



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE**  
**A UNIVERSIDADE**

**ANDRÉ LUIZ MACIEL ALMEIDA**

**RODAS DE SABERES E FORMAÇÃO E AS**  
**METODOLOGIAS ATIVAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE**  
**APRENDIZAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO**  
**RECÔNCAVO DA BAHIA**

**SALVADOR-BA**  
**2017**

**ANDRÉ LUIZ MACIEL ALMEIDA**

**RODAS DE SABERES E FORMAÇÃO E AS  
METODOLOGIAS ATIVAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE  
APRENDIZAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Pereira Dias Alves

Co-orientador: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

SALVADOR-BA  
2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Almeida, André Luiz Maciel  
Rodas de saberes e formação e as metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / André Luiz Maciel Almeida. -- Salvador, 2017.  
151 f.

Orientadora: Rita de Cássia Pereira Dias Alves.  
Coorientador: Cláudio Orlando Costa do Nascimento.  
Dissertação (Mestrado - Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2017.

1. Ambiente Virtual de Aprendizagem. 2. Educação semipresencial na Universidade. 3. Tecnologia da informação e Comunicação. 4. Formação. I. Alves, Rita de Cássia Pereira Dias. II. Nascimento, Cláudio Orlando Costa do. III. Título.

ANDRÉ LUIZ MACIEL ALMEIDA

**RODAS DE SABERES E FORMAÇÃO E AS  
METODOLOGIAS ATIVAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE  
APRENDIZAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

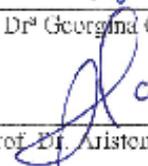
Aprovado em 06 de novembro de 2017.

**Banca examinadora**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgina Gonçalves dos Santos



---

Prof. Dr. Aristen de Lima Cardoso



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kathia Marise Borges Sales

## DEDICATÓRIAS

A Gabriel e Sofia, nativos digitais que se beneficiarão de metodologias ativas na era da mobilidade e da socialização do conhecimento.

Aos atores-autores e atrizes-autoras, estudantes do BICULT que, pacientemente, protagonizaram esta experiência formativa.

## AGRADECIMENTOS

“A gratidão deve ser um estado interior que se agiganta e mimetiza com as dádivas da alegria e da paz.”  
(Joanna de Ângelis)

Sou grato a Vós, Pai, cujo encontro se deu todas as vezes que me pus em silêncio.

Grato a meus familiares, especialmente aos meus pais, pedras preciosas que, além de concederem amor e valores morais, compreenderam o meu tempo, incentivando-me silenciosamente.

Gratidão a Gabriel e Sofia, que me fortaleceram todas as vezes que me repetiram ‘Eu te amo, pai’.

Gratidão a Patrícia, pelo compartilhamento de momentos de reflexão e amor, que nos motivaram a perseverar diariamente.

Obrigado a quem me orientou majestosamente, Professora Rita Dias e Professor Cláudio Orlando, missão exercida com zelo e carinho.

Obrigado a Nanci, pela mão amiga que esteve lado a lado na etapa mais desafiadora deste trabalho.

Obrigado a Sheila, Professor José Mascarenhas, Joaquim, dentre outros/a, por assumirem responsabilidades indelegáveis para tornar-se possível a realização deste trabalho.

Obrigado às/aos amigas/os ‘presentes’, que vibraram e repartiram seus saberes, contribuindo com o autoencontro que permeou este estudo.

Obrigado às/os professoras/es da Banca, Professora Georgina Gonçalves, Professor Ariston Cardoso e Professora Kathia Sales, cuja leitura generosa e atenta afirma a relevância do estudo e a incompletude do estudante.

Obrigado às/os colegas da UFRB e da UFBA pela compreensão e apoio, que facilitaram a conclusão desta etapa.

Obrigado às/aos participantes, estudantes e tirocinantes, que contribuíram diretamente com as percepções e argumentos, concretizando ideias e virtualizando realidades.

Cultura e santificação representam forças inseparáveis da glória espiritual. A sabedoria e o amor são as duas asas dos anjos que alcançaram o Trono Divino, mas, em toda parte, quem ama segue à frente daquele que simplesmente sabe.

(Jesus)

Ninguém é suficientemente perfeito, que não possa aprender com o outro e, ninguém é totalmente estruído de valores que não possa ensinar algo ao seu irmão.

(Francisco de Assis)

"À educação, no seu sentido lato, está reservada, portanto, a grande tarefa de construir o homem e a mulher melhores e mais sociáveis, neles desenvolvendo os germes do amor e da dignidade, com os quais progride espiritualmente, tornando-se úteis à comunidade, após transcenderem os limites egoicos, adquirindo a consciência de paz e dos valores éticos que constituem a vida pensante."

(Joanna de Ângelis)

## RESUMO

Este estudo tem como objeto a utilização do Moodle na modalidade semipresencial e as Rodas de Saberes e Formação (RSF) como Metodologias Ativas, com os objetivos de virtualizar a metodologias RSF e avaliar as possibilidades formativas deste dispositivo metodológico através dos registros de acesso e de atividades em ambiente híbrido, considerando a relevância da troca de saberes e a valorização da dialogicidade e da autonomia no processo formativo. É uma pesquisa qualitativa, descritiva e tem como base a etnopesquisa-implicada, em que a experiência do/a pesquisador/a e dos atores sociais se fortalece nas narrativas e na interpretação dos seus etnométodos. A pesquisa ocorreu em um componente presencial de narrativas (auto)biográficas, com a utilização de parte da carga horária na modalidade Ensino a Distância (EAD), e foram utilizadas como instrumentos a observação participante, a entrevista compreensiva e a plataforma Moodle. A pesquisa apoia-se nos conceitos de Educação Semipresencial (Blended Learning), Sala de Aula Invertida, Rodas de Saberes e Formação e Teoria da Distância Transacional, possibilitando o enfrentamento de desafios estruturais, tecnológicos e de comunicação próprios da universidade contemporânea. Os resultados assinalam três aspectos: cuidados com o acesso e a permanência no ambiente virtual de aprendizagem, a relevância dos registros de histórias de vida para as RSF e o uso das metodologias ativas na educação semipresencial, em que a tecnologia se mostra mediadora da comunicação e da formação de sujeitos habituados à superação em sua trajetória educacional até o ensino superior, participando das experiências que compreendem os espaços digitais e possibilitam a troca de conhecimentos acadêmicos e culturais em uma espiral de saberes e formação.

**Palavras-chave:** Ambiente Virtual de Aprendizagem, Educação semipresencial na Universidade, Tecnologia da informação e Comunicação, Formação.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the use of Moodle in blended learning mode and the Knowledge-and-training Wheels as active methodologies, with the objectives of virtualize the methodology of the Knowledge-and-training Wheels and evaluate the educational possibilities of this method through access registers and of activities in blended environment, considering the relevance of the knowledge exchange and the valorization of dialogue and autonomy in the formative process. It is a qualitative, descriptive research based on implied ethno-research, in which the researcher's experience and social actors are strengthened in the narratives and in the interpretation of their ethno-methods. The research was carried partially in vivo with a classroom component of (auto) biographical narratives and partly virtually (e-Learning). Participant observation, the comprehensive interview and the Moodle platform were used as methodological tools. The research was based on the concepts of Blended Learning, Flipped Classroom, Knowledge-and-training Wheels and Theory of Transactional Distance, allowing for the coping of the structural, technological and communication challenges of the contemporary university. The results highlight three aspects: care with access and permanence in the virtual learning environment, the relevance of life histories registers, and the use of active methodologies in blended learning, in which technology shows itself as a mediator of communication and training of subjects accustomed to overcoming their educational trajectory to higher education, participating in the experiences that comprise the digital spaces and enable the exchange of academic and cultural knowledge in a knowledge-and-training spiral.

**Keywords:** Learning Management System, Blended Learning in University, Information and Communication Technology, Formation

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)

ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações)

BES (Bacharelado em Energia e Sustentabilidade)

BI (Bacharelado Interdisciplinar)

BICULT (Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas)

CAHL (Centro de Artes, Humanidade e Letras)

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

CCAB (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas)

CCS (Centro de Ciências em Saúde)

CETENS (Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade)

CETEC (Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas)

CFP (Centro de Formação de Professores)

CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

CPL (Cursos de Progressão Livre)

EAD (Educação à distância)

EISU (Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade)

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

EUA (Estados Unidos da América)

FAPESP (Fundação de Apoio à Pesquisa de São Paulo)

FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)

IFES (Instituições Federais de Ensino Superior)

LNCC (Laboratório Nacional de Computação Científica)

ONG (Organização Não Governamental)

PET (Programa de Educação Tutorial)

PPGEISU (Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade)

PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil)

PROPAAE (Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis)

PROUNI (Programa Universidade para Todos)

REUNI (Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras)

RNP (Rede Nacional de Pesquisa)

RSF (Roda de Saberes e Formação)

SISU (Sistema de Seleção Unificada)

TI (Tecnologias de Informação)

TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação)

UAB (Universidade Aberta do Brasil)

UFABC (Universidade Federal do ABC)

UFBA (Universidade Federal da Bahia)

UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)

UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará)

UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia)

UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano)

UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1- MODELO INICIAL RSF VIRTUAIS.....	74
ILUSTRAÇÃO 2- MODELO AVA RSF .....	75
ILUSTRAÇÃO 3- APRESENTAÇÃO DA TURMA VIRTUAL NO MOODLE .....	78
ILUSTRAÇÃO 4 - ESPIRAL DE SABERES E FORMAÇÃO .....	86
ILUSTRAÇÃO 5 - TELA INICIAL COM FÓRUM DE NOTÍCIAS E INTRODUÇÃO DA TURMA VIRTUAL 2015.1 (MOODLE 2.6).....	101
ILUSTRAÇÃO 6 - TELA INICIAL (CONTINUAÇÃO) COM SESSÕES A SEREM DESENVOLVIDAS DURANTE A EXPERIÊNCIA .....	102
ILUSTRAÇÃO 7 - SESSÃO ESPAÇO DE DIÁLOGOS EM HTTP://AVA.PRESENCIAL.UFRB.EDU.BR - TURMA 2.....	103
ILUSTRAÇÃO 8 - SESSÕES APRESENTAÇÃO E INVERTENDO A AULA .....	105
ILUSTRAÇÃO 9 - SESSÕES REGISTROS DE AULAS E ENTREGA DE ATIVIDADE AVALIATIVA ORDENADAS CRONOLOGICAMENTE .....	107
ILUSTRAÇÃO 10 - SESSÕES ENTREGA DE AVALIAÇÃO FINAL, REGISTROS DE AULAS E ENTREVISTA COM OS/AS ESTUDANTES .....	108
ILUSTRAÇÃO 11 - ATIVIDADE CONTENDO EXPLICAÇÃO DO LINK PARA UM TEXTO A SER TRABALHADO EM SALA.....	117

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ACESSOS POR ATIVIDADE 2016.1 VESPERTINO .....	118
GRÁFICO 2 - ACESSOS POR ATIVIDADE 2016.1 NOTURNO .....	119
GRÁFICO 3 - ACESSOS AOS FÓRUNS 2016.1 VESPERTINO .....	120
GRÁFICO 4 - ACESSOS AOS FÓRUNS 2016.1 NOTURNO .....	121
GRÁFICO 5 - REGISTROS DE AULAS DOS ESTUDANTES DA TURMA 2016.1 VESPERTINO .....	125
GRÁFICO 6 - REGISTROS DE AULAS DOS ESTUDANTES DA TURMA 2016.1 NOTURNO .....	126

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AÇÕES E RECURSOS NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD.	76
QUADRO 2 - COMBINAÇÕES DOS 3 TIPOS DE DISTÂNCIA .....	133

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. O PESQUISADOR – TRAJETÓRIAS, ANSEIOS E APRENDIZADOS .....</b>	<b>23</b>
1.1 Trajetória de formação.....	25
1.2 Experiências Profissionais.....	27
1.3 A chegada à UFRB .....	29
<b>2. A COMPREENSÃO TEÓRICA E OS EIXOS BASILARES DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
2.1 Reflexões sobre o acesso ao Ensino Superior no Brasil .....	31
2.1.1 Breve Histórico sobre a universidade.....	33
2.1.2 Os cursos de Bacharelados Interdisciplinares .....	38
2.1.2.1 Os Bacharelados Interdisciplinares nas universidades brasileiras.....	41
2.1.2.2 A implantação dos bacharelados interdisciplinares na UFRB .....	43
2.1.3 A UFRB: surgimento e expansão .....	44
2.2 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sociedade contemporânea .....	49
2.2.1 Breve história das TICs .....	50
2.2.2 A modalidade Educação Semipresencial e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) .....	55
<b>3 O SABERFAZER METODOLÓGICO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO/COM O OUTRO .....</b>	<b>64</b>
3.1 Etnopesquisa-formação: breve conceituação.....	64
3.2 A escolha da metodologia.....	67
3.2.1 Experiências em metodologia científica.....	67
3.2.2 Novos percursos para o método.....	68
3.2.3 Experiência e implicação .....	72
3.2.4 Definindo um Modelo .....	72
3.2.5 Virtualizando as Rodas de Saberes e Formação .....	75
3.3 O campo de pesquisa .....	78
3.3.1 A UFRB e o campus CECULT .....	78
3.3.2 O Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT.....	81

3.3.3 As Rodas de Saberes e Formação .....	82
3.3.4 O componente curricular Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura	84
<b>4 A ETNOPESQUISA QUE NOS IMPLICA E NOS CONVIDA A CONVIVER PARA NOS FORMARMOS .....</b>	<b>87</b>
4.1 Os sujeitos da pesquisa .....	88
4.2 Aspectos definidores da experiência formativa.....	98
4.2.1 Layout das turmas virtuais .....	100
4.2.2 Atividades na turma virtual.....	103
4.3 Resultados da experiência.....	107
4.3.1 Acesso e Permanência no AVA.....	108
4.3.1.1 Capacitação em novas ferramentas tecnológicas.....	108
4.3.1.2 Disponibilidade dos recursos digitais .....	111
4.3.1.3 O layout e a permanência .....	113
4.3.1.4 Analisando o acesso ao AVA .....	115
4.3.1.5 Utilização de redes sociais e AVA.....	119
4.3.1.6 A relação dialógica e a autonomia no AVA.....	120
4.3.2 Registros de Histórias de vida .....	123
4.3.2.1 A relevância dos registros autobiográficos no AVA .....	123
4.3.2.2 Narrativas biográficas e cultura .....	127
4.3.3 Metodologias ativas na formação semipresencial.....	127
4.3.3.1 Ciclos de formação e reflexão .....	128
4.3.3.2 A distância transacional na modalidade híbrida.....	128
4.3.3.3 As metodologias ativas no contexto da pesquisa.....	129
4.3.3.4 O Índice de Proximidade na Aprendizagem .....	130
4.3.3.5 Interação e interatividade no ensino-aprendizagem .....	133
4.3.3.6 As Rodas de Saberes e Formação como metodologias ativas .....	134
4.3.3.7 A mediação como diretriz na educação semipresencial.....	135
4.4 Alcançando os objetivos através da experiência de saberes e formação.	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

No século XX, a aprendizagem colaborativa significava a aproximação entre professores e alunos, buscando reduzir a concentração do conhecimento no professor e na abordagem cognitiva. Com o advento das tecnologias digitais, a educação em rede proporciona a reflexão acerca da aprendizagem conectiva, fortalecendo a utilização das mídias audiovisuais e as aulas não limitadas aos espaços tradicionais. Assim, a formação pode ocorrer tanto nos espaços intramuros quanto à distância, tendo na educação semipresencial, como característica principal, a combinação de processos formais com estratégias informais de educação em rede, proporcionando a flexibilidade de levar o básico a todos/as e personalizar as informações e sua forma de acesso conforme a trajetória dos/das aprendizes.

Neste século, nas universidades, o modelo de conhecimento pluriversitário (ALMEIDA e SANTOS, 2008): transdisciplinar, heterogêneo e interativo, foi potencializado pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com suas possibilidades ilimitadas quando se volta à perspectiva da aprendizagem dos estudantes, que não distanciam mundos presenciais e virtuais, e que podem vivenciar a pesquisa e a formação continuamente, em qualquer tempo e lugar.

Neste sentido, a democratização do ensino superior no Brasil e a promoção de projetos sócio educacionais em lugares que sequer podiam ser pensados pelos seus habitantes nos séculos anteriores, tanto em estruturas presenciais quanto na Educação a Distância (EAD), possibilitam à universidade pública aproximar-se do seu papel social através do incentivo às ações comunitárias e familiares. O crescimento e a interiorização da oferta de educação superior são medidas essenciais para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocarem para outras regiões. As dificuldades de acesso e de permanência destes sujeitos nas universidades brasileiras remontam à história de elitização e concentração do ensino superior nas capitais e regiões de maior concentração de renda.

Somente no início do século XXI, as universidades públicas expandem-se, através de políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que visa disponibilizar recursos para que as instituições possam melhorar a qualidade dos cursos de graduação, a infraestrutura física e os recursos

humanos e ampliar o acesso e a permanência na educação superior. As ações prevêm o aumento de vagas, prioritariamente no período noturno, a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas, a reestruturação acadêmico-curricular, a renovação pedagógica da educação superior, o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, o compromisso social da instituição e a mobilidade intra e inter-institucional (BRASIL, 2007). Com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, milhares de estudantes passam a poder estudar em instituições de ensino privado, aumentando suas chances de continuidade dos estudos e modificando a sua realidade frente a um mercado cada vez mais exigente e competitivo.

Neste contexto, nasce a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), concebida através da Lei 11.151 de julho de 2005, numa região que carrega uma rica história de encontros, contradições e trocas culturais. Como uma instituição multicampi, que se situa em seis cidades do Recôncavo, a UFRB tem compromisso com a ampliação de acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da região que a abriga. Conforme estudo de Brito (2015), esta instituição foi criada tendo apenas cursos tradicionais de abordagem disciplinar, de currículos com finalidades estritamente profissionalizantes, e, a partir de 2008, interessada em oferecer novos modelos de formação, a UFRB criou os bacharelados interdisciplinares, a exemplo do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas (BICULT), denotando a disposição institucional de repensar seus modelos de formação, através do regime de ciclos.

Assim, o BICULT oferta componentes presenciais com parte da carga horária na modalidade Educação a Distância (EAD), que tem papel estratégico por viabilizar ações de efetivo exercício da multicampia nesta universidade, valorizando a utilização de metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação inovadoras com impactos significativos na qualidade educacional.

E neste contexto, ao abordar a democratização do acesso ao ensino superior público, implica também compreender que “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.”(MORIN, 2003, p.22). Para Freire (1996), formar é muito mais do que puramente treinar o/a educando/a no desempenho de destrezas. No processo de interpretar dados, transformando-os em informações, e

estas em conhecimento, a formação se dá ao transformar o conhecimento em sapiência, onde o saber científico e o saber do senso comum complementam-se cultural e socialmente.

A educação tem seu objetivo atingido quando os envolvidos conseguem transformar as suas vidas através dos processos permanentes de aprendizagem (MORAN, 2008). Tradicionalmente os alunos buscavam aprender o conteúdo ensinado pelo professor, detentor do conhecimento, replicando os métodos e os conceitos em suas profissões. Porém, com o passar do tempo, a facilidade de encontrar as informações, difundi-las e testá-las modificou sensivelmente a função do/a professor/a e tornou o/a estudante mais ativo no processo educacional. Dessa forma, aquele que deseja aprender sente-se livre e autônomo para escolher aonde irá estudar pelos métodos e recursos ofertados, e necessita da experiência dos educadores para lhe ajudarem a interpretar, relacionar e contextualizar as informações encontradas.

Dessa forma, ao longo das últimas décadas, o Brasil viu o crescimento do uso das ferramentas digitais e da Internet, proporcionando maior comunicação e integração de informações, porém foram as redes sociais que conectaram pessoas não somente aos acontecimentos do mundo em tempo real, mas, sobretudo, umas às outras. O reencontro entre amigos e colegas permitiu lembrarem momentos que passaram juntos e histórias inesquecíveis. Alguns as contam com detalhes, enquanto outros mal conseguem narrar os principais episódios vivenciados. E é a narrativa das experiências que possibilita a percepção da importância daqueles momentos na vida de cada sujeito (MACEDO, 2015). É a partilha da lembrança que movimenta no semelhante o questionamento sobre seus momentos marcantes no estreitamento das relações, na formação de si.

O uso de dispositivos tecnológicos cada vez mais pessoais, do computador na década de 1980 ao celular nos dias atuais, tornou-se tão comum, da criança ao idoso, que é raro não se acessar a Internet em um dos turnos, diariamente, para sentir-se melhor informado para a realização das suas tarefas. A educação a distância evolui juntamente com a Internet à medida que esta provê recursos que dinamizam e aumentam o alcance das informações armazenadas em dispositivos diversos, como computadores pessoais, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* e compartilhados na nuvem digital. Conforme Gabriel (2013) a Internet avançou para a Web 2.0, possibilitando a interação através de blogs e a troca de fotos e vídeos nas

redes sociais. A web semântica ou web 3.0 está se iniciando pela diversidade de conteúdos, onde os sujeitos fazem parte da rede mundial e a busca passa a ser por significados, que unem vídeos, imagens, textos e perfis, para darem respostas a questões mais complexas da sociedade.

Fava (2014) denomina, analogamente, Educação 1.0 todo o tempo da educação clássica até a Revolução Industrial, onde o/a professor/a era o/a portador/a do conhecimento. Com a educação de massa, a instrução passou a ser mais importante do que o conhecimento. A Educação 2.0 visa à eficiência produtiva, seguindo os princípios da padronização, da especialização, da centralização e da sincronização. E, para o autor, conforme as tendências atuais, a Educação 3.0 vem atender às exigências das gerações Y e Z, que se referem aos nascidos a partir da década de 1980, em que o ensino-aprendizagem se dá na parceria e troca de informações entre professores e alunos, especialmente com o uso dos recursos digitais.

Considera-se a Educação a distância (EAD):

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p.1)

Em evolução desde a sua criação na segunda metade do século XIX, através de cursos por correspondência, a EAD tem seu auge com o advento das tecnologias digitais e da Internet, possibilitando maior interação entre estudantes e professores/tutores, de forma síncrona, ou em tempo real, ou assíncrona, com registros em tempos diversos (MOLINA, 2007). Com grande alcance, a EAD tem proporcionado a formação de milhões de pessoas pelo mundo, com a redução dos custos com infraestrutura e de recursos humanos, possibilitando a inclusão sociodigital de pessoas que não têm condições para o deslocamento e a permanência nos espaços de educação presencial.

Neste contexto, a possibilidade de educar através do ciberespaço, Lévy (2010) diz que o ideal mobilizador da tecnologia é a inteligência coletiva, que proporciona na EAD a auto-aprendizagem através da autonomia, da sinergia das competências, imaginações e energias intelectuais (LÉVY, 2010). Com o desenvolvimento da cibercultura, a utilização dos dispositivos pessoais e das redes

sociais possibilitou a ampliação do olhar do/a educador/a nos espaços de ensino-aprendizagem para a combinação de atividades e recursos pedagógicos e tecnológicos. Com isso, a elaboração de programas de educação semipresencial, ou seja, a continuação das aulas presenciais nos espaços virtuais de aprendizagem, com o compartilhamento de material audiovisual e a interação entre os sujeitos envolvidos.

Este olhar que amplia a noção espaço-temporal demanda a análise da qualidade do ensino-aprendizagem a partir do distanciamento entre professores e alunos, o qual se refere a um espaço psicológico e comunicacional, pode existir em cursos presenciais ou à distância, e tem como variáveis fundamentais, segundo a Teoria da Distância Transacional (MOORE, 2002), o diálogo, a estrutura e a autonomia do/a estudante. E, neste contexto, a relação entre diálogo e estrutura pode favorecer a autonomia do/a estudante em EAD, de maneira a beneficiar o distanciamento transacional. Os aspectos, portanto, de análise desta teoria são: meios de comunicação, relação professor-aluno, frequência da oportunidade para a comunicação, ambiente físico, bem como ambiente emocional, do/a professor e do/a aluno. E estes levam a teoria da distância transacional a ser importante na definição do nível de dialogicidade usado pelos meios de comunicação ou material audiovisual/impresso, assim como na estrutura dos cursos, a fim de possibilitar a autonomia dos estudantes mais adeptos ou a proximidade daqueles/as que têm dificuldades para desenvolver-se sem o apoio de tutores.

Como a abordagem que fazemos neste trabalho é de uma Educação Semipresencial, que possibilita ao componente curricular uma flexibilidade com horários e ampliação de recursos utilizados, a Teoria da Distância Transacional poderá auxiliar professores/as e estudantes a dialogarem com base nos objetivos e valores do projeto pedagógico, a fim de reduzir as dificuldades relativas ao acesso às tecnologias digitais, mas também motivar a permanência dos estudantes nos espaços virtuais de aprendizagem, tornando mais autônomo o processo de autoformação no ensino superior.

Estes planos de cursos devem conter, conforme sugere Moran (2008), espaços e tempos mais flexíveis e a combinação das modalidades presencial e a distância, a fim de tornar as aulas processos contínuos de pesquisa e comunicação, com encontros presenciais para iniciar e socializar conteúdos, e o incentivo e encaminhamento da investigação pelo professor-facilitador. Portanto, o design dos

sistemas de aprendizagem deve possibilitar a interlocução entre os sujeitos da ação e a efetiva realização do processo de ensino e aprendizagem, observando as dimensões: escolha, organização, disponibilização, distribuição dos conteúdos e avaliação.

A fim de buscar solucionar problemas de integração de espaço e tempo, demandas de uma geração de estudantes que preferem desafios e recompensas, além das novas demandas sociais e profissionais por habilidades, como colaboração e autonomia, Moran (2015) explica que as metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos ou problemas, o ensino híbrido e a sala de aula invertida, têm possibilitado melhorias no processo educacional. A aprendizagem por projetos ou problemas permite um olhar mais abrangente e integrador, em que estudantes vão da ideia à realização e apresentação de trabalhos, com o acompanhamento do progresso de cada aluno/a no desenvolvimento das atividades individuais e coletivas de forma mais interdisciplinar.

Como metodologia ativa utilizada com as tecnologias digitais, a sala de aula invertida propõe que os/as estudantes acessem o material na turma virtual e respondam a questões focais antes da aula presencial e, na sala, realizem atividades de desafio e experimentais em equipes, concluindo com uma avaliação, utilizando dispositivos móveis e com o apoio constante de tutores que fazem parte da equipe daquele componente (MORAN, 2015). Analogamente ao que é feito quando o/a professor/a deixa previamente um texto disponível para a cópia, os/as estudantes receberão avisos de que o material audiovisual está no ambiente virtual para leitura/visualização e reflexões para dinamizar as discussões e aprofundar o conhecimento, fortalecendo a autonomia e o senso de responsabilidade.

Sendo assim, a pesquisa teve como objeto de estudo a utilização do Moodle na modalidade semipresencial e as Rodas de Saberes e Formação (RSF) como Metodologias Ativas, em busca de favorecer que estudantes, que demandam tais metodologias através das tecnologias da informação, adotem ambientes virtuais de aprendizagem como recurso para sua formação, girando a roda de saberes na modalidade semipresencial. No quadro das pretensões enunciadas para meu objeto de estudo, formulamos um método teórico-metodológico capaz de prover a circulação híbrida das práticas ocorridas no componente curricular, fomentando a adoção do Moodle como ferramenta de aprendizagem em tempo integral. Desse modo, a pesquisa teve como objetivos virtualizar a metodologias Rodas de

Saberes e Formação e avaliar as possibilidades formativas deste dispositivo metodológico através dos registros de acesso e de atividades em ambiente híbrido, sendo a troca de saberes em ambiente híbrido e a valorização da dialogicidade e da autonomia elementos relevantes do estudo no processo formativo.

Portanto, aqui descrevemos o desenvolvimento da experiência na educação semipresencial em um componente cujos métodos de narrativas autobiográficas e Rodas de Saberes e Formação<sup>1</sup> permitiram a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da UFRB durante dois semestres letivos. Esta dissertação, analogamente ao que pesquisamos, é constituída pela minha narrativa de história de vida acadêmica, onde narro minhas trajetórias, anseios e aprendizados (Capítulo 1), a compreensão teórica e os eixos basilares da pesquisa (Capítulo 2), o saberfazer metodológico a partir da experiência do/com o outro (Capítulo 3) e as descobertas e interpretações dos resultados no Capítulo 4, intitulado “A Etnopesquisa que nos implica e nos convida a conviver para nos formarmos”.

---

<sup>1</sup> “As Rodas de Saberes e Formação como dispositivos metodológicos se efetivam através de ações integradas de extensão, pesquisa e formação. Possibilitam estudos críticos e colaborativos, através de narrativas (auto)biográficas, discursos culturais, dialógicos, circunstanciados, ‘customizados’, compreensões mais complexas dos cenários históricos, políticos, sociais, dos sentidos e significados contextualizados que instituem as realidades e as vivências formativas” (JESUS e NASCIMENTO, 2012, p. 81).

## 1. O PESQUISADOR – TRAJETÓRIAS, ANSEIOS E APRENDIZADOS

*“É difícil a qualquer ser humano dar as costas à própria biografia, às suas experiências de vida e às consequências delas para a formação do que o constitui como indivíduo, ‘àquilo que o torna o que é’.”*

*(Jesus, 2007)*

Pensando como Jesus (2007) sobre a importância de não “dar as costas” à nossa história de vida, pois são nossas experiências que nos tornam o que somos, reflito sobre o meu caminho como pesquisador e as experiências que me levaram a viver essa jornada. Ao pensar sobre o momento que agora vivo, analiso meu processo formativo/profissional, buscando o fio condutor para a realização desse trabalho.

Vou percebendo que optar por algo que poucos estudam é comum em minhas escolhas. Na época de ingressar em um curso de nível superior, por exemplo, acabei resolvendo pelo curso de Informática por essa ser uma área inovadora no início dos anos 1990. E foi assim também quando, apesar de trabalhar com tecnologias e gestão de um projeto de implantação de sistemas integrados, comecei a refletir sobre as atividades que desenvolvo na universidade em que trabalho e fui ampliando meu olhar sobre pesquisa, extensão e formação. Isso me levou à escolha de um programa de pós-graduação em que pudesse estudar a importância das tecnologias digitais para a educação, mesmo com a minha formação inicial na área de Tecnologia em Processamento de Dados.

Neto, filho e sobrinho de professoras, desde muito cedo brincar com educação era uma prática prazerosa para mim. A ideia de estudar tecnologias e educação de forma articulada foi se ampliando, especialmente na vivência do ambiente universitário como Analista de Tecnologia da Informação (TI) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tinha um desejo de aproximar as minhas atividades do público externo, de pessoas que precisassem das ferramentas digitais para se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Acredito que em tempos de necessidade de democratização do ensino superior, a utilização das TIC's pode ser uma barreira à afiliação dos estudantes com dificuldades para acesso às novas tecnologias digitais. A fim de não aumentar o fosso da exclusão sociodigital, a universidade pode aproveitar a emergência da revolução digital e deste novo perfil de estudantes, que entram através das políticas

públicas de acesso e permanência, para permitir que novas formas de uso das redes sociais e institucionais advenham das práticas, que qualificarão a aprendizagem no ensino presencial.

Foi com essas ideias em mente que me propus a cursar uma disciplina como aluno especial do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir daí, durante as aulas e leituras feitas, comecei a desenhar o projeto de pesquisa que viria a desenvolver no mestrado. Entendendo que é o desafio que move o pesquisador e, por considerar a inovação tecnológica uma reinvenção daquilo que está ínsito e latente em nós, fazendo brilhar os nossos olhos e (re)lembrar o sentido de nossas vidas, “abraçei” o tema de pesquisa proposto, antevendo possíveis resultados e benefícios para a universidade, em suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão, e para toda a comunidade acadêmica.

Pensar estas questões agora e refletir sobre minha trajetória de formação e minha relação com as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) torna-se importante para entender os motivos que me conduziram ao tema da pesquisa e ir fazendo o que Delory-Momberger (2008) chama de “dar forma ao vivido”.

O que dá *forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56. Grifos da autora).

E nesse pensar sobre a formação e dar forma às nossas ações, vou empreendendo um movimento de “caminhar para si”, como nomeia Josso (2010), e reflito sobre a pesquisa, a escolha metodológica e vou lembrando da especialização e das diversas experiências formativas e profissionais vividas e, dessa forma, trazendo significação à minha experiência antes de chegar ao mestrado e ao próprio desenvolvimento do projeto de pesquisa idealizado.

Sendo assim, é minha intenção neste capítulo falar sobre minha trajetória de formação, o ingresso no curso de Tecnologia em Processamento de Dados, as diferentes experiências de formação e profissionais vividas com as TIC's e, especialmente, a minha chegada à UFRB, já que este espaço, além do meu atual local de atuação profissional, é também o campo onde foi desenvolvida a pesquisa feita.

## 1.1 Trajetória de formação

Nasci na terça parte do século XX, durante a Ditadura Militar no Brasil, e cresci vendo a abertura do mercado ao capital externo. Nesse contexto de repressão imposto pelo golpe de estado de 1964, vivia-se também a intensificação das políticas desenvolvimentistas, que objetivavam inserir o Brasil na corrente de expansão do capitalismo mundial. Os Estados Unidos, nesse período, exportavam tecnologias e era preciso que existissem mercados compradores.

Em poucas décadas, o Brasil viveu um período de grande expansão tecnológica e foi nessa conjuntura que aprendi a utilizar o computador na faculdade e vi a Internet iniciar a sua versão comercial quando começava minhas experiências profissionais. Vi também, como afirma Kenski (2003), novas formas de aprendizagem surgirem por meio da interação, da comunicação e do acesso à informação propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico que o Brasil vivia. Como não nasci cercado pelas novas tecnologias e não cresci com as mídias digitais como parte integrante de minha vida, como é o caso dos nativos digitais<sup>2</sup> (PRENSKY, 2001), defino-me, então, como um legítimo imigrante digital (PRENSKY, 2001).

Durante a minha infância e juventude, mescliei os brinquedos manuais com os jogos eletrônicos, porém costumava aguardar o momento de amadurecer as ideias para sedimentar os novos hábitos, não sendo este meu lazer predileto.

Nesta época, o ensino escolar dava-se através das metodologias tradicionais, em que o volume de conteúdos era necessário para se garantir o sucesso. Eu aprendia decorando datas e fatos históricos com os detalhes trazidos pelos livros didáticos, fórmulas e formas de escrita que eram essenciais para comprovação do conhecimento. Embora o conteúdo histórico seja o mesmo e as bases teóricas devam ser ensinadas, há certamente, nos dias atuais, a necessidade de romper com

---

<sup>2</sup>O termo **nativo digital** foi criado pelo norte-americano Marc Prensky (2001) para definir uma geração de pessoas que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais - como videogames, Internet, telefone celular, MP3, etc - sempre presentes em sua vida. No sentido mais amplo, estas pessoas nasceram a partir da década de 1980 e têm grande facilidade na utilização destas tecnologias que não necessitam do uso do papel para o desenvolvimento de tarefas. Estes jovens, segundo o autor, pensam e processam as informações de modo diferente e estão acostumados a obter informações de forma rápida, por isso costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Já os imigrantes digitais, nasceram antes desse período e precisam aprender e se apropriar da “linguagem” tecnológica para depois utilizá-la.

algumas amarras do passado, diferenciando o conteúdo legado do conteúdo futuro (Prensky, 2001). E, mesmo que muitos educadores vejam os nativos digitais apenas como estudantes atemporais, é importante para o/a professor/a “aprender algo novo e aprender novas maneiras para fazer algo antigo” (Prensky, 2001, p.4), evitando o que o autor chama de manter o ‘sotaque’ ao utilizar-se das novas tecnologias para educação. Esta reflexão serve para a educação básica e também para o ensino superior.

Talvez por isso tenha demorado a definir minha opção para o Vestibular, acreditava que a minha escolha profissional deveria ter algo inovador, no sentido trazido pelo Relatório de Inovação do Reino Unido (2003), que define que a “inovação é a exploração com sucesso de novas ideias”, enquanto a Lei de Inovação (Brasil, 2004) utiliza o conceito de “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social [...] que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho.”

Portanto, a Informática surgia como novidade e exploração de novas ideias, mais do que interesse, pois eu não tinha muito prazer pelos jogos eletrônicos – uma das poucas funcionalidades usadas pelos jovens da década de 1980 –, nem pensava em trabalhar com pesquisas científicas. Certamente ainda era cedo para mim uma escolha profissional, como dizem Almeida e Santos (2008):

De fato, no Brasil, os jovens tomam a decisão de carreira profissional de nível universitário muito cedo, aos 16 ou 17 anos. O ingresso direto aos cursos profissionais através de um exame como o vestibular, desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações), permite à universidade, de certa forma, se desresponsabilizar pela formação básica desses alunos. (Almeida e Santos, 2008, p.158)

Assim, ao iniciar o curso de Tecnologia em Processamento de Dados em uma faculdade particular não me senti atraído pelas disciplinas mais técnicas, especialmente de programação de sistemas, mas de gestão. Passei todo o curso perguntando-me o porquê desta escolha profissional, e cogitei afastar-me da área alguns anos depois. O curso tinha apenas três anos de duração e, após concluí-lo, fui convidado a complementar a formação em novo curso de Análise de Sistemas de Informação, porém não tive interesse em continuar a formação técnica nesta área.

Depois de formado, segui a área técnica até especializar-me (lato sensu) em Gestão de Tecnologia da Informação (TI), o que modificou meu rumo profissional, este que passou a ser menos técnico e operacional. Também fiz, desde a época da graduação, estágios em bancos, a fim de trabalhar com Informática, mas, somente

após alguns meses realizando atividades de checagem de documentos, tive a oportunidade de trabalhar com envio e recepção de Telex por computador, um sistema seguro de mensagens através de uma rede mundial de comutação de dados. Iniciando estágio em outro banco, começaria a desenvolver atividades ligadas a desenvolvimento de programas e à segurança de sistemas, mas frustrei-me com o adiamento e a experiência inconclusa. Estas experiências iniciais colaboraram para a compreensão do trabalho em organizações de grande porte.

## **1.2 Experiências profissionais**

Somente no fim da graduação, quando fui convidado a estagiar em uma empresa multinacional, que prestava serviços de Tecnologia da Informação ao Polo Petroquímico, efetivamente vivenciei aspectos técnicos que estendiam a aprendizagem em sala de aula e ajudaram-me na iniciação no mercado de trabalho. Então, após a conclusão da graduação, a empresa contratou-me e levou-me a trabalhar em diferentes indústrias como Analista de Suporte, responsável pelo atendimento e solução técnica em equipamentos e redes de computadores. Posteriormente, tive a oportunidade de trabalhar em consultoria como Analista e Gerente de Negócios, mesclando o conhecimento técnico à necessidade de prospectar e gerenciar contratos, iniciando o fluxo para o interesse pela gestão.

Assim, trabalhei como Analista de Suporte e de Negócios de TI em indústrias, consultoria e área militar, aprendendo a consertar equipamentos, instalar e manter redes de computadores, negociar compra e venda de produtos e serviços de informática em ambientes públicos e privados. Passei a coordenar uma equipe de Suporte e Infraestrutura que me estimulou a cursar especialização (lato sensu) em Gestão de Tecnologia da Informação, encontrando um campo de atuação mais condizente com meu interesse – menos tecnicista – sem mudar de área de atuação, como é comum a muitos profissionais que foram obrigados a escolher mais cedo sua carreira. Com a especialização, comecei a direcionar minhas atividades para gestão e projetos de Tecnologia da Informação (TI), colocando-me em um lugar de protagonismo, a fim de fazer o alinhamento estratégico da TI e fortalecer a sua importância nas organizações. O conceito de Governança de Tecnologia da Informação foi gerado a partir do aumento da dependência tecnológica para o fornecimento de produtos e serviços, e trata do alinhamento estratégico da TI, a

correta alocação e medição de recursos e a mitigação de riscos em TI, a fim de garantir maior confiabilidade nas informações.

Com o novo direcionamento profissional, vivenciei a gestão de projetos de TI em saúde e de serviços de desenvolvimento de sistemas no Poder Judiciário. Meu percurso formativo, iniciado na graduação, não se concluiu, mas ganhou novo ritmo com as experiências profissionais, comecei então a ir cartografando os caminhos em busca do encontro com os saberes da minha experiência (MACEDO, 2015).

Cartografar [...] é estar atento a focos de luz que acendem, ficam a meia-luz, apagam; a fochos ou facheiros que se movimentam lenta ou rapidamente, que mudam de lugar, de perspectiva, de intensidade, [...] que se hibridizam, que emergem repentinamente [...]; a perspectivas que entram em conflito, [...] que se doam, se solidarizam, numa constante produção de múltiplos sentidos e sem-sentidos. (MACEDO, 2015, p.55)

Na minha trajetória profissional, tive ainda a oportunidade de lecionar, em faculdades, disciplinas de Informática para estudantes de Administração e Contabilidade, além de Introdução à Arquitetura de Computadores a estudantes de Tecnologia da Informação. Aos primeiros, tinha a missão de aplicar o conteúdo fomentando a visão de integração dos recursos digitais às áreas de atuação de cada profissional, e aos futuros colegas, trocar conhecimentos teórico-práticos, ampliando a perspectiva de melhor utilização dos recursos para atendimento às necessidades organizacionais.

Portanto, a oportunidade que dispunha de estar em sala de aula fazia-me incentivar o estudante a afastar-se do caminho que eu houvera percorrido no ambiente acadêmico, mas compreendido melhor no mercado de trabalho. É a importância de o sujeito ser curricular, como defende Macedo (2013), ao afirmar que quando “[...] instituímos também a ideia de que envolvidos e interessados nas questões dos conhecimentos e atividades socialmente eleitos como formativos, curricular somos todos.” Macedo (2013, p. 429). Isso implica no entendimento de que a docência deve ser uma experiência reflexiva, que nos leve a experimentar o autorizar-se, a sermos atores e autores de teorias, transformando-nos através da aprendizagem nas práticas educacionais. Por consequência, poderemos tornar a vivência profissional, muitas vezes já iniciada, alinhada com as buscas que fazemos no ensino superior.

### **1.3 A chegada à UFRB**

Todo o percurso profissional é também um caminho formativo, eivado de reflexões que conferem ao andarilho a chance de trilhar com os pés descalços a fim de sentir o vivido e de tornar-se quem é. E a integração das escolhas multirreferenciadas do indivíduo levam-no aos lugares que necessitava, mas também que desejava estar.

Assim foi o meu acesso à UFRB, universidade criada no Recôncavo, resultante das lutas e demandas daqueles que há muito tempo declinaram do desejo de cursar o ensino superior ou tiveram que abandonar seu lugar e sua família para continuar seus sonhos em uma capital. Antes de tomar posse como Analista de TI nesta instituição, mudei-me com a família para o interior do estado da Bahia a fim de implicar-me na proposta de integração da universidade, em sua função social, com a comunidade do Recôncavo. A chegada à UFRB foi um “momento charneira”, segundo terminologia adotada por Josso (2004), em minha vida, algo que significou um “divisor de águas”, estimulando e criando o desejo de pesquisar temas com os quais convivia e sabia o quanto eram relevantes para a educação na universidade em que trabalho.

A missão da UFRB despertou em mim o desejo de encontrar entre atividades de ensino, pesquisa e extensão as formas de estar mais próximo da comunidade que rodeia e interpenetra a universidade. Foi assim que, após os primeiros meses, comecei a trabalhar em um projeto de implantação de um grande sistema integrado de gestão, que envolve as áreas administrativa e acadêmica, e que me aproximou das pessoas que vivenciam a instituição, da comunidade acadêmica, ajudando-me a notar necessidades estruturais e de serviços ligadas à Informática.

Dessa forma, a cada novo olhar, seja sob o prisma técnico, da gestão, do educador ou do estudante, percebemos a pluralidade das interações na universidade e as oportunidades das ações formativas a todos/as que se vinculam ao seu cotidiano. Nesse contexto, não me satisfaria apenas uma participação tecnicista, mesmo que tenha esta uma função estrutural e mobilizadora dos processos acadêmicos. Estar no intermédio das relações é importante para observar os dois polos, em uma reflexão dialética e sistêmica, conjugando valores pedagógicos e exigências processuais, demandas formativas e metas governamentais.

Concordando com as ideias de Lowenthal (1998, p.83), quando este autor diz que: “Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos”, prossigo a partir de então refletindo sobre os eixos basilares da pesquisa, o meu caminhar metodológico e minha inserção no campo de pesquisa, com novos entendimentos e reflexões sobre as experiências vividas e narradas, observando agora o quanto estas estão interligadas ao meu tema/problema de pesquisa e dão significado aos estudos empreendidos e caminhos percorridos.

## 2. A COMPREENSÃO TEÓRICA E OS EIXOS BASILARES DA PESQUISA

### 2.1 Reflexões sobre o acesso ao Ensino Superior no Brasil

A educação é um direito social, o caminho mais efetivo de inclusão, ou melhor, de reparação da história de desigualdades no mundo. Ela rompe com a ignorância e a falsa ideia de que os saberes culturais e as vivências em comunidade são irrelevantes para o êxito na vida e, como dito por Freire (1996), desperta as pessoas da imposta visão míope acerca dos determinismos e condicionamentos do mercado globalizado.

Durante o período juvenil, o ser humano começa a pensar em sua vocação, através dos gostos pelas disciplinas, diálogos com colegas, exemplos de seus pais, notícias sobre emprego e renda e por desejos ainda inexplicáveis. Em países como o Brasil, em que é necessário um concurso (ENEM<sup>3</sup>/ Vestibular) para adentrar uma faculdade ou universidade, quanto mais perto o/a estudante chega deste momento, mais ansioso/a fica, devido ao sonho universitário, às mudanças comportamentais exigidas e às cobranças familiares(COULON, 2008). Logo, o acesso ao Ensino Superior é visto por muitos como um “funil”, objeto cuja aba é larga, e poucos conseguem, sem extraordinário esforço, ultrapassar a fronteira.

Dessa maneira, não se pode negligenciar o papel da escola na preparação emocional, bem como a instrucional de seus/uas alunos/as. Porém, deve este/a estudante angustiar-se para chegar à universidade? E foi assim ao acessar o Ensino Médio? No Brasil, apenas na década de 1990, foi fortalecida a Educação Básica com a expansão da matrícula no Ensino Médio, e este passou a ser a continuidade da educação para muitos/as estudantes que concluíam seus estudos no Ensino Fundamental (CASTRO e TIEZZI, 2005). Aqueles/as que acessavam o chamado 2º Grau tinham como objetivo preparar-se imediatamente para uma profissão técnica ou para o Vestibular.

---

<sup>3</sup>ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio, implantado no Brasil em 1998, que possibilita a avaliação de estudantes que concluíram a Educação Básica, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a entrada no Ensino Superior em universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), além de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e financiamentos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em instituições privadas. Conforme Castro e Tiezzi (2005), o ENEM tem como propósito avaliar se os currículos estão desenvolvendo o raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, de acordo com os quatro pilares de uma educação para o século XXI (UNESCO).

Assim, como o acesso ao Ensino Médio é automático, não há exigências nem a conseqüente angústia para iniciar esta preparação profissional. Porém, por ser elitista a seleção para o Ensino Superior, muitos jovens cresceram ouvindo seus familiares dizerem que este era um espaço para quem tinha condições de estudar em colégios particulares (COSTA, 2013) e certamente desmotivaram-se, não fazendo planos para romper com a cultura de que seu lugar na sociedade era o que o destino lhe havia reservado.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a reforma curricular do Ensino Médio proposta pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, cujos eixos se baseiam na flexibilidade, diversidade e contextualização, buscou-se a qualidade do ensino básico, propiciando a implantação, neste mesmo ano, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para avaliar o perfil do egresso e, posteriormente, ser o passaporte de entrada no Ensino Superior (CASTRO e TIEZZI, 2005). Encerrávamos o século XX, caracterizado por imensa negligência da educação no país, acendendo um farol para a reparação social e a democratização do acesso à formação de cidadãos conscientes da sua trajetória e do seu papel na sociedade.

Até o século passado no Brasil, as universidades públicas foram espaços seletivos, especialmente para estudantes de ‘bom nível social’, de raça branca e oriundos/as das capitais, restando à maioria dos/as pretendentes aguardar uma oportunidade ou, pior, não guardar esperança para a continuidade dos seus estudos. Resultante do sistema capitalista, a meritocracia recompensava os que tinham maiores esforços, desde que a prioridade fosse para os selecionados pelas características já mencionadas. As instituições de ensino levaram muito tempo para compreender o seu papel social no Brasil, especialmente pela ausência de políticas públicas e institucionais de incentivo e suporte à inclusão de oportunidades de acesso e permanência à educação superior.

Recordo-me que, no início dos anos 1990, as universidades públicas eram locais em que, salvo exceções, estavam os estudantes que haviam estudado em escolas particulares, eram tempos de poucas instituições. No fim desta década, com os incentivos governamentais para que as faculdades privadas ofertassem vagas para o ensino superior, paradoxalmente poderíamos encontrar egressos/as de escolas públicas, de origem popular, de etnias não brancas e que residiam, em sua

maioria, no interior dos estados. Muitos desses estudantes acabavam desistindo do curso, pois não podiam custear as despesas de moradia em outra cidade.

### **2.1.1 Breve Histórico sobre a universidade**

Em breve análise histórica, as universidades nasceram para proteger a cultura judaico-cristã e, ao longo da sua implantação na Europa, como instituições de ensino superior, do século XI ao XVII, tiveram importante papel no registro de informações e na formação de intelectuais (ALMEIDA E SANTOS, 2008). Passaram a ter um papel relevante para a pesquisa, mas perderam importância para os museus e as bibliotecas após o advento da imprensa. No século XIX ainda eram espaços elitistas, especialmente para os cursos tradicionais, embora passassem à formação profissional junto aos institutos técnicos. E, no século XX, incorporaram a Extensão, após a mudança para uma visão crítica da sociedade, como atividade que a faz conviver com a comunidade que demanda ações resultantes das investigações que realizam em seu ambiente extramuros.

Neste contexto, as reformas universitárias na Europa e nos Estados Unidos foram modificando a compreensão do papel da educação superior em todo o mundo, embora novas universidades fossem implantadas, ainda por muitas décadas, com a tradicional visão cognitiva centrada no ensino técnico-científico. Conforme Santos (2008), apesar das reformas kantiana e humboldtiana<sup>4</sup>, a universidade vive há décadas a crise institucional, da hegemonia e da legitimidade, sendo relevante a mudança para o modelo do conhecimento pluriversitário<sup>5</sup>, baseado na contextualização, na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Este modelo é transdisciplinar, heterogêneo e interativo, sendo potencializado pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Suas possibilidades são ilimitadas quando se volta à perspectiva

---

<sup>4</sup>Wilhelm von Humboldt (1767-1835) foi um ministro da Prússia que, em 1810, concretizou uma nova ideia de universidade com a fundação da Universidade de Berlim. O princípio central da ideia humboldtiana de universidade era a “unidade indissolúvel do ensino e da investigação”. Isto significa, na concepção do autor, que a matéria a ensinar é, idealmente, um saber adquirido em primeira mão pelo docente na qualidade de investigador.

<sup>5</sup>A pluriversidade propõe a substituição do conhecimento disciplinar pelo conhecimento transdisciplinar; de circuitos fechados de produção pelos circuitos abertos; da homogeneidade dos lugares e sujeitos para a heterogeneidade. O conhecimento pluriversitário é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento. (SANTOS, 2004)

da aprendizagem dos/as estudantes, que não distanciam mundos presenciais e virtuais, e que podem vivenciar a pesquisa e a formação continuamente, em qualquer tempo e lugar.

Todavia, no Brasil, devido ao caráter exploratório dado às colônias, só foi possível implantar cursos de nível superior com a vinda da família real portuguesa em 1808. E, apenas em 1920 foi criada a primeira universidade no país, quando a maioria dos países no continente sul-americano já tinha instituições de ensino superior (ALMEIDA E SANTOS, 2008). Segundo Boaventura (2009), no ano 1808 foi fundado o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, que tinha por objetivo dar um suporte técnico à produção açucareira no Recôncavo baiano. Posteriormente, o Instituto passou a se chamar Escola de Agronomia de Cruz das Almas, que foi o núcleo inicial da atual Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Porém, a Universidade da Bahia surge apenas em 1946, e em suas raízes, dois séculos depois, germinam as sementes da UFRB, junto com o importante movimento de democratização e interiorização da educação superior brasileira.

O mesmo Boaventura (2009) conta que a criação das universidades estaduais da Bahia só foi iniciada em 1980, e a sua interiorização alcançou, como alguns campi da Universidade Federal da Bahia – UFBA, poucas cidades, tendo o Governo baiano iniciado a oferta de vagas para aqueles/as que, até então, precisavam deslocar-se para Salvador. Contudo, ainda era difícil a entrada de estudantes oriundos/as de escolas públicas e de baixa renda, pois não havia as condições para trabalhadores que só tinham disponibilidade à noite e não poderiam manter-se sem uma renda para custear moradia, alimentação, transporte e material de estudo.

Somente no início do século XXI as universidades públicas alteram o seu elitismo, através de políticas governamentais, especialmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI<sup>60</sup> (BRASIL, 2007), cujas ações preveem o aumento de vagas, prioritariamente no período noturno, a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas, a reestruturação acadêmico-curricular, a renovação pedagógica da educação superior,

---

<sup>60</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visa disponibilizar recursos para que as instituições possam melhorar a qualidade dos cursos de graduação, a infraestrutura física e os recursos humanos e ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, o compromisso social da instituição e a mobilidade intra e interinstitucional.

Este programa tem início com o relatório do Grupo de Trabalho Interministerial que, em 2003, reconheceu a crise existente no Ensino Superior, principalmente nas instituições federais, propondo a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização emergencial e profunda das universidades, através de políticas públicas para a sua expansão e interiorização, objetivando a igualdade de oportunidades e o combate à retenção e à evasão de estudantes que adentram essas instituições (SILVA, 2015). O REUNI efetivamente promoveu a ampliação do número de vagas nas instituições de ensino superior, provendo os recursos necessários à infraestrutura física, à contratação de recursos humanos, à reforma curricular e a incentivos monetários para a permanência de estudantes próximos do seu local de estudos.

Antecederam o REUNI outras estratégias como as Políticas de Ações Afirmativas<sup>7</sup>, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>8</sup>, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>9</sup>, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>10</sup> e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>11</sup> (SANTANA e SAMPAIO, 2015), responsáveis por possibilitar a milhares de estudantes refazerem seus planos pessoais e profissionais, aumentando suas chances de continuidade dos estudos e modificando a sua realidade frente a um mercado cada vez mais exigente e competitivo. A partir deste período de reforma, passamos a ver a diversidade cultural e humana conviver nos espaços acadêmicos públicos e privados, diferentemente do que ainda permanece nas escolas do país.

A democratização e a interiorização da oferta de educação superior são medidas essenciais para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e

---

<sup>7</sup> Políticas de Ações Afirmativas - define programas e projetos de assistência estudantil que possam reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os graduandos das Instituições Federais de Ensino.

<sup>8</sup> PNAES - Os programas de assistência estudantil objetivam criar condições para viabilizar que estudantes de baixa renda completem seus estudos através de bolsas e/ou serviços (SANCHES, 2013).

<sup>9</sup> Programa Universidade para Todos (PROUNI)-é uma política de emergência que visa o desenvolvimento socioeconômico do país, por meio da inclusão social. O Programa objetiva incentivar e favorecer o ingresso de estudantes pobres na universidade

<sup>10</sup> Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)- uma forma de financiamento estudantil que facilita aos alunos de baixa renda a acessibilidade em cursos de graduação, em instituições de ensino superior privadas.

<sup>11</sup> Universidade Aberta do Brasil (UAB) - política pública de expansão, democratização e interiorização do Ensino Superior público em tempos de educação on-line

atingir estudantes sem condições de se deslocarem para outras regiões. As dificuldades de acesso e de permanência destes sujeitos nas universidades brasileiras remontam à história de elitização e concentração do ensino superior nas capitais e regiões de maior concentração de renda.

Neste contexto, algumas estratégias são registradas em universidades federais na Bahia, a exemplo da implantação do regime de ciclos e dos Colégios Universitários na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), favorecendo a entrada de estudantes de escolas públicas da região onde estão as sedes da instituição e a consequente afiliação e permanência de jovens que identificam “dificuldades cognitivas, formativas, culturais, econômicas a serem enfrentadas. Sabem que para superar essas dificuldades vão precisar de muita determinação e engajamento” (TEIXEIRA e COULON, 2015, p.227). Dessa maneira vemos a Educação superior possibilitar melhor distribuição de renda e concentração de capital, em cidades com baixo índice de desenvolvimento econômico, através da qualificação e empoderamento das pessoas que darão as mãos ao compromisso social da universidade pública.

Em outra pesquisa, a oferta de mais de 2 mil vagas por ano em cursos noturnos na Universidade Federal da Bahia (UFBA) modifica o panorama de uma instituição que impossibilitava a permanência de trabalhadores-estudantes, os quais necessitam da renda para se manterem estudando. O perfil destes/as novos/as estudantes diferencia-se daqueles/as que se matriculam nos demais turnos, pois são na maioria homens adultos, em média quatro anos mais velhos/as, com mais de dois anos de conclusão do ensino médio, oriundos/as de escolas públicas e com menor nível de instrução dos pais (SANTANA e SAMPAIO, 2015). Notamos, assim, que a expansão e a democratização de acesso em uma instituição situada majoritariamente na capital têm sentido mais relevante quando possibilitam a simultaneidade do estudo e do trabalho, que irão favorecer a inclusão socioeconômica e cultural.

Já na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cuja marca tem relação com a implantação das políticas afirmativas desde o seu início, um estudo acerca do Programa REUNI demonstra a sua grande contribuição para a democratização do acesso através das políticas de cotas e adesão integral ao ENEM/SISU, ações de permanência qualificada, flexibilização da estrutura curricular, com a criação de bacharelados interdisciplinares e cursos tecnológicos, projetos de

extensão para valorização dos saberes culturais e popularização da ciência, convênios com prefeituras para o envolvimento de estudantes de licenciatura com escolas de educação básica e mobilidade acadêmica (SILVA, 2015). O programa valoriza a universidade pública enquanto promotora de cidadania e transformação social através dos seus pilares de ensino, pesquisa e extensão, e deve ser gerido com rigor e observância dos benefícios e prejuízos à sociedade que necessita da publicização dos seus resultados.

Em se tratando das missões da universidade, Almeida e Santos (2008) enfatizam que não há universidade sem pesquisa, extensão e formação, lembrando que em mil anos, o ensino e a pesquisa foram bastante valorizados para o docente e para os índices institucionais. Em outras palavras, quanto mais quantificáveis são os resultados de investigações científicas e de alunos/as diplomados/as, mais investimentos são realizados. Porém, o papel social reclamado à universidade há cerca de um século tem nos aspectos acesso, extensão, pesquisa-ação e ecologia de saberes (SANTOS, 2004), sua maior relevância. Integrar, portanto, pesquisa, extensão e formação é promover ações emancipatórias que envolvam a construção do conhecimento respeitando os saberes complexos e multiculturais, em que a comunidade participe de uma formação política, profissional, cultural e acadêmica.

Dessa maneira, à medida que refletimos sobre a integração entre ensino, pesquisa e extensão, vemos três funções na universidade: acadêmica, fundamentada em bases teórico-metodológicas; social, que promove a organização social e a construção da cidadania; e articuladora, tanto do saber e do fazer, como da universidade com a sociedade (SERRANO, 2006). Este papel da universidade, que a aproxima da comunidade que a cerca, contribui para a redução das diferenças regionais, culturais e econômicas, transformando a realidade da população que a demanda e a acolhe. São tensões que Silva (2006, p.198) reflete a fim de posicionar as instituições de ensino superior:

A divisão do saber, a hierarquização, as relações recíprocas, os vínculos entre o saber e o seu ensino, entre a produção do conhecimento e a sua transmissão, a centralização e a descentralização são questões totalmente atravessadas pela reflexão acerca do lugar histórico-político que a instituição deve ocupar, o qual definirá seu perfil institucional e as consequências quanto à dialética que deverá governar a relação entre a autonomia e os laços com a exterioridade.

Esta proposta de reforma da instituição de ensino superior no Brasil coaduna com a análise de Veiga (2004) acerca da importância de avaliar a construção de um

novo projeto político-pedagógico nas universidades, baseado em quatro dimensões: a humana, com amplo debate pela comunidade acadêmica; a epistemológica, onde todo conhecimento científico-natural é científico-social, é local e total, e também é autoconhecimento e visa constituir-se em senso comum, fomentando o diálogo e inovando a relação entre o ensino e a aprendizagem; a dimensão metodológica, integrando teoria e prática com foco no sujeito; e a ética, como princípio educativo centrado na solidariedade e na responsabilidade pelo coletivo. E Freire (1996) conclui que a programação da ação político-pedagógica deve partir da convicção de que a mudança é possível, ao tornar a curiosidade ingênua dos/as educandos/as em curiosidade epistemológica.

### **2.1.2 Os cursos de Bacharelados Interdisciplinares**

Na arquitetura curricular da universidade medieval, a formação em ciclos já havia sido pensada com o ciclo básico formado pelas sete artes liberais, constituídas pelos blocos *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), e o ensino especializado tinha a Teologia, depois o Direito, acrescentando mais tarde, a Medicina (ALMEIDA E SANTOS, 2008). As artes e a filosofia eram consideradas de cunho elementar, sendo esta última valorizada apenas no século XVIII por Immanuel Kant, todavia o aprendizado técnico-profissionalizante não pertencia a estas instituições, o que se manteve por alguns séculos.

De acordo com o mesmo autor, na sociedade contemporânea dois modelos foram relevantes para a reforma da arquitetura acadêmica: o modelo norte-americano, com os ciclos de pré-graduação, graduação e pós-graduação, e o modelo unificado europeu, cujos ciclos são de bacharelado ou não profissionalizantes, de cursos profissionais, incluindo o mestrado profissional e acadêmico, e de doutorado. Enquanto os EUA se basearam na Reforma proposta pela comissão presidida por Abraham Flexner, no início do século XX, a Europa fundamenta-se na Declaração de Bolonha, quase cem anos depois.

Mediante o exposto, o Brasil teve dois momentos promissores, com Anísio Teixeira, em que aproveitou as recomendações do Relatório Flexner<sup>12</sup> e uma propositura de educação democrática, mas também duas rupturas ditatoriais, com Getúlio Vargas e com o Golpe Militar, distorcendo a arquitetura universitária, e mesclando os modelos estadunidense e europeu, ocasionando grandes diferenças na formação como na governança institucional (ALMEIDA E SANTOS, 2008). Nas mãos dos estados e da iniciativa privada a educação básica e superior manteve-se voltada para o atendimento de demandas imediatistas, como o letramento e a profissionalização, porém desqualificando os projetos que conduzem o educando ao livre pensar, à emancipação social e ao desenvolvimento do ambiente que o cerca.

Então, a formação em ciclos foi influenciada pelo modelo idealizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade Federal de Brasília, pelo Relatório Flexner, no Ensino Superior norte-americano, e pelo Processo de Bolonha<sup>13</sup>, no Espaço Europeu de Ensino Superior, e torna-se um modelo de reformulação curricular, metodológica e pedagógica, por construir o conhecimento através da interlocução de saberes e áreas (VERAS et al, 2015). A partir de 2007, com o REUNI, algumas universidades federais brasileiras decidem incluir em seus projetos a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, com o objetivo de formar profissionais com visão humanística e artística, além de científica.

Nesta última década, uma nova concepção curricular, mais concernente às exigências da sociedade contemporânea, em que as habilidades e competências não são exigidas apenas pelo mercado, mas especialmente pelas relações de saberes e práticas, em constante modificação, foram implantados os bacharelados interdisciplinares em mais de dez instituições federais de ensino superior (IFES), a exemplo da Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal da Bahia

---

<sup>12</sup>O relatório Educação Médica nos Estados Unidos e no Canadá, elaborado por Abraham Flexner (1866-1959) para a Fundação Carnegie ficou conhecido como Relatório Flexner. Nele, as informações reunidas por Flexner sobre as 155 escolas médicas que visitou na América do Norte (em 180 dias, no ano de 1909), fortaleceram mudanças já em curso e levaram à consolidação de um modelo cujos rastros chegaram ao presente: o de escolas médicas integradas a universidades, ligadas a hospitais-escola, e onde a experimentação, o ensino das ciências básicas e a prática clínica têm lugar proeminente.

<sup>13</sup>O Processo de Bolonha foi um movimento que teve o início oficial em maio de 1998, quando os quatro ministros da educação da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram a declaração de Sorbonne, em que se estabeleceram uma série de objetivos a cumprir gradualmente que tinham como meta final criar um espaço europeu de ensino superior, em que os diferentes sistemas nacionais partilhassem intrinsecamente muitos dos mesmos critérios e princípios formais de educação.

(UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Juiz de fora (UFJF), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), entre outras. Conforme o documento “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares”, do Ministério da Educação (BRASIL, 2010, p. 4):

Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento [...] campos de saberes, práticas, tecnologias, [...] exemplo Artes; Ciências da Vida; Ciência e Tecnologia; Ciências Naturais e Matemática; Ciências Sociais; Humanidades e outros.

Os Bacharelados Interdisciplinares foram concebidos como alternativa para enfrentar três grandes desafios do ensino superior brasileiro: a exigência ao jovem de fazer uma escolha profissional precocemente, a rigidez no mapa curricular dos projetos pedagógicos dos cursos e a compreensão do conhecimento humano como fragmentado e disciplinar, dificultando o tratamento das questões de forma integrada (BRASIL, 2013). Portanto, a entrada na universidade passa a ser também por meio de ciclos de formação, à medida que os currículos são reestruturados, sendo um primeiro ciclo de formação geral e básica, garantindo preparação e acesso para realizar a formação específica em cursos profissionalizantes, o que dá a oportunidade para o estudante conhecer a área de atuação escolhida e as necessidades da comunidade à sua volta, obtendo um diploma de ensino superior antes da sua habilitação específica, que poderá ser mais acertada posteriormente.

Dessa forma, com independência para definir as diretrizes em seu Projeto Político-Pedagógico, cada curso é orientado pelo Ministério da Educação a trazer interdependência em suas grandes áreas e diversidade estrutural, devendo integralizar o currículo respeitando aspectos como estrutura, acesso, permanência e sucesso, progressão, mobilidade e aprendizagem e avaliação (BRASIL, 2010). A ética e a estética são dimensões essenciais a serem tratadas no currículo, de modo a formar cidadãos proativos com valores que transformem as relações de trabalho em propósito de vida, em busca das respostas que somente são possíveis quando os seres são tratados como vivos.

Neste contexto, iremos encontrar experiências de implantação de Bacharelado Interdisciplinar que denotam o compromisso que as instituições universitárias têm com a equidade, a democratização do acesso e o respeito às trajetórias singulares dos egressos do ensino médio. Em alguns casos, vemos que os docentes de cursos de progressão linear (CPL) flexibilizam os currículos para se adequarem à formação em ciclos, enquanto outras instituições isolam os bacharelados e criticam os projetos de educação em um primeiro ciclo de livre escolha dos componentes a serem cursados. Ainda há muito a debater no âmbito acadêmico para melhor compreensão dos benefícios da formação geral, humanística e cultural, na preparação para o mercado de trabalho, mas também para a vida.

### **2.1.2.1 Os Bacharelados Interdisciplinares nas universidades brasileiras**

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), cinco princípios norteiam os currículos dos bacharelados interdisciplinares: autonomia, flexibilidade, articulação, atualização periódica e inclusão das artes, da cultura humanística e das ciências (BRASIL, 2008). Em 2009, iniciam-se os cursos em Saúde, Artes, Ciência e Tecnologia e Humanidades, concentrados em um instituto que também hospeda alguns cursos de pós-graduação, compondo assim o primeiro e o terceiro ciclos de formação, e apontando para as terminalidades ou cursos profissionais de progressão linear em qualquer departamento ou instituto da UFBA.

Em síntese, a interdisciplinaridade é resultante da flexibilização curricular, e equivalente a uma ponte que conecta disciplinas, em uma sociedade cujas mudanças provocadas pelas novas tecnologias e incertezas socioeconômicas fazem balançar o paradigma epistemológico vigente. Para Brito et al (2015), a perspectiva interdisciplinar, pautada na formação geral de profissionais-cidadãos, tem como princípio a emancipação e libertação do humano e o comprometimento com o bem-estar social.

Outrossim, a Universidade Federal do ABC é a pioneira no Brasil, em 2006, na implantação do regime de ciclos, com o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e de Ciências e Humanidades, criando Centros Interdisciplinares em lugar de departamentos. Em 2017 cria o BI em Arte e Tecnologia (BRASIL, 2017) que, além de proporcionar a reflexão teórica acerca de imagem e de som na cultura

contemporânea, transversaliza com os demais cursos de BI o diálogo em arte, ciências, tecnologia e humanidades.

No caso da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a criação dos Bacharelados Interdisciplinares em Ciências Humanas e em Ciências Exatas, também motivados com o REUNI, ocorreram em 2009, tendo um dos seus objetivos a compreensão da “sociedade, do tempo, do espaço e da cultura em uma perspectiva integrada e crítica” (BRASIL, 2009, p.21) e incentivando a itinerância e liberdade de escolha das bases profissionais próprias de quem deseja somar aos seus saberes os conhecimentos teóricos para integrar-se a um mundo em constante mutação pelo uso das tecnologias de informação e comunicação.

Dessa maneira, a criação dos cursos interdisciplinares na última década reforça a autonomia da universidade ao perceber o conhecimento como bem coletivo, valor inafiançável da sociedade e “força multiplicadora das virtudes presentes no mundo social” (BRASIL, 2012, p.3). O BI em Arte e Design da UFJF tem como um dos seus objetivos formar profissionais capazes de se expressar bidimensional e tridimensionalmente, utilizando técnicas de representação à mão livre, com instrumentos ou ferramentas digitais.

Em mais um exemplo, com os Bacharelados Interdisciplinares em Etnodesenvolvimento e Ciência e Tecnologia das Águas, entre outros, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) prepara em seu primeiro ciclo profissionais críticos e aptos a compreender e “a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de conservar o equilíbrio do ambiente” (BRASIL, 2014, p.16). A sua inserção na comunidade mostra-se coerente com o projeto proposto pelo Ministério da Educação, de modo a abrir os currículos formativos a saberes locais e regionais, fomentando maior alicerce entre a teoria e a prática para a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de microssistemas de energias renováveis das comunidades ribeirinhas.

Assim como a UFOPA herdou um modelo de cursos da Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) construiu seus BIs após a recente tutoria da UFBA, trazendo modelos de formação linear e um curso existente desde a década de 1940, vinculado a esta instituição logo após a sua criação, no fim da década de 1960. Desta forma, Brito (2015) apresenta-nos as dificuldades naturais para a formatação de um Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas quando as preocupações estavam voltadas à interiorização e à

democratização do acesso às universidades, e ainda era incipiente o debate acerca da formação em ciclos no país.

### **2.1.2.2 A implantação dos bacharelados interdisciplinares na UFRB**

Neste contexto, a UFRB tentava criar um curso interdisciplinar, que teve de ser adaptado ao um bacharelado similar, mas barrava na tradição dos docentes que desejavam reproduzir seu modelo sem perceber que a democratização do ensino superior exigia a reformulação curricular. No caso dos bacharelados de ciências exatas, a dicotomia entre a valorização dos saberes humanísticos e a forte especialização técnica na formação básica pode ser motivadora para os altos índices de retenção e de evasão, reduzindo a proposta formadora aos paradigmas que concebem a educação universitária como espaço de instrução e adequação ao mercado de trabalho.

A formação em Ciências da Computação, neste cenário, busca prover ao futuro profissional as ferramentas para o desenvolvimento de atividades práticas, como o desenvolvimento de sistemas, de produtos e de serviços de telecomunicações, sem as preocupações com a qualidade do atendimento às demandas de um público que desconhece terminologias específicas da área e com a visão crítica na sociedade do conhecimento, em que as tecnologias digitais se mostram meios e não, como se imagina em uma visão tecnicista da educação em instituições privadas, finalidade da vida cotidiana. Esta visão mantém a formação reduzida ao ensino, preterindo a pesquisa e a extensão, como o contato com a comunidade que demanda e espera da universidade a troca de saberes ao invés do despejo de ideias que não se mostram aderentes à sua realidade, esta que é anterior à instalação da instituição.

Posteriormente, a UFRB cria o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, cujos princípios têm na articulação dos saberes, na dinâmica do conhecimento, na responsabilidade cidadã, na flexibilização do currículo e na diversidade capaz de convergir a área da saúde às demais áreas (BRITO, 2015), como norteadores para um debate que propõe a reconstrução da estrutura curricular dos cursos de segundo ciclo e a valorização da formação crítica e humanística na área da saúde em detrimento do corporativismo reinante. Em constantes reavaliações, após a conclusão da primeira turma do BI em Saúde, a chegada do curso de Medicina

como segundo ciclo tornou a fragilizar a proposta da interdisciplinaridade em ciclos (VERAS et al, 2015), devido ao esvaziamento das turmas nas demais terminalidades.

Nesse ínterim, são criados dois novos centros de ensino na UFRB, cuja proposta traduz as demandas das comunidades que residem nas cidades onde seriam instalados os novos campi. O Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade prevê a potencialização de uma matriz energética nacional e tem no projeto interdisciplinar, ao final de cada componente curricular, a conexão dos saberes adquiridos e a possibilidade criadora no espaço acadêmico, que leva o estudante a compreender a importância dos conteúdos gerais, básicos e específicos para uma visão multirreferencial. O Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT), campo da nossa pesquisa, surge em 2013 e sua “intenção era dar suporte à produção cultural da comunidade local como forma de preservar, resgatar, promover e ressignificar os símbolos da cultura local” (BRITO, 2015). Em outro item falaremos do BICULT com mais detalhes.

### **2.1.3 A UFRB: surgimento e expansão**

No Brasil Colônia, os interesses internacionais levantaram cidades no Recôncavo baiano unindo os traços da cultura indígena, marcados pelos hábitos alimentares e costumes, às práticas religiosas, línguas e etnias do povo africano (FRAGA, 2010). Os nomes de cidades e rios, a musicalidade e as tradições familiares e sociais são herança desta população negro-mestiça, que foi escravizada desde a colônia até o fim do século XIX, e manteve a luta por dignidade e cidadania, protestando contra a exclusão social, a intolerância religiosa, a concentração de terra e a educação.

O desenvolvimento desta região deu-se a partir do cultivo da cana de açúcar e do fumo, que alimentaram o tráfico de escravos, além de uma cultura de subsistência, como a pesca e a cerâmica, e tiveram sua queda e substituição a partir de meados do século XX, com a chegada do petróleo. Segundo Nardi (2013), com cerca de 20 municípios em sua formação regional desde 1960, como Zona do Recôncavo, Grande Recôncavo, Recôncavo Baiano e, em 2005, Território de Identidade do Recôncavo, esta região é predominantemente urbana com forte diversidade cultural e emergência em soluções de integração e solidariedade

econômica que possibilitarão melhores fazeres culturais e produção de conhecimento.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, concebida através da Lei 11.151 de julho de 2005, nasce numa região que carrega uma rica história de encontros, contradições e saberes culturais. É fruto das aspirações e da mobilização das comunidades locais, herdeira das tradições de luta do povo do Recôncavo, nome dado às terras que circundam a Baía de Todos os Santos. Esta baía recebe as águas do Rio Paraguaçu, que trazem as marcas de uma região que se (re)construiu em basicamente dois períodos de mercantilização, conforme Santana (2012): da relevância de Cachoeira, São Félix, Santo Amaro e Nazaré, como portas do transporte marítimo/fluvial e ferroviário até o século XIX, e da ascendência de Santo Antonio de Jesus e Cruz das Almas, como caminho do comércio rodoviário no século XX.

Mantendo a sua história, a população exigia uma reparação secular, um reconhecimento pelo isolamento mantido desde a crise causada pela alteração do modelo comercial vigente, que levou à emigração, sem qualificação, para o trabalho nos grandes centros do país, ou à prática de atividades de subsistência. Assim, em um momento propício à nova reconstrução regional, através da educação superior, elabora-se o projeto da UFRB sob a realização de audiências públicas com a participação de centenas de representantes da sociedade civil organizada (BRASIL, 2010). Não por acaso um dos compromissos fundadores da UFRB é com uma nova perspectiva de desenvolvimento que promova a melhoria da vida das pessoas e o exercício pleno de suas capacidades humanas, tendo em sua missão “a valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico” (BRASIL, 2009, p. 13).

Tendo por sede a então Escola de Agronomia da UFBA, em Cruz das Almas, a Universidade do Recôncavo não fixa suas raízes em pequeno espaço, mas se expande por mais de um território de identidade, pois se entende pertencente, desde o seu nascedouro, à extensão regional que dela necessita fortalecendo as suas raízes em solo profundo, a fim de abraçar o povo do Recôncavo, as matas do Vale do Jiquiriçá e as terras sertanejas, com vistas a alcançar a Costa do Dendê. Santo Antonio, Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Santo Amaro e Feira de Santana são cidades próximas que falam o mesmo linguajar, mas que possuem uma cultura

diversa e o abrigo de aprendentes que se conectam pelos seus saberes, suas danças, seus frutos e suas crenças.

Como uma instituição multicampi, a UFRB tem compromisso com a ampliação de acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da região que a abriga, e aponta para a disposição institucional de repensar seus modelos de formação, fortalecendo o contato com as escolas de educação básica, o incentivo ao acesso de novo perfil de estudantes, a consciência da afiliação e permanência, a integração das atividades para a pós-permanência e a visão de que, neste espaço, deve haver um livre pensar cuja interação com a sociedade a transforme daquela que prepara a mão-de-obra a uma desenvolvedora de novos espaços de trabalho.

Manter a sua expansão com a qualidade na formação de seus atores é o desafio que a UFRB tem para transformar o Recôncavo, através da educação superior, em um lugar de oportunidades de reparação histórica para inclusão de pessoas que sequer sonhavam com a continuidade dos estudos. Iniciara com 15 cursos em 2006, sendo 4 oriundos da Escola de Agronomia da UFBA, em 4 campi, ofertando 620 vagas de graduação, e necessitou das parcerias locais para funcionamento das suas atividades, mas pode, através do Programa REUNI, construir as suas edificações em dois novos Centros de Ensino e chegar, em 2017, a 45 cursos de graduação e 18 de pós-graduação, ampliando as oportunidades acadêmicas para mais de 10 mil estudantes (BRASIL, 2015). Porém, é fundamental compreender, conforme Nacif (2010), que “a consolidação de uma universidade é tarefa para muitas gerações, [...] um instrumento de emancipação de um povo”.

Com este intuito, a UFRB possui a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) como resultado da ação pioneira de uma instituição que nasce com o desejo de responder a uma sociedade historicamente afastada dos direitos essenciais ao exercício da cidadania, qualificando a permanência dos seus estudantes com a missão de garantir:

à comunidade acadêmica as condições básicas ao desenvolvimento de suas potencialidades, visando a inserção cidadã cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político, econômico e social. São princípios desta política a co-responsabilidade, o mutualismo, a solidariedade e o protagonismo (JESUS & NASCIMENTO, 2010, p.30).

E, para tanto, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, pilares diferenciais de uma universidade pública, garante à comunidade acadêmica o

alcance de seus sonhos ao fortalecer a gestão dos conhecimentos formais e informais, ao estimular a investigação científica para a inovação e o desenvolvimento regional e ao institucionalizar as atividades extensivas de modo a ser uma via de mão dupla entre a academia e a sociedade.

Neste sentido, a multicampia na UFRB promove a formação de estudantes em diferentes cidades conforme grandes áreas de conhecimento, sendo Cruz das Almas, além da sede, onde se localiza a Reitoria, o lugar onde os Centros de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) preparam profissionais nas áreas de Engenharia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Agronomia, Agroecologia, Matemática, Biologia e Gestão de Cooperativas. É o campus com a maior quantidade de estudantes, docentes e técnicos-administrativos e um terreno de grandes proporções para o desenvolvimento das atividades práticas necessárias ao aprimoramento dos atores que buscam na graduação e na pós-graduação a sedimentação dos seus conhecimentos.

Em Santo Antonio de Jesus, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) forma bacharéis em saúde, médicos, enfermeiros, nutricionistas e psicólogos, qualificando os serviços de promoção e cuidado com a saúde no município que possui um hospital regional e amplia o atendimento médico à população da microrregião, contribuindo com políticas públicas e para o bem estar físico, mental e social dos cidadãos. Há séculos, devido à marcante tradição religiosa, segundo Fraga (2010), “quando a medicina falhava era no Recôncavo que a população baiana buscava os mais famosos curandeiros africanos”.

O Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), em Cachoeira, oferta os cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social, Licenciatura em História, Museologia, Serviço Social e Tecnologia em Gestão Pública, além de cursos de pós-graduação em História da África e de povos indígenas, dentre outros. Em um lugar onde a independência da Bahia se fez marcante e a religiosidade, as artes e a arquitetura trazem a história, a beleza e a resistência dos vários povos, formar-se não pode ser apenas instruir-se, mas conhecer, reconhecer-se, permutar saberes e fazer-se parte da história.

Em Amargosa, a formação de docentes é um projeto da década de 1960 que se torna realidade com o Centro de Formação de Professores (CFP), cujos cursos de Licenciatura em Física, Química, Matemática, Pedagogia, Filosofia, Letras,

Educação Física, Educação do Campo e o Mestrado Profissional em Educação do Campo têm a incumbência de preparar educadores para ensinarem em uma sociedade da informação, em que os recursos tecnológicos somam-se às práticas pedagógicas desafiando-nos à “convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 135). Esta prática educativa não ocorre senão em contato direto com as escolas, compreendendo as suas dificuldades estruturais e políticas e refletindo sobre a relevância do seu papel na construção dos novos saberes.

Em Feira de Santana, maior cidade do interior baiano, cujo desenvolvimento avançou com as estradas de rodagem e os serviços industriais, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) possui o Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES) e a Licenciatura em Educação do Campo e em Pedagogia. Conforme seu Plano Político Pedagógico, após graduar-se no BES, o egresso poderá optar por cursos do segundo ciclo em Engenharias de Energia, de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, de Produção e de Materiais.

A cultura é uma dimensão complexa em um país cuja diversidade e criatividade demandam a profissionalização para produção e o uso da tecnologia com qualidade. Dessa diversidade surgiram ritmos musicais, a exemplo do samba de roda, que foram incorporados ao patrimônio cultural do Brasil. Com este intuito, o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), em Santo Amaro, vem atender a uma exigência desde o debate popular para a criação da Universidade do Recôncavo, com o curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT), dialogando com os mestres populares através de atividades extensionistas que colaboram com a universidade em seu fazer acadêmico.

Assim, grandes desafios estão postos a UFRB, dentre eles, conforme o Reitor Silvio Soglia:

Continuar garantindo um padrão de qualidade acadêmica compatível com as exigências da contemporaneidade e com a dinâmica do conhecimento, de modo que as inovações pedagógicas sejam aprofundadas; ampliar o acesso de cidadãos do interior da Bahia, em especial, da região do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá ao ensino superior e, por fim, vincular-se profundamente à sociedade civil organizada, a fim de produzir conhecimento capaz de contribuir para a solução de problemas locais, regionais e nacionais urgentes e a interferir efetivamente na superação de distintas modalidades de exclusão. (BRASIL, 2015, p. 8)

Nesse contexto, pertencer ao Recôncavo é, para essa gente, motivo de satisfação, e poder estudar nesta universidade, além de manter o vínculo com sua família e a mitigação das despesas, possibilita reencontrar-se com as suas tradições locais e consigo mesmo/a em uma espiral de saberes que ruma para a conquista de seus sonhos.

As universidades têm sido levadas a promover debates sobre metodologias de ensino e estruturas curriculares, de modo a flexibilizar as trajetórias formativas dos estudantes que necessitam rever os seus projetos de vida com o aumento da oferta de vagas no ensino superior. Junto à democratização do acesso, as tecnologias de informação e comunicação têm trazido ao mercado de trabalho e à vida social mudanças bastante rápidas, o que representa demandas também para a formação acadêmica. E, nesse sentido, Galeffi (2014, p.26) diz:

É inegável como a tecnociência tem criado mundos inimagináveis no estado natural de vida da espécie, sendo impossível separar o ser humano de todo o seu aparato tecnológico que o envolve em sua vida cotidiana.

## **2.2 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sociedade contemporânea**

Até aqui tratamos da Educação no Ensino Superior e da importância da democratização desta para que o acesso ao conhecimento seja de todos/as. Mas, na era da Informação, cujas fontes não se limitam ao acervo material, as tecnologias digitais são recursos essenciais para a garantia da disponibilidade de conteúdo nas instituições de ensino. Por isso, faz-se necessário, antes de adentrarmos com mais profundidade nas interfaces da relação entre educação e tecnologias, visualizar o vasto campo de atuação das TICs na sociedade contemporânea.

Entendendo a abrangência das tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea e o quanto estas têm promovido uma ressignificação nas formas de aprender e viver, corroboramos com Lévy (1993), quanto ele diz que:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (Lévy, 1993, p.4)

E é refletindo sobre estas novas maneiras de pensar e de conviver que o autor cita, que se espera, a partir de agora, entender o surgimento e propagação das TIC's, explorando o quanto estas tecnologias têm implicado em mudanças sociais, culturais, econômicas e, especialmente, educacionais. A partir daí, pretende-se relacionar estas mudanças com aspectos já tratados, tais como educação no Ensino Superior e democratização do acesso ao ensino universitário, já que estas temáticas se articulam e estão imbricadas. Intenciona-se ainda, nas seções seguintes, ampliar essa discussão para entrelaçá-la com novas dimensões da relação educação/tecnologia, tais como as especificidades da modalidade de educação semipresencial e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os aspectos teóricos e práticos das TIC's no Ensino Superior e sua relevância, na contemporaneidade, como promotora da expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior.

### **2.2.1 Breve história das TICs**

A universalização dos computadores nas escolas e nas residências permitiu a aproximação entre pessoas e de pessoas a lugares e culturas longínquas, assim como também fomentou a sua utilização para a realização de outras atividades, que foi acelerada com a popularização da Internet e a chegada dos dispositivos móveis, como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*.

Assim, sob todas as atividades cotidianas, desde uma conversa por telefone até o uso de aplicativos, está uma imensa malha de meios de comunicação que cobre países, interliga continentes e chega às residências, escolas e empresas: fios de telefone, fibras ópticas, cabos submarinos e transoceânicos, canais de microondas, transmissões via satélite e equipamentos de alta complexidade. De um lado, os computadores tornam compatíveis os diversos meios, processando e transmitindo informações, do outro, as pessoas que operam ou se utilizam desta intrincada estrutura física. A capacidade de transmissão e a qualidade dos serviços oferecidos são tão avançadas que o usuário nem se dá conta de todo o complexo aparato que apoia estes serviços. O conjunto desses recursos forma o que Takahashi (2000) chama de "infovia", uma verdadeira superestrada de informações e serviços que nos coloca diante de mudanças estruturais na sociedade em que vivemos, ligadas principalmente à comunicação e à interatividade.

Em um olhar para a nossa história, desde os primórdios da humanidade, verificamos que a evolução dos meios de comunicação, desde a pré-escrita, e a linguagem ainda verbal, passando pela invenção da escrita e da imprensa, que deram um salto na comunicação do ser humano, já que substituíram a efemeridade pela permanência, foram de grande importância para o início da veiculação do conhecimento e das diferentes culturas existentes no planeta. Mas a partir do rádio e da televisão, pode-se proporcionar velocidade e maior alcance das informações às pessoas. Porém, por não haver a interatividade entre transmissor e receptor nestas mídias, o homem dedicou-se a aperfeiçoá-los até criar a informática, que lhe possibilitou velocidade e amplitude muito superior, além de uma integração entre indivíduos e culturas nunca imaginados antes.

De fato, sabemos que as mudanças no mundo são impulsionadas pela insatisfação dos homens, e é assim que estes experimentam, recriam modelos existentes e/ou criam novos modelos. A história da humanidade nos mostra isso, pois foi assim que aconteceu com a “maioria das revoluções científicas, que passaram por vários modelos (Geocêntrico, Heliocêntrico, Cartesiano, Holístico, etc.).” (SANTOS e MANTA, 2002).

E foi recriando e modificando as mídias que possuía que o homem chegou à criação da informática e à modificação e ampliação das redes de interação e de tecnologias de informação e comunicação existentes. Atualmente o planeta está interligado por uma imensa rede de informações que permite aos indivíduos se comunicarem em curto espaço de tempo e a longas distâncias, sendo irrelevante o idioma, cultura e grupo étnico para que a comunicação se concretize.

Hoje vivemos a chamada “Sociedade da informação” (Brasil, 1998, p.11), que também pode ser conhecida por várias outras denominações, tais como “sociedade informática” ou “segunda revolução industrial” (Schaff, 1990); “sociedade pós-capitalista” ou “sociedade do conhecimento” (Drucker, 1997); “pós-industrial”; “sociedade do aprendizado”, etc. Independente do nome que receba, a ideia que se pretende difundir é que, nos dias atuais, vivemos em uma “nova sociedade” que é estruturada com base nas tecnologias de informação e comunicação. As TICs têm um alcance tão amplo e trouxeram mudanças tão significativas que implicam numa nova forma de ver, viver, trabalhar, se relacionar e entender o mundo.

A Internet, rede consolidada a partir da década de 90, instaurou uma nova forma de informação e comunicação no mundo, possibilitando que a cada dia sejam

criadas novas formas de interação, o que implica em mudanças estruturais em diversos setores da sociedade (econômicos, culturais, educacionais, etc). A “infovia” (TAKAHASHI, 2000) está sendo ampliada e assistimos hoje uma evolução tecnológica nunca antes vista.

A tecnologia tem um papel predominante na conformação da sociedade da informação, mas o seu desenvolvimento não está ligado à compreensão técnica do fenômeno, e sim à sua assimilação ao cotidiano da sociedade. A questão que surge, então, é como tem sido a assimilação das TICs no cotidiano da sociedade brasileira?

Sobre esta questão, sabe-se que ao longo das três últimas décadas, o Brasil viu o crescimento do uso das ferramentas digitais e da Internet, proporcionando maior comunicação e integração de informações, porém foram as redes sociais que conectaram pessoas não somente aos acontecimentos do mundo em tempo real, mas, sobretudo, umas às outras. O reencontro entre amigos e colegas permitiu relembrarem momentos que passaram juntos e histórias inesquecíveis. Alguns as contam com detalhes enquanto outros mal conseguem narrar os principais episódios vivenciados. E é a narrativa das experiências que possibilita a percepção da importância daqueles momentos na vida de cada sujeito (MACEDO, 2015). É a partilha da lembrança que movimenta no semelhante o questionamento sobre seus momentos marcantes no estreitamento das relações, na formação de si.

O uso de dispositivos tecnológicos cada vez mais pessoais, do computador na década de 1980 ao celular nos dias atuais, tornou-se tão comum, da criança ao idoso, que é raro não se acessar a Internet em um dos turnos, diariamente, para sentir-se melhor informado para a realização das suas tarefas. Isso é algo que vem se expandindo, cada vez mais, desde as primeiras redes de comunicação aparecerem no Brasil em 1988 quando a Fundação de Apoio à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) se conectaram aos Estados Unidos através das redes Bitnet.

Ao historicizar o surgimento e expansão das tecnologias de informação no Brasil, Haddad (2013, p.27) nos fala que:

Ainda em 1990, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) do Governo do Brasil iniciou um processo de centralização e organização dessas redes com a criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), começou a criação de acessos para as universidades, centros de pesquisas e governos estaduais

e municipais. Já em 1997, com a promulgação da Lei Geral das Telecomunicações e a criação da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), o serviço de acesso à Internet foi ampliado com a implantação de redes privadas de conexão, que ficou conhecida como Internet comercial (uso não-acadêmico).

A criação da chamada Internet comercial foi um marco nas relações de interação e comunicação no mundo. Segundo Toffler (1997), nessa era de Internet comercial a principal característica é a relevância dada ao conhecimento, já que este passou a ser o meio predominante de produção. São diversas mudanças assinaladas a partir de então, dentre elas o processamento automático de informações em alta velocidade, o acesso a informações armazenadas em bases de dados, o fato do próprio usuário da informação ser aquele que pode também gerar informação e, mais recentemente, o início das transmissões sem fio que, segundo Sousa (2013), começou a ocorrer em 1901, com a invenção do telégrafo sem fio pelo italiano Guglielmo Marconi.

A transmissão sem fio veio a evoluir, segundo Haddad (2013), com fins militares durante as duas grandes guerras mundiais. Isso ocorreu, segundo este autor, “[...] porque houve a necessidade não só de transmitir informações, mas de proteger essas informações para que o inimigo, mesmo tendo-as interceptadas, não conseguisse decifrá-las”. Com a expansão das redes sem fio (tecnologia wireless<sup>14</sup>) foi possível se conectar com diferentes partes do planeta sem a necessidade de fio ou cabos, a conexão ocorre por via das ondas de rádio.

A tecnologia sem fios possibilitou, em muito pouco tempo, mudanças antes inimagináveis. A partir da década de 1980/1990, houve a expansão e padronização da tecnologia wireless e com isso, como nos mostra Haddad (2013, p.33-35):

Na década de 1990, começaram a aparecer os primeiros notebooks realmente portáteis. Modelos menores chegaram ao mercado no final da última década, os chamados netbooks, com preços menores também, possibilitando uma mobilidade e popularização maior desse tipo de equipamento. A era dos smartphones, telefones inteligentes (que rodam aplicativos desenvolvidos pela fabricante e por terceiros), iniciou-se no começo dos anos 2000 com algumas funções básicas. Em 2007, a Apple lançou o iPhone, um smartphone que revolucionou o mercado (por unir várias funções em um só aparelho). Em 2008, a Google lançou o Android, um sistema operacional adotado por vários fabricantes para equipar seus

---

<sup>14</sup>Wireless é uma tecnologia capaz de unir terminais eletrônicos, geralmente computadores, entre si devido às ondas de rádio ou infravermelho, sem a necessidade de utilizar cabos de conexão entre eles. O uso da tecnologia wireless vai desde transceptores de rádio como walkie-talkies até satélites artificiais no espaço (HADDAD, 2013).

smartphones e que hoje domina o mercado (TECHTUDO, 2013). Esses telefones começaram a utilizar a rede 3G (3ª Geração de dados e voz), o que lhes permite navegar na Internet com maior velocidade, checar e-mails, participar de chats e verificar o clima entre outras aplicações. Hoje, com a implantação da rede 4G (4ª Geração) os tablets tiveram uma explosão do número de usuários com o lançamento do iPad, da Apple, em 2010...

Toda essa tecnologia permite que façamos o que há duas décadas seria impossível, mas é importante ressaltar que, em muitos lugares do mundo, todas essas tecnologias de informação e comunicação não estão acessíveis à maior parte da população. Ao analisarmos a situação do Brasil no que diz respeito às TICs na contemporaneidade, reconhece-se também que, por mais de uma década, o Brasil procurou criar políticas de desenvolvimento do mercado com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mas encontrou dificuldades estruturais que condicionassem as pessoas que residissem longe dos polos comerciais e industriais a acessarem dispositivos tecnológicos e a Internet.

Cresce, em muitos segmentos da sociedade, a luta por políticas de inclusão digital no Brasil. A inclusão digital (ID) é caracterizada pelos esforços com que as sociedades contemporâneas, cujas estruturas e funcionamento estão sendo alterados pelas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), possam obter conhecimentos necessários para utilizar os recursos de informática, com o mínimo de proficiência, e dispor de acesso regular a esses recursos.

Acredita-se que, no Brasil, lutar por políticas de inclusão digital é uma forma de promover aproximação dos indivíduos, através da utilização das ferramentas digitais. Essas aproximações podem vir a reduzir as diferenças sociais e promover o desenvolvimento sócio-econômico-cultural das comunidades em todo o planeta, fortalecendo a cidadania e a qualificação profissional dos indivíduos, culminando em uma grande rede de inteligência humana. Sendo assim, a inclusão digital, no Brasil, é parceira da cidadania e da inclusão social, representando mais uma oportunidade de minimizar processos de exclusão e de desigualdade social na era do conhecimento (NERI, 2003).

Além disso, Neves (2017) considera que a alfabetização digital deve contemplar o domínio da linguagem das TICs para garantir a produção científica e tecnológica, bem como a liberdade e a autonomia política. O crescimento do número de usuários digitais no Brasil está extremamente ligado à educação. Isso porque no século XXI, com o advento das tecnologias digitais, a educação em rede tem proporcionado a reflexão acerca da aprendizagem conectiva, fortalecendo a

utilização das mídias audiovisuais e as aulas não limitadas aos espaços tradicionais. A formação pode ocorrer tanto nos espaços intramuros quanto à distância, porém docentes e discentes interconectados podem compartilhar conteúdos e diálogos, antecipando-se às atividades presenciais, e continuando após estes encontros.

Neste sentido, Morin (2003) conceitua a educação como a “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano e deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e estimular o pleno emprego da inteligência”. Para Freire (1996), formar é muito mais do que puramente treinar o/a educando/a no desempenho de destrezas. No processo de interpretar dados, transformando-os em informações, e estas em conhecimento, a formação se dá ao transformar o conhecimento em sapiência, onde o saber científico e o saber do senso comum complementam-se cultural e socialmente.

E com o todo o avanço citado dos meios de comunicação e das tecnologias de informação, quais impactos podem ser observados na educação? Além de assistirmos, nos dias atuais, a novas formas de utilizações das TICs nas escolas e espaços educativos no Brasil, como dispositivos didáticos e também uma maior participação e interação educacional no ambiente virtual, percebe-se o crescimento, no Ensino Superior, da Educação a Distância (EAD), que vem sendo desenvolvida para promover o acesso ao conhecimento, através de cursos em instituições em todo o mundo, de um grande número de pessoas que estavam excluídas do acesso às universidades.

Soma-se à EAD o ensino híbrido ou semipresencial, a fim de buscar solucionar problemas de integração de espaço e tempo e de novas demandas educacionais que vão surgindo, e que tem como característica principal a combinação de processos formais com estratégias informais de educação em rede, proporcionando a flexibilidade de levar o básico a todos/as e personalizar as informações e sua forma de acesso conforme a trajetória dos/das aprendizes. É essa modalidade de ensino, e também o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que serão abordados no tópico a seguir.

### **2.2.2 A modalidade Educação Semipresencial e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**

A educação tem seu objetivo atingido quando os envolvidos conseguem transformar as suas vidas através dos processos permanentes de aprendizagem (MORAN, 2008). Tradicionalmente, os alunos buscavam aprender o conteúdo ensinado pelo professor, detentor do conhecimento, replicando os métodos e os conceitos em suas profissões. Porém, com o passar do tempo, a facilidade de encontrar as informações, difundi-las e testá-las modificou sensivelmente a função do/a professor/a e tornou o/a estudante mais ativo no processo educacional. Dessa forma, aquele que deseja aprender sente-se livre e autônomo para escolher aonde irá estudar pelos métodos e recursos ofertados, e necessita da experiência dos educadores para lhe ajudarem a interpretar, relacionar e contextualizar as informações encontradas.

Desde a última década no Brasil, com a democratização do ensino e a promoção de projetos sócio-educacionais em lugares que sequer podiam ser pensados pelos seus habitantes nos séculos anteriores, tanto em estruturas presenciais quanto na Educação a Distância (EAD), podemos notar que a universidade pública tem se aproximado do seu papel social através do incentivo às ações comunitárias e familiares. Brito (2015) considera relevante a transformação das universidades públicas em “ambientes de elaboração e implementação de políticas de ingresso e incentivo à continuidade dos estudos destinados a jovens negros, índios e estudantes provenientes de escolas públicas” (BRITO, 2015, p. 14). A democratização e a interiorização da oferta de educação superior são medidas essenciais para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocarem para outras regiões. As dificuldades de acesso e de permanência destes sujeitos nas universidades brasileiras remontam à história de elitização e concentração do ensino superior nas capitais e regiões de maior concentração de renda.

As universidades têm sido levadas a promover debates sobre metodologias de ensino e estruturas curriculares, de modo a flexibilizar as trajetórias formativas dos estudantes que necessitam rever os seus projetos de vida com o aumento da oferta de vagas no ensino superior. Junto à democratização do acesso, as tecnologias de informação e Comunicação (TIC) têm trazido ao mercado de trabalho e à vida social mudanças bastante rápidas, o que representa demandas também para a formação acadêmica. Com vistas a proporcionar formação geral e humanística, os Bacharelados Interdisciplinares (BRASIL, 2014) foram concebidos

muito recentemente no Brasil como alternativa para enfrentar três grandes desafios do ensino superior brasileiro: a exigência ao jovem de fazer uma escolha profissional precocemente, a rigidez no mapa curricular dos projetos pedagógicos dos cursos e a compreensão do conhecimento humano como fragmentado e disciplinar, dificultando o tratamento das questões de forma integrada.

No caso da UFRB, campo dessa pesquisa, seguindo os princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 (BRASIL, 2009), o BICULT oferta componentes presenciais com parte da carga horária na modalidade Educação a Distância (EAD), o que irá contribuir para a disseminação da cultura desta modalidade de ensino entre docentes e discentes. A EAD tem papel estratégico neste contexto, por viabilizar ações de efetivo exercício da multicampia nesta universidade, valorizando a utilização de metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação inovadoras com impactos significativos na qualidade educacional.

A modalidade semipresencial (*blended learning*), conforme mencionada na Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004), deve prever encontros presenciais e atividades de tutoria, implicando na existência de docentes qualificados e com carga horária específica para os momentos presenciais e à distância. A legislação vigente (LDB art 81 da Lei 9394/96, art 1º do Decreto nº 2494/98, portaria nº 4059/2004), estabelece que as instituições de ensino superior podem oferecer disciplinas do currículo, na modalidade semipresencial, com até 20% da sua carga horária na modalidade a distância. Entretanto, Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005) relatam a experiência da Faculdade Sumaré acerca da possibilidade de expansão do limite de 20% (BRASIL, 1996) à distância em componentes presenciais, e definem como voluntarismo, quando as instituições deixam os docentes livres para a utilização da plataforma virtual, e planejamento pontual, quando criam condições de solução de problemas utilizando o ambiente virtual.

Apesar de ser uma temática ainda carente de estudos e pesquisas acadêmicas, acerca, principalmente, das divergências e dilemas em torno da Educação Semipresencial no ensino superior, reconhece-se, cada vez mais, que o chamado espaço virtual (ou ciberespaço) tem se apresentado como extremamente potencializador para a educação, já que ele pode ser local de produção, armazenamento e transmissão do conhecimento. Dessa forma, ele instaura uma mudança de paradigma ao promover modificações que atendam às demandas da sociedade contemporânea e que rompam com o paradigma tradicional da educação

(unidirecional, reprodutor, individualista, onde o conhecimento é fragmentado, disciplinar) e possibilitando a emergência de um paradigma de educação inovador (multidirecional, produtor, coletivo, transdisciplinar e colaborativo) através do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem colaborativa (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000).

Ao pensar sobre o surgimento, expansão e os novos “desenhos” para a modalidade híbrida de educação semipresencial, Borges (2005, p.3) ressalta que:

Podemos localizar o surgimento dessa modalidade de ensino em meados do século XIX, na Rússia e na Bélgica, com os primeiros cursos por correspondência. A seguir, na década de 70, tivemos a geração de EaD fundamentada na teleeducação, que utilizava os meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão e o material impresso. Nos anos 80, incorporaram-se os áudios e vídeos. Na década seguinte, as redes de satélites, o computador, o correio eletrônico, a utilização da Internet e os programas informáticos concebidos especialmente para a educação, modificaram radicalmente essa modalidade (LITWIN, 2001, p. 16). Com o desenvolvimento atual da tecnologia, principalmente com a possibilidade de comunicação propiciada pela rede mundial, a Internet, onde computadores estão conectados em diferentes localidades, em diferentes temporalidades, a educação a distância ganha novos horizontes, possibilidades e desafios.

Pela possibilidade de construção de novos modelos comunicativos entre professores e alunos, aposta-se neste modelo híbrido de educação também como forma de ajudar na resolução de um problema crucial da educação “tradicional”, a interatividade (LITWIN, 2001, SILVA, 2000). Nesta perspectiva, tal modalidade pode fornecer subsídios para auxiliar no processo de ruptura da concepção tradicional de educação, que se fundamenta na transmissão de conteúdos, centrada na figura do professor, cujo tipo de comunicação predominante é a comunicação unidirecional, do tipo um-todos.

Moran (2003) cita também a relevância da educação semipresencial ao exemplificar que:

Ela é utilizada em situações onde o presencial não dá conta, ou levaria muito tempo para atingir um número grande de alunos em pouco tempo, como, por exemplo, quando precisamos capacitar milhares de professores em serviço, que não possuem nível superior. É difícil organizar cursos presenciais simultaneamente para 7 mil professores. O uso de videoconferência, Internet e sala de aula permitiu que a USP, PUCSP e UNESP realizassem essa tarefa recentemente, a distância, em todo o Estado de São Paulo

Defendida por muitos autores também por possibilitar aprendizagens colaborativas, o modelo educacional Semipresencial aposta no processo de co-

autoria, onde o professor é o mediador e o orientador das atividades de aprendizagem (SILVA, 2001, 2003; BORGES e FONTANA, 2003).

Além disso, alguns pressupostos próprios da educação a distância, como a autonomia, a aprendizagem colaborativa, as comunidades virtuais de aprendizagem podem promover uma ressignificação nos processos formativos em espaços virtuais ou não. Isso porque estas características podem fornecer a base para a construção de novas estruturas na modalidade presencial, criando assim o que vem sendo chamada de uma nova modalidade híbrida de educação, a Educação Semipresencial (MORAN, 2004, VALENTE, 2003).

Justamente pelas possibilidades de reelaboração e reconstrução a Educação Semipresencial tem sido denominada de modalidade híbrida de educação. Quem nos explica sobre essa característica é Borges (2005, p.3) ao dizer que:

Quando nos referimos à modalidade semi-presencial como uma modalidade híbrida, utilizamos a terminologia e as reflexões de DeCerteau (1990) relativas aos modelos de uso das tecnologias na sociedade. Para ele, um modelo híbrido não se reduz apenas à justaposição ou a convivência de usos antigos e novos das tecnologias, mas exatamente a construção de um novo modelo de uso, onde o sujeito (re-)elabora novos métodos e novos processos cognitivos e emocionais. No caso da modalidade de educação semi-presencial, a hibridação significa a re-elaboração, em novos patamares da modalidade de educação presencial, com novas atividades, novos métodos, novos processos e assim, novas concepções e paradigmas educacionais.

Isso implica em afirmar o modelo educacional Semipresencial como um novo modo de pensar e executar a educação, já que ele possibilita, por exemplo, que um recurso didático, um módulo impresso ou um bate-papo, possam ser usados tanto na perspectiva tradicional de educação como de aprendizagem colaborativa. Daí a importância de reafirmar o espaço virtual como espaço mediador de aprendizagens que modifica e interfere nos processos cognitivos, nas formas de memória, nas noções de tempo, nas relações interpessoais e intrapessoais, no sentido atribuído por Vygostsky (1988).

Sobre a forma como vem sendo desenvolvida a Educação Semipresencial na UFRB, pode-se dizer que está se iniciando a percepção de docentes acerca da importância desta modalidade a partir das demandas pelo uso das TICs na educação. A Superintendência de Educação Aberta e a Distância - SEAD tem buscado fornecer à comunidade acadêmica recursos necessários para a realização de cursos a distância e semipresenciais. Através de um guia para abertura de disciplina e o curso Moodle para professores e tutores EAD, a UFRB incentiva docentes a utilizarem o ambiente AVA Presencial para a realização de aulas semipresenciais.

Membro do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB-CAPEL, que é formado por universidades públicas, desde 2006 (BRASIL, 2006), para oportunizar o estudo a quem tem dificuldades para acessar o ensino superior com a criação de centros de formação permanentes ligados a universidades em pólos regionais, a UFRB também oferece diversos cursos online abertos e massivos sem tutoria (MOOC<sup>15</sup>) contribuindo também para a formação continuada de grande número de pessoas que não podem estar na universidade.

Nessa discussão sobre Educação Semipresencial, surge um elemento importante e que merece reflexões em torno dele. É o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujo foco desse ambiente é a aprendizagem e a interação. Estes espaços começam a surgir, inicialmente, apenas como espaços de discussão virtuais, mas rapidamente evoluem para agregar uma infinidade de tarefas a ponto de ser reconhecido como uma sala de aula tradicional em um meio virtual, utilizando uma rede de computadores ou a Internet.

Conforme Franco, Cordeiro e Catillo (2003), os AVAs podem ser modelados para educação com base em quatro estratégias, com relação às suas funcionalidades: incorporar elementos já existentes na web, como correio eletrônico e grupos de discussão; agregar elementos para atividades específicas de informática, como gerenciar arquivos e cópias de segurança; criar elementos específicos para a atividade educacional, como módulos para o conteúdo e a avaliação; adicionar elementos de administração acadêmica sobre cursos, alunos, avaliações e relatórios.

Assim, por meio dessas estratégias, foram criados os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem. Alguns ambientes da primeira geração tentaram representar fielmente modelos de aprendizagem ancorados nos moldes presenciais de ensino. Inicialmente, os AVAs funcionavam como verdadeiras "salas de aula virtuais", adaptando-se para o mundo digital a nomenclatura usada nos contextos presenciais de ensino. No entanto, o uso desses ambientes mostrava que eles eram mais do que cópias de estruturas existentes, pois possuíam características e sentidos próprios. (FRANCO, CORDEIRO, CATILLO, 2003).

---

<sup>15</sup> MOOC ou Curso Online Aberto e Massivo é um tipo de curso oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam um grande número de alunos e oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de co-produção. Baseado no Conectivismo e nos Recursos Educacionais Abertos (REA), normalmente não oferecem certificados, são gratuitos e com muito material didático.

Para Almeida e Santos (2003, p.2):

Os AVAs são softwares que admitem a disponibilização de conteúdos, permitindo a colaboração e a comunicação entre o corpo docente e discente, que incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual.

O AVA é, então, segundo Haddad (2013), uma abstração de uma sala de aula tradicional em um meio virtual, utilizando uma rede de computadores ou a Internet, cuja abstração nem sempre é possível em todos os níveis, havendo diferenças entre o mundo das mídias digitais e o presencial. As formas de interação são inerentes ao meio e também o conteúdo deve ser desenvolvido para essa mídia, a fim de oferecer um ambiente atrativo e inclusivo.

Segundo Pereira et al. (2007, p.3):

Em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente (p. 4).

Já Almeida e Santos (2003) define esse espaço como:

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (p. 331).

Sobre os principais eixos de recursos tecnológicos que um AVA deve ter, Pereira et al. (2007) cita quatro: informação e documentação, para apresentação das informações institucionais do curso, trocar conteúdos e materiais didáticos, fazer upload e download de arquivos e oferecer suporte ao uso do ambiente; comunicação, tanto para a síncrona ou em tempo real, como para a assíncrona; gerenciamento pedagógico e administrativo, permitindo acessar as avaliações e o desempenho dos estudantes e consultar a secretaria virtual do curso; e produção, para o desenvolvimento de atividades e resoluções de problemas no ambiente. A autora diz que a ausência de um destes eixos não é determinante para o conceito de um AVA, mas é importante garantir “a qualidade e a aplicabilidade desses ao domínio do conhecimento a ser oferecido e aos objetivos almejados” (PEREIRA et al., 2007, p.12).

Uma das principais características dos AVAs é a integração de múltiplas mídias/recursos, segundo Haddad (2013), pois estes ambientes costumam integrar “[...] múltiplas mídias, diferentes linguagens e recursos e mídias sociais, viabilizar opções de tecnologias, bem como apresentar informações de maneira organizada para que se cumpra a sua principal finalidade, que é a construção da aprendizagem por meio da interação.”

Já Kenski (2003) acentua como positivas as possibilidades de interação proporcionadas pelo ambiente virtual: a síncrona, que acontece em tempo real com todos os participantes (por exemplo, em chats), e a assíncrona, em que os estudantes interagem no tempo que lhes forem pertinentes (por exemplo, fóruns).

Como diz Haddad (2013, p.): “Essa modalidade combinaria os conceitos da educação a distância, como comunidades virtuais, autonomia, aprendizagem colaborativa e comunicação síncrona e assíncrona com a prática da sala de aula presencial.”

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFRB, é dividido em três ambientes: AVA Presencial, para disciplinas em cursos presenciais, para a modalidade semipresencial, AVA EAD para cursos de Graduação na modalidade a distância, e AVA Acadêmico, para a comunidade interna e externa, com cursos sem tutoria, online, abertos, massivos, gratuitos, mas com certificados. Tendo optado por implantar a plataforma Moodle<sup>16</sup>, por ser um software livre cuja comunidade que dá suporte é a maior do mundo, a UFRB provê a comunidade acadêmica de recursos que possibilitam a realização de uma experiência construtiva e partilhada do conhecimento em modalidade híbrida ou apenas a distância.

Concluindo, a respeito da modalidade semipresencial, do ambiente virtual de aprendizagem e de suas inúmeras possibilidades, pode-se dizer que novas possibilidades se configuram a partir de então, como uma nova sala de aula, com uma metodologia nova, híbrida e integrada. (HADDAD, 2013)

---

<sup>16</sup>Moodle é originalmente um acrônimo para Modular Object-OrientedDynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto. Conforme seu criador, “Em especial, eu fui particularmente influenciado pela epistemologia do construcionismo social - que não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros vejam ou utilizem. Para mim é crucial que esta plataforma seja fácil de usar - de fato, deveria ser tão intuitiva quanto possível.” (DOUGIAMAS, 2006)



### **3. O SABERFAZER METODOLÓGICO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO/COM O OUTRO**

#### **3.1 Etnopesquisa-Formação: breve conceituação**

Esta pesquisa tem base na relevância da experiência dos sujeitos, estudantes que fazem da vivência acadêmica, das ações de ensino, de pesquisa e de extensão, um meio de encontrar-se, em busca do saber e da formação científicos. Porém, estes atores são muitas vezes as pontes que ligam a universidade aos saberes culturais da comunidade que a cerca. Almeida e Santos (2008) enfocam a pesquisa-ação e a ecologia de saberes como importantes áreas de legitimação da universidade, e dizem que a pesquisa-ação é a execução participativa de projetos de pesquisa envolvendo as comunidades e organizações sociais populares para solucionar problemas em benefício da pesquisa implicada com a ampliação do pensamento. Dessa maneira, a articulação dos interesses sociais e dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorrem estreitamente ligadas às realidades e pautas dos grupos sociais.

Mais do que isso, o papel da docência na pesquisa-ação é reconhecer no contexto social os saberes e problemas em conexão com a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996), implicando-se a fim de tornar o ensino um momento de troca de saberes, percepções de diferentes pontos de vista. Para mim, ao pesquisar as possibilidades formativas na Educação híbrida, mesclar os conhecimentos dos estudantes em tecnologias digitais com ambientes virtuais de aprendizagem é respeitar os limites e as expansões, em vez de impor a mim mesmo, enquanto investigador-participante, a certeza de que os atores que utilizam dispositivos tecnológicos aprendem por si mesmos.

Através da pesquisa-ação na Educação a interação entre os sujeitos potencializa o alcance dos resultados formativos, especialmente quando as perspectivas multirreferenciadas (MARTINS, 2004) fazem prevalecer a pluralidade e a heterogeneidade dos sujeitos, valorizando as suas vozes, seus olhares e seus gestos intersubjetivos. Assim, o autor ressalta:

para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), vai também nos interessar aquilo que é contado (pela voz que diz) pela memória e pela fluidez do cotidiano, o que escapa, o lapso, a história, a fotografia esquecida na gaveta, a incerteza, o improvável, o imponderável... (MARTINS, 2004, p.9)

Outrossim, a ecologia de saberes, à semelhança de uma extensão de fora para dentro da universidade, consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. São conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes em que todos podem ser enriquecidos nesse diálogo, servindo de base à criação de “comunidades epistêmicas” e, como dito por Almeida e Santos (2008, pg. 70), fazendo da academia “um espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes”.

Nesse contexto, compreendemos a similaridade das Rodas de Saberes e Formação – RSF (JESUS e NASCIMENTO, 2012) com a ecologia de saberes na valorização dos saberes populares para a formação dos sujeitos-atores-autores, cujas narrativas (auto)biográficas possibilitam o estudo dos procedimentos que os atores sociais utilizam para dar sentido prático às suas ações cotidianas, ou seja, os etnométodos, conforme define Garfinkel apud Coulon (1995). É também nas rodas horizontalizadas que se propiciam as condições para que os participantes possam assumir-se como seres históricos, culturais, pensantes, comunicantes, criadores e (trans)formadores.

Nessa perspectiva, a etnopesquisa, segundo Macedo (2015), é fundamentalmente radicada na experiência narrada e em seus etnométodos, conforme cunhado por Harold Garfinkel. O/A etnopesquisador/a implicado/a necessita proporcionar o ambiente em que os agentes-atores-sujeitos reflitam sobre a sua história de vida, narrando-a e escutando, em rodas horizontais e contextualizadas, as narrativas dos outros sujeitos. Enquanto o observador participante anota em seu diário de campo tudo o que pode registrar, também intervém buscando questionar acerca das formas em que os atores sociais aprendem a interpretar e realizar as suas ações. De outro modo, conforme percebemos na experiência que aqui narramos, o/a pesquisador/a não se implica e não obtém os resultados esperados com a experiência formadora.

Por esta linha metodológica implementamos as condicionantes da educação semipresencial, de modo a possibilitar a virtualização da didática operacionalizada em sala de aula, em ciclos de narrativas e reflexões dos saberes culturais e teóricos, garantindo a segurança da informação e o registro das experiências. Macedo (2000)

diz que a etnopesquisa-ação é aquela em que o principal objetivo é a ética e a solidariedade comunitária, tendo como sistematização em sua origem uma espiral formada entre prática, observação e teorização.

Assim, ao compreender o sentido da itinerância, o fazer da experiência se transforma, mesmo que tardiamente. Notei que só seria possível promover o acesso e a utilização do ambiente virtual de aprendizagem se praticasse a “bricolagem<sup>17</sup>”, que transgride a disciplina para rearticular os próprios métodos, e o “flanelismo<sup>18</sup>”, capaz de refazer os caminhos para reconhecer os ambientes à minha volta, conforme explicados por Macedo (2015). Isso significaria questionar constantemente o *modus operandi* em que se dava a experiência e buscar as estratégias para reconstruir os instrumentos capazes de aproveitar os momentos reais do vivido.

Portanto, meu percurso como pesquisador, entre o desenho da pesquisa, a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos, e as experiências oportunizadas, fez-me entender que, enquanto não se inicia com métodos pré-definidos, transgredindo os paradigmas do rigor limitante das ciências naturais, são os contatos com os sujeitos-atores-autores, nutrindo-se radicalmente das experiências narradas, que se determinam os etnométodos da Etnopesquisa implicada, conforme conclui Macedo (2015). A partir do momento em que se percebe e acolhe o que seria o fracasso da pesquisa, tanto pelas incertezas da sua complexidade, quanto pela negatividade em sua multirreferencialidade (MARTINS, 2000), buscando entrevistar os atores sociais, pode-se reconstruir o caminho caminhando, sem desistir de buscar novos rumos incessantemente com o outro.

É, então, ao observar, que o/a pesquisador/a o faz de um certo ponto de vista, não devendo fazê-lo como observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos (FREIRE, 1996). Mesmo que a tendência seja de nos mantermos distanciados, em silêncio, é desafiadora a mudança de paradigma, pois estamos habituados a não querer interferir nas ocorrências, buscando apreender os

---

<sup>17</sup>A bricolagem é um termo francês que o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss definiu para o fazer espontâneo, sem a necessidade do conhecimento científico. Em antropologia é a união de vários elementos para a formação de um único e individualizado. Kincheloe e McLaren conceituaram o bricoleur como trabalhador de fronteiras interdisciplinares, qual artista que (re)interpreta e (re)cria incessantemente a partir das experiências e errâncias do conhecimento.

<sup>18</sup>O flanelismo, nas palavras de Peter McLaren, é a característica do pesquisador que caminha, a observar, ler, mas também produzir a partir das experiências, de histórias contadas e não contadas, traçando seu próprio percurso à medida que percorre e absorve os etnométodos nos lugares e não lugares.

dados como eles são vistos, simplificando-os. Conforme Macedo (2015), o desafio para compreender a experiência é se perguntar sobre a escuta sensível do corpo, ou seja, o que está sentindo e percebendo o sujeito-pesquisador no momento em que vivencia a sua participação no ambiente em que os atores sociais estão atuando. Em sua itinerância o/a pesquisador/a deve, como em uma ‘aventura pensada’, usar as narrativas como dispositivos para compreender os etnométodos, valorizando as experiências que os afetam, logo, que os implicam.

### **3.2 A escolha da metodologia**

Escolhi escrever este tópico contando como começou a minha trajetória na pesquisa, ainda muito antes de definir uma metodologia que me aprisionasse ao modo de fazer. “Se todo desejo de uma investigação nasce de uma pergunta, uma inquietação, o processo investigador tem que perguntar-se pela origem da mesma, tem que ir a origem da origem.” (CONTRERAS apud MACEDO, 2015). E deu-se muito antes do pensamento no mestrado...

A iniciação científica geralmente se dá na graduação, especialmente nos cursos universitários. Porém, realizando a formação tecnicista própria das faculdades privadas, conheci apenas o pilar do ensino, que direciona conteúdos e induz a prática para os estágios curriculares. Ao fazer a especialização, tive contato com a metodologia científica e realizei duas pesquisas que me auxiliaram a entender a importância da escolha metodológica nas investigações acadêmicas.

#### **3.2.1 Experiências em metodologia científica**

Como o curso lato sensu é de duração de um ano, optei pela pesquisa bibliográfica, estudando sobre a inclusão digital sob a ótica da gestão governamental e não governamental. Porém, tendo encontrado uma ONG<sup>19</sup> que desenvolvia um trabalho diferenciado de alfabetização digital, especialmente em comunidades,

---

<sup>19</sup>Organizações Não Governamentais (ONG) são organizações sem fins lucrativos, autônomas, caracterizadas por ações desolidariedadeempolíticaspúblicase em proveito de populaçõesexcluídasdas condições dacidadania. Para Betinho: “Uma ONG define-se por sua vocação política, por sua positividade política: uma entidade sem fins de lucro cujo objetivo fundamental é desenvolver uma sociedade democrática, isto é, uma sociedade fundada nos valores dademocracia–liberdade,igualdade,diversidade, participação esolidariedade. (...) As ONGs são comitês da cidadania e surgiram para ajudar a construir a sociedade democrática com que todos sonham.”

procurei conhecer a sua representação na Bahia, quase iniciando uma participação voluntária, o que me assinalava a vontade de intervir mais do que analisar à distância. Revendo a minha trajetória metodológica, percebo que “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p.29). Assim fui aprendendo por mim mesmo a pesquisa participante, com a vontade de investigar a novidade e averiguar a ‘boniteza’ daquela experiência.

Entretanto, como a metodologia foi equivocada, pois baseada em um estudo positivista, e levei muito tempo para concluir a monografia, os dados numéricos ficaram obsoletos para a banca, pois o paradigma dominante desconsidera a experiência relatada e os resultados relevantes para a época. Preferi não trabalhar mais naquela monografia e passei mais tempo no curso para desenvolver novo projeto de pesquisa, dessa vez com um estudo de caso na empresa em que trabalhava. Analisei a maturidade da governança de TI através de uma plataforma para auditoria de processos, comparando às normas internacionais de segurança da informação. À medida que estudava o material técnico e teórico, aplicava-o no ambiente de trabalho, envolvendo a equipe que, cordialmente, aceitou participar da pesquisa. Estava, assim, caminhando no processo de conhecimento da construção metodológica.

### **3.2.2 Novos percursos para o método**

Neste percurso, ao começar a trabalhar na UFRB percebi a importância de conhecer os termos e os procedimentos acadêmicos, expandir o conhecimento sobre o ambiente e as pessoas envolvidas na realização de atividades de pesquisa e de extensão que, como técnico-administrativo formado em uma instituição privada, não havia me familiarizado. Tal desejo coaduna com o conceito de espaços-contextos de pesquisa e formação ou experiências institucionais produzidas pela comunidade acadêmica em diálogo com saberes multiculturais que dão significados à Universidade situada nos territórios do Recôncavo (NASCIMENTO e JESUS, 2012). Estava iniciando o meu olhar a partir de outros olhares.

Com essa visão, pensei em cursar o Mestrado a fim de aliar tecnologia e educação, em uma perspectiva interdisciplinar, voltando à sala de aula como estudante e pesquisador, com a chance de confrontar a minha visão de mundo com

abordagens contextualizadas, fazendo-me refletir e modificar a minha trajetória, o quanto possível, e as minhas posturas ético-políticas. Conheci o Programa de Pós-Graduação EISU/UFBA e identifiquei-me com a proposta e as linhas de pesquisa que abririam as portas para o complemento que buscava em minha atividade profissional.

Nesse ínterim, conheci as Rodas de Saberes e Formação (RSF), vivenciando o seu potencial formador através de ações inter-relacionais, como autobiografias, narrativas, ponderações sobre a cultura e a sociedade, e fomento a pesquisas e a atividades de extensão. As narrativas de histórias de vida são um argumento das RSF para possibilitar aos estudantes uma reflexão entre o pensado, o vivido e o que se perspectiva (JESUS, 2009) diante de suas tradições familiares e sociais e que se conecta à coletividade. São as vivências que promovem uma reflexão acerca dos diálogos e das condições protagonistas de estudantes e atores sociais na criação de realidades socioculturais, reinvenções das tradições, saberes e sentidos identitários, entendidos sob recortes territoriais, de raça, de gênero e trazidos para o diálogo formativo institucionalizado (JESUS e NASCIMENTO, 2012). Estava retornando à sala de aula como aluno especial do PPGEISU e começava a compreender os códigos que desejava no âmbito acadêmico.

No semestre seguinte, cursei novo componente ligado à tecnologia educacional que me proporcionou uma visão da dimensão estética no uso dos recursos digitais e nova análise acerca do significado de virtualização. Galeffi (2014) aborda a criatividade humana como virtualidade transformativa, ao reproduzir suas condições originárias a partir da contemplação do belo e do (des)conhecimento de si e do outro. Entendemos, assim, que é a aproximação que o pesquisador tem do sujeito pesquisado, auto-educando-se e sensibilizando-se para perceber que toda a criatividade e intuição são a virtualização dos saberes adquiridos nas vivências cotidianas, que giram em espiral, perpassando pela sua materialização e novas virtualizações em dois mundos que se entrelaçam e permitem a eterna aprendizagem de um outro mundo, subjetivo e profundo, mas basilar para todo o conhecimento que se almeja.

Neste contexto, pensar é virtualizar e, de acordo com o pensamento de Vygotsky (LUCCI, 2006), se todo pensamento está entrelaçado com a linguagem, e a linguagem contemporânea conecta-se aos códigos da tecnologia da informação, (re)produzimos nos ambientes virtuais de aprendizagem o pensamento do vivido,

perspectivando o que produz formação, o que nos leva à permanência da conexão com nossos saberes primordiais.

Estava, então, na hora de escrever meu projeto de pesquisa e, desejando aliar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) à educação, questionando-me se haveria formação com a virtualização das Rodas de Saberes e Formação, ou seja, possibilitar a expansão da produção dos estudantes envolvidos com pesquisa, extensão e formação, através deste dispositivo metodológico, utilizando as ferramentas de EAD. Com esta ideia cheguei à importância de utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, como base da virtualização das RSF, com a pesquisa de campo sendo realizada com turmas presenciais.

Nesse ínterim, observei também o desenvolvimento de estudantes participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) e sua visão política e educacional, pois passaram a ter novas posturas ao reconhecerem o seu lugar e (re)descobrirem a sua identidade, o que os/as levou a um protagonismo de grande relevância para seu sucesso acadêmico. Assim como seu fracasso recaía sobre um grupo social que historicamente não se enxergava em uma universidade, seu sucesso também elevaria este clã. E estes 'petianos' foram participando de atividades conjuntas de extensão, pesquisa e formação, de forma a desenvolverem as habilidades necessárias a reescreverem sua autobiografia e a exibirem comprometimento, persistência e autocontrole (JESUS e NASCIMENTO, 2012). Esta compreensão tinha duplo benefício: a valorização das atividades extra-muros e a inclusão destas descobertas para o delineamento dos meus estudos.

O estudo das Rodas de Saberes e Formação tem sua aplicabilidade mais usual nos PETs 'UFRB e Recôncavo em Conexão' e 'Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB', em que os estudantes exercitam as narrativas contextualizadas e realizam atividades de pesquisa e extensão com vistas à valorização dos saberes invisíveis das tradições do Recôncavo. São experiências que oportunizam a invenção de si a partir das memórias do povo do seu lugar, da subjetivação do que é visto pelos olhos que passeiam e do silêncio que expressa sofrimento, medo e angústia, mas também autenticidade, superação e (re)criação.

Neste contexto, a abordagem das narrativas (auto)biográficas contribui com a experiência da virtualização das RSF porque o AVA proporciona um meio de registro da memória no instante em que os fatos são vivenciados e as conversas são oportunizadas. Basta um dispositivo tecnológico e o acesso à turma virtual para que

não se perca a ponta do novelo e continue a descortinar o passado, reinventando a sua história com o olhar imaginário apontado para o futuro... que já é presente.

Prosseguindo na cronologia dos acontecimentos, após a definição do tema a elaboração do projeto perpassou pela relevância em estudar a interdisciplinaridade na universidade, e escolhemos o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT) na UFRB, ampliando a discussão para a interiorização das universidades e os benefícios da democratização do acesso e da importância da permanência qualificada de estudantes de origem popular, bem como dos referenciais históricos, sociais e artístico-culturais, como ressaltado por Nascimento e Jesus (2013). Implicava-me à medida que buscava reconhecer na instituição que trabalho a sua missão precípua e me (re)encontrava com os atores invisíveis que circulavam à minha volta.

Estávamos iniciando o mestrado e vimos a necessidade de avaliarmos não somente a nossa participação, mas a conexão que havia entre os seus componentes curriculares. Criticamos e opinamos conjuntamente, dando coesão ao grupo de estudantes e segurança aos que ainda necessitavam tomar decisões em suas propostas e orientações de pesquisa. Era a nossa maneira de afiliação, conforme Coulon (2008) aborda em seus estudos sobre a entrada na vida universitária. Dessa maneira criamos grupos de estudos sobre metodologias e revisamos nossos projetos com o auxílio de professoras/es experientes.

Ainda na tentativa de estabelecer um método, notei que seria difícil colher e analisar dados referentes ao uso do AVA sem a participação em sala de aula. Foi então que verifiquei a existência do conceito de Educação Semipresencial (Blended Learning) através dos estudos de Molina (2011) e pude identificar ferramentas que fossem agregadas ao ensino presencial e a EAD. E à medida que o estudo se configurava na modalidade semipresencial, limitei-me a estreitar a pesquisa de modo a comparar recursos que poderiam ser utilizados em sala de aula, cujas práticas aproximam estudantes e docentes através do diálogo e da contextualização no processo de ensino-aprendizagem.

Então, no segundo semestre do mestrado tive a oportunidade, como trabalho empírico de realizar uma experiência com a turma do 3º semestre do BICULT, cujos princípios norteiam a incorporação da educação à distância com parte da carga horária ofertada por meio da plataforma Moodle, para a disseminação da utilização das tecnologias nas atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, conforme seu

projeto pedagógico (BRASIL, 2013). Este era o cenário que buscava para a realização da pesquisa, pois encontraria os sujeitos que estavam desenvolvendo a alteridade e a autonomia através do dispositivo metodológico escolhido e a base legal para a utilização dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem.

### **3.2.3 Experiência e implicação**

Assim, o projeto de pesquisa foi revisado de forma a analisar no AVA o registro dos acessos, dos diálogos nos recursos síncronos (chats) e assíncronos (fóruns) e das postagens (upload), e leituras do material didático e (auto)biográfico, realizados a partir das motivações das aulas presenciais, o que ocorreu no componente Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura, do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT na UFRB no campus de Santo Amaro, entre outubro/2015 e fevereiro de 2016.

De maneira dinâmica, a construção da turma virtual e a sua participação compartilhada é o que se busca na pesquisa. Mas também a análise dos procedimentos e estratégias encontradas pelos estudantes para realizar a produção dos textos, a sua interpretação nas RSF e a forma como acessam e utilizam as ferramentas computacionais para realizarem as suas atividades no contexto da pesquisa. Conforme observamos o desenvolvimento das aulas, vamos nos implicando, ora como pesquisadores, ora como estudantes, revisando a nossa história de vida e refazendo a trajetória de modo a nos autorizarmos a descrever o nosso próprio método (MACEDO, 2015). Esta autorização não se desenvolveu em primeiro momento, mas nas errâncias e acertos da pesquisa.

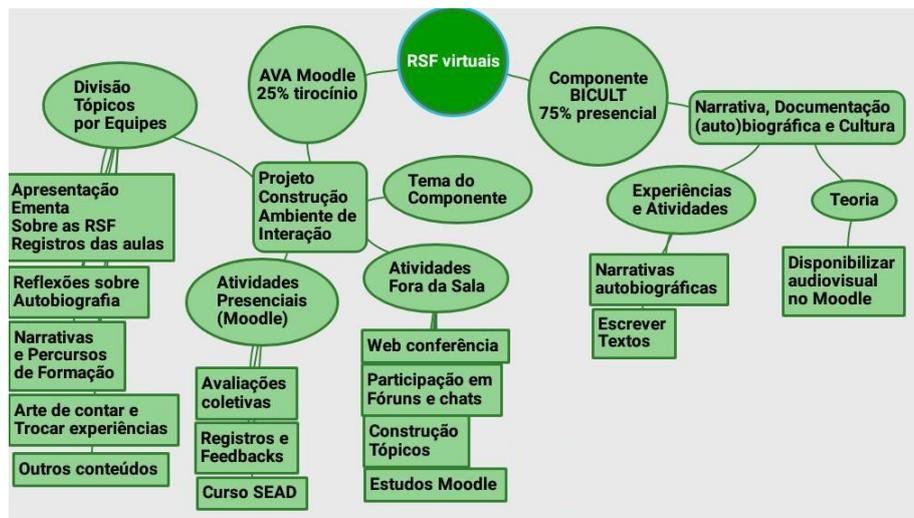
À medida que entendia a didática e o conteúdo transmitido pelos docentes, aguardava os momentos para abordar os estudantes sobre a utilização do Moodle, mas mantive-me na função de observador participante periférico (ABIB et al, 2013), tendo pouca participação nas aulas e, conseqüentemente, dificuldades na obtenção dos dados desejados. No primeiro momento julguei ter perdido a oportunidade de colher os dados da pesquisa, porém, ao refletir sobre a experiência e as narrativas dos estudantes em sala e através das entrevistas, percebi a relevância do postulado fracasso para o crescimento do pesquisador e análise da pesquisa.

### **3.2.4 Definindo um Modelo**

A nova experiência em sala, que se deu em dois semestres após a primeira tentativa, demonstrou a importância da revisão do plano, nova ação, observação e reflexão, fluxo sugerido por Tripp (2005) para a pesquisa-ação. Era necessário compreender quais as implicações do acesso de estudantes ao ambiente virtual, e utilizei o instrumento da entrevista semiestruturada (ORNELLAS, 2011), dando liberdade ao diálogo conforme um roteiro referenciado em marcadores como formação, utilização do AVA, educação semipresencial e a realização da pesquisa junto ao componente.

Desta vez, em duas turmas presenciais, estive mais implicado, através do tirocínio, que me permitiu novo papel em sala, tornando-me membro dos grupos. Nas primeiras aulas, pude apresentar o projeto e convidá-los a estruturar comigo a turma virtual. Havia pensado no modelo a seguir:

ILUSTRAÇÃO 1: MODELO INICIAL RSF VIRTUAIS



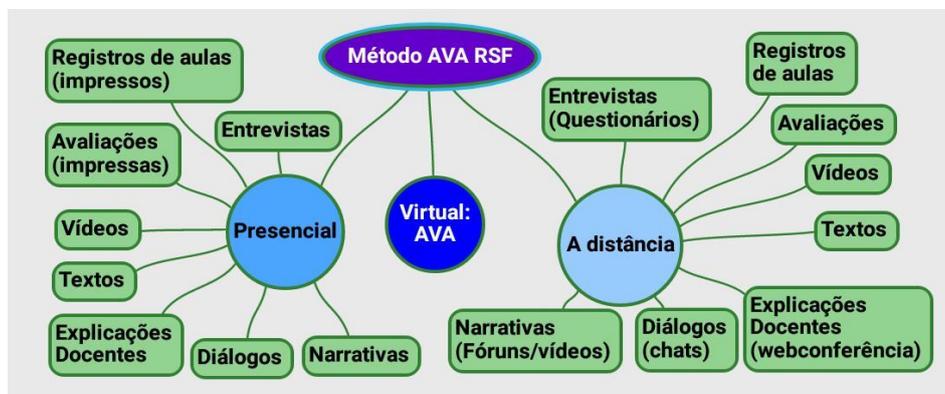
FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Na modalidade presencial, haveria a disponibilização do material audiovisual no AVA, para o suporte teórico, e o desenvolvimento das atividades, escrita dos textos e experiências com as narrativas (auto)biográficas. E na modalidade semipresencial, com o foco no Moodle, utilizando os 25% da carga horária em sala, o desenvolvimento de um projeto de construção do que chamamos Ambiente de Interação, com a divisão de tópicos por assunto ou marcador teórico: Apresentação da Ementa sobre as RSF e registros de aula, Reflexões sobre Autobiografia,

Narrativas e percursos de formação, e Arte de contar e trocar experiências. Por ser uma modalidade híbrida, haveria, para o desenvolvimento deste projeto, atividades em sala/laboratório, como uma oficina de Moodle, registros e feedbacks e avaliações coletivas. E fora de sala, os estudos do AVA, a construção dos tópicos por equipes, webconferências e participação em fóruns e chats.

Este modelo tinha como premissa a construção da turma virtual por equipes de trabalho, a fim de replicar em tópicos, conforme o desenvolvimento do componente, as produções e o material teórico-prático que desejassem. Porém, devido à natureza prática da metodologia de narrativas das histórias de vida e formação, optamos por modificar o modelo metodológico. Este caminho dos estudos conduz-nos a fazer as conexões entre o pensado e o vivido, como as tessituras das reflexões autobiográficas, agora sob a perspectiva do pesquisador. Assim, no início tinha como ideia central a virtualização das RSF, mas passei a focalizar a formação dos sujeitos envolvidos: estudantes, pesquisador e professores/as, secundando as questões metodológicas da experiência.

ILUSTRAÇÃO 2: MODELO AVA RSF



FONTE: PRÓPRIO AUTOR

Então, após o início das aulas, definimos que apenas os registros de aulas e as avaliações seriam obrigatórios no AVA, mas sem um roteiro de entrelaçamento entre as aulas semipresenciais do componente. Com vistas a dinamizar a sua utilização e espelhar a circulação das RSF, criei novo modelo metodológico, dividindo as modalidades presencial e EAD com as mesmas atividades, podendo ocorrer em ambas, mas somente denominando VIRTUAL a modalidade semipresencial, ou seja, a proposta de virtualização das RSF não se daria apenas com a modalidade EAD, ou ainda, somente fora da sala de aula (espaço e tempo

definidos), mas de forma híbrida, fomentando a permanente conexão dos estudantes à proposta do componente: refletir sobre as histórias de vida e formação.

QUADRO 1: TABELA DE AÇÕES E RECURSOS NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD

Modalidade Presencial	Modalidade EAD (AVA) →	Recursos Moodle
Registros de aulas (impressos)	Registros de aulas online	Tarefa
Leitura de textos	Disponibilização de textos	Tarefa
Mostra de vídeos	Disponibilização de vídeos	Tarefa/URL
Narrativas e Diálogos	Narrativas e Diálogos	fóruns e chats
Explicações docentes	Explicações docentes	webconferência
Avaliações	Avaliações	Questionário
Entrevistas com gravação	Entrevistas	Questionário

FONTES: PRÓPRIO AUTOR

Ao utilizarmos o termo educação híbrida como modalidade semipresencial, podemos abordar a mesclagem dos saberes formais com os informais, o planejamento de atividades individuais, personalizadas e colaborativas, um currículo flexível elaborado com roteiro básico e também trajetória livre, além da integração de sala de aula com tecnologias digitais (MORAN, 2015). Portanto, esta modalidade deve trazer uma interseção dos planos pedagógicos, não podendo refletir os métodos tradicionais no ambiente virtual, nem distinguir a presença física da presença online, a fim de ajustar as necessidades ao conteúdo, sujeitos e estruturas disponíveis para cada contexto.

### 3.2.5 Virtualizando as Rodas de Saberes e Formação

No modelo acima, consideramos no ambiente presencial as atividades que são características das Rodas de Saberes e Formação, aquelas que promovem o diálogo circular com bases teóricas, mas com vivências culturais que emergem das histórias de vida. Porém, forjamos as condições para que fosse possível o seu reflexo no AVA, utilizando mídias digitais e valorizando a utilização dos dispositivos móveis, como celulares, tablets e notebooks. Esta apropriação torna-se necessária para que a pesquisa tenha em seu campo os etnométodos que serão estudados,

porém buscando evidenciar, mais do que uma comparação das informações encontradas, os contrastes que emergem da complexidade dos fenômenos oportunizados.

Percebemos, portanto, que a pesquisa-ação aproxima o pesquisador dos sujeitos intervindo, quando possível, no ambiente, de modo a favorecer o êxito da ação. A mudança da estratégia de ensino é necessária para lidar com as experiências dos/as estudantes, a fim de descobrir a natureza das coisas e corrigir erros de planos baseados em hipóteses do professor (TRIPP, 2005). A centralização do ensino no/a professor/a ou a repetição de uma didática que desfavorece a participação de estudantes na construção do conhecimento, além de ser uma metodologia amplamente questionada pela educação contemporânea, impossibilitam o uso do AVA, bem como o sucesso das modalidades não presenciais.

Assim, na modalidade presencial, as atividades baseadas na metodologia das narrativas (auto)biográficas utilizando as RSF precisariam ocorrer através de instrumentos didáticos, como a leitura de textos, mostra de vídeos, registros das aulas, além das avaliações, diálogos circulares e explicações docentes sobre as teorias e textos trabalhados. Adicionamos ao modelo as entrevistas gravadas com os estudantes acerca da pesquisa, recurso utilizado na abordagem de documentação biográfica.

Na modalidade EAD, para refletir as atividades, usamos os recursos do Moodle, como tarefas, fóruns, chats, webconferência e questionário, podendo realizar todas as ações independente do local e do horário em que os estudantes estivessem acessando a turma virtual. A maioria das atividades poderia ser realizada em qualquer momento, por serem assíncronas, como o download e leitura dos textos, o acompanhamento dos vídeos, a participação nos fóruns, os registros de aulas e as respostas aos questionários. Apenas os diálogos através de chats e as videoaulas com os docentes seriam síncronas ou online, necessitando do agendamento de horários.

Todavia, este modelo não versa sobre a separação das modalidades e repetição das atividades, mas sim a sua interseção com a possibilidade de complementar no AVA as reflexões ainda em sala ou iniciar na turma virtual a discussão de um novo assunto, que será debatido presencialmente. O ambiente virtual não dá significado aos momentos extra-sala, mas em se estar conectado

independentemente do espaço-tempo educativo. Por isso, na seção de Apresentação das turmas virtuais, coloquei o seguinte convite:

### ILUSTRAÇÃO 3: APRESENTAÇÃO DA TURMA VIRTUAL NO MOODLE

**Apresentação**

Bem-vindos à sua Roda de Saberes e Formação virtual!

Neste espaço você poderá continuar, ou melhor, iniciar, complementar, concluir sua abordagem sobre os temas debatidos em sala, contribuindo através de textos de autoria própria e de outros autores, imagens, vídeos e músicas.

Suas narrativas serão um estímulo às nossas reflexões e ações neste espaço.

Chegue mais e sinta-se à vontade!

FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Esta experiência com a aprendizagem híbrida propicia a comparação das práticas pedagógicas colaborativas, como o Construtivismo<sup>20</sup> e o Sociointeracionismo<sup>21</sup>, com o Conectivismo (MORAN, 2015). De acordo com esta teoria a aprendizagem ocorre em rede, tecnologicamente potencializada, conectando nós especializados ou fontes de informação, e o/a professor/a atua como um mediador que incentiva a manutenção das conexões entre diversas áreas e conceitos e valoriza a criatividade e a curiosidade pela atualização do conhecimento.

Desse modo, o processo educativo que tem se baseado na interação, ou produção de sentido entre interlocutores, e na interatividade, quando o hipertexto que está entre o emissor e o receptor pode ser alterado/recriado (POSSARI, 2009) para a produção de saberes, encontra nas TICs os recursos que mantêm interligados os atores, tanto síncrona, quanto assincronamente – em tempos diferentes de comunicação. No contexto desta pesquisa, a relação entre professores/as e estudantes, mediada pela tecnologia, promove uma comunicação

---

<sup>20</sup> Construtivismo ou Desenvolvimento Cognitivo (Jean Piaget) é a teoria que caracteriza a aquisição do conhecimento a partir de estágios de estruturação sensório-motor. Baseada no desenvolvimento infantil, considera 4 fatores: biológico, de experiências e exercícios, de interações sociais e de equilíbrio das ações.

<sup>21</sup>Sociointeracionismo (Lev Vygostsky) é uma teoria da aprendizagem baseada na interação do indivíduo com o meio, por isso é um ser histórico-cultural, impulsionada pela linguagem e pelo pensamento indissociáveis. Baseada na mediação de instrumentos e signos, a relação do aprendiz com um mediador conduz-lhe da Zona de Desenvolvimento Real, ou etapa em que aprende de forma independente, para a Zona de Desenvolvimento Potencial, a fim de alcançar saberes mais complexos, caracterizando a ZDP ou Zona de Desenvolvimento Proximal.

constante a fim de interagir com as histórias de vida em tempo real, produzindo conhecimento colaborativamente.

Com isso, desejamos trabalhar com a permanência dos/as estudantes no ambiente virtual, interagindo com os instrumentos metodológicos e com os recursos disponíveis, com o intuito de compartilhar o conhecimento através do vivido em tempo real e o contato com os saberes registrados na memória ou na zona de transição entre o pensamento e a linguagem características desta cibercultura (LÉVY, 1999). Tal compreensão levou-nos a trabalhar com as ferramentas de comunicação do AVA, como mensagens e fóruns, e-mails e a criação de grupos no aplicativo Whatsapp, que favoreceram uma comunicação mais eficaz.

Concluimos este percurso metodológico optando pela abordagem da Etnopesquisa-formação (MACEDO, 2000), sendo uma pesquisa qualitativa, baseada na multirreferencialidade (ARDOINO apud MARTINS, 2004), e na pesquisa-ação (TRIPP, 2005), aproveitando os resultados das narrativas de histórias de vida e formação (JOSSO, 2002) no ambiente presencial, e tendo como instrumentos as Rodas de Saberes e Formação (NASCIMENTO e JESUS, 2010), a observação participante em ambientes semipresenciais (ABIB, 2013), a entrevista semiestruturada (ORNELLAS, 2011), as metodologias ativas (MORAN, 2015), como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos, e os recursos do Moodle e o aplicativo Whatsapp.

### **3.3 O campo de pesquisa**

Diversos e importantes fatores fizeram-me optar pela UFRB como campo de investigação, tais quais: ser servidor técnico-administrativo desta instituição, a parceria do PPGEISU/UFBA com a universidade, o vínculo também da professora-orientadora e do professor-coorientador com a mesma, possibilitando a implicação de todos os sujeitos envolvidos e o retorno e aplicabilidade dos resultados da análise em seu contexto de relevância.

#### **3.3.1 A UFRB e o campus CECULT**

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, concebida através da Lei 11.151 de julho de 2005, nasce numa região que carrega uma rica história de

encontros, contradições e trocas culturais. É fruto das aspirações e da mobilização das comunidades locais, herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo, nome dado às terras que circundam a Baía de Todos os Santos. Durante um período de realização de audiências públicas foi elaborado o projeto da UFRB e, à medida que o movimento foi crescendo, centenas de pessoas representantes da sociedade civil organizada passaram a fazer parte da sua realização (BRASIL, 2010). Não por acaso um dos compromissos fundadores da UFRB é com nova perspectiva de desenvolvimento que promova a melhoria da vida das pessoas e o exercício pleno de suas capacidades humanas, tendo em sua missão “a valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico” (BRASIL, 2009, p. 13).

Como uma instituição multicampi, que se situa em seis cidades do Recôncavo da Bahia, a UFRB tem compromisso com a ampliação de acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da região que a abriga. Conforme recente estudo de Brito (2015), esta instituição foi criada tendo apenas cursos tradicionais de abordagem disciplinar, alguns oriundos da UFBA, de currículos com finalidades estritamente profissionalizantes. No entanto, a partir de 2008, interessada em oferecer novos modelos de formação, a UFRB criou o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCET) e o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). Em 2013, a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES) e do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT) aponta para a disposição institucional de repensar seus modelos de formação, adotando o regime de ciclos iniciado nos Estados Unidos e Europa e destacando-se no Brasil a partir deste século.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso BICULT da UFRB, os Bacharelados Interdisciplinares foram concebidos muito recentemente no Brasil, como alternativa para enfrentar três grandes desafios do ensino superior brasileiro: a exigência ao jovem de fazer uma escolha profissional precocemente, a rigidez no mapa curricular dos projetos pedagógicos dos cursos e a compreensão do conhecimento humano como fragmentado e disciplinar, dificultando o tratamento das questões de forma integrada. Portanto, a entrada na universidade passa a ser também por meio de ciclos de formação, à medida que os currículos são reestruturados, sendo um primeiro ciclo de formação geral e básica, garantindo preparação e acesso para realizar a formação específica em cursos

profissionalizantes, o que dá a oportunidade para o estudante conhecer a área de atuação escolhida e as necessidades da comunidade à sua volta, obtendo um diploma de ensino superior antes da sua habilitação específica, que poderá ser mais acertada posteriormente.

O campus do O Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) Santo Amaro consta no projeto inicial de implantação da UFRB (criada pela Lei no. 11.151, conforme Diário Oficial de 29 de Julho de 2005). Essa conquista se deve, fundamentalmente, às estratégias, ações e compromissos acadêmicos, associados às lutas sociais por educação. A criação do CECULT simboliza a atual política de crescimento do país, que tem colocado como questão central a educação superior, o ensino, a pesquisa, a extensão, a ampliação de oportunidades e inclusão social, com vistas a intensificar a formação cidadã e profissional no interior da Bahia.

O CECULT representa uma experiência pioneira, inspirada nos estudos interdisciplinares nos campos da cultura, das tecnologias, das linguagens artísticas, da engenharia do espetáculo e da economia criativa. Formações, produtos e serviços oriundos dessa proposta impactarão a dinâmica social e econômica da região e do estado da Bahia. Notadamente, por constituir um novo campo de desenvolvimento associado à vocação, aos padrões de criatividade e inovação dos aspectos regionais mais diretamente ligados à cultura.

Através do estímulo à inovação tecnológica associada às áreas artístico-culturais, o processo de inovação tecnológica nas artes, particularmente, dos espetáculos, resulta na necessidade de desenvolvimento de novas especializações profissionais. Esse campo tecnológico pode ser categorizado em termos conceituais e metodológicos, condição para integrar a academia nas suas indispensáveis funções de produção e reprodução (ensino e pesquisa) de conhecimento, bem como no desafio da extensão inovadora. Tem como finalidade a produção intelectual institucionalizada considerando o estudo formal, sistemático das questões, temas e problemas relevantes para a formação do educando, para o desenvolvimento da cidadania, para qualificação no trabalho e, em específico, para o aprendizado e invenção de tecnologias aplicadas à produção cultural.

O CECULT propõe-se, assim, a promover a formação através do ensino de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; do trabalho de pesquisa visando o desenvolvimento científico e tecnológico; da criação, produção e difusão da cultura; da promoção da extensão em conexão com as experiências e tradições da região.

### **3.3.2 O Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT**

O Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT), aprovado em 2013, é um curso presencial do CECULT que tem relação de interdependência com as terminalidades/cursos: Tecnologia do Espetáculo (Iluminação, Som, Cenografia, Figurino, Maquiagem); Música Popular; Produção Musical; Design Digital; Política e Gestão Cultural, além de Jogos Eletrônicos. O curso tem como finalidade a produção intelectual institucionalizada considerando o estudo formal, sistemático das questões, temas e problemas relevantes para a formação do educando, para o desenvolvimento da cidadania, para qualificação no trabalho e para o aprendizado e invenção de tecnologias aplicadas à produção cultural.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (BRASIL, 2013), seus objetivos são a formação de um cidadão/profissional para atuar nas áreas da cultura, das linguagens artísticas e das tecnologias do espetáculo, e com competências política, ética, científica, tecnológica, gestora e educacional; uma formação geral em cultura humanística, artística e científica, no primeiro ciclo, articulada a saberes concernentes às áreas e campos do curso, com vistas à formação cidadã, autônoma, colaborativa e solidária; e, no segundo ciclo, uma formação específica relacionada à compreensão das áreas e campos da cultura, das linguagens artísticas e das tecnologias do espetáculo, com vistas à formação ética e profissional, na idealização, construção e realização de projetos concernentes ao campo de trabalho e à formação da cidadania.

Na UFRB, seguindo os princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 (BRASIL, 2009), o BICULT oferta componentes presenciais com parte da carga horária na modalidade Educação a Distância (EAD), utilizando um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o que irá contribuir para a disseminação da cultura desta modalidade de ensino entre docentes e discentes. Para a etapa de Formação Geral, o BICULT objetiva formar o cidadão política e criticamente, favorecer o acesso ao conhecimento acadêmico e a afiliação do estudante, e instrumentalizar o graduando para lidar com as diversas formas de conhecimento. A compreensão, o conhecimento e a atuação política em prol da transformação/qualificação da

realidade, bem como a realização de práticas interdisciplinares, o desenvolvimento da consciência ética e moral e de habilidades de comunicação, com autonomia e auto-organização, são valores primordiais deste curso.

### **3.3.3 As Rodas de Saberes e Formação**

As Rodas de Saberes e Formação – RSF são um dispositivo metodológico que se efetiva através de ações integradas de pesquisa-ação-formação, inspiradas nas narrativas (auto)biográficas, nos referenciais culturais, que possibilitam visões mais complexas dos contextos, dos sentidos que instituem as vivências formativas ‘customizadas’, conforme denominam Jesus e Nascimento (2012).

Ainda segundo Jesus e Nascimento (2012), a convergência das RSF e das abordagens (auto)biográficas busca assegurar a inclusão das narrativas dos estudantes de origem popular, dos mestres e atores culturais do Recôncavo no currículo universitário, potencializando assim compreensões significativas em relação aos saberes que formam, a exemplo, os saberes sobre o território, as implicações, as mediações culturais, presentes nas experiências produzidas localmente.

As RSF constituem-se em um instrumento que foi arquitetado (JESUS e NASCIMENTO, 2012) no Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares – UFRB. Inicialmente as RSF foram chamadas de ‘Rodas de Formação - RF’, devido às rodas serem consideradas uma construção situada, historicamente contextualizada, um patrimônio cultural dos povos, que se constituía como uma ferramenta tecnológica educativa, inspirando a transformá-las em um dispositivo pedagógico-curricular. As ações fundamentais localizam-se na formação realizada junto aos estudantes universitários de origem popular, procedentes de escolas públicas, que usaram o sistema de reserva de vagas no ingresso do ensino superior. As RF foram percebidas como potenciais estratégias metodológicas a partir dos registros autobiográficos dos estudantes. Evidenciou-se que tal estratégia possibilitava aos estudantes um posicionamento na condição de protagonistas e a ampliação das relações entre os estudantes, universidades, região e comunidades populares do Recôncavo, na medida em que se faziam conexões de saberes e de experiências.

Objetivando conjugar as ações de formação acadêmica com as políticas de permanência e de extensão, ampliou-se essa experiência como metodologia interativa, por meio de parceria com as escolas públicas do Ensino Médio nas cidades onde se localizavam a UFRB. Como resultado dessa experiência foi elaborado um “Caderno Pedagógico”, que se propôs à execução do Projeto, nas escolas públicas, referente à implantação da Lei Federal 10.639/03. O conteúdo do material beneficiou a discussão sobre alguns referenciais que orientam as políticas e práticas curriculares em relação aos estudos multiculturais, e também possibilitaram aos estudantes uma reflexão sobre os seus processos identitários, por meio da releitura das autobiografias. A formação protagonista dos estudantes foi corroborada pelo Caderno pedagógico, seus temas, conteúdos e atividades propostas, de modo que se tornou visível para estes a política de ingresso e permanência no ensino superior, a formação, o diálogo e fortalecimento dos vínculos entre as instituições acadêmicas, as escolas de ensino médio e as comunidades regionais (JESUS e NASCIMENTO, 2012). Com tais fenômenos ocorre um processo de democratização do acesso e permanência dos estudantes de origem popular no ensino superior.

Pode-se ler, portanto, por Jesus e Nascimento (2012), as RSF por algumas perspectivas que colaboram para o processo de emancipação dos jovens: (1) como um dispositivo produzido a partir das inspirações e práticas culturais dos Territórios do Recôncavo como as rodas de capoeira, de samba, de candomblé; (2) como dispositivo que integra referenciais geo-históricos, sócio-políticos, culturais, como elementos presentes na pesquisa e na formação que incluem fontes biográficas individuais e coletivizadas; (3) como referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos, que integram narrativas sobre os saberes populares da cultura, a mutirreferencialidade, a complexidade, o currículo, o multiculturalismo, a equidade social; (4) como produção de ensaios escritos, de apontamentos em formato de portfólios biográficos, pessoais e coletivos; (5) como dispositivo pedagógico-acadêmico, voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão; e (6) como dispositivos curriculares, que tratam do reconhecimento dos percursos formativos, das vivências, das memórias, e das experiências presentes nas itinerâncias individuais.

As RSF constituem-se em um dispositivo metodológico utilizado no processo educativo de formação de jovens estudantes da UFRB, objetivando o desenvolvimento maior da consciência de si, enquanto sujeito constituído de uma história em suas múltiplas dimensões: biológica, psicológica, social e existencial.

Assim, possibilita-se um protagonismo social, de modo a produzir uma consciência de si e do coletivo, e, posteriormente, o desenvolvimento da responsabilidade político-social de cada indivíduo. Este dispositivo prevê a horizontalidade e a circularidade dos saberes conectados às práticas e vivências dos sujeitos, e das coletividades de conhecimento. É a metodologia de construção de conhecimento e de sua socialização que buscamos utilizar para realizar a circulação dos saberes presencial e virtualmente.

O projeto de pesquisa foi idealizado de forma a analisar no AVA o registro dos acessos, dos diálogos nos recursos síncronos (chats) e assíncronos (fóruns) e das postagens (upload), e leituras do material didático e (auto)biográfico, realizados a partir das motivações das aulas presenciais no componente Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura, do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT na UFRB no campus de Santo Amaro, entre outubro/2015 e fevereiro de 2016.

De maneira dinâmica, a construção da turma virtual e a sua participação compartilhada é o que se busca na pesquisa. Mas também a análise dos procedimentos e estratégias encontradas pelos estudantes para realizar a produção dos textos, a sua interpretação nas RSF e a forma como acessam e utilizam as ferramentas computacionais para realizarem as suas atividades no contexto da pesquisa.

#### **3.3.4 O componente curricular Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura**

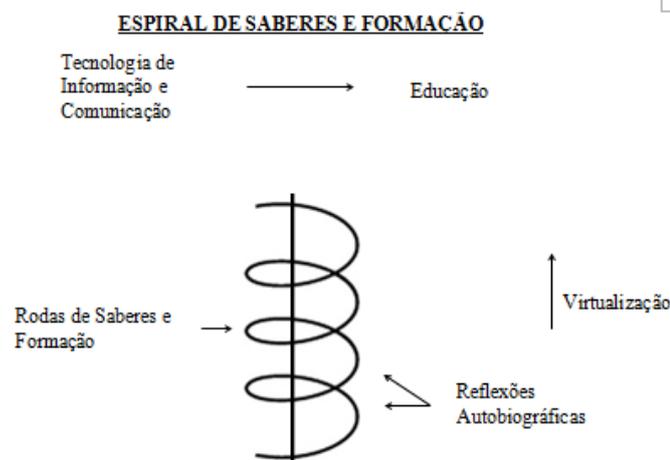
Vinculado ao 3º semestre do BICULT, de natureza obrigatória e com 51h de carga-horária, o componente Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura pertence ao Eixo Formação Geral e Afiliação, cuja visão é criar condições para que o graduando possa compreender, analisar e lidar com a realidade, e tem como objetivos: formar o cidadão política e criticamente, favorecer o acesso ao conhecimento acadêmico e a afiliação do estudante, e instrumentalizar o graduando para lidar com as diversas formas de conhecimento. Este eixo é composto também pelos componentes do Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral - NUVEM e abrange 493 h do curso.

Compõe a sua ementa: as teorias e pesquisas relativas às histórias de vida; experiências, narrativas, (auto)biografias, saberes locais; realidades, identidades,

cenários e políticas; práticas narrativas e etnométodos culturais. Em seu plano de aula, os aspectos mais relevantes são a disposição da sala, em formato circular ou semicircular, horizontalizando a relação visual entre docentes e discentes, que é uma característica das Rodas de Saberes e Formação. Com a abordagem de narrativas de histórias de vida, são realizadas leituras de textos teóricos, hipertextualizando-os, ou seja, intercalando com as narrativas de estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) e fomentando a exposição de relatos de experiências.

A primeira produção avaliativa é a escrita da autobiografia cujo marcador é a formação escolar básica, baseando-se na bibliografia do componente. Esta experiência estabelece um eixo basilar para a circulação das histórias de vida na sala de aula e no ambiente virtual de aprendizagem, e a cada novo marcador, que possibilitará ao sujeito-autor observar-se no percurso formativo, vemos a espiral fluir em sentido vertical, possibilitando a troca de saberes informais e formais e as reflexões autobiográficas assíncronas, em tempos individuais e oportunos. Esta Espiral de Saberes e Formação, amparada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, promove a virtualização do conhecimento ou a abstração<sup>22</sup> e criação de novas perspectivas, conforme sugerimos para este estudo:

#### ILUSTRAÇÃO 4 – ESPIRAL DE SABERES E FORMAÇÃO



FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

<sup>22</sup> De acordo com o manual a Lógica de Port-Royal “a limitação da nossa mente leva-nos a só compreender as coisas compostas quando as consideramos em suas partes e contemplamos as faces diversas com que elas se nos apresentam: isto é o que se costuma chamar conhecer por abstração”. E Carl G. Jung incluiu quatro funções psicológicas complementares mutuamente exclusivas: sensação, intuição, percepção e pensamento. Juntas elas formam a totalidade estrutural de diferenciação do processo de abstração.

Após cada aula os/as estudantes são incentivados/as a fazerem registros da experiência, quais diários de anotações das suas percepções e aprendizagens, o que exercita a sua narrativa e sua concatenação com a teoria dialogada na sala e disponibilizada através de textos e vídeos no AVA. Também podem manter a discussão através dos recursos de chats e fóruns na turma virtual, de maneira a aproveitar o tempo oportuno, que é diferente do cronológico, sequencial, e que é o instante exato em que as conexões mentais são realizadas ou uma nova vivência possibilita acessar a memória, vindo à consciência as lembranças, esquecimentos e os significados para (re)inventar-se.

O desenvolvimento do componente possibilita uma aprendizagem colaborativa, através das partilhas biográficas, e a compreensão da sua relevância para a formação, promovendo conexões entre a trajetória curricular e extra-curricular, entre as demandas acadêmicas e as buscas pessoais. E, para conclusão do semestre, a avaliação final oportuniza os agentes-atores-autores a realizarem um documentário biográfico envolvendo os sujeitos da cultura popular, de modo a exercitar a alteridade e a autoridade, protagonizando uma pesquisa-ação crítica e implicada, contribuindo para a construção da memória das tradições do povo de um lugar... do seu lugar.

#### 4 - A ETNOPESQUISA QUE NOS IMPLICA E NOS CONVIDA A CONVIVER PARA NOS FORMARMOS

“Então a gente começa a se confrontar, nós nos confrontamos com nós mesmos e isso para o presente é importante porque a gente começa a refletir com mais sensibilidade, com mais tranquilidade para evitar desacertos e propõe também... De acordo com meu passado que eu fiz isso, que eu fiz aquilo, e agora no presente que de certa forma vai reverberar no futuro. Então a gente começa a ir se conhecendo, se reconhecendo, começa a tentar fazer o ordenamento, a sintetizar, começa a fazer a arrumação. [...] Esse componente faz a gente subtrair informações nossas através dos teóricos que são apresentados, então a gente começa a se enxergar na literatura que é apresentada, no que está se lendo, no que está escrito e até mesmo nas histórias dos próprios colegas nas intervenções que se propõe na sala de aula.” (Raimundo <sup>23</sup>)

Embora os atores da pesquisa sejam todos os membros das 3 turmas que passaram pelo componente curricular Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura, esta investigação emerge das trajetórias de estudantes que participam ou participaram do PET na UFRB, envolvidos com pesquisa e extensão e provenientes de escolas públicas, podendo ter entrado na universidade pelas políticas afirmativas e que necessitam conectar-se ao mundo acadêmico fazendo uso das ferramentas tecnológicas para acesso mais econômico ao material de estudos e às atividades acadêmicas.

Escolhemos estudar o comportamento de estudantes da UFRB, especificamente acerca dos ambientes virtuais de aprendizagem, sabendo que as dificuldades estruturais em uma nova instituição instalada no interior do Estado da Bahia merecem um olhar atento da gestão, e seu corpo de docentes e de técnicos-administrativos busca soluções para a escassez de recursos a fim de atender às demandas de formação destes estudantes.

São caminhos que nos levam, comunidade acadêmica, à convergência de ideias e de interesses e que não podem desconsiderar a experiência, a teoria, o desejo, a perseverança e as crenças dos sujeitos envolvidos neste lugar privilegiado pela diversidade e pelas tradições de luta e de superação. E são encontros que provocam desencontros de si, através do (re)conhecimento do que emerge da sua própria capacidade de ver, refletir, viver e modificar no espaço em que se caminha.

---

<sup>23</sup>Raimundo é estudante da turma 2016.1 noturno e participante da pesquisa.

#### 4.1 Os sujeitos da pesquisa

Originários, em sua maioria, do Recôncavo, os estudantes do BICULT trazem características comuns, como o ensino básico em escola pública, a história de vida familiar sem oportunidades de cursar o nível superior, a possibilidade de uso de computador e acesso à Internet na própria residência, mas com apoio do laboratório da universidade, e a dúvida sobre os destinos pós formação no primeiro ciclo.

Em suas histórias de vida escolar, uma das atividades realizadas pelos/as estudantes no componente, há traços de percursos formativos diferenciados, característicos de estudantes do interior dos estados, com educação básica deficiente, prejudicada por reformas estruturais, ausência de professoras/es e constantes mudanças de residências por necessidades profissionais de seus pais. Sonhos de formação superior interceptados pela necessidade de trabalho antecipado ou da ausência de motivação na educação secundarista pública. Sabe-se, porém, que todos/as que chegaram, souberam aproveitar a oportunidade recente da universidade pública na cidade que respira saberes culturais seculares.

Optamos, portanto, por acompanhar o componente Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura, obrigatório no 3º semestre, conforme o PPC do BICULT, em três turmas, durante dois semestres: uma turma no semestre 2015.1 e duas, vespertino e noturno, no semestre 2016.1. Assim, para facilitar a compreensão, chamaremos Turma 1: 2015.1, Turma 2: 2016.1 vespertino, e Turma 3: 2016.1 noturno. O semestre 2015.1 na UFRB ocorreu entre os meses de junho/2015 e fevereiro/2016 e o semestre 2016.1, de outubro/2016 a abril/2017, devido a paralisações locais e nacionais que atrasaram o calendário letivo.

Apesar da experiência em sala ter ocorrido durante todo o semestre, houve aderência parcial ao AVA pela Turma 1. Os/as três estudantes, no total de vinte, que participaram das entrevistas auxiliaram na compreensão das dificuldades encontradas, e pudemos perceber a maturidade deste seleto grupo para a situação que se nos apresentava, tendo em vista a minha inicial frustração por não produzir os registros esperados no Moodle. Como utilizamos aqui pseudônimos, a fim de manter o sigilo dos/as estudantes, Mariene, Sidnei e Samuel foram os atores que possibilitaram na primeira etapa a análise e a redefinição dos objetivos iniciais da investigação, a observação das histórias de vida e das experiências acadêmicas

destes/as estudantes, especificamente na utilização das tecnologias de informação e dos ambientes virtuais na universidade.

Nas Turmas 2 e 3 consideramos todos/as os/as 26 participantes da pesquisa matriculados/as e cursando o componente no semestre letivo 2016.1 vespertino e noturno, sendo 12 e 14, respectivamente. Apenas uma estudante não acessou o AVA nestas duas turmas de 2016.1, mas esteve presente em sala de aula. Outrossim, uma estudante que estava em exercício domiciliar/licença maternidade, pode participar de atividades que dependiam apenas do Moodle. Encontrei muitos/as estudantes amadurecidos/as pelas difíceis experiências e, talvez por isso, resistentes à proposta de registro das suas autobiografias, e mesmo das atividades presenciais, em um ambiente que pode ser visualizado por outras pessoas. Aos poucos todos/as os/as envolvidos/as compreendemos os limites que podíamos alcançar, favorecendo a pesquisa e a relevante vivência em educação semipresencial nesta universidade.

Assim, neste semestre ajudaram-nos os atores-autores: Dulce, Frida, Diane, Sarah, Jeane, Sandro, Lionel, Carlos, Lívia, Pedro, Sandra, Alana, Darlan, Samanta, Betty, Charles, Sávio, Raimundo, Daniel, France, Bárbara, Rosana, Melissa, Olímpia, Ariane e Solange, que, em maior ou menor grau, enfrentaram resistências e esforçaram-se para tornar a experiência semipresencial o mais presente possível em suas vidas.

Suas histórias de vida escolar foram registradas no AVA e trazem um pouco de si, para lembrar-nos um pouco de nós, mas, principalmente, para entendermos o perfil dos novos estudantes do ensino superior público no país.

Minha mãe é baiana e parda e meu pai paulista e negro [...] De berço humilde, meus progenitores sempre trabalharam para dar a mim e aos meus três irmãos todo conforto e estudo possível. Ambos já trabalharam em inúmeros setores, tais como: diarista, operária, auxiliar de escola infantil, camareira; porteiro, vigia, segurança, zelador, entre outros. [...] Entrei numa creche, conveniada com a prefeitura [...], aos nove meses. [...] Aos três anos eu já escrevia. [...] Aos meus sete anos nos mudamos por conta do emprego do meu pai [...] Lá fui matriculada no colégio público [...] localizado na mesma região. [...] Meus amigos [...] tinham menos tempo para brincar do que eu, pois todos os meses seus professores, de colégio particular, [...] lhes passavam um livro para ler, refletir, compreender, analisar, resumir e, por fim, debater em suas aulas. Nunca li livro algum no colégio, mas eu lia em média um exemplar por ano que eu pegava da coleção do meu pai. [...] Aos meus dezesseis passei a trabalhar e estudar, [...] no período vespertino, e ajudava meus pais em uma lanchonete noturna que eles haviam comprado. Trabalhávamos todos os dias de domingo a domingo [...] e ao me formar continuei a trabalhar. (Diane)

Nasceu em 1991 [...] Pertencente a uma família humilde, na qual seu pai [...] trabalhava como Ajudante Industrial e sua mãe [...] como Balconista. [...] Todos os dias chegava da escola correndo para ver seu irmão [...] e sua avó [...] Depois [...] iria pra casa descansar um pouco e continuar a estudar agora com seus pais. [...] Não conseguia dialogar em sala [...] serviam como motivo de bullying. [...] Entrando para as séries finais, em uma reunião junto aos seus colegas de classe, resolveram ir para o mesmo colégio. (Charles)

Vemos nestes trechos autobiográficos a importância dos esforços familiares na memória dos/as estudantes, característica marcante na maioria das histórias de ingressantes do ensino superior público nesta década. Em especial, nota-se que a formação ocorre a partir da apropriação do seu percurso de vida ou do percurso de sua vida escolar, conforme asseveram Souza e Rocha (2013), em que os sujeitos refletem sobre o que aprenderam e como os fatores sociais afetaram a sua aprendizagem.

Tenho 20 anos [...] uma mãe incrível, que durante toda a vida batalhou muito para me dar tudo que precisei. [...] Fiz o processo seletivo para o IFBA [...], curso técnico em Informática. [...] Estudar em uma escola pública era algo novo para mim. [...] Fui chamada para participar de um PIBIC, o que me fez crescer e adorar esse mundo acadêmico. Participei de alguns congressos [...], um estágio curricular na área de Redes de Computadores. [...] Conheci o curso do BICULT [...] me encontrei e estou totalmente amando o curso e a área, com muitos desejos para um futuro acadêmico. (Frida)

Nasci em 1994 [...] Minha vida acadêmica se iniciou aos 3 anos de idade em uma escola pública no bairro onde moro [...] Foi através de programas da escola com o governo que descobri meu problema oftalmológico. [...] Na minha vida escolar meus pais sempre se fizeram presentes, olhavam cadernos, iam na escola faziam sacrifícios para me oferecer uma educação de qualidade. [...] Fiz a prova de seleção para técnica em informática no IFBA da cidade e consegui passar, apesar de não concluir. [...] Fui finalizar o ensino médio no Centro Educacional [...], onde tive que retornar para o 1º ano do ensino médio. Estudava no turno matutino e no vespertino fazia o curso do SENAI para auxiliar administrativo. [...] Assim que finalizou ingressei no Pronatec no curso de informática. No 2º ano do ensino médio comecei a trabalhar e transferi os estudos para a noite. (Betty)

Entrei na escola no ano de 2000 pouco antes de completar 3 anos [...] A creche fazia parte da associação de moradores do meu Distrito. [...] Em seguida fui para Escola Municipal. [...] Após o término do fundamental tive que mudar de colégio [...] Minha mãe me matriculou em um curso do SENAI, [...] passei na prova e fui selecionada para o curso de Suporte a Hardware e Redes de Computadores, de nível básico. [...] Ia para o SENAI de manhã e quando chegava descia direto na escola. [...] Tinha 15 anos na época, o curso durou 11 meses. [...] 3º ano [...] eis que o Senai aparece novamente na minha vida. Dessa vez cursos técnicos do Pronatec [...] Fui selecionada para uma turma de Logística. [...] Acabei priorizando as atividades do curso, pois ele aumentava minhas chances de conseguir um (bom) emprego. [...] Aprendi muita coisa, acredito que o insucesso em 2013 no curso básico tenha servido de preparação para o técnico. (Alana)

Nestes relatos os/as estudantes trazem suas bagagens de estudos em cursos técnicos em Informática, que potencializam a sua itinerância formativa ao possibilitar melhor compreensão das ferramentas tecnológicas para desenvolver estratégias de busca diante das diversas possibilidades informacionais. O conhecimento das tecnologias habilita o indivíduo a manipular os recursos computacionais a seu favor, proporcionando interações socioconectivas vinculadas aos conteúdos apresentados no currículo do seu curso.

Nascida em 1962 [...] meu pai era lavrador enquanto minha mãe era lavradora e dona de casa, onde cuidava da criação e formação de seus nove filhos. Não tiveram acesso à educação, contudo aprenderam a assinar os seus nomes e possuíam uma sabedoria peculiar derivada da vivência e experiência de vida. [...] Percebia como eles tinham um conhecimento riquíssimo sobre as ervas medicinais e essa experiência colaborou de modo significativo em todo meu processo de aprendizagem e formação. O acesso à educação nesse período era difícil, no entanto meus pais sempre afirmaram que por mais que eles não tivessem acesso à escola, priorizaram a educação de seus filhos, compreendendo como uma única estratégia de ascensão social. Comecei a estudar em 1971, [...] praticamente numa casa de família, para poder já sair sabendo ler e escrever, fazendo conta e tudo. [...] Em 1973 vim morar na cidade de Santo Amaro, com minha madrinha. [...] Ela ficou doente e faleceu e, assim, tive que retornar para casa de meus pais em Amélia Rodrigues. [...] No ensino fundamental II tentei realizar o supletivo, mas não consegui. Diante disso, fui fazer aceleração. [...] Em 1996 entrei no colégio [...] para realizar o ensino médio [...], fiz o curso de administração. [...] Em 2007 passei pelo projeto Universidade Para Todos. [...] Apareceu o curso do Senai Pronatec. No entanto, procurei me profissionalizar com montagem de micro, depois um ano de Informática e hotelaria, auxiliar de escritório e recurso humano. Em 2013, fiz o processo seletivo no IFBA e passei para eletromecânica. [...] Estava aprovada na UFRB. Foi a partir dos conhecimentos implicados em minha vivência e experiência de vida e, sobretudo das religiões de matriz africana, que tive a possibilidade de acesso e continuo na busca por uma permanência qualificada e com êxito na universidade. (Samanta)

Mulher negra, [...] temperamental na mesma medida que sensível às dores do mundo, tentando me equilibrar nessa montanha russa que é a existência de uma mulher com essas características físicas e ainda mãe solteira e pobre. Nona filha, de onze irmãos, de [...] mulher forte, [...] batalhadora, feirante, que durante boa parte da vida criou sozinha a maior parte dos filhos. [...] Estudei em escola pública e não me lembro de quase nenhum momento de felicidade nem contentamento no ambiente escolar [...] Só queria ser invisível. [...] Um dia [...] o professor de Português [...] anunciou a proximidade do famoso concurso de arte e literatura do ensino médio [...] 'Não tenho interesse, professor' [...] ele insistiu baixinho: [...] 'você tem condições de ganhar'. [...] Na hora do anúncio dos ganhadores, não acreditei quando ouvi o locutor falar 'e em primeiro lugar' [...], primeira vez meu nome foi gritado em alto e bom som para TODOS do colégio ouvirem. [...] Único momento feliz de minha vida escolar. [...] Pensei, entusiasmada: vou me dedicar aos estudos, [...] prestar vestibular, entrar numa universidade, quero crescer, quero sentir isso sempre! [...] Quando me dei conta já era quase meia noite, corri pra casa [...], novamente fui punida. [...] Joguei tudo para o alto, [...] perdi o ano, [...] nunca mais quis voltar ao ambiente escolar, não era lugar pra mim... Depois de velha entrei na UFRB, ainda tento me boicotar, mas luto de forma contínua para seguir em frente, e vou. (Lívia)

Sou o nono filho de um total de doze. [...] Vim ao mundo [em] 1964. [...] Casado, [...] dois filhos, [...] procuramos estabelecer [...] todo apoio e acompanhamento nos estudos dos nossos filhos, pois acreditamos que a

educação é o grande caminho e ferramenta para a liberdade e para emancipação, que garante e impede a possibilidade de um indivíduo encontrar-se constantemente em situação vulnerável, ao engano e risco de exploração por parte de outros indivíduos mal intencionados. Dessa forma tentamos prepará-los para a vida em um mundo altamente competitivo, desigual, injusto e desumano. [...] Fui alfabetizado [...] em um vão no fundo de um açougue na comunidade. [...] Minha mãe morreu em [...] 1972 [...] e recordo-me que logo após este acontecimento eu deixei de ir para a escola. [...] Com a morte da minha mãe vivi uma verdadeira peregrinação [...] em busca do aprendizado e da educação escolar. [...] Eu e meus irmãos fomos separados. [...] Órfão de mãe, [...] órfão também de pai vivo, [...] meu aprendizado escolar estava condicionado a sempre ceder espaço aos afazeres domésticos. [...] Vivi isso até os meus 18 anos de idade. [...] Consegui com muito custo concluir o ensino médio, o que só foi possível fazendo exame supletivo oferecido pelo Estado. [...] Eu viajava a Salvador, para me informar sobre o processo de exame supletivo. [...] Só foram possíveis devido ao dinheiro que ganhava pescando nas muitas redes e canoas, [...] além do que eu colhia plantando na terra, que [...] herdamos de nossa mãe, de onde até hoje continuo tirando o [...] sustento da minha família. [...] A minha chegada ao ensino superior se deu devido ao incentivo, que recebi da minha [...] esposa [...] que percebia na minha busca constante por conhecimentos, que eu deveria voltar a estudar. [...] O governo ofereceu através do PAC - Programa de Aceleração e Crescimento um curso na área de Recursos Pesqueiros. [...] Minha esposa pensou ser favorável e me matriculou no curso, e, depois de concluído, ela insistia para que eu fizesse o ENEM, e continuasse estudando. Isso me fez acreditar na possibilidade de sair com sucesso numa nova tentativa à educação. (Raimundo)

As/Os estudantes que trazem histórias de vida com traços marcantes de sofrimento durante o período escolar, apesar dos esforços dos seus pais, demonstram a sua forte interferência no acesso ao ensino superior e levando-as ao mercado de trabalho por um longo período, para então voltarem a estudar como profissionais-estudantes com obrigações familiares. Percebemos, assim, a repetição das trajetórias ancestrais e a necessidade do adulto construir a sua formação a partir de um balanço de suas experiências e saberes adquiridos fora do ambiente escolar/acadêmico, “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992)

Tenho 30 anos. [...] Fiz a 1º e a 2º séries na escola pública [...] Nessa época meus pais se separaram [...] Tive a minha primeira namoradina, [...] minha mãe acreditava que essa foi a razão para eu perder de ano. [...] Minha mãe me matriculou em uma escola modelo [...] era uma baderna [...] e novamente perdi de ano, e novamente mudei de escola. [...] Passei no vestibular [...], curso Administração com Habilitação em Marketing [...] Sendo o melhor aluno da turma, [...] 6º semestre eu tive algumas complicações com o meu financiamento, o FIES. [...] Passei por diversos constrangimentos durante todo um semestre, o meu acesso na catraca eletrônica foi bloqueado [...], o meu nome foi tirado das listas de presença, [...] até que no final do semestre fui proibido de fazer as avaliações e acabei abandonando de vez. [...] Até o ano de 2015 não queria conta com estudo até que, por incentivo de uma amiga, resolvi fazer o ENEM e passei [...]

Estou experimentando uma nova e emocionante experiência no estudo universitário. (Sandro)

Nasci em 1994. [...] Minha infância foi muito difícil, pois vivi a maior parte dela com meus irmãos, isso porque minha mãe trabalhava e meu pai também, ambos só chegavam em casa à noite. [...] Meus pais se separaram, quando eu tinha apenas 8 anos. Minha mãe teve que “ralar” muito para colocar o pão na mesa. Levou um bom [tempo], até ela reconstruir sua vida ao lado do meu padrasto. [...] Toda minha infância e adolescência estudei em escolas públicas. [...] Lembro da minha primeira professora, [...] a quem devo muito, pela sua dedicação e paciência. Eu era uma criança que não estava nem aí para os estudos, mesmo assim, ela nunca desistiu de mim. [...] Trabalhei muito toda minha infância e adolescência. [...] A consciência que tinha e tenho era simplesmente de ajudar minha mãe, e também para comprar minhas coisas. [...] Eu corria atrás. Eu sempre venho ressaltando a importância que tudo isso tem em minha vida, cresci muito, amadureci muito, e hoje todas essas lembranças me fazem refletir o lugar que eu ocupo na sociedade e a pessoa que sou. [...] Comecei a olhar a vida por outros ângulos e perceber como os estudos são importantes para formação de qualquer pessoa. [...] tenho um enorme desejo de fazer por minha mãe tudo que ela tem feito por mim.” (Lionel)

Nasci [...] em 1993. [...] Aos 15 anos de idade minha mãe engravidou, aos 16 anos me deu à luz. Com apenas 1 ano de idade meus pais se separaram. [...] Tardiamente entrei na Escola Municipal [...] no ano de 1998. O motivo provável: a delimitação das políticas educacionais municipais daquela época, aceitando somente crianças a partir de 4 anos. [...] Em [...] 2012 resolvi fazer um curso livre no SENAC-BA em cozinha regional baiana, morei [...] em um pensionato só para mulheres. [...] Ter realizado esse curso, [...] fora do eixo materno, me propiciou amadurecimento, valorização ao que ganhamos de mão beijada, o carinho e a proteção familiar. [...] Voltei para minha terra natal após a conclusão do curso de cozinha, com o intuito de terminar o ensino médio, pois tinha me dado conta que para ter um emprego digno é preciso engendrar a educação. (Jeane)

Meus pais se separaram e minha mãe casou novamente, quando ainda era novo. Então, devido ao trabalho do meu padrasto, mudamos para várias cidades. [...] Fiz diversos cursos profissionalizantes nesse período, que influenciou muito o profissional multidisciplinar que sou hoje, pude conhecer diversas formas de ensino e de escolas, de fato uma oportunidade incrível, e que agradeço muito. [...] Passei em uma prova para estudar em uma renomada escola estadual e realizar meu curso técnico em eventos. Meus pais e meus avós sempre priorizaram os meus estudos, e não se preocupavam se eu não trabalhava, porém, sempre fui ativo, e queria ganhar meu próprio dinheiro. [...] Pagava meu cursinho pré-vestibular intensivo, para entrar em uma boa universidade pública. [...] O gosto pela música sempre esteve em mim [...], meu avô tocava [...], por isso o gosto pela música trabalhando como DJ e músico. [...] Assim que entrei na UFRB, em um curso feito para mim, pude também realizar uma experiência única de intercâmbio em Portugal, onde estudei música clássica, piano, e língua inglesa. (Pedro)

Nestes excertos autobiográficos, vê-se que a separação dos pais na idade escolar marca uma vida de mudanças de colégio e limitações das mães que, em nova formação conjugal, tentam restabelecer as condições socioeconômicas e possibilitar aos filhos melhor educação. Como consequência estes passam a

trabalhar mais cedo e a ser mais autônomos, passando a tomar decisões que se refletirão na sua itinerância acadêmica, pois, conforme Macedo (2015), a experiência não desperdiçada se configura através de tudo que nos passa, que nos toca, produzindo sentido, nos mobilizando e impondo o comprometimento com a nossa (trans)formação.

Tenho 22 anos [...] Estudei [...] do sétimo ao oitavo ano na escola pública da minha cidade, e o ensino médio na escola estadual. [...] Mudar para outra cidade não foi fácil, pois sou uma pessoa muito apegada à família, para me adaptar demorou muito, chorava dia e noite. [...] No decorrer do segundo semestre eu engravidei e começou a ficar tudo difícil [...] Continuei, não larguei, entrei com a licença maternidade e agora estou na licença aleitamento. [...] Além de ter uma filha faço papel de mãe e de pai ao mesmo tempo. [...] Sou uma menina [...] sou muito sonhadora. (Dulce)

Eu nasci [...] no verão de 1987 [...] em uma família de lavradores, [...] caçula de nove filhos. [...] Fatura de amor, cuidado, família, natureza e liberdade que me distraíam da realidade dura enfrentada por meus pais para dar conta da vida, obrigados a aceitar que seus filhos abandonassem a escola para trabalhar e ajudar nas despesas de casa, e mais tarde vê-los mudar-se para cidades maiores em busca de melhores oportunidades. [...] A necessidade fez com que meu pai abandonasse o trabalho na roça e fosse trabalhar nas empresas da cidade. [...] Após algum tempo desempregado, [...] incentivou meu pai a optar por nos mudarmos [...] de cidade. [...] Não foi uma mudança fácil para mim, nascida e criada em uma pequena vila. [...] Chegar ao colégio e se perceber destoar, foi nesse momento que compreendi que eu era negra e índia, somente no meio dos descendentes de europeus e seus costumes. [...] Durante a quinta e sexta série [...], jamais tive um boletim apenas com notas azuis e minha mãe precisava ir ao colégio e ouvir reclamações sobre a minha desatenção e timidez. Passei a experimentar o lugar da menina negra num espaço majoritariamente branco e minha aparência passa a ser um problema para mim, já que ela parecia ser um problema para as outras pessoas que gostavam de deixar claro que eu era diferente, diferente do bonito deles. [...] Diferença foi diminuindo e na sétima série eu já estava mais inserida. Fiz mais amigos na escola, outros perto da minha casa, perdi um pouco do medo do ridículo e passei a me comunicar mais, minhas notas melhoraram e a escola em muitos momentos se tornou lugar de fuga da minha casa, da relação conturbada do meu pai e minha mãe. [...] Não havia grandes expectativas quanto ao futuro, vestibular ou universidade não eram palavras comuns em minha rotina, mas eu era até então a única entre os nove filhos vivos dos meus pais que chegou até tão longe nos estudos. Nessa época ter o segundo grau já era o suficiente, e passar para o primeiro ano era uma vitória para minha família. [...] Os planos não se estendiam muito além de concluir os estudos e arrumar um trabalho, que já não precisaria ser de doméstica, como minha mãe e irmãs, [...] o ensino médio poderia me garantir outra coisa, como recepcionista, secretária quem sabe. [...] Sou fruto das glórias e lutas de ser uma mulher preta e pobre, que precisou fazer seus próprios caminhos para chegar até aqui. (Rosana)

As raízes familiares reforçam-se nos lugares em que crescemos, ou seja, quando mudamos de cidade perdemos um pouco dos laços que dão suporte às

nossas escolhas. Alguns/mas estudantes refletem em suas narrativas as dificuldades de adaptação a novos locais, especialmente se não estão com a sua família, e este é um dos aspectos mais relevantes da permanência universitária, uma dimensão dos estudos (REIS, 2013) que demonstra que a maioria dos/as estudantes, notadamente negros e oriundos de camadas populares, necessitam da bolsa estudantil para continuar seus estudos em outra cidade.

Nasci em 1996. [...] Na infância [...] meus pais passaram por situações muito difíceis. Por [...] serem de família muito humilde, dependiam de agronomia familiar. [...] Isso brotou em mim uma relação muito forte com a cultura da roça. Me faz ver a simplicidade com olhos de admiração, [...] sensível à poética do sertão, [...] apreciar a sabedoria que é necessária para viver em sintonia com o tempo e a natureza, coisa que busco sempre. [...] Com uma verdadeira devoção pela música popular brasileira, coleciono discos e vinis, os quais tenho muito carinho e apreço. [...] Meu pai tinha o costume de [...] trazer um livro infantil pra mim. [...] Nós líamos muito e [...] adorávamos brincar de biblioteca. [...] Quando criança eu tinha um caderninho onde eu escrevia alguns poemas e até hoje não perdi esse hábito. [...] Uma vez um amigo me inscreveu em um concurso de poesias promovido pela Fundação Pedro Calmon e eu fui um dos vencedores. [...] A partir da primeira série estudei em colégio público. Estudei em um colégio de doutrinação espírita da segunda à oitava série, na Mansão do Caminho. [...] Essa foi uma experiência muito importante pra mim, que, naquela época, só tinha tido contato com o catolicismo, religião de minha mãe, e o protestantismo, religião de meu pai. [...] Professora [...] de língua portuguesa, [...] me apresentou também o teatro. [...] Lembro de que nessa época meu pai estava fazendo curso supletivo para conseguir o atestado de conclusão de ensino médio [...] Ele conseguiu o que queria: fez o curso de teologia e hoje é pastor. [...] Só teve oportunidade de estudar até a quinta série, assim como minha mãe, que também não pode se formar e só pode estudar até a oitava série. [...] Cursei o ensino médio com curso técnico integrado de Comércio em um [...] Colégio Estadual. [...] Fui bolsista do CNPQ-JR do Núcleo Regional de Ofiologia e Animais Peçonhentos - NOAP, da UFBA, [...] me proporcionou várias experiências interessantes, como a de ir ao Acre participar da 66ª Reunião Anual da SBPC, [...] na UFAC. [...] Tive diversas experiências com os índios nativos de lá. [...] Com quinze anos tive minhas primeiras experiências com produção de eventos. [...] Como líder do colegiado do colégio onde estudava, participei de um projeto da Fundação Gregório de Matos. [...] Esse foi o momento da minha vida em que aconteceram coisas importantíssimas para minha construção pessoal [...] e profissional. (Melissa)

Comecei a estudar no pré-primário quando minha mãe me arrumava cedo para junto com o meu pai me levar para a escola. [...] A quinta série do ginásio [...] um diretor linha dura levava os alunos a estudar na raça. Era uma época de muita greve de professores da rede estadual, mas o diretor [...] não deixava os alunos em casa não. Tinha que ir para a escola mesmo com os professores em greve, ele dava aulas sozinho no auditório da biblioteca. [...] Fiquei na recuperação e tive que estudar por mais um mês [...] para me preparar para a prova. Tinha que ir para a escola todos os dias. [...] Era um pouco de aula e, como castigo, tinha que capinar uma parte do mato da escola. [...] Fui aprovado para o segundo grau técnico em contabilidade, [...] tive alguns problemas quando comecei a trabalhar. Daí tudo ficou difícil, pois tinha que trabalhar durante o dia todo e vir direto para a escola. [...] Faltando uns quatro meses para o fim do ano letivo e para a

formatura da turma, falei com a minha mãe que iria parar, pois estava muito puxado. Ela disse não! [...] Me esforcei e concluí. (Sávio)

Notadamente as experiências na infância e na adolescência são formadoras da/o cidadã/o, especialmente se a “família muito humilde, [...] faz ver a simplicidade com olhos de admiração”, como nos traz Melissa. As dificuldades impostas para o êxito nos estudos podem ser facilitadoras para aqueles/as que conseguem enxergar beleza no caminho árduo, sensibilizando-se com o modo como os pais cultivam as sementes e fortalecem as raízes e ensinando-nos que, após “um pouco de aula, [...] tinha que capinar uma parte do mato da escola” da vida, lembrado como castigo por Sávio.

Nascida em 1995 [...] Uma das memórias mais fortes [...] foi em um período no ensino infantil. Sempre fui muito pequena, então sofria bullying, a ponto de não querer mais ir para escola. [...] Sempre tive alguns problemas de comunicação e timidez, então me calava durante toda a aula, o que acabou dificultando meu aprendizado. [...] Minha mãe, então, com o intuito de ajudar no meu desenvolvimento, me matriculou em um reforço no período vespertino que contribuiu e muito nos meus estudos. [...] Lembro-me de ser muito traumatizante lidar com vários obstáculos no meu processo de estudo. [...] Todo esse percurso não foi pior graças às minhas professoras da época, [...] capazes de compreender que se tratava mais de dificuldade do que falta de interesse, e empenharam em me ajudar. [...] Possuía mais regularidade no pátio com os amigos do que na sala de aula. Quando enfim me dei conta dos caminhos traiçoeiros que percorria com minha vida acadêmica, estava quase impossível recuperar. [...] E o susto de quase ser reprovada foi importante para promover uma mudança no meu pensamento no ensino médio. [...] Por vezes me perdi no caminho, mas o que vale mesmo é encontrar o caminho de volta, ou descobrir novos. [...] Tudo que vivi e as experiências que compartilhei até aqui foram apenas capítulos do livro da minha vida e espero ter histórias novas para continuar escrevendo nas muitas páginas ainda em branco. (Sarah)

Tenho 31 anos de idade. [...] Meu pai faleceu em 2010. [...] Sempre estudei em escola pública, [...] fiz ensino médio e técnico na modalidade Normal, antigo magistério. [...] Apreendi muito nesses espaços conhecimentos teóricos e, o mais importante, o valor do outro em nossa vida numa convivência baseada no respeito às diferenças. [...] Tive o prazer em trabalhar enquanto professora em algumas dessas instituições. (Olímpia)

Sempre estudei em escolas públicas. [...] Eu lembro que tinha aos finais de ano um projeto chamado natal sem fome, no qual nós alunos fazíamos diversas apresentações artísticas, e a entrada para assistir essas apresentações era um quilo de alimento, que ao final dos espetáculos doávamos a famílias necessitadas. Eu adorava esse projeto. [...] Fui fazer o ensino médio em uma cidade vizinha, pois em minha cidade não tinha colégio de ensino médio. [...] Todos os dias era a mesma rotina, sair à tarde e voltar à noite, o que era um pouco cansativo. No entanto, como não tínhamos opção de estarmos estudando perto de casa, tínhamos que aceitar e ainda dizer amém. (Ariane)

O meu ingresso na vida escolar começou [...] quando eu tinha seis anos de idade. Na minha época não existiam as etapas de jardins de infância, era só a alfabetização, e depois seguiam da primeira a quarta séries. [...] Naquela

época, obrigatoriamente, os alunos tinham que frequentar as aulas totalmente uniformizados. [...] Na década de oitenta era tudo difícil e caro. Naquela época, pobre era pobre, e vivia como pobre, até mesmo pra comprar um escudo para por na camisa da escola era difícil. E, com toda dificuldade consegui concluir o ginásio. [...] Eu cursei o Magistério e a minha estadia por lá foi muito interessante, pois foi onde eu descobri a minha verdadeira vocação. (Solange)

São, portanto, estas narrativas de histórias de vida e formação escolar, delineadoras do perfil destes/as estudantes que foram atores-autores desta pesquisa, doando-se para juntos vivenciarmos uma prática pedagógica mediada pelas tecnologias da informação, alinhando seus novos saberes teórico-epistemológicos aos conhecimentos adquiridos com os obstáculos que, ao invés de fazê-los desistir, fortaleceram-lhes para novos enfrentamentos, conforme Freire (1996), em prol de uma educação libertária e autônoma.

Orientamos este capítulo em categorias e aspectos relevantes encontrados na investigação. Além da observação participante, utilizamos diversos instrumentos nesta pesquisa, como tirocínio do pesquisador, diário de bordo, registro de aulas pelos/as estudantes, material avaliativo das aulas registrado no AVA, questionário dirigido utilizando metodologia ativa, comentários nos Fóruns, entrevista presencial e via questionário aberto no AVA, além de logs de acesso às turmas virtuais. Após a leitura de 24 autobiografias, 115 registros de aulas, 103 questões dirigidas, 12 entrevistas presenciais e 7 entrevistas via AVA, categorizei conforme a seguir: a) Acesso e Permanência no AVA, em que são analisadas as questões relativas às tecnologias educacionais, infraestrutura e atratividade do AVA; b) Registro das Histórias de Vida, em que analiso os caminhos dos sujeitos a partir do método autobiográfico utilizado pelo componente curricular; c) Educação Semipresencial e Metodologias Ativas, onde a busca pela virtualização do dispositivo metodológico Rodas de Saberes e Formação, aliada às metodologias ativas, forjam similaridades e contrastes da educação híbrida.

Ressalto que esta pesquisa realizada em um componente presencial com o uso do AVA caracteriza apenas um estudo em educação semipresencial e não analisa aspectos específicos da EAD. Porém, utilizamos as metodologias ativas e referências da Teoria da Distância Transacional na educação híbrida, por se tratar de estudos que não se limitam à modalidade presencial.

## 4.2 Aspectos definidores da experiência formativa

“A lição sabemos de cor, só nos resta aprender”

(Beto Guedes)

Pensamos que a Academia nos trará as respostas para a nossa ânsia de conhecimento. Que o debate por uma metodologia contemporânea, que contemple a necessidade da sociedade, do mercado de trabalho e das gerações atuais, esteja esgotado. Ou ainda que, apesar de novo, o ambiente não presencial já encontra soluções didáticas para a formação de milhares de pessoas que já aderiram a esta modalidade de ensino.

Porém, mesmo não sendo nova a pesquisa em educação semipresencial na universidade, e já serem lançadas muitas recomendações para tornar factível a formação de estudantes nesta modalidade híbrida, percebemos que a aprendizagem depende de um olhar implicado, de uma observação participante, de uma revisita aos textos do componente, e não somente acerca da pesquisa. Por vezes sabemos a lição, mas ainda necessitamos vivenciar para apreender junto com os sujeitos, compreender a importância da comunicação, dos seus sinais, das suas dificuldades. Avaliar o invisível e interpretar o óbvio, para que a resultante seja o contraste do esperado, e o inesperado venha a emergir, a fim de desequilibrar a zona de controle e ressignificar a rede formativa.

Neste contexto, em aulas semanais, com carga horária de 51h, tivemos com a primeira turma apenas encontros presenciais, em que apresentamos o projeto de pesquisa e criamos a turma virtual, convidando e incentivando os/as estudantes a se inscreverem. Porém, apenas no fim do período de aulas, com o apoio de uma das estudantes, houve a inscrição de 16 dos 20 alunos na turma virtual. Todavia, praticamente não houve utilização dos recursos do Moodle, análise, sugestões ou postagem de arquivos. Realizamos, assim, entrevistas em dois momentos: uma com 6 participantes, em novembro/2015, e outra em abril/2016, após o final do semestre letivo, em que solicitamos a participação de todos/as os/as estudantes da turma, mas apenas 3 aceitaram o convite. Daqueles 6, apenas 3 pertenciam à turma e 1 era calouro, vindo a participar da pesquisa na Turma 3, posteriormente.

Isto posto, o resultado desta primeira etapa da pesquisa foi descrito no artigo de qualificação, em que optei por analisar as causas da não adesão pelos atores e o

aprendizado do pesquisador durante o levantamento das bases teóricas da investigação. Como o componente presencial não manteve a obrigatoriedade de envio de atividades para o ambiente virtual, preferi avaliar as consequências da aceitação de avaliações impressas em uma cultura que necessita da materialidade das provas para a garantia dos seus resultados. Embora houvesse no planejamento a ideia de relacionar as vivências em ambiente externo à sala de aula com o uso das tecnologias digitais, estas não foram realizadas, nem foram debatidos assuntos voltados às ferramentas digitais, reduzindo a minha experiência no componente à observação e às informações dadas em sala de aula. Avaliei a oportunidade oferecida pelos professores como um teste acerca da autonomia em relação ao uso do AVA em sala, e por ser uma proposta híbrida, coube aos sujeitos a escolha pelo método apresentado presencialmente.

Dessa forma, apesar de antevermos a possibilidade da experiência no semestre 2015.1 ser suficiente para a pesquisa, verificamos que não somente seria necessário novo período de observação em sala, mas que aquele teria sido de suma importância para o êxito e aprofundamento dos estudos. Se no início objetivava a utilização do AVA nas Rodas de Saberes e Formação, foi este ensaio que permitiu a reformulação dos estudos para a investigação da educação híbrida, adequando o projeto para o objetivo de virtualizar a metodologia das RSF e avaliar as possibilidades formativas deste dispositivo metodológico através dos registros de acesso e de atividades em ambiente híbrido. É a corroboração da recomendação de que o método se descobre com a vivência do sujeito implicado e a observação sensível às questões que obstem o fluxo da experiência (MACEDO, 2015).

Eu fiquei frustrada porque tentei postar e não consegui. Mas eu gostaria de ter passado por essa experiência. Até porque não é uma questão de escrita e escrita compartilhada. Que na verdade não foi, não saiu a contento, porque a gente não conseguiu usar a plataforma. Então eu fiquei frustrada. Foi frustrante esta experiência. Mas eu achei que seria uma coisa... que a gente tem dificuldade, com essa forma de ensino. (Mariene)

Nesse contexto, a frustração tem relação com dois aspectos essenciais da experiência: a dificuldade em utilizar a plataforma, por motivos técnicos ou de permissão de acesso, e a ausência de registros de erros e problemas encontrados para tratamento em tempo hábil. Considero relevante a análise sob minha experiência profissional, com a implantação de projetos de tecnologia da informação, em que os impedimentos precisam ser demandados para análise e correção com a

maior brevidade possível, para que não prejudiquem prazos acordados e a qualidade das ações necessárias. Como o acesso pode ser realizado fora da instituição, e as/os estudantes raramente registraram os problemas no AVA, por email ou mesmo pessoalmente, as adversidades juntaram-se ao descrédito preexistente e a proposta de uso da plataforma não foi acolhida.

#### 4.2.1 Layout das turmas virtuais

Vejam, assim, o layout das turmas virtuais e a formatação das atividades nos semestres 2015.1 e 2016.1, respectivamente:

ILUSTRAÇÃO 5 - TELA INICIAL COM FÓRUM DE NOTÍCIAS E INTRODUÇÃO DA TURMA VIRTUAL 2015.1, MOODLE 2.6

The screenshot shows the Moodle UFRB interface. At the top, there is a blue header with 'Moodle UFRB' and a 'Cursos' menu. Below this is a large blue banner with a laptop icon and the text 'Ambiente Virtual de Aprendizagem'. A navigation bar below the banner shows 'Página inicial', 'M', 'G', and 'BICULT - Narrativas biográficas Vespertino'. The main content area has a title 'BICULT - Narrativas biográficas Vespertino' and a 'Fórum de notícias' section with a speech bubble icon. Below the forum is an 'Introdução' section with the following text:

**Bem-vindos à sua Roda de Saberes e Formação virtual!**

Neste espaço você poderá continuar, ou melhor, iniciar, complementar, concluir sua abordagem sobre os temas debatidos em sala, contribuindo através de textos de autoria própria e de outros autores, imagens, vídeos e músicas.

Suas narrativas serão um estímulo às nossas reflexões e ações neste espaço.

Chegue mais e sinta-se à vontade!

FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

O layout da turma virtual seguiu o formato de tópicos do Moodle na versão 2.6 para as sessões planejadas para a pesquisa. O 'Fórum de notícias' é um espaço do Moodle para informações dadas pelo moderador ou professor que não dizem respeito ao conteúdo. Não foram criados outros fóruns, pois seriam desenvolvidos junto com a turma após acesso e utilização. Ainda assim, neste Fórum, um dos

estudantes fez um importante comentário acerca da necessidade de uma breve capacitação para início da utilização do AVA:

Acredito que para iniciarmos um diálogo nessa ferramenta, seria necessário primeiro uma aula explicativa de como manuseá-la e o principal intuito da ferramenta para o componente. (Sidnei)

Compreendemos que a realização desta aula seria fundamental para o avanço da utilização pelas/os estudantes, porém, por não ter ocorrido, questionamos se a ausência de uma metodologia que adequasse as atividades presenciais à turma virtual teria inibido o interesse das/os participantes da pesquisa. Conforme Caridade (2012) relata em seu estudo sobre o uso de software em sala de aula para avaliar a motivação da aprendizagem em Matemática, é necessário estabelecer uma carga horária prática presencial para desenvolver o interesse pelas tecnologias de informação e comunicação. Neste estudo de caso as/os estudantes descrevem as suas dificuldades iniciais e, também, os ganhos com a dinâmica utilizada para o conteúdo estudado, demonstrando-nos a relevância dos encontros presenciais com o uso dos dispositivos digitais a fim de nivelar o conhecimento através da interação entre as/os alunas/os.

ILUSTRAÇÃO 6 - TELA INICIAL (CONTINUAÇÃO) COM SESSÕES A SEREM DESENVOLVIDAS DURANTE A EXPERIÊNCIA



FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Embora estivesse em nosso planejamento a explicitação do projeto de pesquisa e sua relação com o componente, como mostrado no quadro x, ainda estávamos estudando o Moodle e nos apropriando dos conteúdos da disciplina, bem como da definição metodológica, durante esta experiência, não descrevendo e nem sendo demandado pelas/os estudantes para aprofundar o projeto e a relação da turma virtual com a dinâmica das aulas presenciais.

Porém, no semestre seguinte, como pode ser visto no quadro x, houve mudanças na turma virtual, que foram importantes para a compreensão das/os estudantes, e, porque não vimos a necessidade de explicitação do projeto, a própria estrutura da página tornava mais clara a dinâmica da proposta híbrida do componente.

ILUSTRAÇÃO 7 - SESSÃO ESPAÇO DE DIÁLOGOS EM HTTP://AVA.PRESENCIAL.UFRB.EDU.BR  
- TURMA 2

Grupo de Estudo BICULT - Narrativas biográficas e Cultura - Vespe...

### Espaço de Diálogos

Fórum de notícias

FÓRUM NARRATIVAS E FORMAÇÃO

Este Fórum é de livre criação de tópicos de discussão e respostas, sendo um espaço de diálogo sobre os assuntos vistos em sala e fora dela

TEMPOS, NARRATIVAS E FICÇÕES: A INVENÇÃO DE SI - LIVRO

NARRADORES DE JAVÉ - FILME

TEXTO História de Vida e Formação

Ler o texto **História de Vida e Formação**

Depois "*Adicionar tarefa*" para descrever no mínimo **5 trechos significativos para sua auto-formação**.

DOCUMENTÁRIO "AXÉ DO ACARAJÉ"

\*Este documentário tem relação com a aula desta sexta-feira (17/03/2017)

**Assistam ao documentário para a realização da atividade final do componente.**

Aproveitem!

FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

O layout da turma virtual seguiu o formato semanal do Moodle, em sua versão 3.0.3, para os registros de aula, com os fóruns e demais atividades em um bloco

denominado 'Espaço de Diálogos' antecedendo estas sessões. Além do 'Fórum de notícias' foi criado o 'Fórum Narrativas e Formação' para os/as estudantes poderem inserir tópicos temáticos, como dúvidas e contribuições a serem dialogadas. Os tópicos 'Tempos, Narrativas e Ficções: A invenção de si', 'Texto História de Vida e Formação' e 'Documentário "Axé do Acarajé"' dizem respeito a atividades propostas pelos/as docentes, com links para recursos audiovisuais, enquanto, apenas na Turma 2, o tópico 'Narradores de Javé – filme' foi criado como sugestão do moderador da turma.

Além das sessões relativas aos registros de aulas, outras foram criadas para a apresentação da turma virtual, para a avaliação do uso das metodologias ativas: tópico 'Invertendo a aula', e para entrega de atividades avaliativas, como 'Entrega do Texto Autobiográfico' e 'Atividade Final'. Por fim, para espelhar o instrumento de pesquisa usado presencialmente, utilizei o recurso Questionário do Moodle para realizar também entrevistas abertas com as/os estudantes, denominando a sessão 'Entrevistando os atores-autores'.

Este layout baseia-se em uma abordagem sócio-interacionista do Moodle (SOUZA et al, 2013), o qual possibilita a realização da experiência virtual através da colaboração entre os sujeitos, provocando a aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais, tanto em ambiente presencial como não presencial. A interação é essencial para que os aprendizes avancem da zona de conforto, em que esperam a exposição dos/as professores/as, para o diálogo entre colegas e com tutores/docentes, valorizando o registro das questões abordadas e tornando-se agentes de (trans)formação de si e do/a outro/a. O criador do Moodle, Martin Dougiamas fala da influência de do socioconstrucionismo na plataforma:

Em especial, eu fui particularmente influenciado pela epistemologia do construcionismo social - que não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros vejam ou utilizem. Para mim é crucial que esta plataforma seja fácil de usar - de fato, deveria ser tão intuitiva quanto possível. (DOUGIAMAS, 2006)

#### **4.2.2 Atividades na turma virtual**

Após o bloco 'Espaço de Diálogos', que valorizava esta interação, iniciei a apresentação da turma virtual, sendo questionado por alguns/mas estudantes que,

por lógica, esperavam que esta fosse disposta no topo da página. E, apesar de pensar em modificar durante o semestre, decidi manter para que a ordem dos acontecimentos fosse preservada, já que o bloco anterior foi sendo criado à medida que percebíamos a importância de destacar as atividades e os diálogos entre os/as participantes.

## ILUSTRAÇÃO 8 - SESSÕES APRESENTAÇÃO E INVERTENDO A AULA

**Apresentação**

Bem-vindos à sua Roda de Saberes e Formação virtual!

Neste espaço você poderá continuar, ou melhor, iniciar, complementar, concluir sua abordagem sobre os temas debatidos em sala, contribuindo através de textos de autoria própria e de outros autores, imagens, vídeos e músicas.

Suas narrativas serão um estímulo às nossas reflexões e ações neste espaço.

Chegue mais e sinta-se à vontade!

**Invertendo a aula**

Que tal se tentarmos inverter a sala de aula? Sabem o que isso significa?

Segundo Moran (2015), a sala de aula invertida propõe que os estudantes acessem o material na turma virtual e respondam a questões focais antes da aula presencial e, na sala, realizem atividades de desafio, experimentais em equipes, concluindo com uma avaliação, utilizando dispositivos móveis e com o apoio constante de tutores que fazem parte da equipe dos/das professores/as daquele componente.

Dessa forma, solicitamos que leiam os textos e os livros recomendados e respondam a algumas questões que serão colocadas nesta sessão antes das aulas, possibilitando assim melhor aprofundamento e compreensão das Rodas de Saberes e Formação na sala de aula. E, depois das atividades em sala conduzidas pelos professores, retornem aos Fóruns e criem/respondam os Fóruns criados pela turma.

Vamos tentar?

-  **Reflexões autobiográficas**

Respondam às questões seguintes conforme a leitura dos textos indicados e sua autobiografia.
-  **Auto-avaliação aula 10/03/2017**

Conforme combinado em sala, vamos completar a atividade proposta com a auto-avaliação sobre o estudo e a participação na aula de 10/03/2017 (baseada no texto História de vida e formação).

FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Para o planejamento das turmas virtuais buscamos inicialmente manter um layout simplificado e sequencial, motivando os/as estudantes a proporem as melhorias estéticas e personalizadas conforme as turmas. Pretendíamos mostrar a diferença entre os layouts ao final da pesquisa, mas, assim como na Turma 1, houve apenas, ao final do semestre, críticas à estética da página. E, embora o moderador de cada turma tivesse a permissão para alterar e inserir recursos e atividades, não foi realizada ou sugerida a personalização.

o visual da página eu ainda acho um pouco difícil. [...] Assim eu já trabalho com informática [...] Vejo assim que às vezes o layout da página não ajuda, não direciona o aluno diretamente ao objetivo que ele procura [...] ele tem esse layout que é dificultoso e [...] muita gente não tem [...] uma familiaridade com a internet, principalmente, como esses sistemas de ambientes virtuais, e aí tem essas dificuldades. (Sávio)

Será, portanto, a ausência de comunicação entre os atores do processo que fragiliza o uso dos recursos necessários à autonomia para a aprendizagem, ou é a ausência de autonomia que inibe o diálogo para melhor utilização das ferramentas que mediam a aprendizagem? Moore (2002) irá facilitar esta compreensão ao dizer que o diálogo educacional é inversamente proporcional à autonomia do estudante online e que a estrutura do programa será a ponte que fortalecerá o processo de ensino-aprendizagem do/a discente. Na educação semipresencial esta estrutura está baseada na qualidade do material didático, no tempo de resposta da tutoria e na disponibilidade dos recursos digitais, mas também nas metodologias ativas que utilizam os espaços presenciais para utilização do AVA em seus tempos de aprendizagem.

Visando este hábito, foi criado no planejamento da experiência o bloco para registros das aulas semanais, com as datas das aulas, mas sem limitação de prazo para o registro, o que possibilitou o crescimento da utilização à medida que percebiam a sua relevância para o processo formativo.

eu mesmo deixei minhas atividades atrasadas, mas eu tava escrevendo tudo no caderno, era aula numa semana...eu disse vou começar a postar minhas coisas agora, tava tudo escrito. [...] Eu vejo assim, que está muito legal depois que eu comecei a postar. [...] A princípio a gente não dá tanta importância assim porque às vezes não está se vendo dentro da coisa. É umas das coisas que eu fiquei muito espantado quando eu comecei a entender o componente. (Sávio)

Mas com o tempo fui acostumando... Confesso que não registrava os relatos no mesmo dia das aulas. Afinal, tinha um prazo maior. Então disponibilizei uns dias para me acertar com o AVA, aí ficou mais tranquilo. O grupo no Whatsapp também facilitou, ficou mais rápido para interagir e tirar dúvidas, que muitas vezes eram dúvidas de outros colegas também. (Alana)

A utilização das ferramentas é, quando bem usadas, enriquecedora. O uso do Whatsapp foi, de certa forma, ótimo para trocar ideias, saberes." (Darlan)

Após o início das aulas, tendo a experiência com a turma 1, em que só nos encontrávamos em sala de aula, e as mensagens enviadas por email e pelo Moodle não surtiam o efeito desejado, resolvemos solicitar a autorização e os contatos dos/as estudantes e criamos dois grupos no aplicativo Whatsapp, melhorando a comunicação e agilizando as respostas às dificuldades encontradas. Em estudo com

o uso desta ferramenta, Oliveira Neto et al (2016) avaliam que a interação entre o presencial e o virtual ocorre a todo momento através das redes sociais digitais e dispositivos móveis, podendo ser o Whatsapp Messenger um aplicativo de importante estímulo do ensino-aprendizagem para a geração nativa digital.

ILUSTRAÇÃO 9 - SESSÕES REGISTROS DE AULAS E ENTREGA DE ATIVIDADE AVALIATIVA  
ORDENADAS CRONOLOGICAMENTE

**Registro Aula 13/01/2017**

 Registros da Aula

**Registro Aula 20/01/2017**

 Registro da aula

**Registro Aula 27/01/2017**

 Registro da aula

**Entrega Texto Autobiográfico (até 04/02/2017)**

 Entrega Autobiografias

Carregue aqui o seu arquivo autobiográfico

**Registro Aula 10/02/2017**

 Registro da aula

FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Este quadro mostra as aulas que fizeram parte da pesquisa de campo durante o tempo em que realizei também a experiência com o tirocínio ou prática docente orientada, podendo focar nos estudos do componente tanto quanto da pesquisa. Macedo (2014, p.206-207) assevera que o aproveitamento qualificado da experiência baseia-se na “configuração de uma competência múltipla capaz de articular/conjugar/hibridizar a pluralidade das referências”, característica da etnopesquisa implicada, que “produz uma “coerência ética de pesquisar-com os atores participantes/implicados”.

## ILUSTRAÇÃO 10 - SESSÕES ENTREGA DE AVALIAÇÃO FINAL, REGISTROS DE AULAS E ENTREVISTA COM OS/AS ESTUDANTES

**ATIVIDADE FINAL (Até 31/03/2017)**

 Biografia Baianas/os de Acarajé

**Registro Aula 31/03/2017**

 Registro da aula

**Registro Aula 07/04/2017**

 Registro da aula

**Entrevistando os atores-autores**

Neste espaço, gostaria de solicitar que respondessem às 4 questões com base nos eixos temáticos destacados para a pesquisa. Será de grande importância a sua participação.

Desde já muito obrigado!

 Questões por eixo temático

FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

E a continuação da tela inicial da turma virtual (quadro x) mostra, além dos espaços de registros de atividades, a sessão em que solicitamos aos atores para responderem a quatro questões abertas relativas aos seguintes eixos temáticos: Narrativas e Histórias de vida, Educação Semipresencial, Rodas de Saberes e Formação (RSF) e Metodologias Ativas. Como realizamos entrevistas presenciais com os/as estudantes, o uso do recurso Questionário visava demonstrar mais uma possibilidade pedagógica do Moodle, refletindo atividades presenciais conforme modelo AVA RSF apresentado no capítulo 3.

### 4.3 Resultados da experiência

Portanto, com base nas respostas dos/as estudantes, das minhas anotações e dos registros das turmas virtuais, apresento nos tópicos a seguir as três categorias que emergiram da pesquisa, e que vêm atender às seguintes motivações: avaliar os recursos tecnológicos como mediadores do processo formativo, analisar a relação entre as atividades no AVA e na sala de aula com foco no componente, e

compreender os dispositivos metodológicos que fortalecem a Educação Semipresencial.

#### **4.3.1 Acesso e Permanência no AVA**

Iniciaremos este item com os registros de acessos dos estudantes que enfrentaram as dificuldades com disponibilidade de recursos e de conexão de redes, vencendo resistências à tecnologia, aprendendo a alfabetizar-se digitalmente e dilatando seu tempo de estudos e de participação nas atividades que se estendiam além das salas de aula presenciais.

Nesse contexto, cabe ressaltar como é motivador para o pesquisador ver a construção da teia de ideias proveniente do uso das ferramentas digitais para a educação, onde os recursos do Moodle se encaixam em um ciclo de possibilidades, a partir do registro de atividades, e a interação se faz presente através dos recursos de fóruns e chats acompanhados das multimídias dinamizadoras do processo de aprendizagem e comunicação. Porém, apesar da disponibilidade dos recursos, a livre utilização não se transformou em realidade na maioria dos casos. As/os estudantes registraram as aulas, por ser parte da avaliação, mas a maioria não se sentiu motivada a interagir no AVA, como o fizeram em sala quando questionadas/os, mesmo sendo incentivadas/os através do aplicativo Whatsapp Messenger e das respostas rápidas no fórum.

##### **4.3.1.1 Capacitação em novas ferramentas tecnológicas**

Ao fim da primeira vivência, algumas informações esclarecedoras foram dadas pelos/as entrevistados/as:

Eu tive o primeiro contato com o Moodle no primeiro semestre deste curso no componente de produção de textos acadêmicos. [...] Jogaram pra gente o ambiente, não passaram instruções de início, foi muito difícil para muitas pessoas [...] que não têm muito contato com computador, com Internet. [...] Ambientes digitais têm problemas regularmente... isso sempre. E, do nada, minha conta que eu acesso começou a dar problema, [...] e não reconhece mais meu login, e também por estar na greve eu não corri atrás de solucionar o problema [...] Pra muitos colegas o Moodle já demonstrou muitos problemas no acesso. (Sidnei)

A questão envolvendo a ausência de capacitação é comum em todo processo envolvendo a utilização de ferramentas digitais, o que exige não só autodidatismo, mas a aquiescência, por parte de docentes, quanto aos erros encontrados na realização das atividades. Muitas vezes, não havendo capacitação, a resistência mantém-se até que as portas do conhecimento sejam abertas e as dúvidas sejam dirimidas. Albertin (2005) aborda que a capacitação é um dos pilares mais importantes para a aquisição das habilidades para o uso das tecnologias de informação, citando três formas: a aprendizagem através da ação, a aprendizagem por observação e imitação e a aprendizagem por instrução, sendo esta a que é necessária à transmissão dos conhecimentos de habilidosos para novatos no uso de tecnologias.

As pessoas têm alguma dificuldade com a linguagem do computador. A pessoa ta como autodidata. Se antes tivesse um processo desse tipo, facilitaria. Porque na verdade não é nada difícil. Porque todo mundo bole no computador [...]. Eu penso assim, porque eu mesmo tenho dificuldade... Ler email é uma coisa que todo mundo faz, como a gente tem aquele e-mail da sala e todo mundo vai lá e acessa. (Samuel)

No primeiro semestre a gente não tem essa necessidade imposta. E a gente vai deixando pra lá. [...] Você mesmo viu a gente falava aqui... 'AVA não, AVA não'... Que na realidade isso devia ser desde o primeiro semestre. Então a gente não sabe ligar um cabo pra você ver a dificuldade que a gente teve. Então é uma deficiência do curso. [...] Aí você começa a ter um pouco de aversão à tecnologia e isso não cola. (Lívia)

Dessa forma, planejamos para o segundo momento da pesquisa a capacitação em sala pelos técnicos da UFRB responsáveis pelo atendimento em EAD, demonstrando os recursos do Moodle através de atividades práticas e de dispositivos móveis. Reduzimos com isso a resistência e verificamos o crescimento pelo interesse em registrar as atividades e a compreensão das aulas.

No Moodle tem o curso porque no dia que eu vi que vocês deram a explicação, foi você junto com os outros rapazes que vieram, os técnicos... [...] Eu sei que tudo já está pedindo essas coisas, a gente precisa ter acesso a essas plataformas, precisa ter o conhecimento. (Solange)

Em muitos casos pressupõe-se que a utilização de dispositivos digitais entre jovens os habilita ao aprendizado de qualquer ferramenta similar. Porém, não se observam os contextos e as condições de uso, fragilizando o processo de aprendizagem dos recursos disponíveis. Com a democratização do acesso muitos estudantes adultos iniciam o seu curso superior, tendo, contudo, a angústia de não

terem sido alfabetizados nas novas tecnologias e necessitam de apoio constante da instituição e dos/as colegas.

Eu não vim pra universidade cedo, então pra mim é ainda uma vitória maior com essa familiaridade toda com o AVA. [...] Às vezes é a questão de você ta ali se queixando, mas é o desespero. (Lívia)

Porque a gente já vem usando desde o primeiro ano, desde o primeiro semestre, [...] cada dia mais até avançando a forma de usar. [...] E as coisas que eu não sei meu filho pega e me dá uma dica, [...] eu mando mensagem para o meu filho e aí ele me diz... então pra mim ta sendo tranquilo. (Solange)

O AVA proporciona e capacita ao constante exercício da inclusão digital, ao tempo que aproxima e facilita o contato entre aluno-professor-colegas. [...] Quando nós encaramos o que não é da nossa época, no meu caso, que eu tenho mais de meio século de vida, que é a tecnologia, que a coisa avança, que a coisa é rápida, que as informações fluem. (Raimundo)

Neste cenário, a condição do estudante que precisa adaptar-se aos códigos acadêmicos para afiliar-se (COULON, 2008), une-se ao analfabetismo digital, especialmente para um novo perfil de ingressantes, oriundos de escola pública e de faixa etária superior a 24 anos. Ainda que utilizem e-mail e celulares, é uma geração de imigrantes digitais cujas habilidades se desenvolverão conforme apoio e também persistência para a compreensão das ferramentas tecnológicas.

O primeiro contato que eu tive com esse tipo de aplicativo foi na própria 'escola'. Eu sou estudante do 1º semestre e senti muita dificuldade. Eu consegui acessar e uma vez acessando eu não estava conseguindo abrir as páginas da atividade e dos textos que a professora tinha passado. Se não tivesse em mãos o texto escrito, eu não poderia responder, nem por escrito mesmo, a atividade [...] mas não conseguia acesso no Moodle. [...] e entendo até que deveria a 'escola' inicialmente, principalmente com pessoas que estão chegando, antes ter um certo exercício, [...] um certo aprendizado pra isso [...] em laboratório de informática. (Raimundo)

O relato acima, feito pelo estudante um ano antes da sua participação no componente em estudo, demonstra a previsibilidade da questão acerca da ausência de capacitação. Porém, apesar de não ter sido resolvido através de aulas formais ou da disponibilização de tutoriais audiovisuais online, a presença de colegas que têm facilidade com o ambiente virtual possibilita a formação de equipes de trabalho e respostas a dúvidas.

E eu penso que teria um resultado para a maioria compreender, né? E quem tivesse aquela dificuldade de manuseio, seria fácil porque a maioria ta praticando e quem ta ali aprendendo [...] iria pra um grupo menor porque todo mundo se adapta, algumas pessoas sim, outras não. (Samuel)

Criamos uma rede de compartilhamento de informações mesmo, mostrando como acessar essa plataforma. Alguns alunos fizeram isso, que tinham mais

conhecimento, fizeram essas instruções, esse passo-a-passo de como acessar a plataforma. (Sidnei)

Foi difícil, foi muito difícil, foi muito sofrido pra mim... porque o senhor sabe que eu tenho que correr atrás dos colegas [...] porque briguei tanto, briguei tanto, cheguei ao ponto de dizer que ia desistir, que não estava entrando na minha cabeça. [...] Porque na hora de abrir eu não acertava, professor... Ficava batendo cabeça, aí meu Deus, como é que faz? [O colega] veio e me ensinou, eu esqueci e aí tornou vocês voltarem de novo na sala, foi aí que eu consegui aprender. De todo mundo ali na sala eu acho que foi eu e Ariane as duas primeiras que começamos a postar as coisas no AVA. [...] Eu ainda disse assim que eu briguei tanto e estou sendo a primeira, os fóruns também, [...] com todos os perrengues... (Samanta)

Neste caso, vê-se que, diante das dificuldades encontradas, uma rede de relacionamento com os/as colegas que partilhavam dos mesmos problemas cria as condições de pertencimento e adesão a novas propostas. Algumas vezes caracterizam um progresso dos envolvidos, fortalecendo a conexão e dando segurança ao grupo que ora inicia a sua formação. Porém, muitas vezes a resistência ocorre devido às pressões com prazos para entrega de avaliações, prejudicando a relação do usuário com a nova modalidade de ensino-aprendizagem. Como as dificuldades encontradas individualmente podem passar a ser desconfiças coletivas até que informações sejam trocadas, os espaços de treinamento e fóruns podem sanar dúvidas e reduzir esta resistência.

#### **4.3.1.2 Disponibilidade dos recursos digitais**

Uma plataforma de difícil acesso. Quando tenta, ela nunca está disponível, ela tem umas falhas no sistema, que sempre não conseguimos. E os professores achavam que a gente estava enrolando pra não entregar atividade e eu acredito que lá na sala passamos por isso, que ninguém vai lá no Moodle. Como ele não lhe oferece esse recurso de estar ali pronto quando você precisa, eu acredito que o pessoal não usa ele não. (Samuel)

Naquele momento da pesquisa a versão 2.6 do Moodle tinha limitações que, junto aos problemas de infraestrutura elétrica e de rede, dificultavam a adesão ao AVA. Ressalto que o CECULT é localizado em uma cidade de pouco mais de 60 mil habitantes, a 80 km da capital, e são constantes as quedas de energia e intermitente o acesso à Internet, fatores que são observados pelos/as estudantes. Mesmo com esforços institucionais há grande distância entre a qualidade da malha estrutural tecnológica da capital e do interior do estado.

Entretanto, esse mesmo instrumento facilitador é passível de grande rejeição aos mesmos alunos: [...] nem todo aluno possui acesso à internet e, [...] quando possui, não é de boa qualidade. Principalmente a da UFRB não condiz com as necessidades que requerem agilidade e eficiência, para que seus alunos possam ser pontuais, ágeis e disciplinados no tocante às visitas ao PORTAL AVA. [...] Nem todo aluno [...] tem acesso a um terminal de computador. E, ao buscar o laboratório do CECULT/UFRB, para a realização das suas pesquisas e atividades, [...] o laboratório está sendo ocupado para realização de aula de algum componente ou não tem Internet ou o AVA está com defeito. Portanto, fica impraticável e difícil o uso dessa ferramenta. (Raimundo)

Neste contexto, o estudante que faz crítica à disponibilidade e velocidade dos serviços de Internet aponta entraves à proposta de formação semipresencial que, assim como na modalidade presencial, depende de aspectos estruturais. A UFRB possui um datacenter<sup>24</sup> com equipamentos modernos e condições técnicas para ofertar as melhores condições de serviços de tecnologia da informação à universidade. Tem instalada infraestrutura que permite um link de Internet de 1Gbps<sup>25</sup>, e de 100Mbps no campus de Santo Amaro, além de uma política de segurança de informação ativa. Porém, com restritiva capacidade na estrutura elétrica da UFRB, subutilizam-se as potencialidades dos seus equipamentos e ocorrem sucessivas quedas de energia, tendo por consequência a interrupção dos serviços e sistemas de informação.

O recurso tecnológico de informação é importante na formação e [...] para facilitar a relação, sobretudo quando há uma necessidade de se avisar, deixar informadas as impossibilidades. Por exemplo, eu estou impossibilitado de acesso à internet porque na comunidade que eu moro ta com um problema de internet. Aqui na escola também ta com problema e também ta com problema no próprio AVA. Então isso dificulta o entendimento (Raimundo)

Então não tem às vezes esses recursos em casa, só no ambiente da Universidade. Já que lá mesmo ta sem internet poderia ta aqui com um computador informando, [...] porque lá no laboratório ele pega via WiFi e aqui ele podia estar cabeado para funcionar melhor, para essas pessoas que têm essa dificuldade lá vim aqui e postar [...] Nem sempre o laboratório está disponível porque tem aula no laboratório. Então deveria ter um outro ambiente para que você pudesse postar as coisas. [...] Saiu fresquinho ali da aula, vem logo aqui... digita direitinho e posta tudo ali. E depois se quiser fazer alguma coisa, só vai relembando e editando aquilo ali.” (Sávio)

---

<sup>24</sup> Datacenter ou Centro de Processamento de Dados é um ambiente projetado para concentrar servidores, equipamentos de processamento e armazenamento de dados, e sistemas de ativos de rede, como switches, roteadores, e outros.

<sup>25</sup>Gbps é a sigla para gigabit por segundo e é uma unidade de armazenamento de informações ou dados de computadores relativa à velocidade de transmissão em uma rede. Bit é a contração, em inglês, da expressão dígito binário. A tecnologia para ofertar 1Gbps garante, além de mais velocidade, melhor qualidade na transmissão de imagem e som pela Internet.

A disponibilidade de recursos para acesso ao AVA é ainda um fator de importante observância, pois a educação online ou semipresencial pressupõe a propriedade de um computador pelos/as estudantes, que nem sempre o terão, ou que o laboratório de informática possa suprir as necessidades de permanência para realização dos estudos e atividades práticas. Contudo, se os custos com fotocópias têm sido substituídos por arquivos em meio digital, com que recursos estes/as discentes poderão acessar a sala virtual de aprendizagem para utilizarem o material didático?

Eu acho que eu tenho a memória fraca por isso eu já vou na hora, se não eu perco e eu não costumo fazer muita anotação no caderno... Eu venho com o computador já fazendo as anotações. Se eu deixar para fazer depois eu me esqueço de tudo e eu não consigo fazer depois não. (Pedro)

Mas com o tempo fui acostumando... Confesso que não registrava os relatos no mesmo dia das aulas. Afinal, tinha um prazo maior. Então disponibilizei uns dias para me acertar com o AVA, aí ficou mais tranquilo. O grupo no Whatsapp também facilitou, ficou mais rápido para interagir e tirar dúvidas, que muitas vezes eram dúvidas de outros colegas também. (Alana)

Apesar de ser possível acessar o Moodle através de tablets e smartphones, a realização de atividades com questões abertas exige a disponibilidade de computadores e muitas questões podem surgir durante as aulas presenciais. Além disso, a existência de apenas um espaço físico com computadores restringe as contribuições do ciclo formativo ao momento em que não houver aulas formais no laboratório.

#### **4.3.1.3 O layout e a permanência**

Além destes problemas, foram relatadas críticas sobre a plataforma Moodle e a turma virtual. Embora a atualização para a versão 3.0.3 do Moodle tenha ocorrido durante a experiência com a Turma 1, apenas no ano seguinte, com as turmas 2 e 3, foi possível ofertar novos recursos e layout mais flexível, que permitiria a realização de videoconferências e o acesso através de dispositivos móveis. Neste contexto, a definição de uma interface amigável, para melhorar a Interação Homem-Computador (IHC), realizada pelo designer instrucional, deve considerar os seguintes fatores: usabilidade, comunicabilidade e aplicabilidade (SOUZA e BURNHAM, 2003), com um projeto centrado no usuário.

Vejo assim que, às vezes, o layout da página não ajuda, não direciona o aluno diretamente ao objetivo que ele procura. [...] Daria para colocar tipo um ícone, [...] você vai clicar e já vai direto abrir logo o que você vai fazer. [...] Bota lá de uma forma bem intuitiva que você não vai precisar ler para ficar achando. [...] Cada ícone daquele será direcionado para um assunto mais especificamente... Clica no fórum se ele tem uma queixa a fazer e se tiver algo lá, deixa seu comentário, deixa sua dúvida, sua queixa. É bem mais fácil do que colocar um texto grande e ninguém vai ler. [...] Caneta serve pra que? Escrever. Então, clicou na caneta, escreveu. Uma coisa assim, que as pessoas não percam tempo no computador. (Sávio)

A utilização do AVA é de fato sempre péssima, pois já começa pelo layout completamente complicado e redundante. Acho que poderia ser mais simples e ter um apelo mais minimalista. (Darlan)

O ponto negativo é essa questão que eu te falei, do acesso ruim, do ambiente não ser muito informado, a gente se perde no ambiente, não saber pra onde ir. Como várias vezes eu fiquei sem fazer atividades porque eu não achei no ambiente virtual. (Lionel)

Eu acho que a cara do AVA não é atrativa, não existem botões. É uma poluição, isso dificulta. [...] Não é uma coisa que você chega ali e você já encontra. [...] É um labirinto pra você se encontrar... Então, às vezes, você está ali com seu pensamento, querendo expressar mesmo, e aí você vai pro AVA... todo aquele caminho. Por que tem que ser tão complicado? [...] Por que não é aquela coisa que você olha e 'aperte aqui' e você vai entrar com a sua resposta? Por exemplo, no Facebook tem assim: 'escreva aqui o que você está pensando', aí você vai e escreve. (Lívia)

Neste sentido, vemos que as críticas feitas ao layout da plataforma educacional têm como referência a facilidade de utilização das ferramentas de entretenimento, habituais especialmente com o uso dos celulares, em que as facilidades com as imagens e os ícones agilizam a realização dos seus objetivos imediatos. Neste contexto, além do layout do Moodle, também a turma virtual recebeu críticas, pois houve dificuldade para entendimento dos enunciados propostos, cujos objetivos eram as observações sobre a disponibilização das informações, textos e atividades.

#### ILUSTRAÇÃO 11 - ATIVIDADE CONTENDO EXPLICAÇÃO DO LINK PARA UM TEXTO A SER TRABALHADO EM SALA



TEMPOS, NARRATIVAS E FICÇÕES: A INVENÇÃO DE SI - LIVRO

Link para livro online que contém o texto de **Gaston Pineau, As histórias de vida como artes formadoras da existência.**

DE SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** EDIPUCRS, 2006.

FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Neste quadro pode se notar que as informações abaixo do título explicitam o que será encontrado ao clicar no link da atividade. Porém, habituados com as redes

sociais, os/as estudantes preferiram que fosse suprimida a explicação, evitando a leitura para melhor entendimento, e sugerindo que houvesse apenas ícones e curtas expressões. Ressaltamos, neste contexto, que os instrumentos de comunicação virtual e em sala foram utilizados repetidas vezes para explicitar os argumentos e fomentar a interação dos atores na plataforma educacional, de modo a reduzirmos a resistência, recriarmos a sala virtual e aprendermos mutuamente com a experiência semipresencial.

Aquela página mesmo quando abre [...] tem um texto em letras bem miúdas, tem muito texto, acho que tem coisa que não precisava ser assim. [...] Podia ser uma coisa mais básica, mais dinâmica de você saber logo ali, uma coisa que você abriu e vê... já identificar o que você vai fazer [...] Daria para colocar tipo um ícone. (Sávio)

Até hoje eu não sei o significado do que é Notícias e o que é Fórum de Notícias, o que é [...] Gerar Nota e o que não é Gerar Nota [...] Por que tem que ser uma comunicação tão complicada assim? (Lívia)

Foi uma experiência boa, mas às vezes complicada, e ao mesmo tempo facilitadora. Complicada pelo fato de, às vezes, não compreender como manusear o AVA, e facilitadora por eu ter a liberdade de realizar minhas atividades virtualmente e em qualquer lugar que eu estivesse. (Ariane)

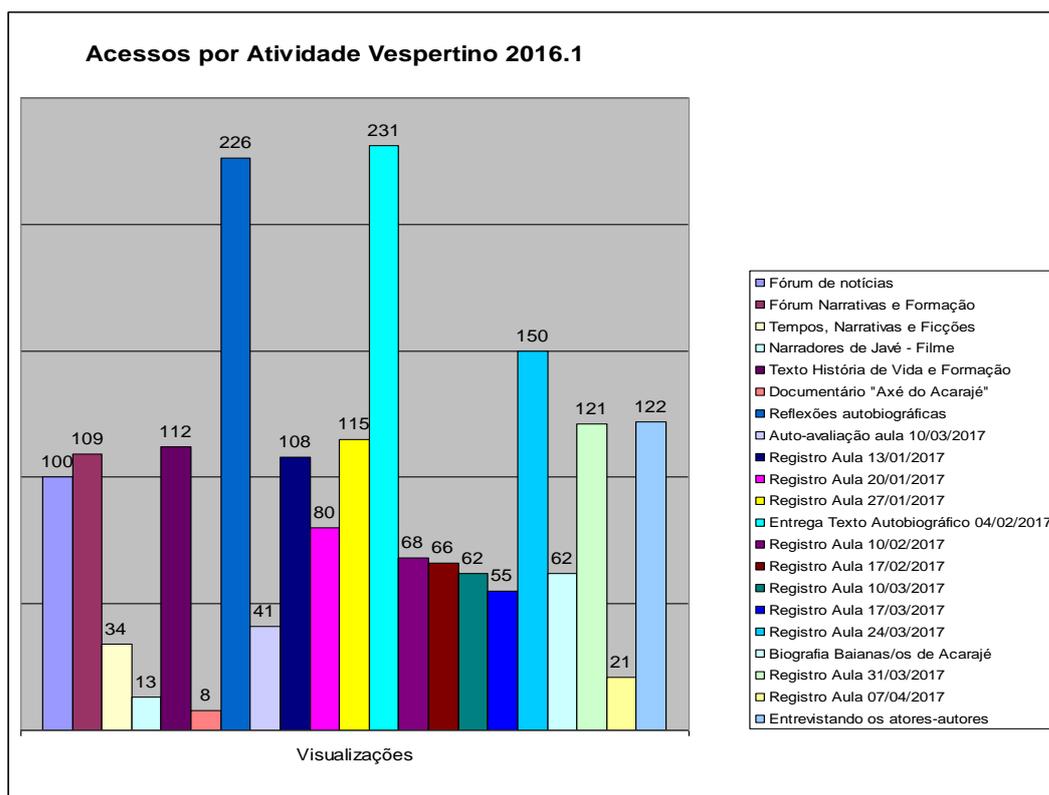
#### **4.3.1.4 Analisando o acesso ao AVA**

Estes relatos aqui transcritos fazem a experiência parecer fragilizada devido aos muitos problemas apresentados, mas uma das motivações desta pesquisa é a avaliação dos recursos tecnológicos como mediadores do processo formativo. E esta dinâmica possibilitou analisarmos de forma colaborativa os prós e contras da plataforma, ressaltando os aspectos, até aqui, dificultadores do acesso e permanência no AVA. Enfatizamos assim, conforme Neves (2017), que o estímulo à capacitação tecnológica deve também fomentar o pensamento crítico e participativo do indivíduo, a fim de produzir novos conhecimentos e aprimorar os meios e os recursos envolvidos.

É então, através dos gráficos de acesso que podemos verificar a utilização do AVA durante o período letivo, sendo importante explicar os possíveis motivos para um menor acesso a algumas tarefas. 'Tempos, Narrativas e Ficções' foi relativa à disponibilização de um texto no início da turma virtual, e a tarefa não foi muito bem compreendida pelos/as estudantes, gerando dúvidas que puderam ser respondidas pelo Whatsapp, mas se mantiveram resistências, como demonstrado anteriormente. Apenas na turma do vespertino postamos na página inicial um filme indicado pelo

moderador e membro da turma no Fórum Narrativas e Formação, e poucos assistiram ou comentaram sobre este. E a outra tarefa foi referente à avaliação Documentário “Axé do Acarajé”, realizada em equipe e postada apenas por um dos membros de cada equipe. Entre os registros de aula, não houve no último dia de aula por ter sido uma avaliação oral, tendo baixo nível de acesso também.

GRÁFICO 1 - ACESSOS POR ATIVIDADE 2016.1 VESPERTINO

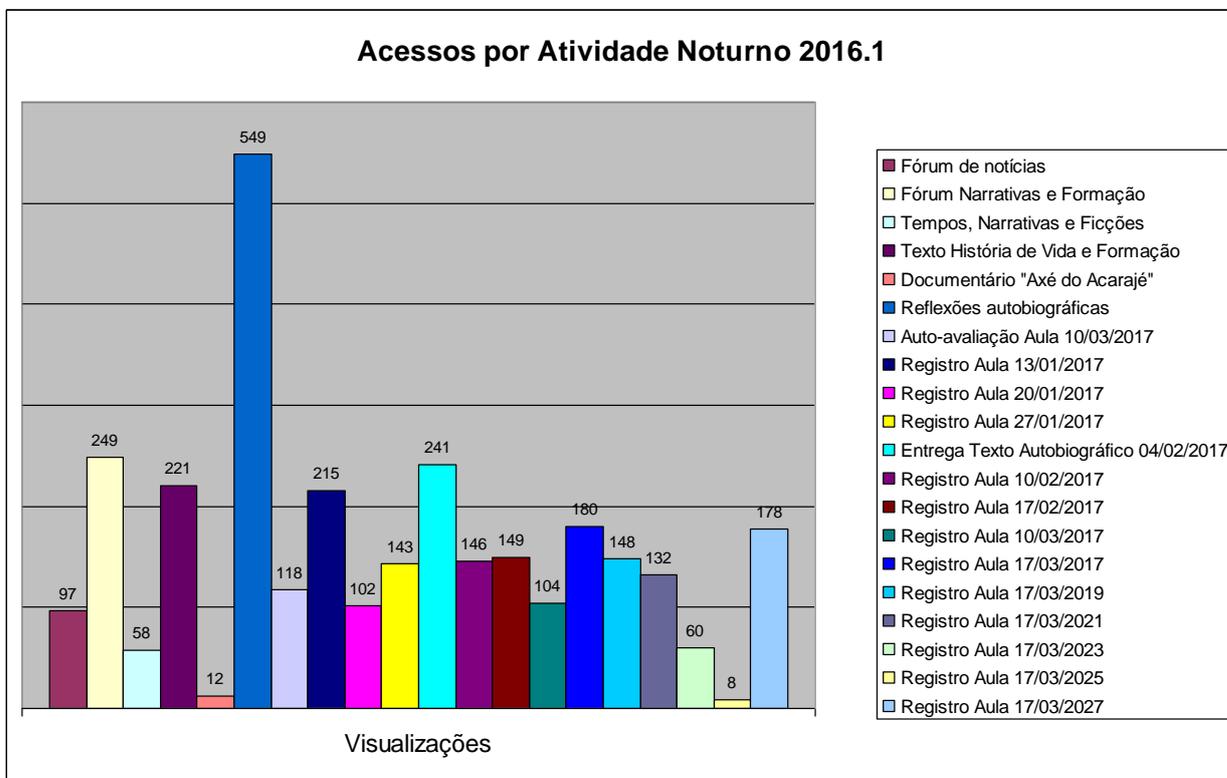


FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Por outro lado, nas duas turmas vemos o acesso diferenciado e positivo para a atividade relativa às ‘Reflexões autobiográficas’, que consistia na resposta a um questionário para a sessão ‘Invertendo a aula’, como explicado anteriormente. Ressaltamos, contudo, que o acesso foi superlativo devido às diversas vezes que cada participante acessou o questionário para continuar a respondê-lo, dada a sua complexidade. Vemos, porém, que a atividade que completaria o ciclo, denominada ‘Auto-avaliação Aula 10/03/2017’, sendo que a aula havia ocorrido presencialmente com base nas questões respondidas, não obteve o acesso esperado. Nota-se que há uma necessidade de melhor explicitação dos objetivos da aula invertida ou, ainda, há uma dificuldade para a realização de auto-avaliações no ambiente virtual.

O mais legal de todos foi o questionário que tínhamos que responder e a autobiografia escolar, muito bom. (Solange)

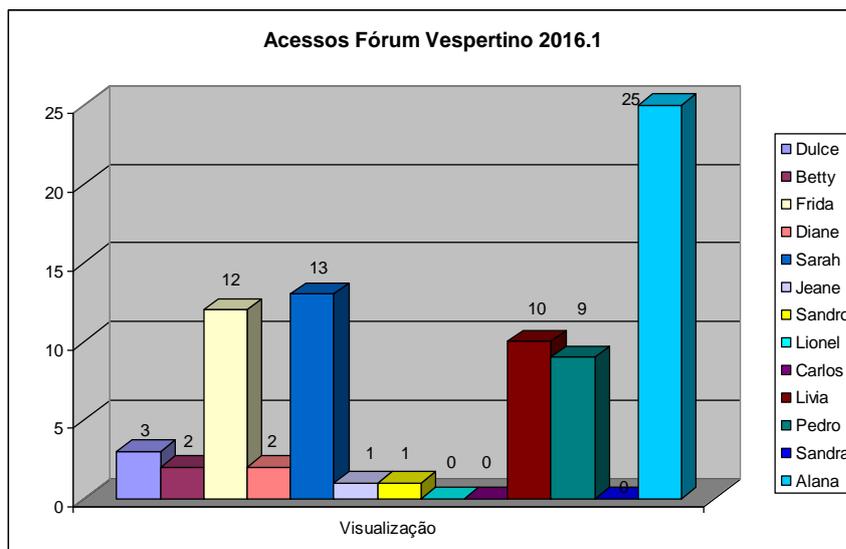
GRÁFICO 2 - ACESSOS POR ATIVIDADE 2016.1 NOTURNO



FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Ainda com relação aos gráficos, para a análise da interatividade e circulação das rodas de saberes e formação no ambiente virtual, apesar do fomento ao uso dos fóruns apenas 5 estudantes de cada turma acessou mais de 50% em relação ao maior acesso da turma, havendo um número consideravelmente maior e mais equilibrado na turma da noite.

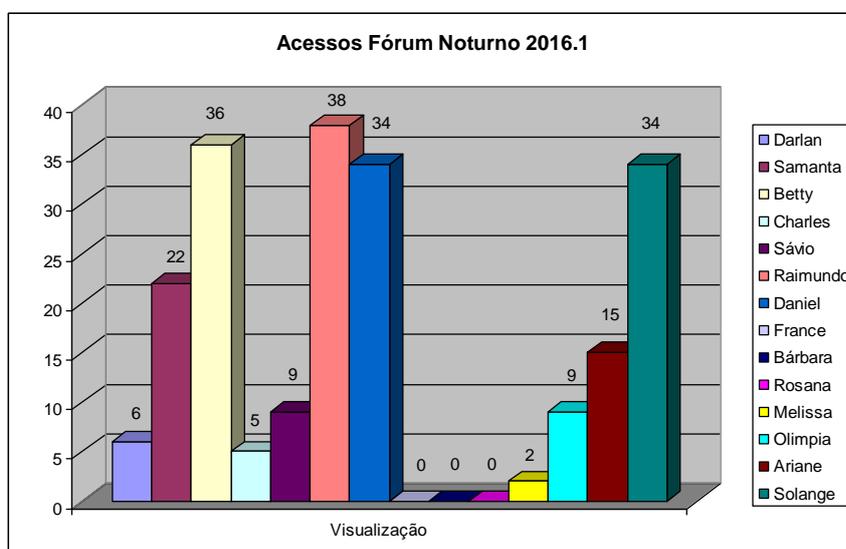
GRÁFICO 3 - ACESSOS AOS FÓRUNS 2016.1 VESPERTINO



FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

Verificamos que estudantes com mais dificuldade para o uso das tecnologias digitais tiveram mais acesso aos fóruns, enquanto os moderadores das turmas pouco acessaram e contribuíram para a discussão dos temas ou demandas relacionadas ao ambiente virtual. No primeiro caso, notamos que a curiosidade e a persistência foram fatores que possibilitaram a estes/as estudantes melhor interação e permitiram ser mediados pelas tecnologias digitais. Contudo, o segundo pode revelar uma causa para as críticas ao layout das turmas virtuais e os óbices para a circulação pretendida no AVA.

GRÁFICO 4 - ACESSOS AOS FÓRUNS 2016.1 NOTURNO



FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

#### 4.3.1.5 Utilização de redes sociais e AVA

Contudo, notamos outras abordagens de relevante importância sobre a plataforma, que denotam os cuidados com as redes sociais no ambiente educacional, não sem utilizar os seus recursos, mas por facultar aos/às discentes uma dispersão na interatividade por elas propostas. Neto et al (2016) salientam que as redes sociais trazem características de uso fácil e compartilhamento de informações, mas que devem ser canalizadas para potencializar a aprendizagem dos sujeitos, tornando-a significativa para a produção de conteúdos e a construção do saber.

Uma coisa que eu achei legal foi a possibilidade de inserir imagens nos meus registros de aula. Fica mais a minha cara. [...] Escrevi meus relatos do jeito que falo, como se estivesse estabelecendo um diálogo com o leitor. Para mim isso cria uma aproximação, algo que o AVA tem como objetivo, torna a leitura mais dinâmica, é como se a pessoa estivesse realmente falando comigo, sabe? Acho legal. (Alana)

Até hoje, principalmente os componentes optativos ou itinerários, eles criam grupos fechados no Facebook pra diálogos. Até se os professores soubessem que a sala do AVA seria possível pra essa mediação, acredito eu que esses grupos seriam realizados nestes ambientes. E seria muito mais construtivo até pela aprendizagem. E se a gente tivesse uma visão do Moodle, desses ambientes virtuais de aprendizagem, como uma rede social mesmo, esses grupos do Facebook poderiam ser realizados dentro desses ambientes. (Sidnei)

Os outros componentes usam a rede social, justamente para troca de informações, o que eu acho que o AVA seria bem mais bem-vindo porque às vezes a gente tá usando o face e quer baixar um videozinho, é difícil, é complicado, às vezes demora, às vezes não faz o download. A plataforma AVA suporta essas mídias beleza.” (Mariene)

Todavia, muitos/as docentes, por não conhecerem o Moodle, porém interessados/as em utilizar as mídias digitais e sua linguagem sociodigital, propõem a criação de grupos nas redes sociais para compartilhamento de conteúdos multimídia e diálogos que transcendem os muros da universidade. Ainda que sejam relevantes contribuições para a aprendizagem, estudantes mais preocupados com as inúmeras atividades propostas pelos diversos componentes abordam a dispersão consequente desta metodologia.

Se eu tiver alguma coisa para fazer e abrir aquilo ali eu perdi duas horas, porque tem um assunto no Facebook, aí tem uma foto, tem um vídeo passando e você não consegue mais... Aí você já está atrasado no que você estava fazendo, [...] porque você vai abrir [...] e se dispersa nessa questão. (Sávio)

O Facebook é projetado pra ter uma experiência, uma interatividade pra prender você ali mesmo. [...] Oferece o serviço ótimo, grátis, só que quem está sendo o produto somos nós. A gente que está consumindo publicidade deles e tudo mais. E o ambiente virtual não, pelo contrário. Tudo ali é planejado para a experiência do usuário x, que é um estudante que está ali para um determinado fim. [...] Mesmo que pareça meio bruto, você vai ficar no ambiente virtual acadêmico, [...] uma experiência de academia. (Pedro)

#### **4.3.1.6 A relação dialógica e a autonomia no AVA**

Dessa maneira, percebemos que a formação no ambiente virtual de aprendizagem requer melhor diálogo entre docentes e discentes, conforme a Teoria da Distância Transacional (MOORE, 2002), a fim de reduzir as dificuldades relativas ao acesso às tecnologias digitais, mas também motivar a permanência dos estudantes nos espaços virtuais de aprendizagem, tornando mais autônomo o processo de autoformação no ensino superior. Esta teoria aborda a distância de maneira a percebermos que estar distante no espaço-tempo da aprendizagem online não significa prejudicar a aprendizagem, mas avaliar os objetivos do projeto pedagógico do curso acerca da sua interação.

Neste aspecto, conforme o autor, os fatores que favorecem a melhor interação ou diálogo educacional são os meios de comunicação, a relação professor-aluno, a frequência da oportunidade para a comunicação, o ambiente físico e o ambiente emocional do/a professor e do/a aluno, refletindo no nível de dialogicidade usado pelos meios de comunicação ou material audiovisual/impresso, assim como na estrutura dos cursos, a fim de possibilitar a autonomia dos estudantes mais adeptos ou a proximidade dos estudantes que têm dificuldades para desenvolver-se sem o apoio de tutores.

Neste sentido vemos que as/os estudantes necessitam de autonomia, conforme o conceito dado por Moore (2002), ao verificar em seus estudos sobre distância transacional que:

Diversos alunos usavam materiais didáticos e programas de ensino para atingir seus próprios objetivos, à sua maneira e sob seu próprio controle. A autonomia do aluno é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem. (MOORE, 2002, p.9)

Portanto, percebemos que, à medida que os/as participantes da pesquisa iam se acostumando com a ferramenta, vencendo suas resistências, valorizaram a sua autonomia no processo formativo através do AVA.

A utilização do AVA, como ferramenta e instrumento facilitador, para busca de conhecimento e dar retorno às atividades propostas pelos professores, credencia autonomia aos alunos, possibilitando aos próprios alunos organizar seu tempo, e ainda dispõe do recurso da busca imediata dos textos disponibilizados. [...] Levam a crer ser positiva a inserção do instrumento AVA, quando se tem o domínio do seu uso e, quando se consegue usá-lo. (Raimundo)

Como o AVA não tá professor supervisionando, supostamente, mas mesmo assim ele vai ver minha resposta quando eu postar, eu acho que eu devo entrar na hora, no dia que eu quiser e eu vou assim enrolando, deixando pra fazer depois. O aluno precisa ter responsabilidade, [...] compromisso na questão de sua aprendizagem, porque quem vai fazer a sua rotina, [...] tudo é você. Não vai ninguém lhe mediar e ali você vai expor o que realmente você aprendeu, as suas inquietações, as suas dúvidas e vai tá buscando sanar elas. (Olímpia)

E com esta percepção, foram compreendendo melhor a relação entre a vivência presencial e a utilização do Moodle para registrar suas reflexões, continuar a aprendizagem, fortalecendo o seu compromisso com o desenvolvimento educacional.

O AVA é nada mais que a extensão da aula presencial. A minha vivência com ele foi, e ainda está sendo, uma construção de aprendizado contínuo. Gostei muito. Em momento algum eu cheguei a reclamar sobre as atividades postadas no AVA, pelo simples fato de achar que é importante. Afinal, o próprio curso já coloca isso, pois se trata de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas. O AVA é uma tecnologia. (Solange)

A metodologia é muito boa. [...] Assim, é ruim no começo que a gente não conhece, não sabe lidar, aí fica difícil, mas depois quando aprende ele se torna fácil. Para mim mesmo, há pouco instante eu tava repetindo um trabalho, [...] que eu comecei ontem, e aí foi rápido. (Samanta)

Também pela questão que requer esse tempo fora da sala de aula. A gente teve que estudar ali no AVA. [...] Mas eu achei super importante. [...] É uma coisa nova, acho que deve ser por isso. Então as pessoas não estão acostumadas ainda. É como se a gente colocasse mais... acho que é também a questão de carga horária. [...] Eu acho que se for um assunto que interessa à pessoa, claro que [...] vai querer ficar nesse ambiente. (Lionel)

E mesmo que seja um tempo maior a ser requerido além da permanência em sala de aula ou laboratório, a constatação dos ganhos com a troca de informações e registros das atividades, fortalece o sentido da permanência em um ambiente de aprendizagem interagindo com outros para a construção do conhecimento.

Eu não estou interagindo no fórum. É umas das falhas minhas nesse componente, é eu não estar interagindo nos fóruns, porque às vezes,

devido ao tempo, já entro para fazer o que eu tenho que fazer e não fico muito interagindo nessas partes, dos fóruns. (Sávio)

O único entrave é o nosso compromisso com tal. [...] No meu caso deveria ter mais compromisso com os prazos estabelecidos e até mesmo ser mais ativa em expor meus pensamentos como em sala de aula. Faz-se necessária mais responsabilidade com meu aprendizado e o reconhecimento que hoje se aprende em todas as esferas de formação, e o AVA é uma delas. (Olímpia)

E essa construção em rede possibilita não somente a autonomia, mas a interdependência dos sujeitos aprendentes, valorizando cada momento em que se pode tornar presente a sala de aula. É com base no que as tecnologias do acesso e da conexão contínua propiciam à formação que Santaella (2013, p.23) denomina aprendizagem ubíqua ou “as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis”, cujas características aproveitam a flexibilidade, as circunstâncias e a mobilidade dos membros das redes digitais.

E quanto ao AVA, é muito interessante ter uma ferramenta de aprendizado que você pode levar e conectar em qualquer lugar. [...] A facilidade é essa: se eu viajar, se eu tiver no médico, onde eu estiver eu vou acessar e vou agilizar a minha vida, vou tirar minhas dúvidas, vou ta aprendendo o tempo todo. [...] Um exemplo: eu to aqui no trabalho e deu aquela hora de almoço, acabei de almoçar e esses 30min de descanso eu já posso ta aqui, me informando, aprendendo, fazendo uma atividade. (Olímpia)

O AVA é presencial, ou seja, como dizem é online. (Raimundo)

E ao aproveitar este caráter ubíquo da era da mobilidade, sentimo-nos presentes em todos os lugares e a todo momento, desde quando conversamos em um chat até quando nos sentimos livres para postar imagens, vídeos e textos na rede com o objetivo de aprender e de reconhecer nos relatos e comentários do outro algo que também é nosso.

Assim, tem um suporte do professor porque sempre vai ta te perguntando no grupo e você vai respondendo, você ta vindo até a gente. Tem aquela coisa de não vai deixando a gente solto, a gente ta aprendendo em conjunto, estamos fazendo uma formação conjunta. (Olímpia)

Essa possibilidade que você deixou a gente ter mais familiaridade com a coisa é imprescindível para o curso. Porque, de alguma forma, você precisa dessas linguagens tecnológicas, porque se não perde o sentido do curso. (Lívia)

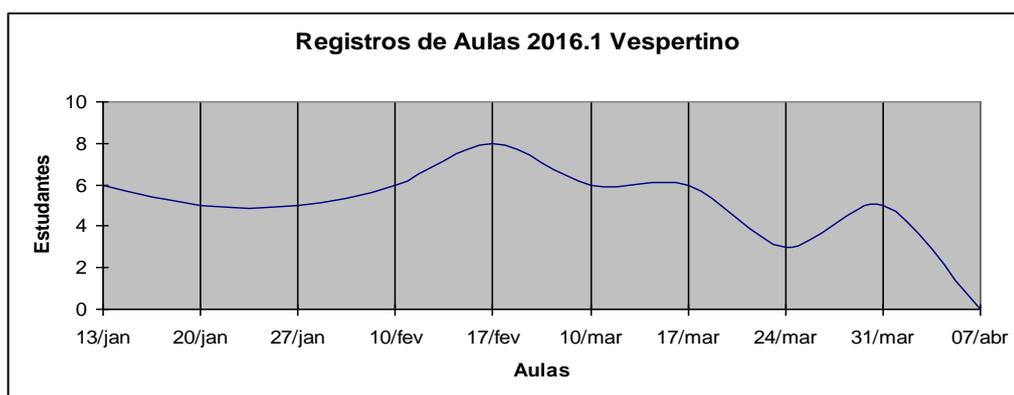
Verificamos que o acesso e a permanência no AVA pela turma teve um percurso que se iniciou na resistência ao que parecia ser desnecessário e dispendioso, para um momento de certo prazer para alguns/mas dos/as estudantes,

porque notaram que o registro de pensamentos, saberes e percepções validava o seu modo de ser na rede de saberes e formação.

### 4.3.2 Registro das Histórias de Vida

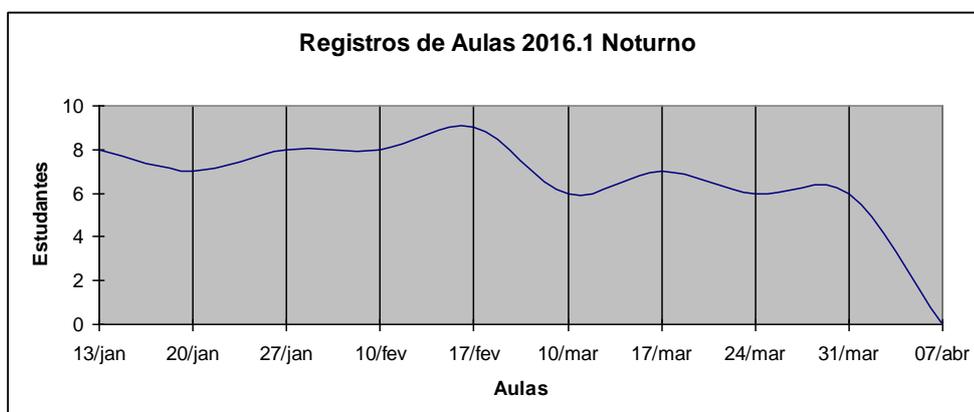
Quando definido o registro das atividades no Moodle, no planejamento do semestre 2016.1, a finalidade era garantir o uso do AVA, tendo em vista que na experiência anterior os estudantes não tinham a obrigação de acesso para registro ou obtenção de material didático. E foi fruto da percepção, no primeiro momento da pesquisa, de que apenas a motivação para utilização da plataforma não seria suficiente para seu êxito, por ser vista como mais uma atividade, sem vínculo direto com o componente.

GRÁFICO 5 - REGISTROS DE AULAS DOS ESTUDANTES DA TURMA 2016.1 VESPERTINO



FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

GRÁFICO 6 - REGISTROS DE AULAS DOS ESTUDANTES DA TURMA 2016.1 NOTURNO



FONTE: O PRÓPRIO AUTOR

#### 4.3.2.1 A relevância dos registros autobiográficos no AVA

Porém, notamos que os registros de aulas, quais diários de anotações digitais, só foram preenchidos de forma cumulativa, tendo cerca de 50% dos registros ao fim do semestre. Foi, então, a obrigatoriedade da postagem das avaliações que garantiram a presença dos/as estudantes no AVA, permitindo-lhes descobrir gradualmente a relevância de narrar suas histórias no ambiente de aprendizagem e refletirem acerca da pesquisa e do componente curricular para os atores.

Eu me sinto empoderada quando eu to falando de mim para o computador.  
(Lívia)

Assim como em um filme, histórias são relatadas nas (auto)biografias para que o telespectador/leitor entenda o contexto em que vivem os personagens. Ações geram reações, existe um começo, meio e fim. É importante compreender essa narrativa. (Alana)

Esta vinculação do método do componente presencial ao AVA proporcionou-nos avaliar a facilidade e o interesse pela ferramenta, a compreensão do conteúdo e a disponibilidade para a prática da escrita. As/os estudantes resistiram inicialmente, dizendo ser uma repetição, pois outros/as professores/as já cobravam os registros de aulas semanais, bem como o uso do Moodle. Porém, posteriormente, disseram ser nova e motivadora a possibilidade de escrever e alterar a qualquer momento, acessando o registro de colegas e comparando a compreensão de suas percepções.

A gente teve que ver o AVA e isso não ajudou só no componente daqui, ajudou no [outro] componente. Hoje eu vou muito mais tranquila para o computador, para o AVA. [...] Eu comecei a gostar disso. [...] Eu vou pro AVA no final de semana, mas uma coisa prazerosa. (Lívia)

Por isso, ao buscar o reflexo das ações presenciais no Moodle, priorizei a circulação das RSF, fortalecendo a interação entre os/as participantes de modo a não haver a limitação espaço-temporal, e todos os registros autobiográficos poderem ser compartilhados e comentados, em sala e fora dela, tornando o desenvolvimento um processo mediado não somente pelos/as professores/as, mas também pelas tecnologias digitais. Conforme Vygotsky (1988), a interação permite a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, sendo neste cenário o ambiente virtual provedor dos recursos necessários à interação, cuja mediação é feita por professores/as, tutores/as e pelas ferramentas tecnológicas.

As narrativas (auto)biográficas são uma forma de estarmos realizando uma retrospectiva e reflexão sobre decisões e acontecimentos que ocorreram durante a nossa trajetória de vida até o momento atual. Esses escritos, de si

e do outro, constituem-se em um momento de relembrar uma trajetória e perceber fatos, ou até pessoas que influenciaram no que somos hoje. E utilizar o Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) para escrever essas narrativas, que antes era de forma oral, é uma forma de deixar registrada de forma escrita todos esses percursos de vida. (Ariane)

Esta experiência para os/as autores/as foi inicialmente receosa, tanto por terem que narrar suas histórias de vida, quanto por compartilhá-las verbal e digitalmente. Mas o apoio dos textos e a mediação do/a professor/a lhes asseguraram e incentivaram a interação, tornando a RSF presencial e virtualizada um espaço de desenvolvimento da interatividade e colaboração.

Vou pegar minha biografia e vou colocar no AVA?! [...] Primeiramente eu fiquei assustada porque a primeira impressão que dá quando você está na frente do computador é que você vai expor isso, vai jogar isso... comecei a pensar que é como se você estivesse registrando uma coisa que fixa ali, [...] como se estivesse materializando sentimento. (Livia)

Eu vou ter minhas referências ali, eu vou ter minha construção. A gente precisa perceber que aquilo não é do professor, aquilo é meu e aquilo que eu estou construindo vai ser para mim. [...] Eu achava até interessante poder ver o do colega porque a gente às vezes até debatia as nossas ideias. (Olímpia)

Dessa forma, pudemos conhecer e, por isso, relembrar histórias de superação de pais que lutaram para garantir a educação básica de filhas/os, que aprenderam a sua importância e acreditaram na emancipação através do binômio educação-trabalho. Narrativas que proporcionam formação pela sua recursividade, ou seja, por trazer à memória de cada participante as presenças e ausências em seu percurso formativo, tornando-o/a consciente da sua necessidade de protagonizar a auto/hetero-formação.

As narrativas autobiográficas trazem consigo muito mais do outro do que de si, pois fazemos uma retrospectiva da nossa história, nos deparamos com tantas pessoas e artefatos que percebemos que sem a coletividade não existiríamos porque é com base na mesma que construímos nossas particularidades. (Olímpia)

Neste contexto as narrativas autobiográficas trouxeram um perfil de estudantes da nova geração de ingressantes na universidade, oriundos/as de escolas públicas, tendo enfrentado frustrações e impedimentos à continuidade dos estudos. A causa disso está nas novas políticas educacionais para o ensino superior, que tratam primordialmente do acesso e da permanência de estudantes em instituições que devem prover as condições mínimas necessárias à sua afiliação e motivação aos estudos.

Não é fácil mexer comigo, com minhas histórias são coisas que eu sofri, eu sou muito presa com relação a isso... Então esse exercício primeiro de estar ali falando, às vezes eu posso parecer prolixa, por não saber realmente expressar o que eu estou sentindo, mas foi uma sensação definitiva, foi um movimento definitivo com esse estudo, eu diria. Foi um rompimento definitivo. Não existe mais porque eu não me encontrar com o AVA, não tenho mais amarras, não tenho mais nada que eu não fale, não existe mais caixa preta pra mim. Essa importância que teve de eu estar ali, importância, experiência, o encontro com o componente... (Lívia)

Eu comecei a remeter as coisas... É tanta coisa que é boa e que, com esse trabalho das narrativas, que a gente tá postando, registrando uma coisa que mais tarde vai tá lá naquele local. É uma coisa que vai para um banco de dados no qual a qualquer dia na vida pode estar publicado ou você requerer aquilo para ver... (Sávio)

Assim, vemos que o incentivo à leitura e à prática da escrita, substancial para a formação superior, tem as tecnologias digitais como aliadas por facilitar a busca e a disponibilização de material de apoio e o uso de ferramentas de edição e controle de textos, segurança de acesso e registro de atividades valorizando a ubiquidade e a aprendizagem autônoma. E, como afirma Possari (2009):

Comunicar é interagir. Os dois polos se estabelecem como interlocutores. O texto materializado entre quem fala e quem ouve, quem escreve e quem lê, professor/aluno, pintor/apreciador de obra de arte, músico/ouvinte, autor/diretor de novela/telespectador etc, engendra discursos diversos que dependem, para efeitos de sentidos, da HISTÓRIA DE VIDA do produtor e do leitor.

O componente tem certa importância para o desenvolvimento de autoconhecimento [...] de escrita também, porque a gente estava desenvolvendo escrita também. [...] E a questão do conteúdo virtual eu não vejo como uma dificuldade não. Às vezes encaro até com uma certa facilidade porque acaba criando ali um mapa do que está acontecendo cronologicamente para você ir se baseando e acaba criando a própria aula. (Sandro)

A questão do AVA, às vezes na sala eu tenho vergonha de falar, fico com medo de colocar o verbo errado. Que a gente quer falar bonito, não quer falar errado, mas o importante é se comunicar. Escrever que é mais complicado e não AVA. A gente tem que aproveitar esse AVA e colocar tudo que tiver vergonha de falar na sala. (Olímpia)

E é no âmbito desse estudo, em um curso de bacharelado em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas, que encontramos estudantes que trabalham em atividades artísticas e culturais para se manterem realizando seus sonhos, mas também trabalhadores-estudantes que, pais e mães, tentam conciliar sua profissão com os estudos, para garantirem um futuro de redescobertas para si e para seus/suas filhos/as.

A gente atualiza algumas informações, é como se aquele processo nunca fosse ter um fim, um ponto final, sempre a gente vai dar continuidade,

entendeu? E a gente escrevendo sobre a gente é uma possibilidade da gente se rever nesta questão de poder ler um documento, essa forma minha de registro, que nunca vai se perder, que sempre vai estar lá, sempre vai existir pra gente ter acesso. (Lionel)

#### **4.3.2.2 Narrativas biográficas e cultura**

As histórias de vida destes atores também denotam a relevância das narrativas para a reflexão do percurso formativo no ensino superior, pois reforçam a importância das dificuldades enfrentadas na educação básica e os benefícios da aprendizagem em outros componentes curriculares. Vemos que o método autobiográfico aliado à cultura torna as narrativas recursos de interdisciplinaridade, entrelaçando conteúdos acadêmicos e saberes tradicionais e personalizando as trajetórias dos sujeitos, que passam de autores de si a produtores de outrem.

Tem tanta gente em Santo Amaro que seria bom que fosse escrita. São narrativas de pessoas que daqui a uns dias não estarão mais vivas e são pessoas que ainda estão lúcidas para falar tudo aquilo que já viveram, toda a história. Ta bem lúcida para falar coisas de muitos anos, [...] pessoas de 80 anos falando coisas de adolescente. (Sávio)

Esta prática de registro das histórias de vida confere às tecnologias da informação e comunicação papel impulsionador da formação por possibilitar a utilização das nuvens de armazenamento e o acesso aos ambientes virtuais em qualquer momento para escrever, analisar, partilhar e publicar memórias e documentários, trazendo à universidade a possibilidade de mediar saberes culturais e conhecimentos científicos de longas distâncias e de diferentes povos.

Mesmo enquanto estudante, quando o senhor fala de que eu estou aprendendo dentro das narrativas ainda tenho que lidar com a tecnologia que o AVA apresenta. Então, de certa forma, eu passo a também a ser um pesquisador porque eu estou ali buscando. (Raimundo)

Portanto, ao estender a sala de aula ao locus de pesquisa, compartilhando com colegas e professoras/es em tempo real os seus registros, o/a pesquisador/a proporciona a si e às/aos demais a integração de habilidades gerais e específicas que lhes auxiliarão na construção do/a profissional que se espera na contemporaneidade.

#### **4.3.3 Metodologias ativas na formação semipresencial**

Ao pensar, no projeto de pesquisa, na análise dos registros de acessos, dos diálogos nos recursos síncronos (chats) e assíncronos (fóruns) e das postagens (upload), bem como nas leituras do material didático e (auto)biográfico, realizados a partir das motivações das aulas presenciais, focalizamos na construção da turma virtual e a participação compartilhada, de modo a virtualizar as atividades formativas em modalidade híbrida. Ainda que seja percebida como instrucional e não formativa a EAD, ao mesclar as atividades presenciais com as não presenciais, com a participação de docentes, o/a aprendiz poderá confiar na possibilidade de aprendizagem nos ambientes virtuais.

#### **4.2.3.1 Ciclos de formação e reflexão**

Pra mim o conhecimento se dá na circulação, na troca de informação, na troca de saberes. [...] Porque mesmo que o conhecimento no meio virtual possa ser horizontal, mas tem um repertório que o professor traz que é totalmente diferente do que o que o aluno traz, e que é diferente do que o que os outros trazem. (Sidnei)

Desejamos também realizar a análise dos procedimentos e estratégias encontradas pelos/as estudantes para realizar a produção dos textos, a sua interpretação nas RSF e a forma como acessam e utilizam as ferramentas computacionais para realizarem as suas atividades no contexto da pesquisa. Associamos a isto a valorização do sujeito cujas vivências ensinam e fazem aprender sobre si, favorecendo o intercâmbio entre o passado e o presente, que articula na memória o que se pensava com o que se passa a desejar.

No decorrer da nossa vida [...] nos deparamos com muitas outras vidas, que em certos momentos nos causam assustadoras e espantosas coincidências por parecer ser uma clonagem da nossa vida. A Narrativa da Formação da nossa vida nos permite perceber o quanto temos em comum com as pessoas que convivemos no nosso dia a dia. [...] Essas situações que, simbolicamente, nos unem e nos tornam dependentes socialmente das vidas dos outros, [...] nos faz múltiplos resguardando a nossa unidade no percurso que fazemos, para alcançar os nossos objetivos [...] e perceber a capacidade que o outro tem em contribuir para acontecimentos em nossa vida, para o bem ou para o mal, pois ninguém faz nada sozinho. (Raimundo)

#### **4.3.3.2 A distância transacional na modalidade híbrida**

Esta aproximação entre os sujeitos é analisada por Moore (2002) por meio da Teoria da Distância Transacional, que demonstra na EAD os aspectos que levam

estes sujeitos a se beneficiarem da distância, que não é espacial, mas nas relações educativas. Assim, o diálogo que aproxima os atores na modalidade presencial e se faz presente nas ferramentas digitais, como fóruns e chats em outras modalidades, é inversamente proporcional ao aspecto autonomia do estudante, especialmente na EAD, pois aquele que está distante nas transações demandadas pelo docente, desenvolve-se melhor sozinho, quando não está encontrando seu tutor no mesmo espaço-tempo.

A presença física já é uma constante muito clara, [...] despertar, principalmente nessa matéria, a reflexão porque você aprender a desenvolver, [...] aprender a aprender...você vai tá no momento seu em que você vai ser seu professor também, você vai refletir... Fora as outras facilidades, de colocar texto, comunicação maior, ferramenta... [...] eu acho que eu desenvolvo mais sozinho (Pedro)

Esta teoria põe como aspecto redutor dos problemas causados pelos diferentes perfis de estudantes, a estrutura, composta pelo material didático, apoio tutorial e suporte técnico (MOORE, 2002), podendo ser comparada à monitoria e ao uso de ferramentas de comunicação no ensino presencial. Na modalidade em estudo, o desafio é combinar as práticas e utilizar os recursos tecnológicos para permitir que os estudantes se sintam correspondidos em suas demandas e tenham autonomia para organizar seus horários para o estudo e a prática.

Os instrutores, na teleconferência, não devem estruturar em excesso, nem ficarem demasiadamente ansiosos acerca do controle dos detalhes do diálogo que se desenvolve entre os alunos. Pessoas familiarizadas com a redação para publicação acadêmica frequentemente superestruturam e perdem de vista que os meios usados são poderosamente dialógicos e, portanto, permitem a participação de todos. (MOORE, 2002, p.10)

#### **4.3.3.3 As metodologias ativas no contexto da pesquisa**

Dessa forma, ao valorizar a autonomia de estudantes, e em virtude da necessidade de analisar os espaços virtuais e a educação semipresencial, estudamos o que Moran (2015) denomina Metodologias ativas, que potencializam a utilização das ferramentas digitais, aproveitando a conectividade das pessoas através das redes sociais e dos dispositivos móveis para ampliar o tempo de comunicação e as oportunidades de aprendizagem se comparado ao tempo de sala de aula.

Para este estudo encontramos nas metodologias conhecidas como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos duas possibilidades combinadas de análise, juntando-se ao dispositivo metodológico das RSF, de domínio dos/as docentes do componente. Dessa maneira, a partir do plano de aula, fomentamos em sala de aula e via Whatsapp a utilização prévia da sala virtual para que fosse estudado o material didático multimídia, e discutidas nos fóruns as percepções, fornecendo questões focais para as/os estudantes.

Posteriormente, em encontros presenciais, através das rodas de conversas, realizamos a discussão para aprofundamento do material e a construção do conhecimento aliado aos saberes tradicionais. Em uma das oportunidades foi elaborado um plano de trabalho para uma atividade avaliativa em equipes e em outra solicitada a auto avaliação no AVA sobre a formação do/a aluno/a.

O professor vai ver se você precisa de ajuda. [...] Então é mais presença do que ausência. [...] E assim, eu me organizar, eu buscar, eu querer aprender naquela plataforma, abrir minha cabeça e entender que pra eu aprender não é necessário estar na sala de aula, [...] a gente aprende em qualquer lugar... (Olímpia)

Um instrumento que possibilita ao professor requisitar ao aluno atividades imediatas, que vão desde a leitura de um texto disponibilizado, ou, até mesmo responder questões desse mesmo texto. Isso tudo em uma distância inimaginável, de espaço e tempo entre professor e aluno. (Raimundo)

#### 4.3.3.4 O Índice de Proximidade na Aprendizagem

Assim, baseado na convergência entre educação convencional e a distância Tori (2001) sugere o termo Educação sem distância e desenvolveu um método (Tori, 2001) para medir o potencial da sensação de distância nas atividades educativas, tanto para aulas presenciais quanto para tarefas à distância, conforme explicado por ele:

A distância na educação, além de relativa, pode ser vista sob diferentes enfoques. Um aluno interagindo online com um professor remoto pode se sentir mais próximo de seu mestre do que se estivesse assistindo a uma aula local expositiva. [...] O desafio então está em se reduzir a sensação de distância em processos de ensino-aprendizagem. [...] Podemos identificar três tipos de distância na educação, espacial, temporal e interativa, que cruzadas com os 3 tipos de interação identificados por (Moore, 1989), aluno-professor, aluno-aluno e aluno-material geram 512 possibilidades de distanciamento, ou aproximação, em atividades de aprendizagem. (TORI, 2002, p. 2-3)

O autor define a distância espacial ou física a que une ou separa fisicamente docentes, estudantes e material, podendo ser local ou distante, distância temporal aquela que caracteriza a simultaneidade da relação entre os 3 tipos de interação, podendo ser síncrona ou assíncrona, e distância interativa ou operacional a que corresponde à participação do/a aluno/a no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser ativa ou passiva. Ele ressalta que não há uma garantia de resultados por não medir a efetiva sensação, ao convencionar desconsiderar o intervalo entre duas situações de distâncias convencionadas, porém é aplicável na comparação entre atividades em diferentes doses de virtualidade, para valorizar no planejamento a sua interatividade e para a discussão do papel estratégico das tecnologias digitais para a educação.

Decidimos, então, realizar a medição de uma das atividades testadas na pesquisa com o AVA, já explanada anteriormente, e que denominamos 'Invertendo a aula'. Conforme explicado por Tori (2002), partindo-se de:

- 3 tipos de relação: P (aluno-professor), A (aluno-aluno), M (aluno-material);
- 3 tipos de distância para cada relação: i (interativa), t (temporal), e (espacial).

E considerando-se apenas duas possibilidades para cada tipo de distância (distante ou não distante), tem-se que, para cada relação há 8 diferentes combinações de cada um dos três tipos de distância, como pode ser visualizado no Quadro 2, onde 0 representa a não-proximidade e 1 indica proximidade:

QUADRO 2 - COMBINAÇÕES DOS 3 TIPOS DE DISTÂNCIA

Possíveis combinações de distâncias			
Interativa	Temporal	Espacial	Métrica
i	t	e	
Peso 4	Peso 2	Peso 1	
0	0	0	0
0	0	1	1
0	1	0	2
0	1	1	3
1	0	0	4
1	0	1	5
1	1	0	6
1	1	1	7

FONTE: TORI, 2002

E, para que se possa atribuir um valor inteiro diferente a cada uma das combinações de distância apresentadas no Quadro 2, dentro da menor escala possível, com a condição de que o menor valor seja atribuído à combinação (0,0,0) e o maior à combinação (1,1,1), chega-se à representação binária, na qual (0,0,0) representa o valor 0 (zero) e (1,1,1) representa o valor 7. Considerando proximidade inexistente = 0 e proximidade máxima = 1, a métrica é a seguinte:

$$- \text{IPA} = (64 P(i,t,e) + 8 A(i,t,e) + M(i,t,e)) / 5,11$$

Onde:

- $r(i,t,e) = 4i + 2t + e$
- IPA - Índice de Proximidade na Aprendizagem
- PAM - relação Professor-Aluno, Aluno-Aluno e Aluno-Material
- i.t.e - proximidade interativa, temporal e espacial (tipos de distância)
- 5,11 é a constante de normalização para a faixa [0,100]

Logo, ao medir a Atividade Invertendo a Aula, dividimo-la em um ciclo de 3 momentos:

Momento 1: Questões/Texto no AVA

$$\text{Relação Professor-Aluno: } P(i,t,e) = P(1,0,0) = 4$$

$$\text{Relação Aluno-Aluno: } A(i,t,e) = A(0,0,0) = 0$$

$$\text{Relação Aluno-Material: } M(i,t,e) = M(1,1,0) = 6$$

$$\text{IPA1} = (64 P(0,0,0) + 8 A(0,0,0) + M(1,1,0)) / 5,11 = 262/5,11 = 51,27$$

Momento 2: Atividade em grupos na sala

$$\text{Relação Professor-Aluno: } P(i,t,e) = P(1,1,1) = 7$$

$$\text{Relação Aluno-Aluno: } A(i,t,e) = A(1,1,1) = 7$$

$$\text{Relação Aluno-Material: } M(i,t,e) = M(1,1,1) = 7$$

$$\text{IPA2} = (64 P(1,1,1) + 8 A(1,1,1) + M(1,1,1)) / 5,11 = (448 + 56 + 7)/5,11 = 511/5,11$$

$$\text{IPA2} = 100$$

Momento 3: Autoavaliação no processo no AVA

Relação Professor-Aluno:  $P(i,t,e) = P(1,0,0) = 4$

Relação Aluno-Aluno:  $A(i,t,e) = A(0,0,0) = 0$

Relação Aluno-Material:  $M(i,t,e) = M(1,1,0) = 6$

$IPA3 = (64 P(0,0,0) + 8 A(0,0,0) + M(1,1,0)) / 5,11 = 262/5,11 = 51,27$

E convencionamos fazer a média aritmética do Índice de Proximidade na Aprendizagem para o resultado da sensação de distância da atividade:

$IPA\ total = (IPA1 + IPA2 + IPA3) / 3 = 202,54/3 = 67,51$

#### 4.3.3.5 Interação e interatividade no ensino-aprendizagem

Dessa forma, verificamos, com base nesta métrica, que houve uma menor distância transacional na atividade, sendo relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o momento em sala, com a interação entre professores/as, estudantes e material, garantiu melhor índice do que os demais realizados no AVA, sem a interatividade com os demais sujeitos, demonstrando que, como explicado na métrica, o maior peso das metodologias pedagógicas para a o alcance dos objetivos do processo, em atividades concretas ou virtuais, na Educação Virtual Interativa (TORI, 2001) ou Semipresencial, é a promoção da interação e da interatividade dos/as estudantes. E, ao referir-se ao planejamento de um curso, considerando o contexto da Educação sem distância, Educação Virtual Interativa ou Educação Semipresencial, Tori (2016, p.2) afirma:

Conhecimento aprofundado de público-alvo, contexto socioeconômico e cultural, limitações e possibilidades (estruturais, logísticas, legais e econômicas), objetivos de aprendizagem e linha metodológica devem gerar as condições de contorno a partir das quais um curso pode ser desenhado, com uma combinação harmônica entre presencial e virtual, sob medida para atender da melhor forma os requisitos levantados. Esse desenvolvimento deve sempre ter como princípio norteador a redução de distâncias, sejam essas físicas ou transacionais.

Com base nos relatos dos/as estudantes:

O nosso contato aumenta, a dinâmica fica maior de certo modo, porque a gente tem aquela discussão... [...] E aí no presencial só daqui a 8 dias para gente ter esse contato de novo, e dentro desses oito dias você se comunica para que venha até ser uma discussão continuada mesmo. (Lionel)

E assim tem um suporte do professor porque sempre vai ta te perguntando no grupo e você vai respondendo, você ta vindo até a gente. Tem aquela coisa de não vai deixando a gente solta. A gente ta aprendendo em conjunto, está fazendo uma formação conjunta.(Olímpia)

Percebemos que eles/as valorizam a interatividade em quaisquer ambientes, já que as tecnologias digitais podem dar o suporte necessário à realização de atividades dentro e fora da universidade, com a troca de saberes e participação da comunidade externa.

O AVA é a extensão da sala de aula, [...] é um apoio para a gente dentro da sala, ele puxa a gente para ele e a gente dá seguimento ao nosso raciocínio que foi dado na sala. A gente falou tudo isso na sala e agora vamos lá um pouquinho para o AVA, e aí vamos ver como é que vou sair agora na prática, porque AVA também é prática. (Solange)

A gente precisa aprender a usar essas ferramentas tecnológicas para contribuir para nosso aprendizado, para nossa formação acadêmica, profissional. Porque a gente aprende com tudo o tempo inteiro, mas tem coisas que a gente vai trazer, tem coisas que a gente vai mostrar, tem coisas que a gente abstrai. (Olímpia)

#### **4.3.3.6 As Rodas de Saberes e Formação como metodologias ativas**

Neste contexto a pesquisa e a extensão são beneficiadas enquanto práticas da formação universitária, pois as vivências em momentos presenciais podem ser estendidas ao ambiente virtual de aprendizagem, através do compartilhamento de material didático, de textos produzidos coletivamente e dos registros de informações e percepções dos participantes. Portanto, um estudo das RSF, que transforma o vivido em formação, aliando ensino, pesquisa e extensão (JESUS, 2016), tem na circulação de saberes em espaços virtuais um melhor desenvolvimento de relações entre universidade e comunidade.

As RSF remetem-nos, conforme Jesus & Nascimento (2016), à imagem circular, como nas rodas de samba, de capoeira, de candomblé e de conversas, e horizontalizada, em que todos podem ensinar e contribuir com as experiências científicas, sociais, culturais em um contexto específico de formação dos sujeitos. Entendemos, a partir deste estudo, que os (re)encontros que se dão presencialmente e à distância promovem uma circulação que respeita a horizontalidade, mas avança em forma de espiral por permitir a volta, tanto individual, para registro e leitura de suas impressões a qualquer momento, quanto coletiva, quando os (re)encontros entre dois ou mais participantes da roda dialogam

conforme seus sonhos, conflitos, reflexões, emancipando o pensamento integrativo, que ficará registrado para que os outros integrantes possam contribuir com aquelas vivências.

Essa interação na sala de aula do componente narrativa e essa questão da tecnologia é muito boa, é muito focada para a gente tá junto, sair daqui e ir para lá registrar, fazer o registro digital, eu acho que a maioria tem esse pensamento. (Sávio)

Para aprender não tem hora nem lugar, só basta dedicação, coragem e vontade de se abrir para o novo percebendo que todo e qualquer saber é válido no qual eu enquanto protagonista da minha história irei selecionar e trazer para o meu percurso o que fomenta minha ideologia de formação. (Olímpia)

#### **4.3.3.7 A mediação como diretriz na educação semipresencial**

Comparativamente, o uso do AVA nas aulas presenciais cujas metodologias sejam hierarquizadas ou que o utilizem apenas como repositório de material didático, não reflete nem a capacidade formativa dos sujeitos, nem a potencialidade dos recursos para a circulação dos saberes propostos pelas RSF. Portanto, refletimos nos conceitos de Vygotsky (NEVES, 2017) acerca do sociointeracionismo – a interação, a mediação e a internalização –, fatores que fortalecem o sentido da conexão dos atores para estudo, reflexão, ação e suporte com a finalidade formativa.

Esta ação formativa, a partir da permanência da conexão entre os atores – vemos que não falamos da conexão do sujeito à rede ou ao AVA, mas à manutenção da conectividade entre os participantes das redes –, favorece a internalização, que é possível apenas aos seres humanos, conforme Freire (1996, p.69), que temos a “habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido”. Neves (2017) diz que a apropriação da informação para potencializar a construção do conhecimento prescinde da mediação humana, evitando-se a dispersão de objetivos e facilitando a estratégia de busca de informações em rede.

Acredito que o uso do AVA nesse semestre contribuiu de maneira decisiva para preparação de conteúdo nesse componente, à medida em que esses conteúdos foram sendo disponibilizados no AVA, já que tivemos um semestre bastante intenso, no que diz respeito a paralisações e intervenções por parte de alunos, professores e técnicos administrativos, e o AVA permitiu um canal de comunicação facilitador entre alunos, componente e professores. (Raimundo)

Dessa maneira, podemos pensar de forma crítica construindo um saber próprio a partir das tessituras entre conteúdo ensinado e narrativas, experimentando em nosso cotidiano o vivido pelo *flâneur* (MACEDO, 2015), que observa o *modus vivendi* das pessoas à sua volta, quase como a registrar os seus etnométodos (COULON, 1995), mas tendo à mão os dispositivos tecnológicos que permitem compartilhar em qualquer momento e lugar estas anotações mnemônicas.

A utilização do AVA como mais uma ferramenta de aprendizagem, foi uma experiência facilitadora, pois proporciona a nós discentes a possibilidade de estarmos aprendendo e realizando as tarefas mesmo não estando presencialmente na sala de aula, nos dando a autonomia de escolhermos o melhor horário e local para concluir as atividades propostas pelos professores. (Ariane)

Nesse contexto, a interação em atividades presenciais, fora da universidade e nos espaços virtuais, embora capaz de impulsionar a internalização dos conceitos integrados às vivências, não confere ao estudante os recursos suficientes, e sendo relevante a mediação pelos professores, identificando coletivamente os marcadores ou sinais que sintetizam o conhecimento em determinado contexto, ou, de outro modo, iniciam o desenvolvimento das questões-problemas.

Não acho que aprendo tanto presencial quanto online. Porque presencialmente tem a troca de saberes com o tripé: você, o professor e o texto discutido. E online eu vejo que apenas você e uma máquina que, necessariamente, ela não conversa com você. Então pra mim assim o conhecimento tá na troca de saberes e isso não acontece quando você está na máquina. Então eu prioritariamente acredito na formação presencial e que essas plataformas devem ser usadas como apoio. (Sidnei)

Tem coisas que a gente necessita do professor para explicar porque nem sempre o AVA vai tá lá explicando, vai tá lá a atividade pra fazer tudo bem, mas a gente precisa de alguém que nos oriente, precisa de alguém para nos orientar. (Samanta)

Essa mediação torna-se importante por aproximar a capacidade inata dos indivíduos para o aprendizado baseado em descobertas de conceitos e vivências que proporcionam as reflexões e o sentido, cujos resultados são a apreensão do conteúdo objetivado. Mediar permite caminhar com segurança do ponto em que se deseja conhecer até o ambiente onde seja permeável a realização da experiência.

#### **4.4 Alcançando os objetivos através da experiência de saberes e formação**

Desse modo, tendo como objeto de estudo a utilização do Moodle na modalidade semipresencial e as Rodas de Saberes e Formação (RSF) como Metodologias Ativas, trazemos aqui os objetivos desta pesquisa, revistos à época da Qualificação, a fim de analisarmos os seus resultados com base nos registros e opiniões das/os estudantes. Docentes e discentes usam sistemas de informação acadêmicos e redes sociais digitais na universidade, mas quais etnométodos são usados pelos estudantes para acesso e permanência nos espaços virtuais na universidade? Como motivá-los a compartilhar experiências através dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem? E como fazer girar a roda de saberes no ambiente semipresencial? Estas são as questões que motivam os objetivos deste estudo de virtualizar a metodologia das Rodas de Saberes e Formação e avaliar as possibilidades formativas deste dispositivo metodológico através dos registros de acesso e de atividades em ambiente híbrido.

Como objetivo geral do projeto de pesquisa tivemos a identificação das possibilidades formativas nos espaços virtuais de aprendizagem na universidade, através da experiência em componentes presenciais no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Já os objetivos específicos puderam ser observados durante a pesquisa, sendo, porém, necessário reavaliar as suas possibilidades conforme as experiências realizadas.

O primeiro deles foi avaliar os espaços virtuais de aprendizagem, na UFRB, que proporcionam ao processo de ensino-aprendizagem o diálogo e a autonomia entre estudantes e professores/as em componentes curriculares presenciais. Embora a universidade utilize redes sociais, como Facebook, Instagram, Twitter, dentre outras, reconhecemos que a utilização dos recursos do Moodle tem grande relevância para o objetivo pretendido acerca da educação semipresencial, concentrando-nos nas suas possibilidades formativas. Acrescentamos, como dito, o Whatsapp Messenger por perceber a necessidade de melhorar a comunicação e fomentar o acesso e registro das atividades e discussões acerca do conteúdo e da experiência.

O segundo objetivo específico do projeto foi analisar os etnométodos utilizados pelos/as estudantes para acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. Conforme nosso entendimento, a análise de etnométodos na área de tecnologia da informação se daria através da observação e registro passo-a-passo da maneira

como o usuário acessa e utiliza um dispositivo ou sistema, como a produzir manuais e tutoriais. E, apesar do planejamento da pesquisa buscar acompanhar de perto os/as alunos/as, as dificuldades encontradas com a disponibilidade da rede e do Moodle durante as aulas, bem como a indisponibilidade do laboratório durante os horários de aula, inviabilizaram este olhar mais acurado. Optamos, portanto, por avaliar os etnométodos através dos registros e respostas no AVA, ou seja, observando tempos de acesso, permanência e participação, além das respostas às demandas via mensagens de e-mail e Whatsapp. Assim, desenvolvemos com a experiência etnométodos que possibilitaram melhor interatividade e, portanto, maior mediação e menor distância transacional.

O terceiro objetivo específico do projeto de pesquisa: analisar os registros de acesso e as narrativas e questões veiculadas no ambiente virtual de aprendizagem relacionados com as atividades e experiências ocorridas na sala de aula foi, destes, o que mais motivou a pesquisa perante as percepções relativas ao que almejamos com o objetivo geral. Igualmente, canalizar os esforços para realizar a pesquisa-ação em sala de aula, em vez de observar estudantes em laboratório de informática ou concentrar-me nos registros dos demais espaços virtuais, significou uma abordagem mais próxima do que se refere o método etnopesquisa-formação. Macedo (2000) assinala que o objeto de pesquisa evidencia a dimensão do nível de envolvimento e do período de observação do pesquisador, tornando mais significativo o seu domínio quanto à temática e as nuances produzidas na sua complexidade natural.

A experiência direta compreendo, é sem dúvida o melhor 'teste de verificação' da ocorrência de um determinado fenômeno. Faz-se necessário frisar, ainda, que o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro. Apesar da especificidade da função do pesquisador que observa, ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos. (MACEDO, 2000, p. 151)

Neste sentido, este estudo pretendeu proporcionar a ampliação do alcance das ações já realizadas na universidade, tendo a utilização do espaço de aprendizagem virtual como ferramenta de flexibilização dos registros e da análise das interpretações das narrativas a serem propostas. E, com isso, abre-se espaço ao desenvolvimento de possibilidades concretas de mediação através das metodologias ativas e das tecnologias de informação e comunicação, sempre

reduzindo as distâncias, e promovendo o diálogo e a autonomia de estudantes no processo formativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de definir que o objeto da pesquisa seria a utilização do Moodle na modalidade semipresencial e as Rodas de Saberes e Formação (RSF) como Metodologias Ativas, passamos por uma importante trajetória. Em minhas considerações trago a espiral de saberes e formação como referência, em que o eixo de equilíbrio promoveu o deslocamento flexível do processo de aprendizagem, às vezes fortalecendo a autonomia, às vezes a dialogicidade com autores e atores. Outras vezes a mediação permitiu o contato presencial, mas também a conexão atemporal, sem tornar a experiência finita, mas, sobretudo, continuada e motivante. Sendo assim, considero relevante finalizar este trabalho narrando a experiência interseccional do pesquisador com a pesquisa, do contato com o objeto, com os autores e atores, tornando-nos o que somos sem deixar aquilo que fundamentou nossa história de vida.

Ao conceber a ideia de estudar as tecnologias da informação e comunicação, imaginava algo novo, ainda pouco estudado, e tive a oportunidade de conhecer métodos, pessoas, lugares... Certo de que a dimensão da pesquisa era muito distante do meu cotidiano profissional, intentava em apenas conhecer um novo caminho, sem a pretensão de nele permanecer. Foram tropeços entre belas árvores que pareciam crescer à medida que eu me aproximava, tornando difícil, mas generosa a experiência. Mas aprendi que esta era uma outra forma de pesquisar, observando, cuidadosamente, as coisas, as cores, os sons...

Há algum tempo na academia e muito mais tempo no 'mercado', desejava compreender este novo e aventureiro espaço, em que não se permite o 'mais do mesmo', pois as demandas são diversas. Aliás a diversidade, agora conceituada, passa a ser o caminho da maturidade na sociedade do conhecimento, em que as formas padronizadas, as regras de aprendizagem, os ritos de passagem mostram-se mais abstratos, quase perdidos no passado. Mas, paradoxalmente, o passado deve ser lembrado e deve estar registrado, não somente na memória dos sujeitos, que nem sempre foram ensinados para armazenarem por muito tempo os saberes tradicionais, mas datas, etiquetas, vultos.

Foi então que entendi quais eram os sujeitos que frequentavam a academia, e suas identidades particulares, seus credos silenciosos, sua cultura regionalizada. E fui entendendo porque não se podia ficar parado, apenas escutando, assistindo,

pois era necessário apreender o que era importante, e que não estava nos quadros empoeirados de giz ou marcados de piloto. Era preciso procurar em outros lugares: nos livros, nos arquivos, nas redes, nas pessoas e nas comunidades que tangenciam a universidade. Era, aliás, é urgente estender. Expandir o olhar até alcançar outros territórios e dar as mãos àqueles/as que seguem paralelamente ao meu caminho e olhar nos olhos daqueles/as que cruzam o meu caminho, até enxergar... a mim.

‘Tornar-me quem eu sou’, fortalecendo os nós da minha rede, conectando-me a outras redes abertas e solidárias, tecendo os fios que possibilitam agigantar a esperança, resgatar a alegria, cultivar a permanência. Perceber que sou membro da comunidade acadêmica, autorizando-me a perscrutar, questionar, responder, planejar, grafar, registrando os sinais encontrados na minha trajetória e fazendo de cada experiência uma nova folha de implicações, explicações, replicações, descomplicações.

Certa vez os ventos me levaram da área técnica-operacional para caminhos mais humanos e fui seguindo a gestão das novas tecnologias e aproximando-me mais das pessoas, tornando-me mediador, uma ponte, ligando a linguagem da máquina ao pensamento humano. Foi mais fácil assim entender a Zona de Desenvolvimento Proximal, estar entre a aprendizagem interna, introspectiva e aquela que é proporcionada com o/a outro/a. Em contato com as tecnologias digitais, fui saboreando a inovação, sentindo o cheiro das manhãs de novas ideias, que eu assimilava e deixava acomodar, em um vai-e-vem que me proporcionava o equilíbrio, a Equilibração. E as eras foram se tornando menores, mais céleres: da Informação, do Conhecimento, da Mobilidade. E, sendo um autêntico imigrante digital, pude chegar mais cedo e vencer as dificuldades adaptativas aprendendo a aprender, compreendendo o caminho do meio entre o fixo e o móvel, o analógico e o digital, o presencial e o virtual.

Mas era antigo o braço amigo da Educação, que andava comigo a proporcionar-me mudanças constantes, fazendo-me notar que as distâncias não eram tão grandes, que os recursos eram renováveis, que as ondas eram passageiras. Educação para a autonomia dos sujeitos, mas com diálogo, mesmo que de forma assíncrona, porém sempre conectados, em prol da comunicação e da interatividade. E a compreensão da distância transacional me fez rever a ideia,

aproximar o virtual e fortalecer a presença, o estado atento e colaborativo que está nas bases das redes sociais, embora muitos caminhem isolados, invertidos. A não ser que a inversão seja da aula, e possamos nos reencontrar mais maduros, reflexivos, até percebermos que a aprendizagem não está apenas no desenvolvimento cognitivo, mas nas relações que elaboramos para a construção de metodologias ativas, dinâmicas, contextualizadas, que libertem do casulo as borboletas cansadas de esperar que as asas se desenvolvam no tempo dos outros, e elas possam narrar as suas histórias quando andavam pelas folhagens e, por serem lentas, observavam mais, conversavam mais e aprendiam mais. E aproveitarem as rodas de conversas para informar-se, mas principalmente para (trans)formar-se.

Pois neste encanto deste canto em que me encontro, após vencer as resistências de mim, para escrever sob o rigor acadêmico, e aprender um novo campo teórico-metodológico-ontológico, percebo que muito ainda tenho a trilhar para alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa. Conseguimos proporcionar uma experiência acadêmica relevante para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para o componente Narrativa, Documentação Biográfica e Cultura, e para os atores: docentes, discentes e tirocinantes, engajados/as na arte de ensinar e aprender mutuamente.

Compreendemos que as Rodas de Saberes e Formação são metodologias ativas que fortalecem as ações pedagógicas nos encontros presenciais, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão e, assim, aproximando a comunidade acadêmica da comunidade externa. Entendemos que a sua virtualização requer, como percebemos, a interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, conectados e colaborativos em ambientes virtuais, interagindo através dos recursos disponíveis para prover acesso e permanência nos espaços sem distância, reelaborando conjuntamente o material didático e fomentando o uso das tecnologias de informação e comunicação para formação de sujeitos mais críticos e identificados com os seus sonhos, em uma espiral de saberes e formação que siga para o alto, onde o virtual se faz causa e, em forma de pensamentos, o refletido se faz novo, de novo.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Gustavo, HOPPEN, Norberto. HAYASHI JUNIOR, Paulo. Observação participante em estudos de Administração da Informação no Brasil. In: Revista de Administração de Empresas – FGV-EAESP. V.53, N.6, nov-dez/2013, p.604-616. São Paulo, 2013.

ALBERTIN, Alberto Luiz. A tecnologia de informação e o Indivíduo: propondo um modelo de adoção de tecnologia para a Inclusão digital. FGV-EAESP/GVPESQUISA, 2005

ALMEIDA, N. de; SANTOS, B. de S. A universidade do século XXI: Para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003

BOAVENTURA, Edivaldo M. A construção da Universidade Baiana: origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009

BORGES, M. K. e FONTANA, K. B. (2003). Interatividade na prática: a construção de um texto colaborativo por alunos da educação a distância. In X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Porto Alegre: ABED, 2003

BORGES, M. K.. Educação semipresencial: desmistificando a educação a distância. In: XII Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED, 2005, Florianópolis. Anais do XII Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED, 2005. p. 1-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. Sociedade da informação. São Paulo: Instituto UNIEMP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 4059 de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos superiores já reconhecidos. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p.34.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto 6.096, de 24/04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: < <http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 9057, de 25/05/2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Publicado no D.O.U. de 26 mai 2017.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei Nº 9394, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 1 de 17 de maio de 2006. Institui o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 18 mai 2006. p.7.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal da Bahia. Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Projeto Pedagógico para a criação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Projeto Pedagógico do Curso: Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design: Segundo ciclo: Bacharelado em Design. 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal do ABC. Bacharelado Interdisciplinar em Arte e Tecnologia (BAT). 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará. Projeto Pedagógico do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia das Águas. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas BICULT. 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRITO, Larisse; GARRIDO, Edleusa Nery; SAMPAIO, Sônia. Para onde caminham os currículos na universidade brasileira contemporânea? Apontamentos sobre a evolução da perspectiva interdisciplinar. In: Observatório da vida estudantil: Avaliação e qualidade nos ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015.

BRITO, Larisse Miranda de. Novas Rotas para o Ensino Superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB. 2015.

CAMARGO, Murilo Silva de et al. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares. Ministério da Educação, Secretária de Educação Superior. Versão atualizada da proposta apresentada à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Economianet, 2010.

CARIDADE, C. Tecnologias de informação e comunicação para o enriquecimento no ensino/aprendizagem. In: II Congresso Anual de TIC e Educação. 2012. p. 945-960.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 119-154, 2005.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. Etnometodologia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA, Tamires Conceição. O controverso e a superação: sentidos de existência e de identidade. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira (Orgs.). Currículo, formação e universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. Cruz das Almas: EDUFRB, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOUGIAMAS, Martin. História do Moodle. Disponível em: <[https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle)> Acesso em: 20 ago2017

DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. 6.ed. São Paulo: Pioneira, c1997.

FAVA, Rui. Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FRAGA, Walter. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: UFRB, 5 anos – Caminhos, Histórias e Memórias. 1a edição. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L.M.; CASTILHO, R. A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 341-353, jul.-dez. 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Editora Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Martha. Educar. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALEFFI, Dante. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. In: GALEFFI, Dante, MACEDO, Roberto Sidnei, BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Criação e devir em formação: Mais-vida na educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

HADDAD, MURILO. Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) no ensino presencial e semipresencial de graduação da UFSJ. 2013. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João del-Rei.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para

equidade. 2007. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa. Pesquisa, Currículo e Ações Afirmativas - Rodas de Saberes e Formação: um Estudo de Caso. In: SANTOS, Edméa Oliveira dos (Org.). Currículos: teorias e práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. Cortez São Paulo. 2004.

KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papius, 1999.

KENSKI, Vani M. Educação e Tecnologias - O Novo Ritmo Da Informação. São Paulo: Papius, 2003.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papius, 2003.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. 1. ed. Rio de Janeiro : Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

LITWIN, Edith (org.). Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOWENTHAL, David. Projeto História: Revista do Programa de Estudos. Pós - graduados em História e do Departamento da PUC/SP. São Paulo. 1981.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. In: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Granada, V.10, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. Etnopesquisa, implicação, pertencimento e experiência formativa. In: Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva. p.205-216. Salvador: EDUFBA, 2014

\_\_\_\_\_. Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2015

\_\_\_\_\_. Atos de Currículo como Currículos em estado de fluxo. In NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do, JESUS, Rita de Cássia Dias (Org.). Currículo, Formação

e Universidade: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. Cruz das Almas: EDUFRB, 2013.

\_\_\_\_\_. Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa Formação. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. Red Revista Brasileira de Educação, 2000

MOLINA, Carlos Eduardo Corrêa. Avaliação do blended learning na disciplina de pesquisa operacional em cursos de pós-graduação em engenharia de produção. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, v. 128, 2007.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância, v. 1, n. 1, 2002.

MORAN, J. M. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação online. In: Anais do XI Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153-TC-D2.htm>>. Acesso em: 23 jun 2017

MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. Textos sobre Tecnologias e Comunicação. 2003. Disponível em: <[www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm)>. Acesso em: 23 jun 2017

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

MORAN, José Manuel; ARAUJO FILHO, Manoel; SIDERICOUDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2005.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. SOUZA, Carlos Alberto de. MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>. Acesso em: 03 jul. 2015.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. O livro, a data, nosso caminho. In: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: UFRB, 5 anos – Caminhos, Histórias e Memórias. 1a edição. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

NARDI, Jean Baptiste. Recôncavo Baiano: entre teorias e práticas do desenvolvimento territorial. In: Olhares Sociais (02) janeiro-junho de 2013: 167-192. 2013

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do, JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira (Orgs.). Currículo, formação e universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. Crua das Almas: EDUFRB, 2013.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do, JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira. Cultura e Negritude: Linguagens do contemporâneo. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016.

NEVES, Bárbara Coelho. Tecnologia e Mediação: uma abordagem cognitiva da inclusão digital. Curitiba: Editora CRV, 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.

OLIVEIRA NETO, Antônio. VERSUTI, Andrea. VAZ, Wesley F. Perspectivas para o uso do Whatsapp Messenger no estímulo à aprendizagem dos sujeitos. In: App-Learning: experiências de pesquisa e formação, p.227 - 244. EDUFBA: Salvador, 2016

OLIVEIRA, Sidinei R. de; PICCININ, Valmiria C. Validade e Reflexividade na pesquisa científica. In: CADERNOS EBAPE. BR, v. 7, nº 1, artigo 6, p. 95-98 Rio de Janeiro: Mar. 2009.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. [Entre]vista: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011

PEREIRA, Alice TC. SCHMITT, Valdenise. DIAS, Maria Regina A. Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro. Ciência Moderna, 2007.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. A memória do lugar na formação de professores: a escola como centro (re) criador da memória, da história e da cultura local. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf>>. Acesso em: 30. out. 2006.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. Material Didático para a EaD: Processo de Produção. Cuiabá: EDUFMT, 2009.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em 19 de abril de 2017 (texto publicado na sua primeira versão em 2001).

REIS, Dyane Brito. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros. In: Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. Revista Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013.

SANTANA, Cora; SAMPAIO, Sônia. Cursos noturnos e acesso democrático à educação superior pública. In: Observatório da vida estudantil: Avaliação e qualidade nos ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOS, Ana Rosa dos. MANTA, Luciana Demétrio. O Bibliotecário na Sociedade da Informação Brasileira. Disponível em: <[http://www.lacord.uff.br/sites/default/files/o\\_bibliotecario\\_na\\_sociedade\\_da\\_informacao\\_brasileirapub\\_2.pdf](http://www.lacord.uff.br/sites/default/files/o_bibliotecario_na_sociedade_da_informacao_brasileirapub_2.pdf)>. Acesso em 22 jun 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI . São Paulo: Cortez, 2004.p. 39-45.

SCHAFF, Adam. A Sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. 3.ed. São Paulo: UNESP : Ed. Brasiliense, c1990.

SERRANO, Rossana M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular. v. 13, n. 08, 2013. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf). Acesso em 15 abr 2015.

SILVA, Franklin Leopoldo. Universidade: a ideia e a história. Estudos avançados, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006.

SILVA, Márcia Regina Santos. A Política Pública de Expansão do Ensino Superior: aspectos do REUNI na UFRB. 2015.

SILVA, Marco (2001). Sala de aula interativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. SILVA, Marco (Org). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco et al. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

SOUZA, Cláudio Moraes de; TEIXEIRA, Alessandra Falcão, SOUZA, Renata de Andrade de Lima e. Reflexões acerca do sócio-interacionismo no moodle. In: Revista Vozes do Vale da UFVJM: Publicações Acadêmicas, N. 03, Ano II, 2013.

SOUZA. Elizeu Clementino de. ROCHA, Fúlvia de Aquino. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do, JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira (Orgs.). Currículo, formação e universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. Crua das Almas: EDUFRB, 2013

SOUZA, Maria Carolina Santos de. BURNHAM, Teresinha Fróes. Metáforas e EAD: em busca de menores distâncias. In: Socializando informações, reduzindo distâncias. Salvador: EDUFBA, 2003.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf> Acesso em 11 jun. 2017

TEIXEIRA, Ana; COULON, Alain. Interiorização do ensino superior público e afiliação: e se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? In: Observatório da vida

estudantil: Avaliação e qualidade nos ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. Tempo Social; Rev. Sociol. USP S. Paulo, 10(2): 63-100, outubro de 1998 Disponível em: Acesso em 23 abr 2015

TOFFLER, Alvin. A terceira onda. 18.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TORI, Romero. Avaliando distâncias na educação. In: Congresso Internacional de Educação a Distância. 2001.

TORI, Romero. Métricas para uma Educação sem Distância. Revista Brasileira de Informática na Educação, SBC, v. 10, n. 2, 2002.

TORI, Romero. Tecnologia e Metodologia para uma Educação sem Distância. EaD Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 2, n. 2, p. 44-55, 2016.

TORI, Romero. O real e o virtual na educação. agosto 20, 2016 Disponível em: <<http://romerotori.blogspot.com.br/2016/08/o-real-e-o-virtual-na-educacao.html>>. Acesso em 13 set 2017

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa. V.1, N.3, p.443-466. set-dez/2005. São Paulo, 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: UFRB, 5 anos – Caminhos, Histórias e Memórias. 1a edição. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

VALENTE, J. A. Formação de educadores para o uso da informática na escola. São Paulo: Avercamp Editora, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004

VERAS, RENATA MEIRA et al. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA: Discutindo o sistema de ciclos. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.