entrevistas serão realizadas com diversos universitários da Uerj e de outras instituições. Através das entrevistas poderemos analisar o olhar que cada um possui sobre cotidiano dentro do que vivencia.

O roteiro se constituiu da seguinte forma:

O entrevistado fez uma breve apresentação. (livre)

O entrevistador questionou ao entrevistado a sua compreensão sobre cotidiano. (Fulano, o que você compreende como cotidiano?)

O entrevistador questionou ao entrevistado a importância do cotidiano na vida do mesmo.

(Fulano, Você acredita que o cotidiano possui alguma importância na construção do que você é como, por exemplo, na construção dos seus valores? Por quê?)

Concretizadas as entrevistas, podemos verificar que cada individuo possui um entendimento diferenciado sobre cotidiano e não possuem noção do poder que possuem sobre ele e sobre a sua importância. Poder esse de desconstruir, construir e até de reformula-lo. Acredito que os questionamentos farão os entrevistados refletirem sobre o que é cotidiano e sua importância. O desconhecimento já era previsto, tendo em vista que eu mesma passei a desvenda-lo a partir das atividades propostas pela disciplina.

Essa descoberta, particularmente para mim, foi muito reveladora e de extrema importância para a construção da educadora que pretendo ser. Antes o meu sentimento era o de impotência, mas depois desta descoberta percebi que tudo é possível quando se usa as ferramentas adequadas. O texto “O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR - Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia” é inspirador, principalmente por nos fazer compreender que todos possuem um papel fundamental e importante dentro do processo de aprendizagem independente de função e hierarquias, quando cita a colaboração de uma merendeira em uma reunião que tinha como proposta analisar a metodologia utilizada, e as medidas a serem tomadas em resposta ao baixo interesse e índice de aprendizagem apresentada pelos alunos.

O texto de Nilda Alves nos faz refletir sobre o uso de diversas ferramentas, como os recursos multimídias, por exemplo, no processo de aprendizagem como uma forma de aguçar a curiosidade e a independência do aluno nesse processo. O que compreendemos é que

independente da ferramenta ou recurso que usarmos, o importante é que ela alcance/atinja o objetivo de proporcionar um ensino eficaz, onde o aluno se interesse e aprenda o conteúdo. A eficácia trata-se da resolução do que se fazer, de fazer as coisas certas, da decisão de que caminho seguir. Eficácia está relacionada à escolha e, depois de escolhido o que fazer, fazer esta coisa de forma produtiva leva à eficiência. A eficácia é o grau em que os resultados de uma organização correspondem às necessidades e aos desejos do ambiente externo.

Todo indivíduo desde o seu nascimento absorve os ensinamentos de indivíduos próximos, independente da prática/ato seja correto ou não, um exemplo disso são duas imagens utilizadas para ilustrar o texto, no caso a de duas irmãs, a mais velha ensinando a mais nova a costurar e na outra a irmã mais velha ensinando a mais nova a manusear uma agulha no próprio corpo. Estas imagens tentaram no sentido figurado explicar como um ensinamento é passado ao outro fora do ambiente escolar, e que estes podem ser corretos ou não. Quando um indivíduo ingressa em uma instituição de ensino traz consigo ensinamentos adquiridos fora desta e cabe ao educador a missão de desconstruir o que foi ensinado a um indivíduo erradamente e a lhe ensinar de forma correta.

A disciplina além de despertar o meu interesse através do uso do Latic (Ambiente de Aprendizagem Virtual), onde a qualquer momento do dia tive acesso aos conteúdos utilizados, proporcionou também uma maior interação tanto dentro do ambiente virtual como também nas discussões dentro de sala, mantendo o aluno sempre interessado e curioso em descobrir e a cumprir as atividades propostas. Acho que a análise feita sobre o cotidiano foi muito importante na construção das atividades, pois geralmente os alunos das disciplinas eletivas de pedagogia a fazem de forma obrigatória, sem nenhum interesse, optam pelas mesmas de forma obrigatória muitas vezes não se interessando pelo assunto/conteúdo proposto e aplicado, e isso não ocorreu nesta disciplina, pois a metodologia fez com que a maioria se interessasse e interagisse entre si, sempre com novas tarefas e novos textos. Na própria disciplina tivemos e observamos o que Nilda Alves abordou em seu texto, foi a prática de tudo que vimos nos textos propostos.

ANEXO G – Narrativa final do Grupo 4/2014

Aluna: Suelen

Documentário sobre meu aprendizado na disciplina Práticas Pedagógicas do Cotidiano Escolar

Neste curso uma das coisas que aprendemos foi a interpretação do cotidiano alheio, e a influência deste nas atitudes, e conseqüentemente, no seu rendimento, falo de rendimento porque tivemos um trabalho extra em apontar como o rendimento de um estudante, ou mesmo professor, ou até um funcionário não pertencente ao corpo docente de uma instituição de ensino não provém apenas de seu ambiente de trabalho. Todo ser humano possui uma carga de atividades, experiências e ideias formadas que carrega para qualquer atividade ou ambiente do qual participe, esclareço que com carga, não me refiro a um peso, e sim a uma bagagem por assim dizer, não é necessariamente algo ruim, esta bagagem, é composta por diversas experiências decorridas ao longo de sua vivência até aquele momento, sejam no seu cotidiano familiar, no trabalho, no local onde mora, ou em outras coisas não tão cotidianos, mas que se tornam rotineiras a seu tempo e com sua própria recorrência, essa experiência influenciará, e muito, diga-se de passagem, no dito rendimento dos indivíduos, seja para melhor, ou para pior, isso vai de cada um, e em que situação ele está no momento.

Baseando-se nisto, questionamos de forma metódica os métodos de avaliação e até mesmo o tratamento recebidos pelos estudantes em especial. Por que, como professores, deveríamos ignorar a cada de cada indivíduo e aplicar um método de avaliação padronizado, com respostas padronizadas, ignorando a singularidade de cada ser? Aqui, faço uso de uma citação de Matthew Kelly (erroneamente atribuída a Albert Einstein.): “Todo mundo é um gênio. Mas se você julgar um peixe por sua habilidade de escalar árvores ele vai passar a vida inteira acreditando que é um idiota.” (tradução livre), em suma, o que nos faz acreditar que um mesmo padrão é efetivo para todos os indivíduos?

Devo ressaltar aqui, que discordo completamente quando afirmam que métodos de avaliação não devem ser padronizados, uma prova não exige 100% do aluno. Tomando a UERJ como exemplo, temos 7,0 como média suficiente para aprovação, esses 3 pontos que podem ser perdidos estão lá para preservar o aluno de uma reprovação por conta de imprevistos, ou descuidos comuns, afinal, somos humanos, esses 30% que podemos perder

em uma prova estão lá para não atrasar um aluno por conta de pequenos detalhes de cotidiano por exemplo, se um aluno perde algumas horas de estudo por dias por algum problema em seu local de moradia, ele terá essa margem para lhe compensar esse atraso, lembrando que é obrigação do aluno SABER a matéria, ele precisa saber completamente o que faz para ser considerado um profissional formado, essa margem só se aplica a provas, porque elas ressaltam um momento, e não um período longo de formação.

Não queremos médicos que não saibam exatamente o que estão fazendo, só para termos métodos alternativos de avaliação, precisamos sim, separar os que sabem dos que não, avaliações servem justamente para separar aqueles que tem condições de exercer suas funções de forma satisfatória, e não para fazer a pessoa progredir. Mais a frente ela será paga, e terá vias em suas mãos, como o caso de um médico, ou engenheiros, não se pode colocar o progresso pessoal e inclusão social da minoria a frente do bem estar (incluindo a saúde) geral. Sim, devemos ser sensíveis as necessidades de quem está menos preparado para encarar um ambiente de avaliações, seja ele no âmbito escolar ou de formação profissional, mas isso vem antes das avaliações começarem, estas avaliações devem ser imunes e imparciais a estas modelagens da sociedade, devemos preparar os indivíduos para ser bem sucedidos nestas avaliações e serem bem sucedidos como profissionais e não rebaixar os níveis para tais.

Porém, esta linha de pensamento se aplica apenas às avaliações, o ato de ensinar em si é diferente, ele deve ser moldado a cada indivíduo, pois como mencionei anteriormente cada indivíduo é único, e obviamente cada aluno terá suas necessidades próprias que devem ser atendidas e contornadas para um melhor aprendizado. Esta reformulação constante do ato de ensinar deve partir principalmente do corpo docente, mas também de cada pessoa que cerca o aluno em seu ambiente escolar, seu cotidiano fora dele tem uma grande influência no resultado de seu aprendizado também. Tais influências formam no aluno certas condições para que seu aprendizado seja pleno, e é a essas condições que devem ser atendidas, mas antes precisam ser enxergadas.

Um experimento que gostei deste semestre foi a comparação de pontos de vista e gostaria de fazer uma ligação entre este experimento e a condição do professor como observador, uma condição imprescindível para que ele consiga se moldar ao aluno, e também seu método de lecionar. No experimento fomos convidados a produzir um “artefato”, que no nosso caso foi uma fotografia e pensar sobre os pontos de vida envolvidos neste artefato, temos basicamente três pontos de vista incluídos neste momento, e cada um pode enxergar o

momento de forma totalmente diferente, a primeira instância temos nós mesmos os captadores daquela foto, nosso ponto de vista influência de forma explícita nela, pois até mesmo a nossa escolha do que tomar como artefato é influência pela já mencionada bagagem, por fim, escolhemos nosso objeto de estudo, e nele está contido o segundo ponto de vista, este sendo o “quem” dentro da foto, na ocasião fotografamos a favela da Mangueira com parte da UERJ em evidência, logo tínhamos tanto os pontos focais dos moradores da Mangueira como também os pertencentes aos estudantes da UERJ.

Neste experimento também fomos convidados a pensar em como o ambiente da UERJ está relacionado com o restante do mundo, como coloquei anteriormente nos pensamentos aqui expressados. E por último temos o ponto de vista de quem se depara com o resultado final, que pode assumir infinitas possibilidades, este ponto de vista talvez seja o mais afetado pela bagagem pessoal, pois a pessoa só tem aquele quadro para tomar suas decisões.

Ao meu ver devemos tomar o ambiente escolar e os alunos como o quadro mencionado no parágrafo anterior, devemos vê-lo com olhos de quem analisa toda a bagagem por trás dele, o quanto ele está ligado a cada coisa, e por fim, como educadores devemos nos moldar ao melhor método de ensino baseando-nos nesta observação, e em todo tipo de experiência prévia e até mesmo momentânea.