



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNO LEONARDO CALMON DE SIQUEIRA OLIVATTO

**'COM-VERSAÇÕES CURRICULANTES' EM CONTEXTO DE CIBER-
CULTURA: ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES
EXPERIENCIADAS NUMA ONG DE EDUCAÇÃO**

SALVADOR- BA

2018

BRUNO LEONARDO CALMON DE SIQUEIRA OLIVATTO

**'COM-VERSAÇÕES CURRICULANTES' EM CONTEXTO DE CIBERCULTURA:
ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENCIADAS NUMA
ONG DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Educação para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo
Linha de Pesquisa: Currículo e (in)formação

SALVADOR- BA

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Olivatto, Bruno Leonardo Calmon de Siqueira.

'Com-versações curriculantes' em contexto de cibercultura : itinerâncias formativas de professores experienciadas numa ONG de Educação / Bruno Leonardo Calmon de Siqueira Olivatto. – 2018.

146 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

I. Professores - Formação. 2. Cibercultura. 3. Tecnologia educacional. 4. Currículos. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23 ed.

BRUNO LEONARDO CALMON DE SIQUEIRA OLIVATTO

**'COM-VERSAÇÕES CURRICULANTES' EM CONTEXTO DE CIBERCUL-
TURA: ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENCIADAS
NUMA ONG DE EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (orientador)
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

Profª Dra Alessandra Santos de Assis (UFBA)

Profª Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques (FSBA)

Profª Dra. Telma Brito Rocha (UFBA)

“É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais. Conversar é metodologia para saber, ensinar, aprender.”

(Boaventura Sousa Santos)

Dedico esta dissertação à minha avó, Dra.
Sylvia Calmon, a quem em tudo eu sou fã.
(In memoriam).

AGRADECIMENTOS

À Marcele, pela força, cumplicidade, companheirismo e a forma amorosa que sempre me incentivou e apoiou incondicionalmente desde as primeiras linhas;

Meu muito obrigado àqueles que me acolheram carinhosamente em família e compartilharam momentos dessa minha jornada: “meu povo”, em especial ao Prof. Jairnilson pelo exemplo de educador e estímulo “ao processo e ao produto” e à Luca pelo convívio carinhoso e cuidadoso no auge da elaboração;

Aos meus pais, toda família e amigos pela sempre alegre torcida;

À toda equipe CEAP, especialmente Carminha, Dora, Edilene e Elaine. Mais particularmente à Profa. Denise Guerra pelo incentivo incansável por minha aproximação à pesquisa acadêmica.

Agradecimento também especial aos professores Rosilene Paraíso, Tárσιο Macedo e Joana Dourado, docentes que estiveram comigo fielmente na concepção e execução do curso “Pedagogias da Conexão”.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da banca do exame de qualificação e pela participação dos membros da banca examinadora de defesa.

De maneira singular, ao Prof. Roberto Sidney Macedo pela orientação competente, atenciosa, paciente e inabalável para realização dessa pesquisa.

Manifesto, por fim, a minha gratidão ao queridos Padre Domingos Mianulli e à Profa. Maria Ornélia Marques, minhas grandes referências e família que a vida me deu.

A TODOS, MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Esse estudo aborda as itinerâncias formativas de professores da Escola Básica participantes do curso 'Pedagogias da Conexão: a docência em contexto de interatividade online' realizada por uma ONG de Educação. Objetiva compreender como as interações mediadas nesse espaço estabelecem-se como experiências cotidianas formativas; bem como analisar os sentidos e significados que os professores participantes atribuem às dinâmicas enquanto processos curriculantes. Parte do pressuposto de que a cibercultura traz uma potencialidade ampliada de com-versação pelo digital em rede, ao permitir formas hipertextuais de narrativas. As abordagens teórico-metodológicas inspiram-se na perspectiva epistemológica da multirreferencialidade (ARDOINO, 1996) e dos atos de currículo (MACEDO, 2010). O campo de pesquisa foi realizado no Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica/CEAP, Organização Não-Governamental sediada em Salvador-BA. Conclui-se com o processo de organização conceitual para análise duas noções centrais: 'multirreferencialidade na formação docente' e 'itinerâncias formativas ciberculturais emancipacionistas'.

Palavras-chave: Formação de professores. Cibercultura. Tecnologia Educacional. Multirreferencialidade.

ABSTRACT

This study addresses the formative itineraries of Basic School teachers participating in the course 'Pedagogias da Conexão: teaching in an online interactivity context' carried out by an Education NGO. It aims to understand how the interactions mediated in this space are established as everyday formative experiences; as well as analyzing the meanings and meanings that the participating teachers attribute to the dynamics as curriculum processes. It is based on the assumption that cyberculture brings the potential of broader digital networking by allowing hypertextual narrative forms. The theoretical-methodological approaches are inspired by the epistemological perspective of multireferentiality (ARDOINO, 1996) and curriculum acts (MACEDO, 2010). The field of research was carried out at the Center for Studies and Pedagogical Assistance / CEAP, Non-Governmental Organization based in Salvador-Bahia. It concludes with the process of conceptual organization to analyze two central notions: 'multireferentiality in teacher training' and 'emancipationist cyberculture formative itineraries'.

Keywords: Teacher training. Cyberculture. Educational technology. Multireferentiality

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	ADOÇÃO ESCOLAR
AVA	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
CEAP	CENTRO DE ESTUDOS E ASSESSORIA PEDAGÓGICA
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EM	ENSINO MÉDIO
FACED	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
MOODLE	MODULAR OBJECT ORIENTED LEARNING EDUCATION
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
SEP	SEMINÁRIO DAS ESCOLAS POPULARES
SJ	SOCIETAS IESUS – COMPANHIA DE JESUS

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Logomarca da <i>Presente! Revista de Educação CEAP</i>	20
FIGURA 02 - Capa da última edição da <i>Presente! Revista CEAP</i>	21
FIGURA 03 – Capa do primeiro Caderno temático	21
FIGURA 04 – Capa do segundo Caderno temático	22
FIGURA 05 – Capa do todas as edições do Caderno temático	22
FIGURA 06 – Logomarca do projeto <i>Escola Digital: formação para o trabalho</i>	24
FIGURA 07 - Logomarca do projeto <i>Ambiente Virtual CEAP de Aprendizagem</i>	25
FIGURA 08 - Logomarca do projeto <i>Radioweb CEAP</i>	26
FIGURA 09 - Logomarca do projeto <i>Laboratório dos Novos Tempos CEAP</i>	27
FIGURA 10 - Logomarca do projeto <i>TVWEB CEAP</i>	27
FIGURA 11 - Organograma CEAP 2018	32
FIGURA 12 - Logomarca do curso "Pedagogias da Conexão"	34
FIGURA 13 - Representação gráfica da Concepção de Formação do Estudo	36
FIGURA 14 - Escala de faixa-etária da Turma 01	36
FIGURA 15 - Escala de faixa-etária da Turma 02	37
FIGURA 16 - Escala de faixa-etária da Turma 03	37
FIGURA 17 - Escala de tempo de docência da Turma 01	37
FIGURA 18 - Escala de tempo de docência da Turma 02	38
FIGURA 19 - Escala de tempo de docência da Turma 03	38
FIGURA 20 - Perfil: vinculação institucional da Turma 01	38
FIGURA 21 - Perfil: vinculação institucional da Turma 02	39
FIGURA 22 - Perfil: vinculação institucional da Turma 03	39
FIGURA 23 - Perfil: segmento de atuação da Turma 01	39
FIGURA 24 - Perfil: segmento de atuação da Turma 02	40
FIGURA 25 - Perfil: segmento de atuação da Turma 03	40
FIGURA 26 - Perfil: nível de formação da Turma 01	40
FIGURA 27 - Perfil: nível de formação da Turma 02	41
FIGURA 28 - Perfil: nível de formação da Turma 03	41
FIGURA 29 - Perfil: Twitter como rede social da Turma 01	41
FIGURA 30 - Perfil: Twitter como rede social da Turma 02	42
FIGURA 31 - Perfil: Twitter como rede social da Turma 03	42
FIGURA 32 - Representação gráfica da itinerância metodológica	52

FIGURA 33 - Print da tela de interação presencial com uso do Socrative	71
FIGURA 34 - Tela de avaliação final do curso: ator da turma 02	72
FIGURA 35 - Print da tela de interação presencial com uso do Socrative	73
FIGURA 36 - Postagem feita no Twitter por ator da pesquisa da turma 01	74
FIGURA 37 - Postagem feita no Twitter por ator da pesquisa da turma 01	75
FIGURA 38 - Postagem no fórum de discussão Moodle	75
FIGURA 39 - Postagem no fórum de discussão Moodle	76
FIGURA 40- Postagem feita no questionário de avaliação do curso - turma 02	78
FIGURA 41- Postagem feita no questionário de avaliação do curso - turma 03	78
FIGURA 42- Postagem feita no fórum de discussão do Moodle - turma 02	79
FIGURA 43- Postagem feita no fórum de discussão do Moodle - turma 02	80
FIGURA 44- Publicação das autorias radiofônicas na página da Radioweb	81
FIGURA 45- Postagem no painel interativo do sistema Socrative - turma 02	82
FIGURA 46- Postagem feita no fórum de discussão do Moodle - turma 01	83

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
	1.1 Problemática e questões da pesquisa	12
	1.2 Objetivos: geral e específicos	16
2.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
	2.1 Implicação do autor com a instituição e o constructo da pesquisa	17
	2.2 Interesses institucionais históricos para com as questões de Educação e Comunicação	23
	2.3 Breve descritivo de projetos do CEAP que aproximam os campos da Educação e Comunicação	24
	2. 4 Identidade Institucional	38
	2.5 Por que o CEAP como lócus de pesquisa?	32
	2.6 Ação formativa privilegiada para o estudo de caso dessa pesquisa	33
	2.7 Representação gráfica da concepção desse estudo de caso	36
	2.8 Caracterização do perfil dos atores da pesquisa	36
3.	ITINERÂNCIA METODOLÓGICA	45
	3.1 - Representação gráfica da itinerância metodológica da pesquisa	52
4.	O FENÔMENO DA CIBERCULTURA SOB PERSPECTIVAS	53
5.	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO	64
6.	COMPREENSÕES E HEURÍSTICAS DO CAMPO PESQUISADO	67
	6.1 - Multirreferencialidade na formação docente	71
	6.2 - Itinerâncias formativas ciberculturais emancipacionistas	78
7.	NETNOMÉTODOS: UMA PROPOSIÇÃO CONCEITUAL EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	84
8.	(IN)CONCLUSÕES	85
9.	REFERÊNCIAS	88
10.	ANEXOS (de "A" à "G")	94

1. INTRODUÇÃO

1.1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DA PESQUISA

Hoje, em razão do momento de cultura que estamos vivendo em escala global - especialmente atrelado a digitalização e a difusão da produção humana - há evidências de um novo processo de sociabilidade, resultante da expansão das possibilidades de comunicação, que tem alterado substancialmente nossas relações com o mundo. Estamos diante de uma ambiência sociotécnica inédita e desafiante.

Essa ambiência é definida por Lévy (1999, p. 17) como cibercultura, que é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. E, de modo complementar, pode ser compreendida, segundo Lemos e Cunha (2003, p. 12) “como uma forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações e com a informática na década de 70”. Essa ambiência pode ainda ser compreendida, de outro modo, como a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede na tessitura entre a cidade e o ciberespaço (SANTOS, 2014). É a forma como lidamos, tratamos e interagimos a partir das tecnologias digitais, não como ferramentas, mas como interfaces e dispositivos com produção de sentidos, autorias e práticas de docência e formação.

Para Bonilla (2005, p. 32), as tecnologias da informação e comunicação introduzem um novo sistema simbólico que "reorganizam a visão de mundo de seus usuários, impondo outros modos de viver, pensar e agir modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituem-se em elementos estruturantes das relações sociais". De forma complementar, Santaella (1999) argumenta que os novos modos da telecomunicação têm produzido transmutações na estrutura de nossa concepção cotidiana do tempo e do espaço, criando reviravoltas na afetividade, sensualidade, nas crenças que acalentamos e nas emoções que nos assomam.

Essa ambiência sociocultural, por consequência, tem trazido enormes perspectivas, particularmente para a área da Educação, haja vista não apenas a facilidade de acesso ao repertório infinito de informações produzidas pela humanidade – a partir de uma diversidade enorme de linguagens multimídias possíveis – mas, especialmente, pela ampliação das interfaces de interação, colaboração, trocas simbólicas, resultante das relações humano-humano e humano-objetos e os processos de subjetivação que passam a ser estabelecidos diante desse contexto.

Essas perspectivas se ampliam quando pensamos cibercultura como "espaço de fluxos" (Castells, 1999) capaz de se associar a espaços físicos de lugar como as ruas, as escolas, as universidades, o cinema, o teatro, o museu, as ONGs, os parques, as praças etc. É da relação desses espaços que alguns debates têm emergido acerca do potencial das redes de comunicação em estabelecer férteis aproximações sociais e compartilhamentos culturais.

Nessa fusão de espaço, lugar e fluxos, vemos a constituição dos "territórios informacionais", pensados por Lemos (2004) como resultante de fluxos de territorialidades, incluindo agora a nova territorialidade informacional. Nesse sentido,

[...] é possível pensar e vivenciar a multiplicidade de saberes a partir de um trânsito transversalizado, instituído por fluxos que podem tomar qualquer direção. Isso significa alterar completamente a estagnação como base de um currículo hierarquizado e compartimentalizado, no qual os saberes estão organizados em unidades que se reproduzem. (BONILLA; PICANÇO, 2005, p.18).

Diante desse cenário, amplia-se a complexidade da relação com o saber e crescem expressivamente os "territórios" para a formação e o exercício docente, sobretudo quando levamos em consideração essas interfaces interativas, as redes e a diversidade dos gêneros de linguagem multimídia hoje disponíveis, estimulando a cognição, como texto, imagem, vídeo, áudio, games, séries de tv, animação, realidade 3D, telepresença etc. Contudo, mesmo diante desse momento infocomunicacional farto e complexo, sem precedentes na história, em que urge a problematização e ressignificação da cultura contemporânea, as instâncias instituintes da formação docente (inicial e continuada) parecem ainda não terem considerado esse sistema simbólico na composição das suas práticas curriculares.

Esse momento histórico particular, no entanto, parece ainda estar sendo subexplorado por essas instâncias instituintes de currículos e formação, talvez pela não compreensão plena do que esteja sendo a cibercultura na contemporaneidade. Via de regra as iniciativas formativas, tanto em âmbito da formação inicial como da formação continuada de professores, normalmente apresentam-se centradas no saber científico (saberes técnico-docentes) em detrimento dos saberes construídos na cultura, na vida cotidiana das cidades e nas interações com as mídias.

Não parece ser possível centrar a formação de professores na cibercultura apenas interagindo com os espaços da escola e da universidade, por exemplo. Na

contemporaneidade, segundo Santos (2005), esses espaços mostram-se “limitados e incapazes” de lidar com os desafios formativos do nosso tempo. Falta conexão com o mundo, com a vida, falta vinculação com a cotidianidade dos sujeitos.

Há em curso uma espécie de dessincronização entre os cenários culturais explorados pelos professores quando comparado, por exemplo, aos cenários culturais de imersão dos estudantes. Esse parece ser o grande motivo de uma prática pedagógica pouco incidental porque está em descompasso com a cultura do presente. Para Pretto (1996), “é preciso considerar que, para aprender, os jovens precisam, ao mesmo tempo, ‘do formal e do informal, do rígido e do flexível’, e, nessa direção, portanto, aproximar o que acontece fora da escola às dinâmicas existentes dentro dela”.

No que diz respeito às mudanças no perfil dos alunos, Tedesco e Fanfani (2004) enfatizam as características sociais e culturais inéditas dos alunos de hoje. Estes, socializados em uma cultura mais imagética que alfabética, trazem para a escola saberes, valores e formas de apreensão do mundo que provocam a cultura escolar ‘clássica’, estruturada centralmente na oralidade, na escrita e na leitura de textos didáticos convencionais. É preciso estar atento aos conteúdos que circulam nas narrativas dos alunos, pois eles podem nos ajudar a entender os movimentos dessa cultura contemporânea.

Contudo, persiste ainda uma lógica conservadora de ensino, sustentada nas “seguras” práticas pedagógicas dos conteúdos disciplinares específicos, ancorados nos componentes curriculares de cada seriação, em formatos estáveis, fragmentados, isolados, prescritivos e autoritários. O saber e o saber-fazer costumam constituir-se nas únicas dimensões valorizadas que “legitimam” os processos educativos, excluindo em absoluto toda a subjetividade própria decorrente das interações humanas, particularmente nesse momento histórico de intenso uso de dispositivos tecnológicos e redes digitais. Conforme Lévy (1999, p. 22) “é impossível separar o humano do seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo”.

Os currículos costumam ainda ser compreendidos como realidades pretensamente independentes do ato de conhecimento daqueles envolvidos e interessados nas situações educacionais. Há poucas estratégias para lidar com a instabilidade, os percursos são definidos a priori, não há lugar para o casual, para o aleatório, para os desafios do imponderável, para o risco, para a diversidade, para o experimental e o

acontecimental. O acontecimento é quando a criação ocorre num entre-lugar que necessariamente surge do encontro. E desse encontro subjaz a concepção de que na diferença, sim, pode se forjar verdades que dialogam.

Sentidos e significados arquitetam a subjetividade na cibercultura quando associados à própria complexidade da docência. A falta de conhecimentos sobre a construção dessas subjetividades, muitas vezes, compromete o exercício docente porque este não tem os elementos e os dispositivos necessários para a realização de um trabalho que possa efetivamente dialogar com o mundo cultural de seus alunos e consigo próprio. A docência parece viver erupções vulcânicas inquietantes. Mas, diante desse cenário complexo e desafiador, como o professor tem produzido sentidos sobre a docência contemporânea?

A formação nos dias atuais, segundo Borba (2001), carece de um olhar complexo e de profundidade. Formação como processo de produção de conhecimento sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente. Formação como possibilidade, antes de tudo, de mudança de si, de alterações que permitam ressignificações para o exercício da docência.

Há um desalinho perceptível entre as práticas formativas e os anseios do perfil dos sujeitos culturais do presente que revela certo "esvaziamento de reflexividade crítica" (NÓVOA, 2002), incompreensão dos significados de currículo, bem como parca compreensão do que esteja sendo esse momento histórico para o exercício da docência contemporânea.

Está se mirando aqui, então, o âmbito da formação docente, das itinerâncias formativas, considerando a formação como um instituinte provocador de políticas de currículo. Formação como conjunto de experiências dos sujeitos em processos de aprendizagem, na qual as condições, as mediações, as formulações e as ressignificações se relacionam fortemente. Formação como experiência irreduzível e irrepetível dos sujeitos.

Diante desse cenário, se impõe uma questão a investigar: como se configuram as itinerâncias formativas de professores da Escola Básica, em contexto curricular da cibercultura, tendo como cenário uma ONG dedicada a ações formativas de possibilidades emancipacionistas?

1.2 OBJETIVOS

GERAL

Compreender as itinerâncias formativas de professores da Escola Básica, em contexto curricular da cibercultura, tendo como cenário uma ONG dedicada a ações formativas de possibilidades emancipacionistas.

ESPECÍFICOS

- Caracterizar o contexto curricular da cibercultura experienciado pelos professores da Escola Básica em interação com experiências formativas de uma ONG;
- Analisar se/como as interações mediadas pela ONG estabelecem-se como experiências cotidianas autoformativas, heteroformativas, erosformativa e metaformativas;
- Analisar os sentidos e significados que os professores participantes atribuem às dinâmicas formativas enquanto processos curriculantes.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 IMPLICAÇÃO DO AUTOR COM A INSTITUIÇÃO E O CONSTRUCTO DA PESQUISA

Penso ser importante nesse trabalho de investigação científica situar o leitor para o fato de que, ao tentar historiar e refletir sobre minha relação com a instituição e o constructo de pesquisa, estarei, na verdade, indissociavelmente, tecendo meu próprio processo de formação pessoal e profissional. A minha concepção de mundo, de educador, e até de cidadão, vem sendo expressivamente forjada nas itinerâncias experienciadas nesse lócus de estudos que ora debruço particular atenção.

Oportuno demarcar, desde já, que acredito ser fundamental, ainda que de modo panorâmico, apresentar nessa introdução dissertativa um elenco significativo e pertinente de ações formativas realizadas por essa instituição que se inter cruzam e definem de modo decisivo minha trajetória de formação, bem como determina, inequivocamente, vários dos meus interesses na área de educação.

O meu interesse pela temática da formação docente, especialmente do segmento da Escola Básica, bem como das questões envolvendo currículo e práticas formativas, e tendo sempre a dimensão da comunicação como elemento transversal nesse processo, começa a ser forjado em mim no ano 2000. Naquela oportunidade, estudante do segundo ano do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA, fui convidado, na condição de estagiário, sob coordenação da professora Marlene Oliveira dos Santos - à época integrante da equipe de educadores do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica/CEAP¹ e atualmente professora adjunta da Faculdade de Educação da UFBA - a compor o núcleo pedagógico desse Centro. Trata-se de uma Organização Não-Governamental/ONG socioeducativa, fundada por jesuítas e leigos, de inspiração Freireana, atuante há 25 anos na cidade de Salvador-BA.

Lembro, à época, que fiquei - particularmente nos primeiros meses - impressionado tanto com a variedade de ações formativas desenvolvidas pelo Centro como também com a abrangência do público atendido: crianças, jovens, adultos, professores e gestores educacionais, tanto da cidade de Salvador-BA como também de diversos municípios do interior baiano e do nordeste brasileiro. Como razão derradeira para meu encantamento inicial, o CEAP ainda produzia um periódico trimestral de

¹ A sede do CEAP é parte das instalações físicas do Colégio Antônio Vieira, situado no bairro do Garcia, no centro da cidade de Salvador-Bahia.

Educação, de circulação nacional, mais tarde batizado de *Presente! Revista de Educação*.

Essa incursão institucional representou a minha primeira experiência formal de estágio, após ingresso no Ensino Superior. E nesse ano de 2018, essa história completa 18 anos. Além de estagiário, ocupei as funções laborais de tradutor, revisor, coordenador de tecnologia educacional e, desde o ano de 2012, ocupo a função de diretor executivo do CEAP. Durante todo esse período, tive (e tenho) o privilégio de transitar por todas as linhas de ação da instituição, tendo participação pedagógica nas variadas experiências de *'formação continuada de professores e gestores educacionais'*, *'formação e acompanhamento pedagógico de crianças, jovens e adultos'*, bem como também intervenção ativa no eixo de *'publicações institucionais'* do Centro. Esse tripé estruturante e estratégico da ação pedagógica do CEAP se efetiva a partir de parcerias nacionais e internacionais com universidades, redes municipais e estaduais de ensino, escolas privadas, associações comunitárias, organizações da sociedade civil e empresas privadas.

Oportuno aqui registrar, desde já, a vocação histórica do CEAP para trabalhar com Educação e Comunicação, tanto que um dos seus primeiros projetos institucionais, ainda nos anos iniciais de sua fundação, foi o lançamento de um boletim mensal, impresso, de circulação local, denominado "CEAP Informa". Estava ali evidente um dos pilares estratégicos da sua política institucional: compartilhamento de suas experiências pedagógicas por meio de um canal de difusão transfronteiriço, ou seja, vocação para dialogar para além de si mesmo, com os outros, com a diferença.

Curioso, inclusive, que nesse processo de rememoração reflexiva de como se deu minha aproximação com a instituição, acabo por me dar conta, sem racionalização a priori, de que a minha primeira incursão nos projetos socioeducativos do CEAP, ainda na condição de estagiário, se deu a partir de uma responsabilidade absolutamente imbricada pelos campos da Educação e da Comunicação. Ao integrar o projeto *Adoção Escolar a Distância/AED*², sob coordenação do então diretor do CEAP, padre Domingos Mianulli SJ, exerci, por dois anos, quase que exclusivamente, o papel de tradutor (italiano-português/português-italiano).

² Esse projeto foi reformulado há 10 anos, passando a se chamar apenas 'Adoção Escolar' e passou a ser apoiado exclusivamente por uma rede de investidores sociais brasileiros.

Essa iniciativa de formação, voltada a crianças e jovens da Escola Pública de Salvador-BA, oportunizava um conjunto de intervenções sociopedagógicas (formação espiritual, incursões culturais, reforços multidisciplinares, atendimento psicopedagógico, integração família-escola, entre outras atividades, complementares à escolarização dos seus bolsistas-participantes, e tinha como objetivo central ampliar as condições de permanência e garantir conclusão dos seus ciclos de estudos (do ensino fundamental ao ensino superior). Ao CEAP, já nos idos do ano de 1993, inquietava os altíssimos índices de evasão escolar da Escola Básica, especialmente no segmento do Ensino Médio.

Esse projeto era subsidiado economicamente por uma rede de famílias italianas que mantinham contato regular, intermediado pelo CEAP, com todos os estudantes-bolsistas do projeto. Entre outros, o objetivo principal dessa interação por correspondências físicas (cartas) era estabelecer vínculos afetivos - ainda que não presenciais³ -, estimulando o horizonte de referências sociais, culturais, históricas geográficas, políticas, éticas e estéticas de todos os envolvidos, quer fossem as crianças e jovens atendidos, ou mesmo a equipe de gestão do projeto, quer fossem os adultos europeus apoiadores da iniciativa de formação.

O meu papel pedagógico-comunicacional no projeto se atinha fortemente ao estreitamento relacional das partes, estimulando o compartilhamento das descobertas, vivências e deslumbramentos dos estudantes-bolsistas no seu processo de escolarização como também da complementação de atividades realizadas pelo CEAP. Essas partilhas eram registradas pelas crianças e jovens em cartas ilustradas e, como anexo, eu criava a versão italiana do texto para que as famílias pudessem produzir sentido sobre essas experiências de desenvolvimento integral dos participantes. Quando do retorno dessas correspondências, eu fazia o processo inverso de traduzir para o português as narrativas das famílias italianas, especialmente dividindo as suas alegrias pelos relatos lidos, felicitações pelos avanços percebidos, sugestões para superação de eventuais dificuldades, bem como o compartilhando das suas rotinas profissionais e também das suas memórias pessoais do período de escolarização. O ciclo de intermediação da minha colaboração se encerrava (para iniciar novamente) com uma espécie de 'mostra' mensal das cartas intercambiadas pelos estudantes com as famílias apoiadoras.

³ Em alguns casos, famílias italianas vieram ao Brasil, dados os vínculos estabelecidos, conhecer crianças e jovens atendidos pelo projeto.

No terceiro ano de atuação no CEAP, agora na condição de pedagogo recém-formado, empenhado fundamentalmente com escrita, leitura e tradução em favor da continuidade do projeto AE, comecei a colaborar formalmente com a *Presente! Revista de Educação CEAP*⁴. Olha aí, mais uma vez, outra incursão explícita minha na zona fronteira da Educação com a Comunicação. Minha participação, ao integrar a equipe de produção da *Presente!* foi "fortalecer" o coletivo de revisores, liderado à época pelas professoras do Colégio Antônio Vieira⁵, Rizomar Bispo e Rosilene Paraíso. Meu papel, essencialmente, era fazer a revisão de toda a produção textual que viria a ser publicada a cada edição trimestral; e, naturalmente, submeter às especialistas minhas contribuições observadas.

A *Presente! Revista de Educação* (figuras 01 e 02) constituiu-se, até o ano de 2012⁶, como espaço de diálogo democrático, reflexão, atualização e formação permanente de educadores de todo o Brasil. Teve sempre como propósito favorecer uma aproximação entre a academia e a escola, ao privilegiar uma linguagem acessível; promover a formação de leitores e oportunizar a participação de novos autores. A cada edição, temas importantes e atuais eram abordados de diferentes formas, possibilitando ao leitor estabelecer relações com sua prática e estudos. As seções, sempre inovadoras, traziam artigos, entrevistas, debates, relatos de experiências, resenhas, humor, poesia e arte. Por quase 20 anos foi prestigiada por seus conselheiros editoriais, articulistas e, sobretudo, assinantes, trabalhando seriamente para marcar ainda mais a atuação do CEAP no cenário da educação brasileira e estar sempre presente no dia-a-dia profissional da docência, seja na sala de aula, nos grupos de estudos, nos encontros de formação e também na pesquisa acadêmica.



Figura 01: Logomarca da Revista Presente! Fonte: acervo CEAP.

⁴ A vocação do CEAP em trabalhar com comunicação já se revelava na própria origem, em 1993, quando no seu primeiro ano de funcionamento lançou o 'CEAP Informe', boletim mensal de compartilhamento das iniciativas pedagógicas experimentadas pelo Centro.

⁵ Colégio centenário da Companhia de Jesus do Brasil/Jesuítas, sediado na cidade de Salvador-BA.

⁶ Há exatos 05 anos a *Presente! Revista de Educação* deixou de ser publicada. A atual equipe de gestão estuda a possibilidade de reeditá-la no formato de revista digital online.



Figura 02: Capa da revista n. 70 da Revista *Presente!* Última edição circulada nacionalmente. Fonte: acervo CEAP

Ainda como evidência dessa vocação histórica institucional para o trabalho com comunicação, tendo como horizonte inegociável o compartilhamento e a abertura para conversações com os diversos segmentos da Educação, o CEAP - de modo complementar e simultâneo à produção da sua revista *Presente!* - criou também o seu Caderno Temático. Esse outro periódico tem como objetivo central a difusão de projetos bem sucedidos, concebidos, geridos e avaliados pelo Centro. Trata-se, pois, de publicação essencialmente endógena, que visa sistematizar e propagar suas próprias iniciativas, sem descuidar de apurada criticidade. Constitui-se num espaço de socialização e partilha de experiências e saberes produzidos coletivamente durante o período de realização das ações formativas experimentadas. Não tem periodicidade definida e sua circulação é nacional.

A primeira edição do Caderno Temático CEAP foi lançada em 2004 e o tema abordado foi: *Projeto Político Pedagógico das Escolas Comunitárias*, envolvendo toda a comunidade educativa de mais de 20 instituições participantes. O foco dessa intervenção sócio-educativa foi à construção/reformulação desse importante documento de identidade institucional, compreendido como o marco referencial das ações pedagógicas das escolas.



Figura 03: Capa do primeiro Caderno Temático. Fonte: Acervo CEAP

Já a sua segunda edição, publicada em 2006, privilegiou o projeto *Professores que estudam: uma experiência de formação universitária*, abordando desde o processo de preparação para a seleção pública do exame do vestibular, condição imperativa à época, até a conclusão dos estudos de graduação em Pedagogia de um grupo de 62 professores dos meios populares, todos oriundos e atuantes em mais de 40 escolas comunitárias do subúrbio ferroviário da cidade de Salvador-BA.



Figura 04: Capa do segundo Caderno Temático. Fonte: Acervo CEAP

Na sua última edição publicada, no ano de 2009, o Caderno Temático trouxe a experiência do Projeto *Formando e Tecendo com Professoras da Educação Infantil*, consistindo num amplo detalhamento do programa de formação continuada de professores, com duração de dois anos (2008/2009), planejada e executada por uma rede de instituições não-governamentais baianas (da qual o CEAP fez parte) e que trabalhou incessantemente em favor da melhoria da qualidade da educação infantil nacional.



Figura 05: Capas de todas as edições do Caderno Temático. Fonte: Acervo CEAP

2.2 INTERESSES INSTITUCIONAIS HISTÓRICOS PARA COM AS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Particularmente há 12 anos, o CEAP – por ocasião de projeto de pesquisa firmado e desenvolvido em parceria com a Universidade de Lugano/Suíça e com a Universidade Federal da Bahia/FACED, acerca do *‘acesso, qualidade e impacto das tecnologias digitais no cotidiano escolar de professores e gestores de escolas comunitárias da cidade de Salvador-Bahia’* (executado entre os anos de 2005 e 2007⁷), – vem estruturando processos formativos que associam a complexidade da formação docente ao fenômeno contemporâneo denominado cibercultura⁸. Essas experiências formativas empreendidas pelo CEAP perseguem uma compreensão cada vez mais ampliada do potencial comunicacional, pedagógico e existencial, resultante das novas possibilidades de interação tecnológico-digitais, especialmente atentando para as implicações epistemológicas e metodológicas para a formação dos professores e gestores e para o estabelecimento de políticas de currículo, ou seja, currículo articulado de forma ineliminável aos instituintes culturais da formação.

Decorrente dessa experiência, inclusive, tive a oportunidade, em razão dos vínculos estabelecidos com a Universidade de Lugano, sobretudo com diversos professores daquela instituição, e na condição de bolsista extra-comunitário, realizar um período de estudos de especialização, lato sensu, denominado *‘Didática Assistida pelas Novas Tecnologias’*. O objeto de estudos dessa experiência foi o ambiente virtual Moodle adotado na pesquisa BETK12 aqui já mencionada.

A fim de evidenciar parte da amplitude e diversidade de ações formativas do CEAP, especialmente a partir de iniciativas que fomentam aproximação entre os campos da Educação e da Comunicação, - o que pode permitir ao leitor razoável entendimento sobre o porquê da minha aproximação com o objeto dessa pesquisa - posso aqui destacar, especialmente, 05 projetos contemporâneos representativos do trabalho da instituição e que estão em pleno fluxo operacional de funcionamento. Todos eles, concebidos autoralmente pela instituição, costumam ser executados pela própria equipe de profissionais do Centro em colaboração com eventuais assessores externos e são sistematicamente avaliados e ressignificados pelo Núcleo Peda-

⁷ Para saber mais sobre esse projeto de pesquisa, pode-se acessar <http://www.newmine.org>. Alguns artigos apresentados em congressos internacionais podem ser consultados em <http://ceap.org.br/artigos-publicados/>

⁸ Essa dissertação dedica o capítulo 4 ao fenômeno contemporâneo da ‘Cibercultura’.

gógico do CEAP. Eis abaixo um rol representativo de projetos, aqui privilegiados, para melhor compreensão tanto da atuação do CEAP como também das dinâmicas de interação que essa ONG fomenta e estimula ao estruturar suas proposições formativas. Selecciono aqui 05 iniciativas, e em seguida as caracterizo.

- a. *Escola Digital: formação para o trabalho;*
- b. *Ambiente Virtual CEAP de Aprendizagem/Moodle;*
- c. *Radioweb CEAP;*
- d. *Laboratório dos Novos Tempos CEAP: iniciação científica juvenil;*
- e. *TVWeb CEAP.*

2.3 BREVE DESCRITIVO⁹ DE PROJETOS DO CEAP QUE APROXIMAM OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

a) PROJETO 'ESCOLA DIGITAL: formação para o trabalho'



Figura 06: Logomarca do Projeto Escola Digital. Fonte: acervo CEAP.

Projeto criado em 2009, estrutura-se num rol de cursos multitemáticos na área das tecnologias da comunicação que ambicionam canalizar a familiaridade/experiência dos participantes com as linguagens digitais para oportunidades de ampliação do exercício cidadão e da qualificação profissional. É suportado numa abordagem vivencial, estimulando habilidades e competências empreendedoras de jovens, adultos e idosos matriculados na Escola Básica ou na Educação de Jovens e Adultos/EJA.

Sua dimensão técnico-científica experimenta proposição curricular voltada para estudos de intervenção, gestão e inovação, encorajando a construção de projetos de micro-empreendedorismo individuais e coletivos que respeitem os princípios éticos e sustentáveis, valorizando a economia local e a formação de redes empreendedoras. Na dimensão cidadã, transversal à dimensão técnica da formação, provoca reflexões a partir de exploração de itinerâncias culturais (cinema, teatro, museus,

⁹ Os textos desses descritivos são adaptações do autor a partir das informações disponíveis no site do CEAP, www.ceap.org.br

shows, parques tecnológicos, viagens etc), buscando gerar conversações possíveis entre a cultura tecnocrática do trabalho contemporâneo e os valores de tradição humanista-cristã.

O projeto 'Escola Digital' constitui-se, hoje, em ação formativa de macro-alcance institucional, tendo atendido desde a sua origem mais de 1.200 pessoas, segundo relatórios documentados do CEAP, nos últimos 08 anos (até o ano de 2017). Abaixo, elenco ações formativas que costumam ser disponibilizadas ao perfil de público atendido por esse projeto.

- Oficinas de Produção Transmídia para Professores e Gestores;
- Oficinas de Desenvolvimento de Games para Jovens e Adultos;
- Oficinas de Radioweb para Educadores;
- Oficinas de Programação de Computadores para Jovens e Adultos
- Oficinas de Produção e Edição de Vídeos Digitais para Educadores, Jovens e Adultos;
- Oficinas de Manutenção de Computadores para Jovens e Adultos;
- Curso de Redes de Computadores para Jovens e Adultos;
- Docência Youtuber: formação para @s professor@s das telas;
- Curso de webdesigner para Jovens e Adultos;
- Rodas de Conversas sobre Temas da Cibercultura para estudantes de escolas públicas.

b) AMBIENTE VIRTUAL CEAP DE APRENDIZAGEM/MOODLE



Figura 07: Logomarca do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Fonte: acervo CEAP

O ambiente Virtual de aprendizagem MOODLE é uma plataforma online, customizável, *open source*¹⁰, na perspectiva da Educação a Distância - EAD, para complementação dos estudos presenciais realizados pelo CEAP. Essa plataforma, incorporada às iniciativas pedagógicas da instituição há 09 anos, permite - de modo

¹⁰ Trata-se de um termo em inglês que significa código aberto. Isso diz respeito ao código-fonte de um software, que pode ser adaptado para diferentes fins. O termo foi criado pela OSI (Open Source Initiative) que o utiliza sob um ponto de vista essencialmente técnico. Fonte: wikipedia, 2018.

integrado às atividades físicas realizadas nos encontros presenciais - a exploração e revisitação de todos os recursos didáticos apresentados/trabalhados nos encontros bem como a ampliação de referências formativas em multigêneros (textos, áudios, vídeos, imagens, charges, gráficos, tabelas, mapas conceituais, quiz etc) e dispositivos de interação (especialmente fóruns, mensagens, chats, exercícios e instrumentos de avaliação).

Há exatos 02 anos, também como expressão política das suas concepções de educação, o CEAP adotou a plataforma Moodle como recurso digital em rede para complementação de TODAS as suas ações formativas presenciais físicas, sejam direcionadas para jovens, adultos, professores ou gestores da educação. Atualmente a base de dados da plataforma Moodle do CEAP apresenta, aproximadamente, mil usuários-cursistas ativos em processos formativos simultâneos, nas mais diversas iniciativas educativas da instituição.

c) RADIOWEB CEAP



Figura 08: Logomarca da Radioweb CEAP. Fonte: acervo CEAP

A Radioweb CEAP, lançada no segundo semestre do ano de 2016, efetiva-se como importante veículo de compartilhamento de experiências formativas locais, nacionais e internacionais, não apenas produzindo conhecimentos a partir dos projetos da própria instituição, mas absolutamente aberta à propagação das boas autorias em contextos educacionais plurais. Propõe visibilizar estudos, pesquisas e pontos de vista de profissionais, especialmente que atuam na área de Educação, a partir de entrevistas multitemáticas que orbitam o universo comum de interesse da docência brasileira nos seus diversos segmentos.

Essa iniciativa de comunicação fora concebida com foco na formação continuada de professores da Escola Básica e do Ensino Superior, oportunizando a veiculação da pluralidade de óticas constitutivas no universo educacional brasileiro. Atualmente dispõe de, aproximadamente, 60 produções em formato podcast, acessíveis gratuitamente a partir do site www.ceap.org.br/radio. A radioweb CEAP tor-

nou-se política estratégica de presença virtual e difusão de concepções e valores institucionais por linguagem radiofônica.

d) LABORATÓRIO DOS NOVOS TEMPOS: INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUVENIL



Figura 09: Logomarca do Projeto Laboratório dos Novos Tempos. Fonte: acervo CEAP.

Projeto de iniciação científica de jovens, na perspectiva da educação tecnológica. Segue tendência do fenômeno internacional denominado ‘cultura maker’¹¹ e é estruturado a partir de situações experimentais de problematização dos fenômenos científicos multidisciplinares difusos na cultura contemporânea. Essa ação formativa visa estimular a integração/conexão dos diversos saberes culturais, e é sustentada nas Teorias da Complexidade e da Multirreferencialidade (Morin e Ardoino), de possibilidades emancipacionistas (Freire), explorando o universo da cibercultura, fomentando à cooperação e o compartilhamento de experiências, e criando ainda contextos de expressão e produção de conhecimentos por múltiplas linguagens, especialmente texto, áudio, vídeo e fotografia.

Esse projeto é direcionado para estudantes matriculados, e com frequência regular, no Ensino Médio da Escola Pública¹². É recém-lançado e atendeu, enquanto iniciativa embrionária do CEAP, no ano de 2017, 20 jovens. Em 2018 terá sua carga horária (hoje de 80h) ampliada, bem como seu atendimento e atualização da proposta pedagógica.

e) TVWEB CEAP



Figura 10: Logomarca da TV WEB. Fonte: acervo CEAP

¹¹ O Movimento Maker é uma extensão da cultura Faça-Você-Mesmo ou, em inglês, Do-It-Yourself (ou simplesmente DIY). Esta cultura moderna tem em sua base a idéia de que pessoas comuns podem construir, consertar, modificar e fabricar os mais diversos tipos de objetos e projetos com suas próprias mãos. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Maker .

¹² Para saber mais sobre esse projeto, acesse www.ceap.org.br .

É um canal de compartilhamento institucional de produção autoral, em linguagem audiovisual. Trata-se de experiência educativa de comunicação com os públicos-alvo de interação do CEAP: crianças, jovens, adultos, professores e gestores educacionais. Propõe, por um lado, visibilizar experiências formativas realizadas pelo Centro; e por outro, estimular o aprendizado em rede por meio de criações, em co-autorias, de produções de hiperaudiovisualidade. Essa iniciativa educativa-midiática foi lançada formalmente em janeiro de 2018 como parte das comemorações dos 25 anos do CEAP. Em razão dessa data simbólica, foram produzidos e disponibilizados mais de 20 vídeo-testemunhos de pessoas que fizeram/fazem a história da instituição, gerando registros tanto das pessoas atendidas nesse tempo, passando pelo depoimento da equipe pedagógica atuante, de ex-colaboradores, parceiros, investidores sociais, assessores, bem como de professores de diversas universidades públicas e privadas do Brasil.

2.4 IDENTIDADE INSTITUCIONAL

O CEAP é uma organização sem fins lucrativos, fundada em março do ano de 1993, de utilidade pública, ligada à Companhia de Jesus do Brasil, formada por educadores que desenvolvem ações socioeducativas com o intuito de constituir-se como espaço de articulação política, cultural e pedagógica das classes populares, atuando na cidade de Salvador, no interior da Bahia e na região Nordeste do Brasil. Prima pela excelência em educação e pesquisa, numa perspectiva cristã, crítica e transformadora, visando à formação integral de homens e mulheres, preferencialmente dos meios populares.

Ainda no ano de 1992, a pedido do então provincial Jesuíta do Brasil à época, padre João Pedro Cornado SJ, foi proposta a criação de um Centro de Estudos Pedagógicos, a ser sediado na Bahia, com o intuito de assessorar tanto as obras educativas da Companhia de Jesus no Brasil, especialmente atuantes na região Nordeste do país, como apoiar pedagogicamente o fenômeno das 'escolas comunitárias'¹³, expressivamente ativas no subúrbio ferroviário da cidade de Salvador-BA, naquele contexto histórico. Essas escolas, fruto intenso dos movimentos sociais organizados expressivamente nas décadas de 70 e 80 em todo o Brasil, respondiam aos anseios

¹³ "A escola comunitária é uma escola pública, organizada e gerida pela própria comunidade, sem fins lucrativos." Fonte: Estatutos da AEEC-BA (2001, p. 05, art. 1^o).

dos segmentos populares por ampliação da oferta de instituições escolares do segmento de Ensino Fundamental público para os filhos das classes trabalhadoras.

Essa demanda pela criação de um centro pedagógico fora feita ao também padre jesuíta, Domingos Mianulli que, em rápida articulação com a professora da Universidade Federal da Bahia, Maria Ornélia Marques - que na oportunidade se encontrava em processo de doutoramento na cidade de São Paulo-SP - trataram de conceber conceitualmente as premissas de fundação dessa instituição. Seus horizontes estratégicos institucionais, a partir dali, passaram a pautar-se na luta pela democratização e equidade da escola brasileira, através do fomento de encontros permanentes de reflexão com educadores, inicialmente de escolas públicas comunitárias e, em seguida, com educadores de escolas privadas, vinculadas às obras jesuítas. Posteriormente, estruturou seu trabalho também na criação de iniciativas formativas em favor do prosseguimento dos estudos de crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica, e na produção e disseminação de conhecimento de relevância e compromisso social, oriundos das experiências desenvolvidas nos inúmeros projetos pedagógicos, assessorias, cursos, seminários, fóruns, prêmios e participação em editais públicos.

A premissa ideológica desse estabelecimento institucional se consubstanciou, antes de tudo, como obra que visava possibilitar a organização coletiva, valorizar a perspectiva da humanização cristã e lutar pela emancipação sociocultural. Reconhece como força vital fundante do seu trabalho com educação popular, a necessidade de organizar a sociedade para defender os princípios democráticos de convivência, zelando pelos direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra necessariamente em questões morais e éticas. A educação popular emancipacionista, perseguida desde sua origem, valoriza a vida, a existência concreta dos sujeitos, estabelece compromisso e implicação com os grupos comunitários, com os segmentos marginalizados, com o diálogo com a diferença. Seus propósitos emancipacionistas se relacionam estreitamente ao conceito de autonomia e se constituem fortemente nas práticas de reflexão crítica, de problematização, de conversações permanentes, de afetividade, de plenitude existencial, cultural, ética, estética, política e pedagógica das pessoas em interação¹⁴.

¹⁴ Texto modificado pelo autor a partir das informações disponíveis no site CEAP, www.ceap.org.br

Importante aqui mencionar o caráter eminentemente político do CEAP quando, ainda antes mesmo da sua constituição legal, em 1992, cria e articula, o que se tornaria o evento mais emblemático e revelador de suas intencionalidades sociais, o 'Seminário das Escolas Populares/SEP'. Esta iniciativa realizada anualmente, de modo ininterrupto nesses 25 anos, nasce com o objetivo de assegurar um espaço de produção de conhecimento, compromisso social e político para o fortalecimento e a qualificação das escolas comunitárias de Salvador-BA. Em todas as edições, o evento privilegiou temas pertinentes à Educação Popular, contribuindo diretamente para a (re)existência do movimento e para com a profissionalização dos educadores das escolas comunitárias. Essas instituições não pertencem à instância de governança do serviço público e, por isso, historicamente, não recebem assistência regular dos órgãos de gestão do ensino, em nenhuma esfera. São espaços educativos formais que não contam, na maioria das vezes, com as políticas e projetos públicos de educação.

Recentemente, em especial nos últimos 10 anos, muitas dessas escolas foram municipalizadas¹⁵, mas permanecem em interação com o CEAP através de projetos de formação continuada e em serviço de seus professores. A contundência dos temas problematizados nesses SEPs têm atraído atores sociais de outras instituições públicas e privadas que percebem, nas provocações e pautas propostas, fecundas possibilidades de superação dos problemas cotidianos das mais diversas instancias e realidades educativas do país. Daí, porque, anualmente o evento atrai não mais apenas educadores vinculados ou atuantes na Educação Popular, mas profissionais e estudantes de todos os âmbitos formais e, ditos, informais da área da Educação.

O CEAP desenvolve suas políticas de sentido formativo considerando, enfaticamente, que o paradigma cientificista – centrado exclusivamente na racionalidade técnica – é reducionista, ou seja, jamais dará conta da complexidade dos cenários de atuação profissional da docência. Desse entendimento e, certamente, em razão de suas influências confessionais, mas em forte diálogo com o pensamento acadêmico, as suas iniciativas formativas - desde a origem - se dão a partir da tríade: saberes docentes, cultura e existencialidade.

¹⁵ Esse fenômeno da municipalização das escolas comunitárias, inclusive, é - em parte - resultante dos desdobramentos e encaminhamentos políticos decorrentes das articulações efetivadas nos encontros anuais do SEP.

A partir dessa matriz conceptiva, os atores/sujeitos dos processos educativos estabelecidos em comunhão, no/pelo encontro, articulam conhecimentos e experiências emergentes com saberes do/no cotidiano interfacetados pela cultura, cujas marcas realçam subjetividades e intersubjetividades de cada um. As práticas educativas nesse território se consubstanciam em dinâmicas flexíveis de tempos e locais, na contextualização, problematização, negociação, alteridade e valorização da perspectiva do outro, pluralizando/ampliando os saberes eleitos como formativos e construindo metodologias essencialmente combinantes, híbridas, concebidas na/pela heterogeneidade das diversas óticas reunidas.

O CEAP, a partir do seu documento de fundação (ver anexo 02) interpretados pelo autor dessa pesquisa, realiza um movimento de aprendizagem eminentemente relacional, humanizante, intergeracional, inclusivo e implicado com o outro. Propõe, assim, criar uma ambiência institucional educativa na qual os sujeitos, ali em interação, se permitam compartilhar suas experiências, denunciar e anunciar suas preocupações, medos, inseguranças, sonhos e utopias, mirando fazer-acontecer em cooperação, nessa dinâmica de fomento à emancipação, seus "inéditos viáveis" (FREIRE, 1996). Conforme sua ata de fundação origina-se para se constituir uma organização comprometida com a justiça social e a dignidade da vida humana.

Sua governança se estabelece por um conjunto de sócio estatutários, denominado de conselho consultivo (atualmente em número de 10, entre jesuítas e leigos), que deliberam especialmente por uma chapa de representação legal, composta necessariamente por um(a) presidente, um(a) vice-presidente, um(a) tesoureiro(a) e um(a) secretário(a) com mandato quadrienal. Esse quadro societário, por sua vez, responde fundamentalmente por dois papéis estratégicos determinantes:

Constituir-se Conselho Consultivo que ajuda a pensar/projetar/problematizar (pelo menos uma vez anualmente), estrategicamente, as macro-ações do Centro, perseverando o cumprimento da missão e visão institucionais;

Legitimar e propor, incorporando ou restringindo, as indicações de sócios estatutários que compõem o Conselho Consultivo. Tem soberania plena para a tomada de decisões institucionais quando convocado pela presidência.

A fim de clarificar o modelo de gestão que rege a instituição, pertinente se faz a apresentação do seu organograma.

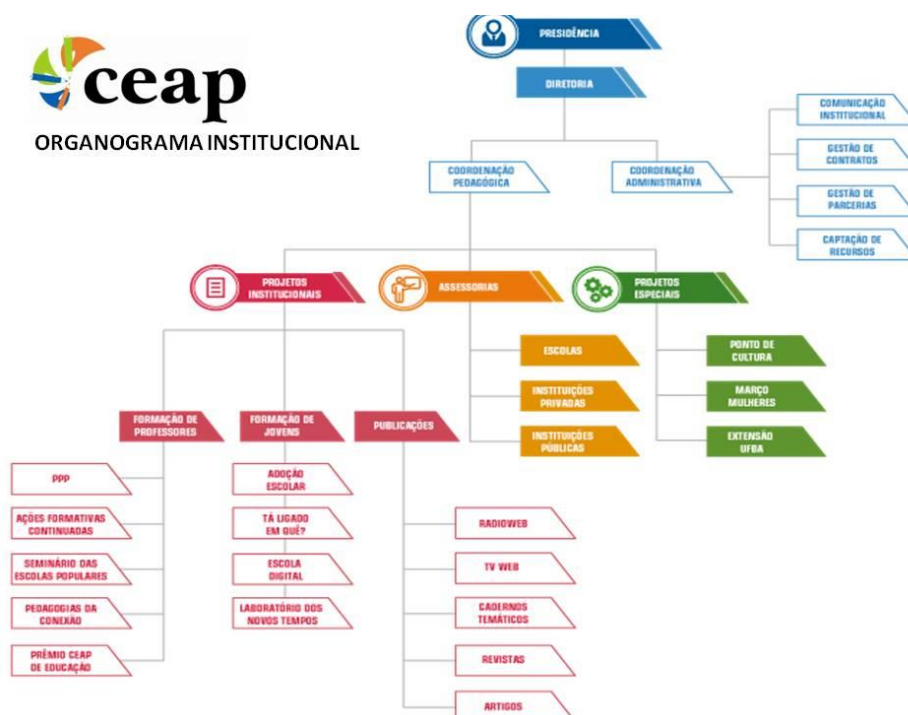


Figura 11: Organograma Institucional. Fonte: acervo CEAP

2.4.1 Missão

Contribuir para a formação de pessoas competentes e comprometidas com a construção de uma sociedade mais igualitária, a partir do respeito e valorização do diferente; ser referência na área de formação de professores e jovens e fortalecer a produção e a disseminação de conhecimentos na área de educação, principalmente a partir das ações desenvolvidas.

2.4.2 Visão

Ser centro de formação inovador que atende instituições educativas públicas e privadas nas modalidades presencial e a distância, ampliando a rede de parcerias do CEAP relacionada à formação integral de crianças, jovens, adultos, professores e gestores da Educação.

2.5 POR QUE O CEAP COMO LÓCUS DE PESQUISA?

As informações de contexto de atuação do CEAP, pontuadas até o momento, sejam elas relacionadas com as especificidades das ações formativas concebidas e empreendidas, sejam também pelos propósitos ideológicos contidos na sua identidade institucional, me parecem essenciais para demarcar essa ONG como espaço

estabelecido e legitimado de Educação. Sua preocupação e conduta históricas de diálogo com a docência, e particularmente nos últimos 12 anos, muito interessada em articular a complexidade da formação docente ao momento contemporâneo de cibercultura, se revela ambiência de trama do social potencialmente regenerativa para se investigar dinâmicas de aprendizagens e significações de processos decorrentes dos movimentos gerados pelo fenômeno de ocupação dos espaços do digital em rede.

Estar num Centro que busca realizar experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional, pedagógico e, intensamente subjetivo, resultante das novas possibilidades de interfaces tecnológicas digitais - especialmente refletindo as implicações epistemológicas e metodológicas na formação dos professores e no estabelecimento de políticas de currículo, ou seja, currículo articulado de forma ineliminável aos instituintes culturais da formação, é lócus fértil para proceder etnoinvestigações que podem gerar promissoras heurísticas para o campo da Educação no tempo presente.

2.6 AÇÃO FORMATIVA PRIVILEGIADA PARA O ESTUDO DE CASO DESSA PESQUISA

A ação formativa proposta como campo de investigação dessa pesquisa denomina-se '*Pedagogias da Conexão: docência em contexto de interatividade online*' e trata-se de uma iniciativa educativa, autoral do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica/CEAP, organizada em forma de curso no formato híbrido (contemplando as dimensões físicas e virtuais), voltada para a formação continuada e em serviço de professores atuantes na Educação Básica.

Objetivamente, essa investigação científica propõe a observação crítica da itinerância, de 03 edições desse curso, todas realizadas no ano de 2017, reunindo, no total 84 participantes, divididos em turmas de 35, 32 e 16 professores¹⁶, atuantes na Escola Básica, vinculados a instituições públicas, privadas e do terceiro setor (organizações não governamentais). A carga horária de formação, por edição, foi de 24h, de acesso gratuito sob inscrição prévia, estruturada em 08 encontros presenciais de 3h cada (duas vezes por semanal) e, ocorridos sempre na própria sede do CEAP, no

¹⁶ A razoável diferença entre o quantitativo de professores participantes das duas primeiras edições (35 e 32), quando comparado ao número da terceira edição (16), deve-se ao fato dessa última ter acontecido no turno matutino, quando as demais ocorreram sempre no turno noturno.

bairro do Garcia, centro da cidade de Salvador-BA, com duração média de até 02 meses, por edição.



Fig. 12: Logomarca do Projeto Pedagogias da Conexão: Docência em Contexto de Interatividade Online. Fonte: acervo CEAP.

Quanto à dimensão física, os espaços utilizados para a realização dessa proposta formativa se alternaram entre 01 sala de projeção com rede wifi disponível e 01 laboratório multimídia com 15 computadores conectados à internet (também com data-show), ambos refrigerados e equipados com sonorização. Essa dinâmica de encontros formativos foi ampliada e complementada por adoção de interfaces virtuais¹⁷, sob gestão da própria instituição pesquisada, bem como de redes sociais, permitindo interações para além das paredes físicas institucionais, seguindo tendência de hibridizações (dimensões físicas e virtuais integradas) nas experiências formativas do contemporâneo.

Os AVAs, aqui compreendidos como interfaces digitais, se constituem em dispositivos potencializadores de práticas educativas porque intermedeiam interações de objetos técnicos com seres humanos, proporcionando permanentes processos de comunicação em rede. Oportuno, inclusive, já explicitar que entende-se *dispositivo* “como uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (Ardoino, 2003, p.80).

Essa proposição formativa se estabelece como experimentação pedagógica docente do CEAP, na perspectiva da formação continuada e em serviço de professores, e visa estimular práxis emancipacionistas, em formato de rodas de conversas temáticas, a partir da exploração do fenômeno da cibercultura, fomentando/problematizando questões contemporâneas da docência, especialmente relacionadas a um contexto atual cada vez mais mediado por tecnologias digitais. Essa

¹⁷ No item "Itinerâncias Metodológicas da Pesquisa" será possível conhecer detalhadamente a dinâmica de utilização dessas interfaces durante a realização das experiências formativas aqui investigadas.

mediação, suportada no digital em redes de interatividade online, reconfigura os nossos processos de formação, haja vista a ampliação dos espaços-tempos que as novas sociabilidades oportunizam.

Trata-se, assim, de uma proposição pedagógica que traz a problemática e os desafios da docência nesse contexto de cibercultura para estabelecer com-versações sobre currículo e formação de professores da Educação Básica. E para tal, reconhece currículo como fenômeno parcialmente inantecipável em que a formação (numa perspectiva auto, hetero, eros e metaformativa) e a existencialidade são condições radicalmente abertas.

Essa proposta formativa¹⁸, aqui explicitada como o campo da pesquisa, é estruturada didaticamente em 04 eixos temáticos: **a) cultura da conexão; b) redes sociais e educação; c) games/gamificação na educação; d) e séries de TV e educação**¹⁹. Embora os eixos apresentem-se de modo pré-estabelecido, seus desdobramentos curriculares específicos são absolutamente abertos para serem concebidos em co-autoria a partir de negociações coletivas, intersubjetivamente construídas, por consenso dos participantes, motivados por suas itinerâncias experienciais de formação. A intenção, contudo, é inegociável: provocar uma ambiência conversacional autorizante em todas as direções, acolhedora das diferenças, da valorização das singularidades, do estímulo ao compartilhamento das experiências, estimuladora do pensamento crítico. Essa perspectiva mira uma atmosfera de humanização que amplie as discussões para além da racionalidade técnica-científica, incorporando às pautas de formação de perspectivas também ontológicas, ou seja, na direção do sentido mais abrangente do ser humano, em busca de suas múltiplas existências.

O curso compreende, fundamentalmente, a partir da concepção apresentada, que essas com-versações ampliadas podem constituir-se em atos de currículo com férteis potencialidades para provocar insurgências docentes por tensionamento das

¹⁸ Para a realização das 03 edições desse curso, o CEAP contou também, além da equipe técnica do seu próprio Núcleo Pedagógico, com a participação de 03 assessores externos, pesquisadores dedicados fortemente aos estudos dos 04 eixos temáticos aqui apresentados. Foram eles: Profa. Joana Dourado, mestranda em Educação/FACED-UFBA; Profa. Rosilene Paraíso, especialista em currículo pela PUC-RJ; e Prof. Társio Macedo, doutorando/FACED-UFBA. Todos esses assessores participaram integralmente das 03 edições do curso, sob coordenação da prof. Edilene Santana. Eu, na condição de integrante do núcleo pedagógico CEAP, também fui mediador temático nas 03 edições do curso.

¹⁹ Importante aqui pontuar que esses temas foram demandas documentadas pelo CEAP durante o ano de 2016, resultantes dos anseios registrados nos instrumentos de avaliação das diversas ações formativas realizadas com docentes da Escola Básica. A partir da análise desses registros, o núcleo pedagógico da instituição planejou o curso que aqui ora se investiga.

políticas curriculares instituídas nos espaços laborais dos professores participantes. Reconhece-se, portanto, como um curso com vocação de política curricular (conforme figura 13- abaixo) porque se entende como movimento regenerador da forma de pensar e efetivar currículo no contemporâneo.

2.7 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA CONCEPÇÃO DESSE ESTUDO DE CASO



Figura 13 - Representação gráfica da concepção do estudo de caso. Elaborado pelo autor.

2.8 - CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ATORES DA PESQUISA

35 respostas

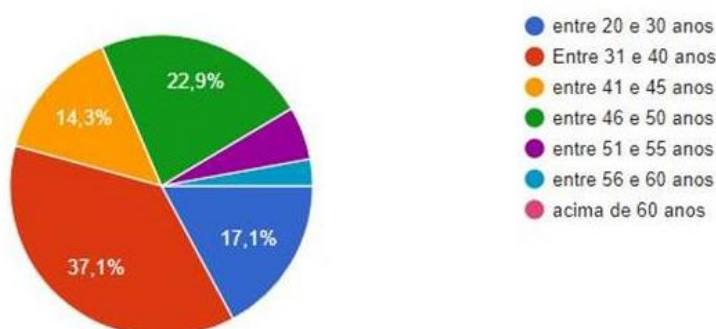


Figura 14 - Escala de faixa-etária da Turma 01 (edição realizada em maio e junho/2017).

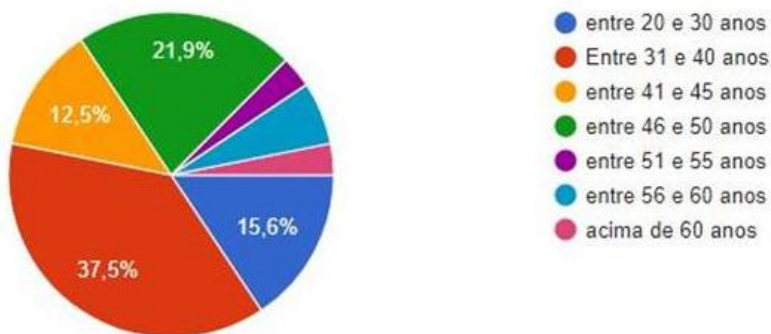


Figura 15 - Escala de faixa-etária da Turma 02 (edição realizada em julho e agosto/2017).

16 respostas

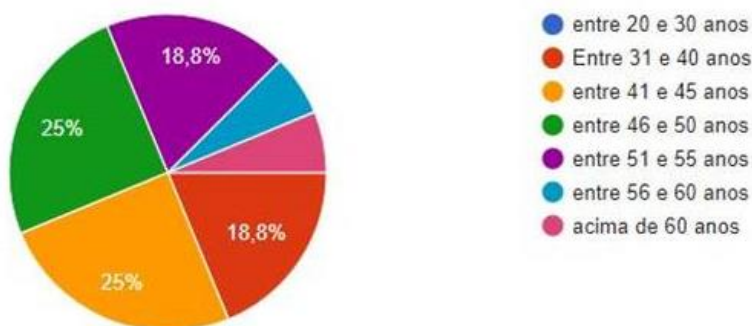


Figura 16 - Escala de faixa-etária da Turma 03 (edição realizada em setembro e outubro/2017).

b) Quanto ao Tempo de Docência:

35 respostas

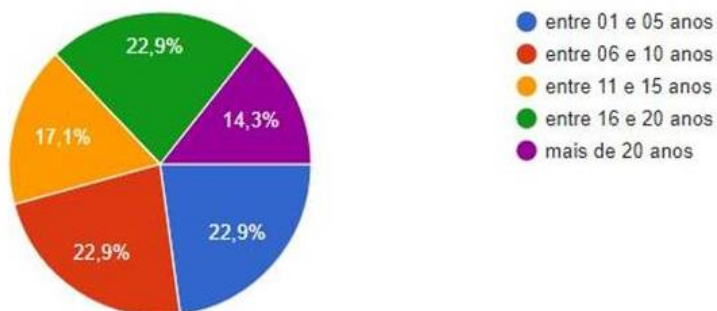


Figura 17 - Escala de tempo de docência da Turma 01.

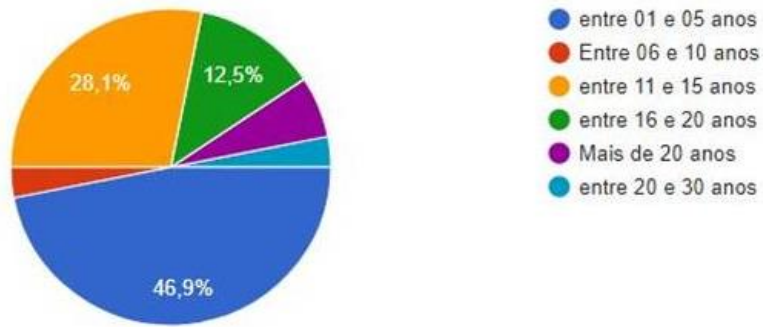


Figura 18 - Escala de tempo de docência da Turma 02.

16 respostas

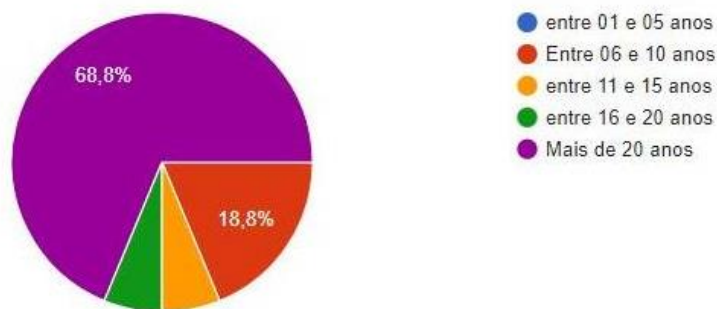


Figura 19 - Escala de tempo de docência da Turma 03.

c) Quanto ao Vínculo Institucional:

35 respostas



Figura 20 - Vinculação institucional da Turma 01.

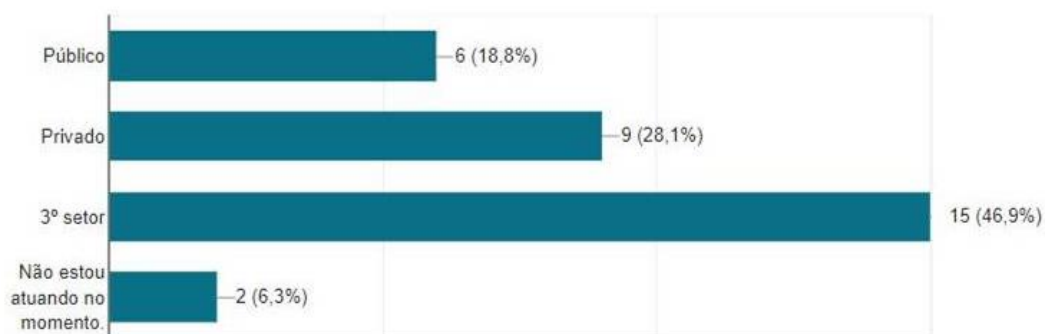


Figura 21 - Vinculação institucional da Turma 02.

16 respostas

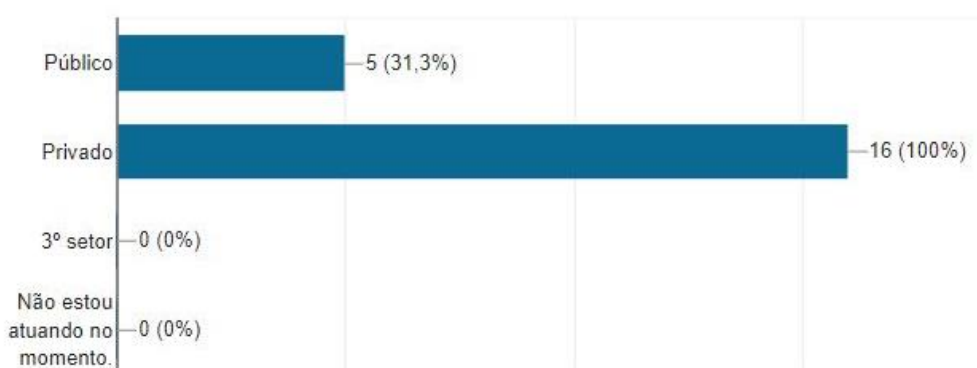


Figura 22 - Vinculação institucional da Turma 03.

d) Segmento de Atuação:

35 respostas

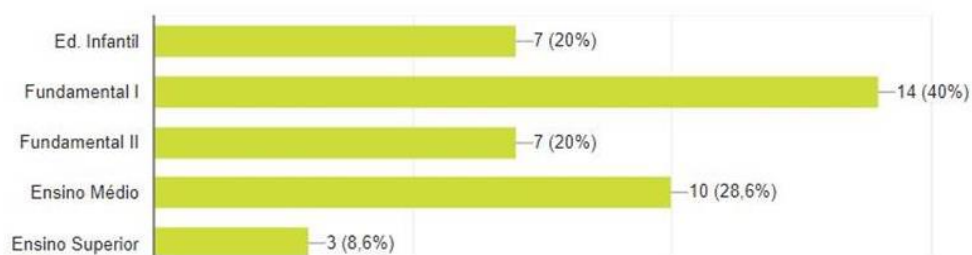


Figura 23 - Segmento de atuação da Turma 01.



Figura 24 - Segmento de atuação da Turma 02.

16 respostas

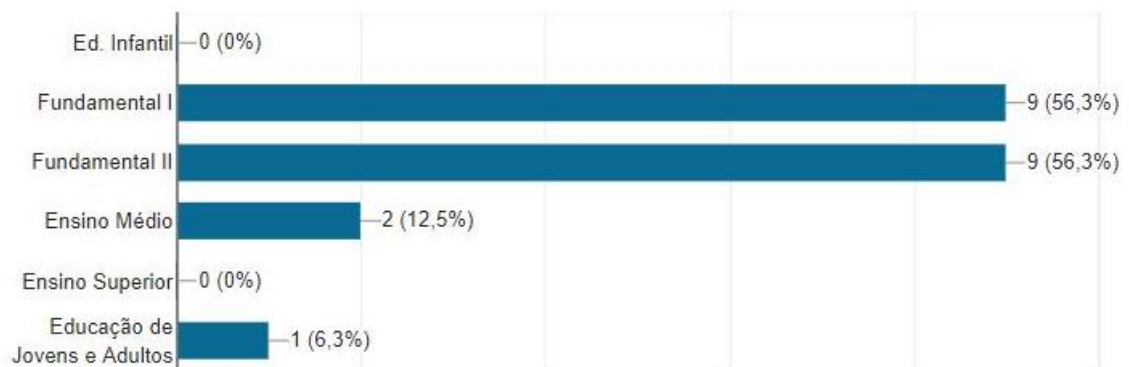


Figura 25 - Segmento de atuação da Turma 03.

e) Maior Nível de Formação:

Gráfico de pizza

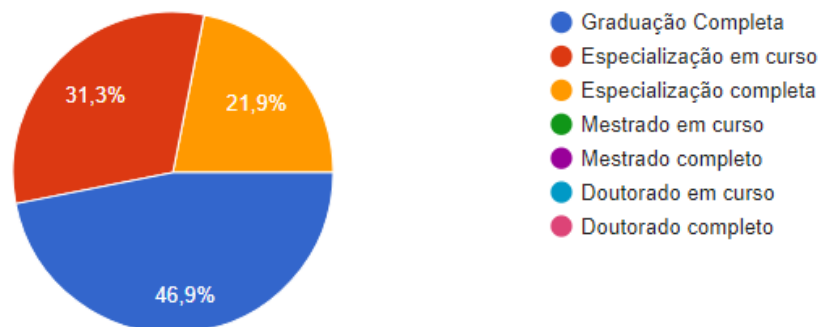


Figura 26 - Nível de formação da Turma 01.

32 respostas

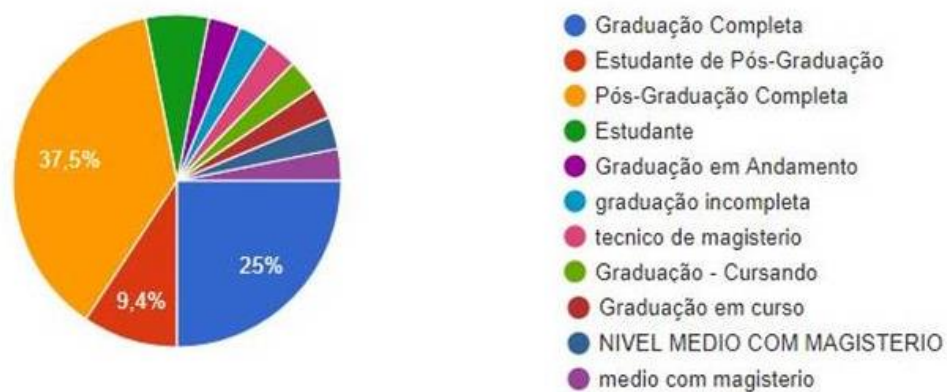


Figura 27 - Nível de formação da Turma 02

16 respostas

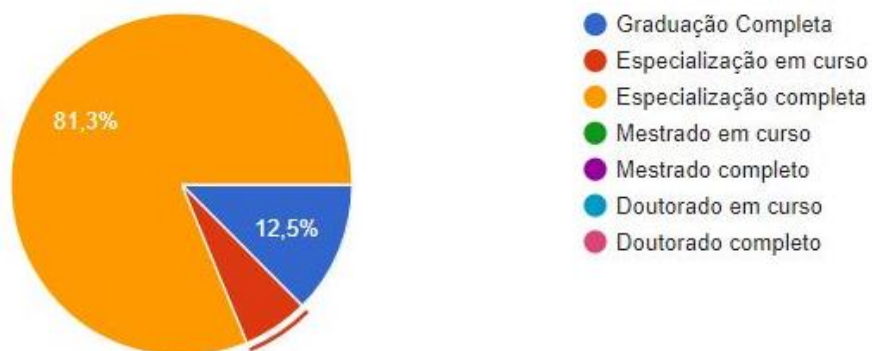


Figura 28 - Nível de formação da Turma 03.

f) Utilização do Twitter como Rede Social:

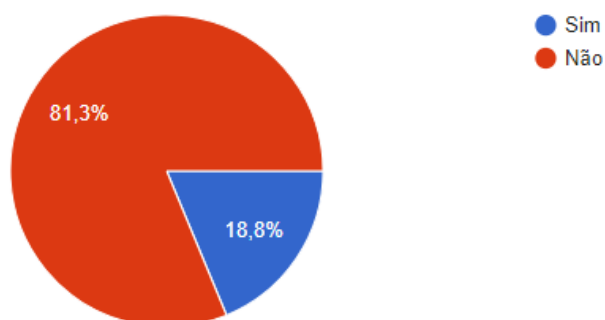


Figura 29 - Twitter como rede social da Turma 01.

32 respostas

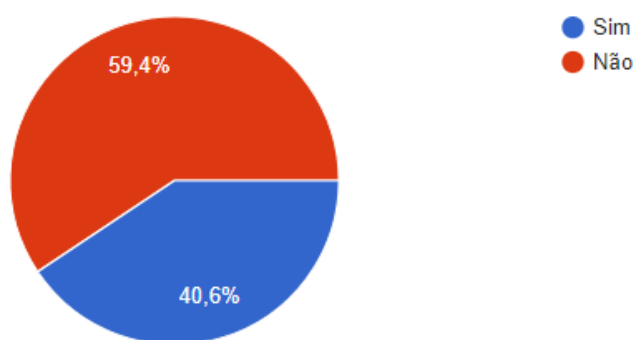


Figura 30 - Twitter como rede social da Turma 02.

16 respostas

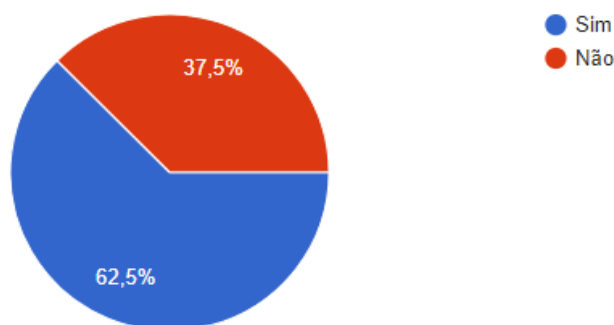


Figura 31 - Twitter como rede social da Turma 03.

Essas informações de perfil dos atores sociais dessa pesquisa, ainda que apresentadas, por ora, de modo parcializado (ver detalhamento completo desse perfil no anexo 04), são importantes para evidenciar ao leitor que esse universo docente compreende algumas especificidades que, eventualmente, podem agregar inestimável valor à investigação proposta: Ressalto, aqui, então, preliminarmente, dados desse perfil que irão ser decisivos para a compreensão lá na frente de alguns aspectos (in)conclusivos dessa pesquisa.

a) **Faixa etária:** o contingente expressivo de atores dessa pesquisa está concentrado entre os 31 e 50 anos. Em nenhuma das 03 edições, o percentual de docentes-participantes com até 30 anos superou os 17,1% do total. Se levarmos em conta o quantitativo total de 84 professores participantes, o percentual de professores entre os 20 e 30 anos é de, aproximadamente, 13%. Trata-se, pois, de um grupo de professores com inclinação para o que podemos chamar de 'veteranos'.

b) **Tempo de docência:** essa informação corrobora os dados do item anterior, evidenciando um percentual, aproximado, de 56% do total de professores-participantes com mais de 11 anos de atuação docente. Da mesma forma, visto na perspectiva contrária, o percentual médio de professores com tempo de docência de até 05 anos se apresenta na casa, aproximadamente, dos 23%. Trata-se, pois de um grupo de professores que agrega um relevante tempo de experiências em sala de aula.

c) **Vinculação institucional:** as 03 edições conseguem contemplar um expressivo número de professores atuantes tanto nas esferas públicas e privadas como também nas chamadas instituições do terceiro setor, a exemplo de fundações, institutos e ONGs. A participação de professores com essa vinculação ao terceiro setor reflete a capilaridade do CEAP em atuar também em parcerias com instituições (e seus educadores) que ocupam o espaço de Educação dito "informal", a partir do estabelecimento de projetos socioeducativos complementares à escola regular destinados ao público de estudantes da Escola Básica. Essa ampliação de vinculação dos agentes da pesquisa (para além dos setores públicos e privados) representa um *mais-compreensivo* para o propósito da pesquisa.

d) **Segmento de atuação:** essas informações também são muito importantes para revelar, já a priori, como esses agentes da pesquisa estão bem distribuídos, ou seja, operando em todos os nichos que compreendem o atendimento da Educação Básica. Há, assim, de forma bem equilibrada, quando observamos sistemicamente a realização do curso nas suas 03 edições, professores atuando desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio. Note-se que alguns gráficos desse item apresentam somatória percentual superior aos 100%, já que foi possível sinalizar, eventualmente, mais de um segmento de atuação.

e) **Nível de formação:** a observação imediata das informações apresentadas nesse item nos revela, em todas as edições, que a maioria dos agentes da pesquisa possui especialização *lato sensu*. Na turma 03, inclusive, o percentual chega a ultrapassar os 81%. Esses dados da formação acadêmica se relacionam fortemente com os itens 'a' e 'b' desse perfil, à medida que se observa uma docência de faixa-etária intermediária e com um razoável tempo de docência, ou seja, compreensível de que

se tenha, no geral sistêmico, um índice relativamente alto de participantes pós-graduados.

f) **Twitter como rede social digital:** as informações apresentadas nos gráficos revela este ser um recurso de comunicação ainda pouco adotado como prática de interação digital entre os professores, agentes dessa pesquisa. Ao se observar, especialmente, os dados das turmas 01 e 02, na média, menos de 30% a utilizam. No caso, particular, da turma 03 a média sobe expressivamente para mais de 60%. De imediato, importante destacar que essa rede social não se pretende ser a única a fomentar com-versação no digital em rede para esse estudo. Em seguida, vale sinalizar o potencial de crescimento que o Twitter tem ao se considerar, no final do período da pesquisa, uma eventual mudança de relação docente com essa rede social.

3. ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

Para realização dessa pesquisa, optei por um estudo de caso²⁰ do tipo etnográfico, ou seja, “estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2008). Pesquisa etnográfica entendida como processo que possibilita aproximação e compreensão, do outro e da sua realidade – ainda que esta seja indevassável e sua captação sempre incompleta –, a partir da observação participante, da análise das narrativas, das com-versações, das trocas simbólicas, das interações, significações e ocorrências no discurso. Etnografia como “recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa” (MACEDO, 2006, p. 145).

Segundo Spradley (1979), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. E Macedo (2000) complementa que a observação não é um ato mecânico de registro, pois envolve uma postura atenta do pesquisador-observador o mais desprendido possível de ideias preconcebidas, aliado ao exercício de uma escuta sensível.

Para além do repertório de dispositivos metodológicos que a etnografia tradicionalmente permite, considerei que a perspectiva etnografia virtual, também identificada como *netnografia*, poderia me ajudar nessa “aventura pensada” (MACEDO 2009), por despontar como um método de pesquisa em progressão nas ciências sociais contemporâneas. Pesquisas, nessa perspectiva, são suportadas por interfaces virtuais (e online) que permitem uma ampliação da capacidade de observação, interação e apreensão de aspectos específicos e/ou complementares do ethos humano, potencializados pelo ciberespaço e suas dinâmicas de reflexividade e subjetividade.

“A netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETTS, 2014, p. 62).

²⁰ Esse estudo de caso, mesmo se estabelecendo aqui nessa pesquisa a partir de 03 experiências formativas, teve seus propósitos pedagógicos, estrutura curricular, carga horária, público docente atuante na Escola Básica, e medição pedagógica docente idênticos. A intenção, então, de contemplar 03 e não, apenas, eventualmente, uma única edição, se deu pela oportunidade tão somente de ampliar o universo de com-versação com a docência. E, ademais, não se pretendeu aqui, em hipótese alguma, proceder nessa investigação qualquer tipo de comparação entre as edições realizadas.

Acredito que uma proposta de pesquisa ampliada com práticas pedagógicas de fomento a interações dialógicas, amplificadas pelo digital em rede, e sustentadas por narrativas – que são processos de conhecimento e intenções conscientes – conduz necessariamente a com-versações e aprendizagens de perspectiva multirreferencial.

“A abordagem multirreferencial propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Numa abordagem multirreferencial as narrativas não buscam responder à complexidade, buscam sim compreender essa complexidade, num movimento de constante interrogação sobre a natureza e o processo dos atos de currículo criados, agora em interface com situações presenciais e online.

“A multirreferencialidade não quer, a partir daí, absolutamente fornecer uma ‘resposta’ à complexidade constatada com a qual permanece intimamente ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e dispositivos (Ardoino, 1998, p.41).

Essa pesquisa, com esses etnométodos, investe, assim, na indissociação entre educação e humanização e valoriza o imprevisto, o acontecimental. Formação e existencialidade como dimensões inexoravelmente irreduzíveis, irrepetíveis e radicalmente abertas. Estrutura-se na dialogicidade por problematizações multirreferenciais da realidade sociocultural contemporânea. Cultura aqui compreendida como territorialidade das micro-culturas, heterárquica, em que se realçam as diversas origens (indexicalização), subjetividades e experiências dos professores-sujeitos-participantes, provocando encontros e sínteses intercríticas sobre a complexidade do papel docente no tempo presente (de cibercultura) e suas relações com as políticas instituintes ordinárias de currículos, a fim de captar as percepções, os pontos de vista, as opiniões, as entrelinhas das narrativas e as hipóteses em circulação.

Pensamos praticamos currículos com-versando intercriticamente com os etnométodos dos atores sociais implicados nas coisas do currículo... tensionando nossas crenças e modos de fazer, ou seja, nossos etnométodos instituídos, abrindo com isso o caminho para a emergência de instituintes culturais outros, instituintes culturais de possibilidades emancipacionistas, tanto do currículo como da formação (MACEDO, 2016, p. 43).

A fim de subsidiar essa intencionalidade metodológica combinante (etnográfica e netnográfica), procurei, inicialmente, fazer um levantamento bibliográfico com vistas a reunir um razoável panorama de fundamentação epistemológica acerca, especialmente, do fenômeno contemporâneo chamado de cibercultura, contexto social que articula estruturantemente a dinâmica do social contemporâneo. E de modo complementar, reuni também reflexões teóricas que associam o campo do currículo com o campo da formação de professores.

De modo sistêmico, então, pude perceber que o meu propósito de pesquisa implicava num processo metodológico que necessariamente precisava se efetivar em 02 perspectivas de interação com os atores da pesquisa: por **com-versações físicas** e por **com-versações no digital em rede**. A primeira, implicou, objetivamente, exploração relacional-dialógica a partir da dinâmica dos **encontros presenciais de aula, conversas compartilhadas no sistema Socrative**²¹ e implicou também na realização de **entrevistas** individuais e em pequenos grupos (a partir de questionários semi-estruturados).

Na perspectiva netnográfica, as com-versações no digital em rede se deram a partir da utilização de 04 interfaces virtuais: por **rede social Twitter**²², por **AVA Moodle CEAP**²³, pelos grupos criados no aplicativo **WhatsApp**²⁴ e por **formulários on-**

²¹ O **Socrative** é um recurso de interatividade por conexão de internet habilitado para tablets, laptops e smartphones. Funciona como um sistema de resposta inteligente, em tempo real, que permite interação imediata entre participantes que estejam presentes fisicamente ou virtualmente. No caso específico desse estudo de caso, o recurso foi adotado exclusivamente para dinâmicas de interação presenciais físicas no decorrer dos encontros do curso. Fonte: adaptado pelo autor a partir de apresentação do sistema no próprio site do www.socrative.com.

²² A definição por essa rede social se deu pelo fato dela, à época, se constituir no meio de interação institucional que já vinha sendo utilizada como interface digital integrada às propostas de formação presencial realizadas pelo CEAP na linha de projetos juvenis. Abriu-se assim a oportunidade, então, de experimentar essa utilização também com ações formativas para professores.

line Google²⁵ (questionários estruturados), considerando as especificidades e os potenciais comunicacionais que cada um desses dispositivos apresenta. No caso do Twitter, para que fosse viável e produtiva a sua exploração nessa dinâmica por mais com-versação com a docência, foi necessário apresentá-lo²⁶ minuciosamente aos atores participantes, ressaltando suas características²⁷ comunicacionais, bem como suas potencialidades de engajamento e indexação de repertórios multimídia compartilhados por coletivos. A partir dali, definimos a *hashtag* '#pedagogiasdaconexao' e começamos a interagir.

Contudo, como já evidenciado no item *perfil dos atores da pesquisa*²⁸, foi necessário estimular a criação de contas nessa rede social, uma vez que a maioria não a tinha como rede social digital de interação. Inclusive, a partir do segundo encontro das aulas presenciais físicas, nas 03 edições do curso, essas aulas eram iniciadas (por pelo menos 15 minutos) com uma apresentação panorâmica geral do fluxo de postagens geradas no Twitter pelos participantes até aquele instante (usando como filtro a hashtag adotada). Essa estratégia foi incorporada à proposta a fim de aproximar cada vez mais os professores com as dinâmicas de comunicação próprias dessa rede social, concisa, objetiva mas altamente hipertextualizada. Vale destacar, ainda, que foi adotado também o aplicativo Whatsapp como meio alternativo de articulação e suporte instantâneo para orientação técnica de várias ordens. Essa iniciativa acabou se ampliando, inclusive, e tornando-se meio de suporte para todos os tipos de dificuldades operacionais, dúvidas relacionadas às atividades, informes ge-

²³ Vale aqui lembrar, como já explicitado na introdução dessa dissertação, de que todas as ações formativas realizadas pelo CEAP nos últimos anos adota o AVA Moodle como dimensão complementar da formação.

²⁴ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para [smartphones](#). Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos. Permite ainda a criação de grupos de interação por afinidade. Fonte: adaptado do site <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

²⁵ Recurso de produção e tabulação de informações online, integrante do pacote de serviços gratuitos disponíveis pela Google. Para ter acesso ao recurso, basta possuir conta de email nesse servidor.

²⁶ No levantamento inicial de perfil dos participantes, apenas - em média - 30% dos professores tinham conta no Twitter.

²⁷ O Twitter, à época da experiência, tinha limite de 140 caracteres por postagem (atualmente dobrou para 240). Caracteriza-se por ser uma rede social suportada pela linguagem concisa, mas altamente hipertextual.

²⁸ Consultar item 2.8 (caracterização do perfil dos agentes da pesquisa), subitem "f".

rais e compartilhamento de referências multirreferencias complementares à proposta do curso.

No caso do ambiente Moodle, este foi adotado como espaço virtual restrito aos participantes, sobretudo, para proceder centralização da referência de toda a proposta do curso (programa, cronograma, exercícios, produções autorais multimídia, materiais multirreferenciais e multimidiáticos para estudos etc). Mas, especialmente, foi adotado para permitir a interação por fóruns assíncronos de aprofundamento de discussão, com vistas à abertura e extrapolação de temas suscitados nos encontros semanais. Essas interfaces virtuais, embora independentes, funcionaram de modo integrado aos encontros presenciais físicos.

No que se refere aos dispositivos auxiliares de registro multimídia para consumação dessa pesquisa, utilizei também fotografias digitais e captações de áudio, ambos feitos autoralmente no meu aparelho de celular, bem como me utilizei permanentemente do meu tablet como diário digital de campo. Esses registros foram sempre procedidos durante os momentos presenciais de ação formativa coletiva a fim de me ajudar a documentar/alargar as linguagens simbólicas ocorridas nas realidades experienciadas. Esses registros agilizaram substancialmente o armazenamento e a organização da produção de todas das informações geradas. Destaco, aqui, ainda que todos os participantes preencheram e assinaram, quando do início do curso, termo de liberação de suas imagens e áudios digitais produzidos durante o tempo da formação. Portanto, as fotografias que compõe essa dissertação, bem como as captações de áudio que foram feitas para subsidiar o esse estudo foram devidamente autorizadas pelos participantes.

De modo aqui sistematizado, então, ainda que as etapas a seguir não tenham sido efetivadas necessariamente numa ordem sequencial, me ancoriei fortemente num conjunto de dispositivos estratégico-metodológicos, como já percebido, compreendendo que diante das minhas intencionalidades esse repertório poderia responder bem aos propósitos da minha investigação.

Dessa forma, adotei a **observação participante** nessa pesquisa por tratar-se de recurso reconhecedor de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela (ANDRE, 2008), inclusive por apresentar um propósito etnomedológico de efetiva aproximação como os atores-sujeitos da pesquisa. Essas observações não foram sustentadas por nenhum roteiro previamente determinado, mas exploradas de modo muito intuitivo e variado,

tendo como horizonte acionador para os registros quaisquer evidência (por narrativas oral e digital, silêncios, exaltações, recorrências, entusiasmos, etc) que fizessem menção - direta ou transversal - a temas correlatos à autoformação, heteroformação, metaformação, erosformação ou a aspectos da existencialidade dos atores, bem como menções a políticas de currículo (sendo elas micro ou macro-políticas).

Essa dinâmica de observação se deu, inclusive, para além dos momentos coletivos da realização das ações formativas, mas também nos momentos de atividades em pequenos grupos e ainda nos momentos de pausa como intervalos para lanches e conversas 'informais', antes de iniciar e/ou após encerramento dos horários do curso. Em todas as situações pertinentes, recorri às anotações das nuances que minha sensibilidade captava, a fim de que, posteriormente, pudessem ser refletidas e, quem sabe, gerassem compreensões, mesmo que no ato dos registros até me parecessem pouco claras ou até mesmo insignificantes.

Utilizei também **questionários semi-abertos online** (ver anexo 04), considerando que eles representam importante recurso de produção de informações qualitativas. Foram utilizados essencialmente, então, para permitir, em formato digital, de modo ágil e já sob imediata possibilidade de tabulação automática, que se conhecessem: 01) perfil pessoal e do contexto profissional de atuação dos atores da pesquisa; 02) aspectos gerais do processo de formação desses sujeitos em contexto de cibercultura; 03) percepções dos sujeitos da pesquisa acerca das itinerâncias experienciadas na interação com a ação formativa proposta pelo CEAP e estabelecida como objeto de investigação. Ou seja, essas 03 intencionalidades miraram captar significantes reveladores para que se pudesse responder aos objetivos específicos dessa pesquisa. Esses questionários online foram aplicados com todos os participantes tanto no início do processo da formação como também ao final dos períodos de cada edição do curso, a fim de reunir agora percepções ressignificadas, ou mesmo inéditas, resultantes das narrativas compartilhadas no/pelo coletivo durante o tempo de interação.

Foram exploradas também as **narrativas online por interação nos espaços virtuais** adotados nessa pesquisa. Por meio dessas interfaces virtuais, mas reais, esses atores também expressam suas itinerâncias formativas, suas inquietações no *pensar-fazer* educação hoje, suas impressões sobre as relações entre formação e currículo na contemporaneidade, suas reticências, convicções, traições, resistências e esperanças. Acredito que por esse contexto de cibercultura, a partir dos fluxos de

interações estabelecidas (lógica todos-todos), é possível compreender sentidos e significados preciosos - por via do trânsito de compartilhamentos - que agregam valor aos propósitos de investigação dessa experiência formativa.

Por fim me utilizei também de **entrevistas semi-abertas presenciais físicas**, suportadas por um roteiro acionador de com-versações complementares, eleito por mim como recurso metodológico decisivo e aprofundador para a produção de informações. Esse roteiro foi adotado de modo comum para os professores selecionados para esse momento, mas as questões não foram abordadas com a mesma intensidade, em razão das itinerâncias formativas singulares de cada um desses docentes quando da interação com o pesquisador.

Essas entrevistas presenciais foram em número total de 09, elegendo-se 03 atores de cada uma das edições realizadas. Esses momentos individuais de entrevista aconteceram sempre ao final do período do curso, tendo como critério único - para essas escolhas - a frequência plena do participante durante toda a carga horária presencial prevista na proposta do curso. Destaco que esse etnométodo demandou atenção muito particular para as explicitações não expostas verbalmente, mas expressas por eventuais movimentos corporais e/ou sutis expressões faciais. Tudo isso a fim de não perder os sentidos e significados que esse gestual, pelo simbólico, poderia revelar.

Para a interpretação e compreensão desse conjunto de dispositivos, optei pelas categorias analíticas denominadas de 'noções subsunoras'. Pode-se aqui considerar noções subsunoras as descobertas de sentidos identificados nas tramas sociais do campo de investigação, estabelecidas entre os atores e o pesquisador, produzindo informações que materializarão a pesquisa.

Trata-se de deixar-se habitar pelo acontecimento para, intercriticamente, criar saberes-com e sobre ele. Nesses níveis, as descrições produzidas criariam unidades de significação e noções subsunoras, como compreensões híbridas construídas no encontro (in)tenso entre a teoria e a empiria, capazes de possibilitar a sistematização compreensiva do acontecimento no seu movimento hipercomplexo. (MACEDO, 2016, p. 109)

As noções subsunoras '**multirreferencialidade na formação docente**' e '**itinerâncias formativas ciberculturais emancipacionistas**' constituíram-se como descobertas da pesquisa. Essas surgem, assim, do conjunto de informações que o campo da pesquisa oportunizou produzir; ou seja, a partir das anotações

no meu diário digital; dos registros multimídia, das narrativas dos atores; das autorias realizadas no processo; das dinâmicas físicas dos encontros presenciais de sala de aula e das entrevistas e, naturalmente, das interações através do digital em rede: especialmente da exploração dos espaços virtuais do twitter, Whatsapp, moodle e socrative. Esses dispositivos representam a matéria-prima das análises dessa pesquisa.

3.1 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA ITINERÂNCIA METODOLÓGICA DA PESQUISA



Figura 32- Representação gráfica da itinerância metodológica - Elaborado pelo autor.

4. O FENÔMENO DA CIBERCULTURA SOB PERSPECTIVAS

Em razão dessa pesquisa ter a cibercultura como contexto de análise das itinerâncias dos professores-sujeitos da investigação, importante se faz apresentar aqui uma revisão panorâmica do que se compreende sobre esse fenômeno, a partir dos principais autores, correntes de reflexão e discussão, considerando práticas, atitudes e ideias em torno das novas tecnologias e suas mídias digitais presentes na cotidianidade social contemporânea. Conveniente, inclusive, registrar que não pretendo, para tal, apresentar uma linha do tempo cronológica sobre o que esteja sendo a cibercultura sob diversos pontos de vista, mas opto por uma exposição tramada ora por ideias que se afinam, ora que se contrapõem, ora que se complementam. O fundamental, me parece, é que aqui não se prescindia de dialogar com visões pluralizadas por tendências que se pretendam tecnófilas, moderadas, humanistas, pós-humanistas, críticas, tecnófobas, marxistas, tecnocratas, tecnorrealistas etc.

As reflexões aqui a serem postas partem de uma evidência que parece irrefutável: o social contemporâneo se estrutura, em grande medida, por princípios tecnológicos, num movimento cada vez mais suportado, especialmente, por comunicação em redes digitais. Para Santaella (2002), rede é entendida como todo fluxo de relações entre seres humanos e as interfaces digitais. A noção de rede, então, parece ser a marca do social em nosso tempo. E nessa híbrida relação, todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço, compondo assim, o processo de comunicação em rede. Como consequência, tempo e espaço ganham novos arranjos, influenciando novas e diferentes sociabilidades.

Amparando-me, inicialmente, numa perspectiva temporal objetiva, a cibercultura pode ser identificada como um fenômeno surgido, certamente, a partir da segunda metade do século XX, em razão do forte processo de desenvolvimento tecnológico digital. É atribuída à engenheira americana Alice Hilton (1966) a criação do termo, referindo-se às mudanças éticas que as tecnologias trariam às sociedades. Para ela, a cibercultura é uma espécie de exigência ética da nova era de automação e das máquinas inteligentes. Nessa direção, Kellner (2000) nos adverte que a cibercultura deve nos importar porque é um campo aberto ao surgimento de um espectro de opiniões bem mais amplo do que o até agora conhecido, contexto de novos modos de comunicação política, reais e virtuais. Complementa que "a tecnologia é o nosso destino, é uma força inexorável. Ela está mudando drasticamente

todos os aspectos da vida e nos desafia divisar maneiras de a tornarmos mais facilitadora de nossa vida" (p. 249). Para Rudiger (2016), a cibercultura seria explicada historicamente pela convergência do pensamento cibernético e da informação da comunicação imbricado com os esquemas de cultura popular, inaugurando, assim, um novo estágio na humanidade.

Para Marshall McLuhan (1968), a computação eletrônica em rede pode fornecer a estrutura e as condições para a reconciliação global. A vida em rede representa a migração da sociedade para o ciberespaço. Trata-se de um processo de emancipação frente à ordem vertical e autoritária de formas previamente existentes de organização da sociedade. Dessa forma, a sociedade contemporânea se mostra cada vez mais conectada a transformações tecnológicas. Em especial, aos sistemas de comunicação via artefatos eletrônicos. McLuhan defende ainda que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação cria um ambiente (aldeia global) que propicia interação igualitária.

Essa abordagem encontrou abrigo em outros autores como Howard Rheingold (1993) defende que computadores ligados em rede podem empoderar os indivíduos: "chegou a hora de restaurar o espírito comunitário e recolocar a cooperação no centro da vida social" (p. 27). Descortina-se uma tempo social inédito em que todos podem produzir e partilhar dados, informações, conhecimento, o que resulta no rompimento do monopólio dos conglomerados de comunicação e entretenimento. Essa constatação, inclusive, para Siegel (2008) revela que a Internet, a partir do acesso ao ciberespaço, representa a possibilidade de uma insurreição das pessoas contra formas de subordinação estabelecidas. Essa tecnocultura, por assim dizer, representaria mais soberania para o sujeito social. Isso ocorre porque métodos e equipamentos, antes restritos a especialistas, agora estão ao alcance de todos.

Nossas telas atualmente são janelas através das quais nos estamos experimentando, organizando e interpretando o mundo em que vivemos. São as interfaces através das quais nos expressamos o que somos e o que acreditamos para os demais. rapidamente, elas estão se tornando os limites de nosso aparato perceptual e conceitual, o limiar entre nossos sistemas nervosos e os dos outros, o nosso entendimento do nosso mundo, senão o próprio mundo. (DREYFUS, 2001, p. 138-139)

Ainda nessa linha de pensamento, Pierre Lévy aparece como destaque. Para ele, a Internet representa um espaço global, ágil e criativo, que fomenta a coopera-

ção entre as pessoas. De acordo com Pierre Levy, a cibercultura é um movimento social sustentado principalmente por três pilares: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Sua expressão epistêmica mais emblemática, contudo, é o conceito de inteligência coletiva: tipo de inteligência compartilhada que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades. É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa (Levy, 1997). Enfatiza, contudo, com bom senso teórico, de que a técnica por si não é positiva, negativa ou neutra, já que isso depende da sua utilização prática.

O sociólogo espanhol, Manuel Castells (2003), compreende que a comunicação em rede está revitalizando a democracia já que a hipermídia impulsiona processos interativos que acabam com os limites que antes separavam a indústria da informação e entretenimento das demais formas de comunicação. Trata-se de um processo de alcance mundial, no qual os protagonistas virtuais exploram os contatos interindividualizados e empregam como linguagem a mídia digital. Castells considera que a estrutura da sociedade humana modificará suas bases de relações interpessoais a partir da articulação da sociedade em redes digitais.

Henry Jenkins (2009) considera, sobretudo, que estamos vivendo a cultura da convergência. Para ele, trata-se do “fluxo de conteúdos por múltiplas plataformas de mídia, da cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e do comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (p.38). Jenkins deixa claro que a convergência das mídias não se resume a um aparelho que reúne inúmeras funções. Para ele, “a convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e público” (p. 54). Acrescenta, ainda, que a convergência é um processo e não ocorre em dispositivos, mas sim nos cérebros dos indivíduos e através das interações sociais das pessoas. Entende também que estamos vivendo a cultura da participação ativa dos usuários no universo midiático. E isso colabora para um maior engajamento político dos indivíduos na sociedade.

O “humanismo digital” de Jaron Lanier (2010) celebra com ressalvas a crença no poderio emancipador das redes telemáticas de comunicação. Para ele, “o totalitarismo cibernético simplifica preocupações filosóficas acerca do relacionamento humano, que passa a ser suplantado por artefatos eletrônicos” (p. 154). Além disso, Lanier confronta a ideia da pretensa “sabedoria das multidões”, já que tal visão ressalta a argumentação dominante, não cedendo espaço para o discurso autônomo e

minoritário. Segundo ele, o coletivismo anônimo e irresponsável promovido pela cibercultura está matando a expressão criadora e individual. Também denuncia que grande parte do que circula na rede é apropriação não autorizada de material protegido por direitos autorais.

O Manifesto Hacker (2004), de McKenzie Wark, deve ser aqui também lembrado por apresentar a tese de que o marxismo militante pode ganhar nova leitura no mundo contexto contemporâneo digital. Nesse cenário, caberia aos hackers, especialistas em processos técnicos e de comunicação eletrônica, a responsabilidade de liderar um movimento de ampla produção e compartilhamento das resultantes da inventividade humana. Há nesse pensamento uma convicção de que o conhecimento precisa circular livremente. Em contraposição a esse entendimento, Jeremy Rifkin (2000) entende que entramos na “era do acesso”, a partir de uma economia global, em que a capacidade de elaborar e comercializar conhecimento passa a ser a questão principal da sociedade capitalista. Nessa nova conjuntura, a economia tem como alicerce o intercâmbio do talento de forma livre (espécie de capitalismo pós-modernista).

Já André Lemos (2002) apresenta a tese de que a técnica é o “elemento definidor do modo de vida moderno” (p. 183). Todavia, a técnica se alia a ideias alegóricas, simbólicas, e a informática de comunicação, assim, amplia o lúdico. O fenômeno técnico, para ele, passa por três fases: primitiva (mágica, mística); na modernidade (razão científica aplicada); e na pós-modernidade, tempo da cibercultura, há uma nova forma de sociabilidade na qual a cultura eletrônica representa um modelo de vida social pautado pela livre expressão. Há uma ênfase na comunicação porque se acredita que ela é o alicerce de todos os acontecimentos, naturais ou intencionais. Complementa, ainda, que a cibercultura resulta da reunificação da ciência com a cultura, e vice-versa. A tecnologia contemporânea de comunicação, então, reinventa o modo de vida da humanidade.

Ainda em diálogo com o pensamento de Lemos, de acordo com Patrice Flichy (2001), as técnicas associam-se a manifestações lúdicas que desempenham papel de compor identidades coletivas e prover condições para a realização de projetos, almejados pelo social, de base comum. Essa ideia se liga bem ao pensamento de Cornelius Castoriadis (1987). Para esse autor, de vocação por engajamento do social no político, “o sentido da técnica não está nela mesma, mas no processo de criação da vida social e seu mundo, levado a cabo pela coletividade” (p. 260). Assim, “a

técnica não é instrumento nem causa, mas dimensão (...) parte densa em toda a sua extensão, uma vez que está presente em todos os lugares em que a sociedade constitui o que é, quanto a ela, real-racional" (p.249-250). Kevin Robins (1999) lembra ainda que o desenvolvimento técnico está associado a criações imaginárias. A tecnologia encontra-se sempre em relação dialética com algo não técnico.

Segundo Jean-Marc Mandosio (2000), as técnicas são decorrência da vida social. Contudo, as tecnologias não são o motor da história, mas função de processos sociais caracterizados por ações e renúncias, conflitos e compromissos, vitórias e derrotas, que nada têm de fatalistas ou totalmente tecnológicas" (p.116). O autor combate ainda a noção de que, para usufruir das benesses das novas tecnologias, basta ter acesso aos meios eletrônicos. É por isso que o ciberespaço, segundo ele, virou uma espécie de depósito dos sonhos transformadores da humanidade (utopia neotecnológica). Para ele, "estamos em meio a um desmoronamento generalizado da razão crítica" (p.165). A técnica racional (tecnicismo) sempre está entrelaçada com desejos e fantasias, temores e esperanças de natureza irracional e metafísica.

A cibercultura comprovaria, assim, que a mitologia primitiva e, às vezes, a imaginação criadora mais espontânea não estão ausentes do cotidiano de uma civilização cada vez mais tecnológica.

Representando agora uma visão de interpretação mística dos meios eletrônicos, associada à ideia de humanismo-tecnocrático, podemos trazer uma fração do pensamento do padre jesuíta, e filósofo, Teilhard de Chardin, para quem a existência é um organismo sem progressão, através do qual as tecnologias se inserem e promovem sua própria evolução, sem deixar de estimular o crescimento e emancipação da consciência. A partir desse entendimento é oportuno trazer também Jenifer Cobb (1999) já que este considera a experiência do ciberespaço com grande potencial para nos empurrar para o nosso interior, para dentro de nosso espaço mais próprio de possibilidades, nos oportunizando alargamento da percepção consciente do caráter coletivo e espiritual do mundo. Para ele "o ciberespaço pode nos ajudar a desenvolver os instrumentos necessários para nos movermos para o próximo estágio da evolução espiritual planetária" (p. 117).

Ainda para Cobb, "os computadores estão passando a fazer parte de nossas vidas e com eles, revela-se uma forma de vida intangível, mas aberta a nossa participação, porque ambos, nós e os computadores somos parte de uma mesma evolução espiritual" (P.19). A espiritualidade, pode-se assim inferir, não se apresenta co-

mo opositora à máquina inteligente, mas dimensão que se integra às possibilidades das novas interfaces, gerando aproximações, relacionamentos livres, colaborativos e transcendentais. As tecnologias aqui nos parecem canais de elevação da espiritualidade, e não apenas bens materiais. E, de forma complementar, para Nicolas Bonal (2001), a internet é um ponto de convergência entre alta tecnologia e todo tipo de irracionalismo místico e tradicional.

A partir de uma visão de tendência pós-humanista, na qual o ser humano passa por um processo de reengenharia, em que as pessoas tenderão a contar com habilidades antes possíveis apenas no mundo imaginário, se insere Donna Haraway (1985), o teórico mais emblemático desse segmento de compreensão. Nessa lógica de pensamento, encontraremos novas formas de existência, como ciborgues ou através da inteligência artificial, o que nos tornará mais fortes e sábios. Isso é possível porque, para parte desses teóricos, o indivíduo não passa de um processador de informações, cujo centro de dados é o cérebro. Em seu Manifesto Ciborgue, discorre enfaticamente de que estamos nos transformando em “organismos cibernéticos”, um híbrido homem/máquina.

O próprio Nietzsche deu pistas nessa direção de pensamento, mesmo que em outro contexto, ao vislumbrar a possibilidade de suplantar nossa espécie com a ideia do supra-humano. Contemporaneamente, a argentina radicada no Brasil, Paula Sibilia (2012), compreende que nesse momento de expressivo avanço da cultura científica, o ser biológico ganha 'upgrade computacional', fazendo com que nossa existência corpórea seja cada vez mais interligada aos dispositivos tecnológicos. O corpo humano agora em estágio intermediário de transformação permanente. Contudo, de acordo com Rudiger (2016), a tendência pós-humanista não está limitada à exploração futurista. Para além da validação dessas ideias, é relevante celebrar essa vanguarda intelectual que observa “o aparecimento de um indivíduo experimental, conforme o qual nossa identidade cultural e biológica se predispõe à intervenção tecnológica e maquinística” (p. 221). Essa visão, evidência de uma tecnocultura contemporânea, sugere - para o bem ou para o mal - que está em xeque no âmbito da nossa civilização atual a superação da nossa própria condição humana.

Partindo para uma outra direção de pensamento, talvez associada a matrizes claramente tecnofóbicas, mas bem fundamentadas, podemos encontrar Georg Simmel para quem a máquina pouco a pouco foi passando a ser vista como armadilha montada para si mesma pela humanidade progressiva, um elemento nocivo que não

apenas tende a agredir nossa vida como, no limite, ameaça nossa sobrevivência. Já para Nicholas Carr (2011), "a cibercultura nos coloca no sentido da perda do pensamento crítico, racional e emancipatório" (p. 10).

Carr adverte também sobre a transição de um modo de pensar concentrado, linear e focal, para outro, agora, perceptivelmente superficial, disjuntivo e veloz. Afirma ainda que quando empregamos um aparato de mídia digital interativa, inserimo-nos em um ambiente que, independente do conteúdo, promove a leitura feita às pressas, o aprendizado superficial e a distração intelectual. Por conta do espírito dominante ser as multidões, tende, inclusive, a reprimir pontos de vista minoritários. E isso concorre, segundo ele, para uma paulatina alienação em relação à vida real. Trata-se, portanto, de um avanço silencioso de uma ampla e profunda servidão espiritual a um poderio tecnológico enganosamente iluminado.

Prosseguindo na crítica contundente à cibercultura, Andrew Keen (2009) defende que é responsabilidade de todos proteger a mídia tradicional, única com capacidade de entregar conteúdo de qualidade elevada para o público geral. Entende que os produtores autônomos da web 2.0²⁹ acabam com a imprensa jornalística ao executarem uma produção gratuita, precária, de baixa qualidade, muitas vezes motivada exclusivamente pela popularidade e desejo por autorreferência. Eugênio Trivinho (1998), por outro lado, antevê cenários obscurantistas. A postura apocalíptica dele é marcada pela visão de que o homem não possui mais autoridade sobre o avanço tecnológico; o artefato técnico agora se autogerencia.

Visão sombria sobre a cibercultura é também a de Jean Baudrillard (2011). Para ele a vida virtual, hoje realidade cotidiana, é movimentada pelos meios de comunicação e o objetivo é levar o homem a uma situação absoluta de conformismo, a ponto de perder qualquer perspectiva de modificação política, social e econômica do mundo. Trata-se de um afastamento do plano local e imediato, empobrecendo as experiências que nos fornecem perspectivas de crescimento e gratificação concretas. A nova mídia, segundo ele, "cancela a verdadeira interação entre os sujeitos sociais" (p. 208), entramos, assim, na "era de vertigem virtual". Sinaliza ainda que a

²⁹ É um termo popularizado a partir de 2004 para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web enquanto plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

máquina, por não realizar sua própria operação, jamais poderá ultrapassar o que é; o homem, sim. Por essa razão, não acredita no desmedido poder da tecnologia.

Ainda nessa direção de pensamento por questionamento da racionalização tecnológica da vida em sociedade, Theodor Adorno e Max Horkheimer, frankfurtianos, são enfáticos ao afirmar que o maquinismo não culminou na libertação humana, pelo contrário, a tecnocracia domina a produção cultural, um processo continuado que transformou a cultura em produto (conceito de indústria cultural). Adorno salienta ainda que o sujeito social não faz considerações significativas sobre os bens culturais, se limitando, quando muito, a modificar o que está apenas na sua superfície. Nick Heffernan (2000) entende que a cibercultura tem como objetivo ser “o novo estágio do processo de acumulação de capital, exploração da força de trabalho e conflitos de classe” (p. 147).

Marcuse (1979), outro integrante da Escola de Frankfurt, criticava o racionalismo dominante nas sociedades desenvolvidas e o crescimento descontrolado da tecnologia, entendendo-a como forma de controle e coesão social. Esse controle começa com a introdução das máquinas nas fábricas e se estende para toda forma de organização da vida social, da organização do trabalho ao lazer e descanso, assim como para a própria subjetividade e até a sexualidade. Entende ainda que “a tecnologia estabelecida é um instrumento de política destrutiva” (p. 211). Argumenta que as sociedades industriais avançadas criam falsas necessidades que obrigam as pessoas a fazer parte do sistema de produção e de consumo. Nesse ponto aqui podemos trazer novamente Kellner (1999) quando diz que a atividade técnica é um processo através do qual a ciência se converteu em capital, passou a servir ao sistema capitalista em que “a internet é um terreno disputado, que a esquerda, a direita e o centro usam para promover suas próprias agendas e interesses” (p. 199).

Dentro dessa mesma linha de pensamento também crítica, mas com um viés levemente distinto, Julian Stallabrass (1996) defende que o domínio da Internet não é exercido pela política ou pelo empresariado, mas pela própria dinâmica capitalista moderna. Lee Siegel (2008), que censura a cibercultura como ideologia, é mais contundente ao apresentar o fenômeno como “estágio mais avançado coletivamente de um processo de colonização da consciência pelo mercado que já opera no profissionalismo da mídia tradicional” (p. 42). Para pensadores como Mark Slouka e Sherry Turkle, a “colonização do ciberespaço” representa um processo espontâneo de renúncia da consciência crítica, o que limita nossa independência.

Já em Feenberg (1999), a proposta central é proceder a uma "reconstrução da modernidade na qual a tecnologia reúna o mundo, em vez de reduzir seu ambiente social, humano e natural a mera reserva de recursos exploráveis" (p.224). Para ele o mercado livrou a tecnociência de questões morais e políticas e, agora o que conta é a eficácia do processo. É incisivo quando diz que "meu interesse não é atacar a tecnologia computacional mas seu folclore: as imagens de poder, as ilusões de bem-estar, as fantasias e pensamentos desejanteres que têm florescido à volta desta máquina" (p.226).

A ideologia das tecnologias de informação, ainda segundo Feenberg, propaga a ideia de que basta se conectar para que seja possível saciar todas as fantasias e possibilidades humanas. Para ele, contudo, não se trata de resistir ao progresso técnico, mas de refutar a celebração exacerbada das mídias digitais. Para evitar isso, os seres humanos devem ser colocados no centro dessa questão. Complementa, porém, de que a tecnologia é um processo ambivalente de desenvolvimento social suspenso entre diversas possibilidades.

Turkle (1997) verifica que a expansão da cibercultura tem sido concomitante ao surgimento de uma geração para a qual o contato virtual é preferível à experiência física. Para ela, "através das redes sociais e sistemas de troca de mensagens, a mídia digital interativa redesenha as fronteiras entre a solidão e a intimidade, entre a esfera virtual e a vida cotidiana" (p. 338). Rudiger (2016), em diálogo com ela, crava que "na cibercultura, os relacionamentos estão se reduzindo a conexões rápidas e superficiais; o princípio do contato virtual saiu do ambiente do trabalho e passou a ocupar o terreno da vida privada e suas expressões cotidianas" (p 241). Para ela, a expansão do ciberespaço ameaça nos privar do sentimento de pertença a um lugar, promovendo situações abstratas, em que não sabemos ou não mais importa saber onde estamos realmente.

Ainda para Turkle (1998), "estamos passando a nos ligar à existência pela (e para) a tecnologia" (p. 16) e por isso, talvez, nos angustiamos tanto quando não dispomos de dispositivos de comunicação; sem eles, desponta uma inquietação no contemporâneo, o de se estar desconectado, ou seja, sem os meios que sustentam nossa subjetividade. Ademais, insiste ela, a substituição do mundo real pelo virtual pode comprometer as necessidades naturais do próprio corpo. A cibercultura, portanto, enseja um estímulo por tipo de vida abstrata, de conectividade, que nos força a deixar o mundo físico em favor do virtual mas isso ignora nossas necessidades

biológicas e limita nossa autonomia, uma vez que promove uma espécie de abandono das preocupações com a realidade física. Segundo Rudiger (2016), "as redes funcionam como meio de captura da existência em que, quanto mais participantes, maior é a nossa submissão ao capitalismo informático" (p. 269).

Ainda dentro de uma perspectiva crítica, Breton (2000), por outro lado, denuncia a "utopia comunicacional", agora proliferada sob o nome de cibercultura, que se dissemina nas mídias digitais. Para ele, a comunicação importa pelos conteúdos que veiculam, mas estes têm se tornado secundários, "em favor de processos que visam apenas dar vazão ao fluxo das informações, ao movimento mecânico de comunicar por comunicar, sem se aprofundarem nos assuntos, a partir de leituras rápidas e superficiais, em detrimento da interioridade, da capacidade de argumentar, do exercício da memória, ou seja, do essencial à nossa humanidade" (p. 10). "Os sentimentos humanos são agora construídos pela grande narrativa da vida tecnológica" (Davis, 1998, p. 188).

Breton também enuncia o surgimento, pela primeira vez em nossa história, de uma rede comunicacional capaz de dispensar a interação presencial entre seres humanos. Os relacionamentos, inclusive, passam a ter lógica funcional e propósito específico: "no lugar de uma consciência coletiva, avança o culto narcísico do ego volátil e hedonista" (p. 57). A experiência da relação com o outro e com o mundo passa a ser substituída pela virtualidade de relações reativas, rápidas e com baixa índice de engajamento. Ainda para ele "não ha como abrir mão, sem prejuízo ontológico, do laço social concreto com o nosso semelhante" (Breton, 2000, p.122). O desfecho catastrófico, projetado "são as fantasias de certas comunidades científicas, que veem no homem um ser transformável, superável, um simples momento na história do mundo" (p. 124).

"Os sujeitos contemporâneos se encontram cercados por um complexo conjunto de ideias e imagens: a transcendência através da tecnologia, o anseio por um êxtase informacional, um impulso no sentido de construir e elaborar as facetas incorpóreas do eu" (DAVIS,1998, p.101).

Numa perspectiva mais analítica, pertinente trazer aqui a visão do Manifesto Tecnorrealista (1998) que prega uma postura reflexiva sobre as mudanças surgidas com o desenvolvimento tecnológico. Reconhece que embora a tecnologia não seja neutra, mas com potencial revolucionário, também não é utópica. Os artefatos téc-

nicos dela originários nos abrem possibilidades, mas não nos obrigam a segui-las mecanicamente. Pretende combater tanto a ingenuidade quanto o extremismo a partir da superação da ideia de que as novidades tecnológicas são positivas porque são novas, bem a ideia de que se é tecnológico é negativo. Lembra de modo conclusivo, que as pessoas não precisam ser a favor ou contra as tecnologias, elas precisam ser, na verdade, reflexivas. Daí porque, reforça, é preciso reconhecer os vieses das tecnologias que estamos trazendo para nossas vidas, é realmente a única maneira de permanecer atentos às mudanças que estamos passando.

Rudiger (2016), por fim, com bom-senso e sensibilidade nos alerta que "a cibercultura precisa ser vista por todos nós sempre em sua ambivalência, evitando-se a condenação apocalíptica, tanto quanto a celebração às vezes ingênua, noutras oportunista" (p.67). Penso, então, que diante desse panorama plural de óticas aqui reunidas eu tenha agora mais condições de exercitar uma compreensão ampliada do fenômeno da cibercultura e, por consequência, reunir mais condições de identificar suas potências, contradições e antagonismos a serem considerados nas análises que essa pesquisa demanda.

5. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO

A elaboração desse referencial se deu a partir de revisão preliminar da literatura nos âmbitos especialmente dos estudos sobre formação docente e currículo, haja vista ter-se optado por veicular referências ligadas à cibercultura ainda na introdução deste projeto. Essa revisão foi corroborada pela minha experiência em gestão do trabalho docente e com a formação continuada de professores da escola básica. Diante dessas premissas, foi possível reunir, inicialmente, as seguintes contribuições:

Para Barbier (1996, p. 95), “a itinerância representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito, grupo ou instituição”. Em uma itinerância encontramos uma multiplicidade de itinerários contraditórios. Itinerância como movimento instituinte predominante no seio das práticas curriculares.

Segundo Morin (1999) podemos considerar experiência curricular como um complexo de relações, ações e retroações que se organizam com sentidos e significados diversos, provisórios, num movimento incessante de trocas e negociações, onde o processo identitário do currículo é tecido na dialógica dos seus atores. E Ardoino (1998) esclarece que podemos chamar de complexo aquilo que compõe-se de diferentes elementos combinados de uma forma tal que se impossibilita a sua apreensão num primeiro olhar .

Para Sacristán (2000, p.5), “o currículo não é apenas um conceito, mas uma construção cultural ao lado de outras que afeta diretamente os indivíduos na sociedade”. Ou seja, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora da experiência humana. Currículo como “território de disputas” (ARROYO, 2004); Território contestado (SILVA, 2004); “um lugar da emergência de alterações, de intimidades e de negociações” (MACEDO, 2010).

E Macedo (2000, p. 95-96) complementa nos dizendo que “o currículo é uma construção/produção sociopedagógica, cultural e política, feita e refeita pelos seus atores/autores dentro de “dada” historicidade, coletivamente configurada, em que sempre se vivenciam certas hegemonias de cosmovisões, visões de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem”.

Para Pretto e Bonilla (2007), no processo formativo de professores devemos pensar em currículo hipertextual, em rede, onde emergjam diversos desenhos curriculares possíveis, a partir de muito mais dialogia e interconexões, relacionar os conte-

údos das diversas áreas do conhecimento, adotando os diferentes significados construídos pelos sujeitos que estão imbricados nesse processo, acolhendo a diversidade na formação.

Ainda para Bonilla, agora em conjunto com Picanço, a rede transforma a dinâmica do trabalho desenvolvido em cada atividade curricular, “pois à medida que problematizações, discussões e produções são socializadas na/em rede, espaço comum a todos os participantes, (re)significações emergem e provocam a busca pela construção de novas territorialidades” (BONILLA; PICANÇO, 2005).

Para Macedo (2000) o encontro com o currículo se dá a partir dos ‘atos de currículo’, nos quais se constroem caminhos, sentidos e significados nem sempre explícitos, nem sempre coerentes, nem sempre ordenados, nem sempre previsíveis, e que acabam por configurar, de forma importante, em processos formativos. Esse conceito reconhece como atores/autores curriculantes todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais, etc.

Moreira, ao prefaciando Macedo (2013), ressalta que o conceito de ato de currículo intenciona somar ao campo do currículo mais política, mais cultura e mais práxis. Política no sentido de radicalização dos processos democráticos; Cultura no sentido de que o currículo deve passar a ser uma pauta de muitos segmentos sociais antes alijados dessa possibilidade; Práxis no sentido de que pessoas possam fazer-se coautores de si próprio, transformando-se pelas aprendizagens, sendo atores e autores de suas próprias teorias sobre as questões do currículo.

Segundo Gatti (2003, p. 196), “é preciso ver os professores como seres sociais imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo”. E Nóvoa (2002) complementa que é preciso a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma teoria qualquer, mas que exige sempre um esforço de reelaboração.

Para Ardoino (1998), a formação pelo currículo deve pleitear o caminhar, enquanto dispositivo de alteração, no sentido de alterar-se com o outro, fazendo opções, num processo incessante de constituição da autonomia acrescentando que o processo de formação está intrinsecamente envolvido com a intervenção da subjetividade, ele pressupõe sempre mediações subjetivas.

Borba (2001) lembra que a arte de viver a sala de aula exige uma formação em profundidade na perspectiva da complexidade e da multirreferencialidade. Insiste que os mundos não podem ser compreendidos senão por suas múltiplas referências. Complementa ainda que a epistemologia da multirreferencialidade parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições.

Enquanto objeto de observação, enquanto objeto pensado, “a formação, encarada do ponto de vista da experiência aprendente, torna-se um potente conceito gerador à volta do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos como: processos, tempo, experiência, saberes, tensão dialética, subjetivação, identidade” (JOSSO, 2004, p. 27-28).

Reivindicando uma perspectiva socioexistencial para formação Bernard Honoré (1992, p. 48) argumenta que “se constata que a grande parte das ações de formação é quase que exclusivamente centradas nas técnicas e sua cultura”. E Josso (2004, p.39) ainda destaca que o que faz a experiência formadora “é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação”.

É essa experiência e essa reflexão que, conforme Gadamer (1999) oferece ao homem a sua condição de finitude e limite. E isso nos remete imediatamente a Freire (2001), “o homem como um ser inconcluso”, consciente de sua inconclusão. É nesse momento que a experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, a realização, tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo e das existências em formação.

Considerando o espectro epistemológico aqui reunido, observa-se que esforços estão sendo feitos para produzir um relacional cada vez mais estreito entre o campo da formação e o campo do currículo. A proposta desse projeto de pesquisa é exatamente o de jogar luz sobre esses campos, a partir de investigação num espaço que não se constitui como escola nem universidade, mas ONG que se entende capaz de produzir epistemologias que integrem as dimensões existenciais, socioculturais e pedagógicas na formação docente. O cenário se revela amplo e fértil para incursões nessa direção.

6. COMPREENSÕES E HEURÍSTICAS DO CAMPO PESQUISADO

A pesquisa qualitativa-etnográfica sempre tenderá a resistir a qualquer propósito por reducionismo na compreensão da sua itinerância. Naturalmente, reduzir não será a minha intenção, claro. Contudo, desde já, devo reconhecer - a priori - que esse esforço intelectual, que ora me debruço a fim de sistematizar um conjunto de revelações 'achadas' nessa experiência, não será capaz de refletir a totalidade das aprendizagens que estiveram em fluxo nessa dinâmica e nem será capaz também de revelar o estado de alargamento existencial que me encontro a partir da oportunidade singular que esse processo de investigação formativa proporcionou. Aventuro-me, assim, feita a ressalva, a dividir percepções - a mim muito marcantes - que foram sentidas, refletidas e compreendidas no movimento da pesquisa.

Penso que o conjunto de informações produzidas no campo da investigação representa, por um lado, uma espécie de compêndio pluralizado do repertório observado, compartilhado e reunido por meio de interação com os atores desse estudo; e por outro, me provoca uma imagem mental de mosaico (junção de pequenos pedacinhos de diferentes colorações) bem representativo das percepções e impressões que reverberaram fortemente em mim, durante esse difícil movimento por equilíbrio entre a implicação e o distanciamento nas interações estabelecidas no campo pesquisado.

Nessa pesquisa qualitativa-etnográfica, em que as realidades são intensas e densas, descrever foi imperativo para interpretar, compreender e significar as epifanias. Percebi, assim, que tratava-se de ciclo hermenêutico complexo. E a hermenêutica-fenomenológica traz um caráter contextual do conhecimento que se configura como uma fonte de inspiração para os métodos da etnografia, oportunizando um viés de cognição mais democrática, de inteligência parceira, de cientificidade criativa e pertinência social (MACEDO, 2000).

Enfrentar, portanto, o desafio complexo de sistematizar interpretações constituídas com-o-outro, uma dificuldade histórica para as ciências sociais clássicas, por acompanhamento de itinerâncias etnoconstitutivas, é me aventurar em busca de fontes heurísticas de sentidos formativos e extremamente densos. Tudo isso sem perder de vista que existência é, necessariamente, interpretação e que o ser humano é um ser-sendo de intenções. Metodologia qualitativa na perspectiva aqui explicitada,

então, me pareceu bastante condizente para enfrentar o desafio de responder a problemática de investigação aqui proposta.

O conjunto de dispositivos usados na pesquisa está centrado fundamentalmente na linguagem, e esta é um dispositivo generativo rigoroso que permitiu objetivações provisórias derivantes da subjetivação dos cronistas sociais, narradores existenciais, envolvidos na pesquisa (especificamente docentes da Escola Básica). Não persegui juízos de valor, mas compreensão que não se limitou à revelação dos fenômenos, mas ao exercício de entendimento essencialmente autoral dos pedacinhos do mosaico. E para tal propósito, dediquei atenção refinada em direção às singularidades, haja vista a heterogeneidade constituir-se dimensão fundante dessa pesquisa.

A etnografia, nessa investigação, pressupôs estranhamento em duplo movimento – olhar o familiar como se fosse estranho e de tornar o estranho familiar (MATTA, 1978) –, fazendo manter-me atento à pertinência do detalhe, na tentativa de conhecer o fenômeno, não de explicá-lo a priori. Foi um processo de busca incessante pelo ponto de vista, pelas opiniões, pelos posicionamentos, a fim de capturar as entrelinhas das narrativas, numa espécie de exercício de compreender as compreensões, perseguindo objetivar a partir das subjetivações.

Etnografia aqui encarada com forte vocação para estimular processos de com-versação (inter)crítica, dialógica em todas as direções, aproximando as teorias epistemológicas no campo da formação continuada de professores e da cibercultura com as práticas cotidianas experienciadas pelos atores envolvidos. Nesse processo combinante, busquei superar - intencionalmente - qualquer tentativa por compreensões monorreferenciais ou totalizantes. Mirei um posicionamento epistemológico de reconhecimento e valorização do saber docente; de identificação e estimulação dos aspectos de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, particularmente atento às narrativas dos aspectos experienciais do processo de formação, sem perder de vista, sobretudo, as dimensões coletivas e políticas.

E para amplificar o diálogo nessa perspectiva da com-versação com a docência, procurei não separar as dinâmicas formativas ditas 'pessoais' daquelas marcadamente tecno-profissionais, identificadas como saberes docentes, mas criar condições experienciais que fomentassem reflexões acerca da integralização do ato de formar-se.

Penso que as itinerâncias formativas quando acolhidas por concepções epistemológicas *outras*, ou seja, que compreendem aprendizagens indissociáveis às singularidades da existência humana, tende-se a criar uma abertura relacional também *outra* com os atores em situação de pesquisa. Vínculos, afetos, reciprocidades e empatia ocuparam centralidade nessa experiência de formação, ou seja, acolhimento das diversas dimensões da vida, de realce da existencialidade. Afinal, vida e aprendizagem não se apartam, estão interimbricadas.

Diante dessa atmosfera de plena humanização das relações estabelecidas com o outro, emergiu uma ambiência que favoreceu a reflexão pessoal acerca do sentido do que é formador/formativo para cada ator por meio da imersão na sua própria experiência de pensar a formação. Talvez, já esteja aí uma pista significativa para se responder à principal pergunta dessa pesquisa: *como se configuram as itinerâncias formativas de professores da escola básica, em contexto curricular da cibercultura, tendo como cenário uma ONG dedicada a ações formativas de possibilidades emancipacionistas?*

O momento de cultura no qual se insere essa pesquisa impõe a incorporação das dinâmicas experienciadas em contexto de cibercultura, ou seja, dinâmicas suportadas em interações também no digital em rede. Isso porque as sociabilidades do tempo presente evidenciam processos sociais cada vez mais entretecidos nas dimensões físicas e virtuais. Daí, então, considerar que a etnografia virtual foi dispositivo teórico-metodológico precioso para me ajudar a desvelar as heurísticas dessa investigação. A trama do social se dá, hoje, de forma integrada entre a vida online (conectada) e a offline (desconectada).

É perceptível que estamos num tempo histórico singular em que está havendo a transição dos dispositivos de pesquisa (e formação) dos meios materiais para o meio digital. E, compreendidos como suporte metodológico de pesquisa, esses dispositivos sociais digitais revelam-se espaços-tempos que apresentam novas possibilidades de se compreender o digital em rede como estruturante de boa parte das atividades sociais da contemporaneidade. Afinal, esses espaços afetam a inteligência humana, a capacidade de conhecer, de perceber e de tecer complexas tramas de experiências e reflexões através de ambientes conectados.

E essas interações, agora também pelo digital em rede, geraram processos de autoria de enorme valor para o entendimento que esse estudo persegue, uma vez que as com-versações entre os atores e o pesquisador se materializaram por um

amplo espectro de dispositivos mediadores, capazes de provocar revelações e criações de si a partir dos próprios processos experienciais de formação. Esse movimento se deu, especialmente, por meio de compartilhamento de pluralidades narrativas, hipertextuais, sentidos e (n)etnométodos³⁰. O 'n' na frente é para provocar pensar sobre métodos outros que agora irrompem por via de um "novo" etno, ou seja, um etno resultante de um modo outro de fazer-se humano porque estruturado, na sua subjetividade, pelas alterações provocadas pelo fenômeno da internet e seus ciberespaços.

A produção de compreensões se fundamentou na análise de conteúdo de base hermenêutica-fenomenológica, entendida como “esforço interpretativo e compreensivo sobre as situações de vida em geral, inserida numa prática fenomenológica do conhecimento” (MACEDO, 2006). Na fenomenologia, a compreensão passa a ser definida como um mundo de conhecimento que não está pronto, mas carecedor de interpretação. A compreensão procede a uma apreensão imediata e íntima de um fato humano, isto é, seu sentido. Nestes termos, a compreensão se dá por meio de uma recriação da experiência ao tentar conhecê-la.

E nesse esforço de interpretação para compreender e objetivar as subjetivações, foi preciso resgatar - buscando fidelidade ao prometido na investigação - os objetivos centrais que norteiam as intencionalidades dessa pesquisa. Sejam aqueles de pretender *analisar como as interações mediadas pela ONG estabelecem-se como experiências cotidianas autoformativas, heteroformativas, erosformativa e metaformativas*; sejam de pretender *analisar os sentidos e significados que os professores participantes atribuem às dinâmicas formativas enquanto processos curriculares*. Esse desafio, perpassado de modo mais geral, pela tentativa de *compreensão das itinerâncias formativas de professores da Escola Básica, em contexto curricular da cibercultura, tendo como cenário uma ONG dedicada a ações formativas de possibilidades emancipacionistas*.

E para me ajudar, então, a efetivar de modo vigoroso e rigoroso essa fase de análise, reputei como oportuno organizar todo o material produzido no campo a par-

³⁰ Esse conceito, de forma um pouco mais detalhada, será propósito discursivo ensaístico ainda aqui nessa pesquisa, no capítulo 7, como espécie de um bônus-heurístico, insight surgido para o pesquisador na dinâmica da pesquisa e estimulado seu aprofundamento, por desafio-autorizante, pelo orientador dessa pesquisa.

tir de um processo de organização conceitual baseado nas noções subsunoras. Trata-se de uma "sistematização textual do conjunto; produção de uma meta-análise ou uma nova interpretação do fenômeno estudado" (MACEDO, 2000, p.204). E com base nessa estratégia analítica, emergiram duas noções subsunoras: **'multirreferencialidade na formação docente'** e **'itineranciais formativas ciberculturais emancipacionistas'** que serão detalhadas a seguir.

6.1 - MULTIRREFERENCIALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

O entrelugar que ocupa o CEAP enquanto ONG de vocação humanista e emancipacionista, considerando suas perspectivas e abordagens políticas e epistemológicas aqui já explicitadas, traz para si - à luz do imaginário docente que o frequentou nessa experiência de formação - um simbólico institucional de organização muito forte na sua dimensão relacional, radicalmente acolhedora da heterogeneidade e, por consequência, fomentadora de laços sociais intensos que favorecem à práxis educacional complexa. Essa foi uma evidência transversal contínua percebida por mim durante todo o processo da prática de formação com os atores da pesquisa, seja pela explicitude contida em postagem de interação inicial do curso, seja pelo compartilhamento público em interação de contexto da avaliação da experiência, ao final do cumprimento da carga horária do curso.

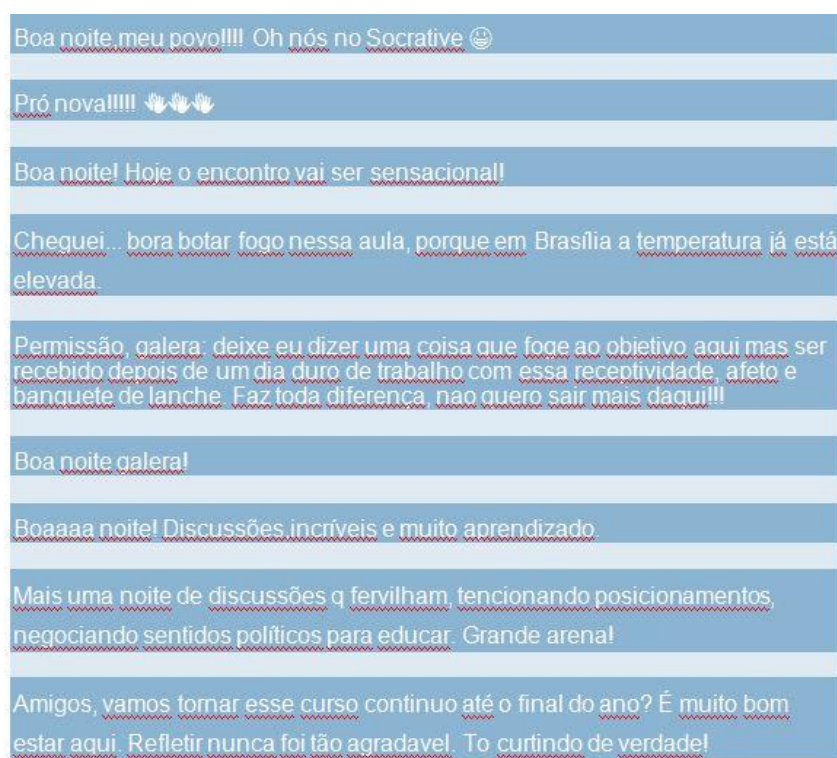


Figura 33 - Print da tela de interação presencial com uso do Socrative.

Elogios especiais à Carminha!! Muito acolhedora, retrata o cuidado dos profissionais do CEAP, desde os primeiros contatos feitos conosco. Obrigada a todos os professores. Sairei daqui com vocês através de minhas práticas, mas também em meu coração! forte abraço!

Figura 34 - Tela de avaliação final do curso: ator da turma 02

E uma práxis educacional complexa pressupõe que os processos de formação não são forjados por um conjunto disciplinar e fragmentado, mas por múltiplas referências, por processos culturais multirreferencializados. “A multirreferencialidade, podemos afirmar, é uma epistemologia mundana, do inacabamento, da impureza e da realização enquanto práxis” (MACEDO, 2010, p.15). E processos culturais aqui "são sempre práticas, acontecimentos, situações e testemunhos, enleados de representações, de intenções e de ações individuais e coletivas que gestam saberes articulados na pluralidade de suas construções" (ARDOINO, 1998, p.48). Prática para Ardoino é sempre práxis, quer dizer: ela é uma prática que não é uma ação transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo.

A abordagem multirreferencial, ao considerar a complexidade dos fenômenos educativos, apresenta-se como práxis de ruptura paradigmática, pois traz em si mesma o exercício da heterogeneidade, o que possibilita aos atores que estão em formação sustentar suas práticas numa concepção ética que tenha como princípio inegociável o respeito e a convivência.

Penso que a práxis multirreferencializada se consubstanciou em práticas formativas da experiência do curso 'pedagogias da conexão' já mesmo quando dos encontros inaugurais (com as 03 turmas tomadas como o campo dessa pesquisa) todos os atores foram instigados a conhecer - via tabulação dos questionários respondidos no ato da inscrição - os perfis dos seus pares de interação naquela itinerância a ser desbravada. Ou seja, experienciar a presença do outro a partir da possibilidade de que todos pudessem pensar inicialmente na dimensão da heterogeneidade que compunha aqueles grupos, revelou-se fator decisivo para os rumos da experiência. Foi por meio desse dispositivo de autoria - questionário virtual como imperativo de confirmação da participação no curso - que os atores deram-se conta de que ali estava uma perspectiva de formação entretecida por sujeitos que experienciam processos educativos de lócus múltiplos: sejam de redes públicas municipais e estatais, sejam de instituições privadas e, ainda de organizações não-governamentais.

Essa evidência de itinerância experiencial com vocação pluralizada logo a priori, dando pistas da complexidade do por vir diante das condições distintas das realidades postas em intercambiação, descortinou para grupo a episteme de que todos estariam conduzindo uma proposta de formação sem rumo necessariamente preciso, mas de intencionalidade bem demarcada: trazer à superfície as diferenças, e por consequência, não simplificar a complexidade dessa potência do encontro. E aqui lembro Ardoino (1998) quando afirma que não é a realidade que é complexa, mas o olhar do pesquisador que a vê. E aqui ressalto que os atores também devem ser compreendidos como pesquisadores, ainda que por lógicas e metodologias outras. E ressalto ainda que as invenções publicizadas nas tramas das narrativas na cibercultura só podem ser compreendidas na sua inteireza e complexidade a partir de um olhar circunstancializado pelo contexto que surgem, a partir de um olhar multireferencial, sensível e crítico.

Destaco, abaixo, trechos de com-versação ocorrida via painel interativo Socrative que ilustram bem emblematicamente essa dinâmica potente da diferença. O contexto das postagens diz respeito à aula de apresentação dos 04 eixos temáticos de discussão do curso, quais sejam: *cultura da conexão; redes sociais e educação; games/gamificação da educação; e séries de tv educação.*

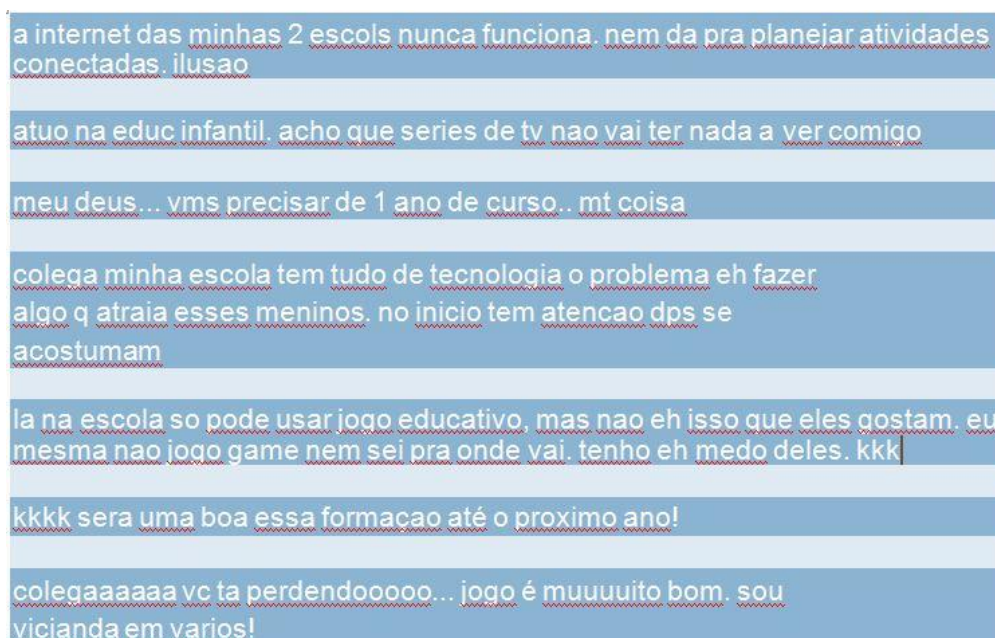


Figura 35 - Print da tela de interação presencial com uso do Socrative.

Observa-se, nessa curta com-versão entre os atores integrantes da turma 01, que realidades bem díspares estão em fluxo na experiência, revelando óticas bem

circunstancializadas a partir das práticas cotidianas que experienciam. Enquanto um ator revela a precária condição de infraestrutura de conexão das escolas que trabalha, o outro ator explicita essa não ser a realidade, ao dispor de *"tudo de tecnologia"*. Enquanto um é taxativo, afirmando que *"não jogo games"* e ainda completa *"tenho é medo deles"*, o outro é enfático: *"jogo é muito bom, sou viciada"*.

Quando nos permitimos outras dimensões no processo, aquelas relativas às experiências, às subjetividades, ao vivido, às relações humanas, novas perspectivas se abrem para o processo de formação, especificamente em sua intencionalidade, pois as preocupações não se direcionam mais apenas para o saber técnico ou saber-fazer, mas sobre o saber-ser, saber-tornar-se. E essa perspectiva nos leva a pensar um processo de formação em que o mais importante passa a ser as relações intersubjetivas, referências outras.

Na publicação das postagens seguintes, agora usando como interface o Twitter e o filtro da hashtag de indexicalização adotada pelo curso '#pedagogiasdaconexao', podemos notar que as existencialidades irrompem sem pedir licença, aflorando nos docentes desejos e imaginários que habitualmente - assim revelam - são reprimidos nos clássicos contextos de formação hegemonicamente cientificistas.



Figura 36: Postagem feita no Twitter por ator da pesquisa da turma 01.



Figura 37: Postagem feita no Twitter por ator da pesquisa da turma 01.

Essas irrupções foram captadas por mim como latentes sinais de uma docência que sente necessidade de agregar mais existencialidade, mais vida ao seu processo formativo. Talvez esteja aqui, subjacente, um potente mote freireano que nos remete à 'docência como existência' quando Paulo Freire nos lembra "me movo como educador porque primeiro me movo como gente" (FREIRE, 1996, p. 106"). Subjaz, assim, aos tweets um anseio por uma outra ética das relações sociais e pedagógicas. Ética aqui compreendida como 'estética da existência', segundo interpretação foucaultiana do pensamento de Kant.

Se pegarmos, por exemplo, outro depoimento postado de um participante, dessa vez no fórum de discussão do AVA Moodle - também adotado como recurso de interação por fomento a mais prática de com-versação - veremos de modo ainda mais contundente essa constatação de 'existencialidade encarnada' nos anseios do sujeito-professor.

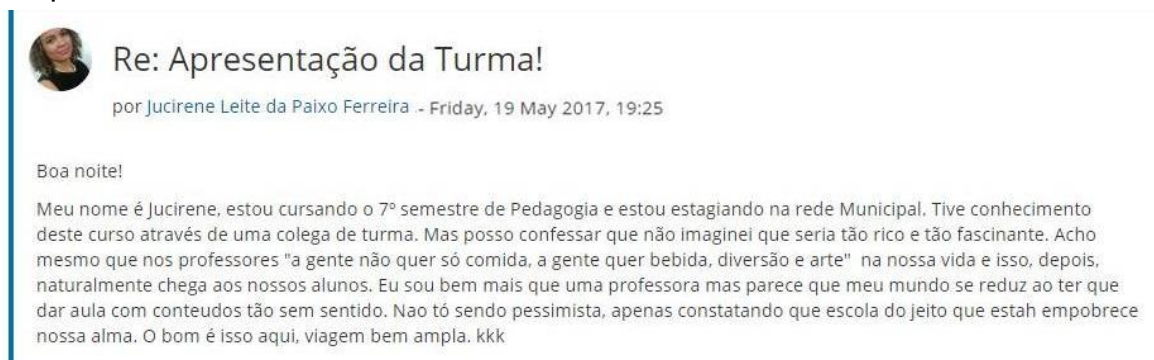


Figura 38: Postagem no fórum de discussão Moodle. Fonte: AVA CEAP

O que está em foco na abordagem multirreferencial é exatamente essa complexidade do humano que o transversaliza permanentemente, tornando-o um ser movido por desejos, sentimentos, anseios capazes de afetar e de ser afetado, provocando movimentos em todas as suas potencialidades. Nesse momento se constata aquilo que Gaston Pineau nos provoca a reconhecer: a dimensão da *erosformação* como condição humana inexorável às situações de aprendizagem. Ai vem Macedo (2010) e crava: "o desejo constitui a erótica implicada à constituição do sujeito e sua formação" (MACEDO, 2010, p. 78).

O desejo - transversal à itinerância social de quem se forma - atravessa as existencialidades porque essas anseiam por realizar-se, via projetos de vida, imaginários simbólicos, sonhos de felicidade, e também por subjetividades inconscientes. E sem isso, "perde-se o sentido de existir, instaura-se a morte, desaparece a possibilidade da criação" (MACEDO, 2010, p. 78). Provocar pensar essa perspectiva da erosformação na nossa experiência formativa desencadeou compartilhamentos surpreendentes que nos servem de reflexão. Como exemplo, trago uma postagem bem expressiva de um ator participante da turma 02 no fórum de discussão do grupo.



Re: Fórum aberto - Edição 02

por Selma dos Santos Bonfim Lima . - Friday, 26 May 2017, 21:27

Olá colegas,

essa discussão sobre minhas utopias em educação me fizeram (e as aulas de redes sociais me provocaram bastante nessa direção) pensar sobre se lá atrás era meu mesmo o desejo ser professora. Acho seriamente que houve muitas pressões sobre mim para que eu fosse a doutora da família. Acho que lá na origem meu não era bem esse. ele foi se desenhando por muitos exemplos sedutores de professores excelentes. Eu quero muito continuar na educação mas sinceramente não estou realizada nao. Tenho que pensar mais nisso.

Valeu, galera ta bem lega a condução.

Figura 39: Postagem no fórum de discussão Moodle. Fonte: AVA CEAP

Destaco nessa com-vesação pública a complexidade efetivada na ambivalência da narrativa quando o ator é provocado a pensar sobre como constituiu-se professor: "*Acho seriamente que houve muitas pressões sobre mim para que eu fosse a doutora da família. Acho que lá na origem meu (desejo) não era bem esse*". Mas prossegue: "*Eu quero muito continuar na educação, mas sinceramente não estou realizada não*". Esse é testemunho que evidencia um autoconflito extremamente denso, eivado de contradições e lutos que determinam centralmente a práxis pedagógica desse ator. E o que costuma fazer com isso os processos formativos institu-

cionalizados por intencionalidades reducionistas de saberes exclusivamente técnicos? Optar pelo 'conforto da negação' (Macedo, 2010) dessa dimensão. Na minha ótica, agora amparada por essa imersão da pesquisa, posso intuir que dinâmicas desejanter em processos formativos, ambiciosas por uma formação muito mais existencial, é uma pauta latente da formação de professores, mas invisibilizada em razão de pautas emergenciais pragmáticas ocuparam centralmente as intencionalidades políticas e pedagógicas das escolas racionalistas.

O compartilhamento desse ator, no fórum, sugere a necessidade de uma formação para além da aprendizagem intelectual, do mundo apenas dos saberes docentes. Sua mensagem parece nos dizer com vigor de que nós não devemos levar para a sala de aula apenas o que sabemos, mas precisamos levar, fundamentalmente, quem somos. O depoimento a seguir, fruto de entrevista individual feita com ator social dessa experiência, é ainda mais contundente quanto à necessidade de reinvenção das políticas de formação nos espaços institucionais.

"Reconheço que ando intolerante com o universo da escola: alunos, colegas, coordenadores, funcionários, pais. Dificilmente me sinto absolutamente bem nesse espaço. Claro que tenho momentos de realização, mas eles são desproporcionais... meu cotidiano de atuação na educação talvez seja feliz mesmo só no meu imaginário. É muita formação, alias, é muito acúmulo de informações nos cursos que a escola oferece mas na realidade só consomem tempo e gera desânimo. Não sei explicar mas falta alguma coisa que mexa com a gente." (Ator E).

Entendo, pelas autorias observadas e vividas na pesquisa, que tal proposição nos direciona invariavelmente para uma concepção outra de práxis pedagógica que contemple e reconheça as implicações, as alterações, as subjetividades, de modo que o conhecimento seja construído a partir das múltiplas experiências do pessoal e do coletivo, pela convivência, pelo encontro com o diferente, pelas vicissitudes e estranhezas; enfim, por uma dinâmica que se permita complexa porque intregalizante das dimensões. E a noção de autoria implica, por consequência, num processo de autorização. "A autorização significa, neste caso, a capacidade de cada um tornar-se seu próprio co-autor" (ARDOINO, 1998, p.17). Trata-se, assim, de um enfoque por novos sentidos à formação, que se aventura a exercitar o processo da metiformação, gerando movimento de intenso mergulho em si mesmo, reconhecendo que nos formamos ao formar. E esses novos sentidos só são possíveis ao serem

regenerados tanto por processos de criação e produção de conhecimentos como, fundamentalmente, por processos de produção de si próprio. As postagens abaixo, agora no contexto de avaliação da itinerância vivida por atores das turmas 02 e 03, corroboram a percepção de que autoria e autorização se constituíram como condição estruturante dessa experiência.

O Curso foi muito além de minhas expectativas, fez a conexão que faltava enquanto sujeito social ativo, despertando meu desejo em aprofundar o que já tenho de conhecimentos, bem como, mergulhar neste universo tecnológico, na perspectiva de melhor atuar na capacitação de professores.

Figura 40: Postagem feita no questionário de avaliação do curso - turma 02.

eu saio daqui (mesmo achando que pelas lembranças eu vou ficar muito ainda) decidida a bancar todas as minhas convicções de como pode ser melhorada a educação da minha escola. Hj eu acho que estou mas forte para enfrentar os conflitos que vao surgir quando eu começar a fazer mil coisas diferentes na minha pratica. Valeuu equipe, vcs sao feras mesmo. abraços e beijocas

Figura 41: Postagem feita no questionário de avaliação do curso - turma 03.

Acho que esses foram, conscientemente, os rastros passíveis de serem objetivados diante de um território permeado de muita subjetividade contida no repertório de informações produzidas na dinâmica do campo da pesquisa. Entendo-os como rastros exatamente pela sua condição provisória, compreendidos numa temporalidade fluida, passante, instável, momentânea. E esses rastros dizem respeito, naturalmente, mais especificamente à noção subsunora aqui refletida nesse momento: **multirreferencialidade na formação docente**. Importante destacar que essa categoria analítica invariavelmente se imiscuirá com a seguinte, não se pretendendo, portanto, pureza mas reconhecimento interseccional inexorável desses dois grande eixos privilegiados para a análise da experiência.

6.2 - ITINERÂNCIAIS FORMATIVAS CIBERCULTURAIS EMANCIPACIONISTAS

Essa noção subsunora se estabeleceu como categoria de organização analítica da pesquisa na medida em que o fluxo das com-versações no digital em rede se evidenciavam estruturantes do modo de interagir, refletir e narrar o processo formativo. E essas narrativas de si, sempre hipertextuais porque expressas por diversas

linguagens (textos alfabéticos, imagens, vídeos, fotografias, gráficos, charges, áudios, etc), foi, assim, se tornando campo fértil de intercâmbio de histórias e autorias dos atores entre si e com o pesquisador.

A opção combinante por um formato de itinerância composta das dimensões presenciais e virtuais (mas sempre reais), permite tanto a exploração do contato físico e afetivo como também da objetividade pela escrita via narrativas por compartilhamento. E, nessa dinâmica, o ator começa a vivenciar o estranhamento de si e a estranheza do outro, a partir do estabelecimento do grupo por meio de interações mediadas em rede. Embora esse formato combinante, oportunizado pelo contexto de cibercultura, enseje uma perspectiva de muito mais potencialidades em favor dos processos formativos, vale o registro de que isso não foi consensual entre os atores participantes, conforme relato da Entrevistada B.

"Tá muito difícil ser professora nesse momento de circulação de tanta informação. Eu não gosto dessa conversa de teórico de gabinete que quer nos convencer de que agora tá melhor para ensinar com tanto conhecimento disponível. De que adianta? Os alunos não ligam nada com nada. É tudo solto. Eles são repetidores de manchetes de sites, mas não refletem nada porque nem dá tempo! Sem falar que hoje eu não tenho uma só aula em que eu não ouça uma pergunta que comece assim: "professora, eu li na internet..." tal coisa. É uma tal agora de 'fake news' que a gente tem que dar conta de desconstruir os absurdos que são passados nas redes sociais e pelo 'zap'. Meu deus! Eu, acho, na verdade que essa coisa de cibercultura piorou muito o processo de formação do nosso tempo." (Ator B).

Interessante constatar, por outro lado, que os atores ciberculturais participantes da experiência também ressignificam e atualizam a todo instante seus processos de reflexão de si e sua formação quando em tramas por rede digital. O exemplo a seguir em formato de print de discussão ocorrido no fórum da turma 2, no Moodle, é bem emblemático.

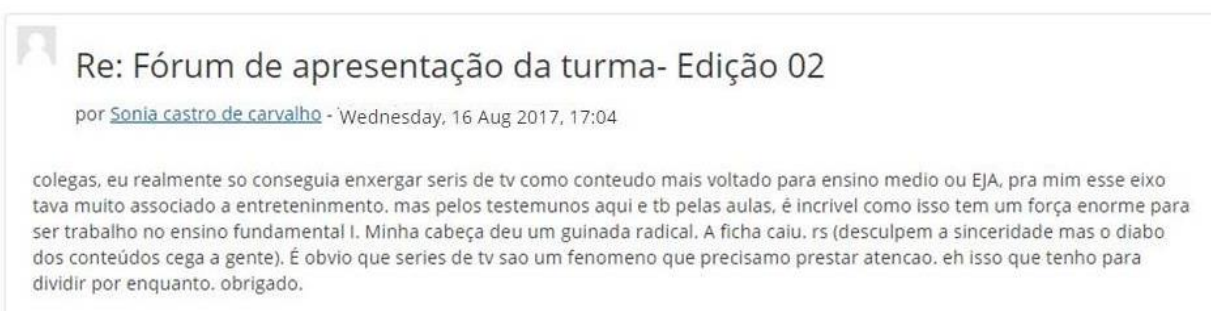


Figura 42: postagem feita no fórum de discussão do Moodle - turma 02.

Pode-se perceber que a ressignificação se instaura, nesse ator, por meio da tomada de consciência provocada pelas itinerâncias formativas de colegas professores que se permitiram tecer/ceder considerações sobre os seus próprios processos de significação que o fenômeno da séries de tv (temática de contexto discutida na oportunidade) estavam lhe proporcionando. As narrativas digitais de professores em formação, no contexto da cibercultura, passam a configurar-se dispositivos significativos para compreender os processos formativos na atualidade, bem como seus desafios.

O exemplo seguinte protagonizado pelo ator da turma 02 (ver figura xx) vai na direção da tomada de consciência por um posicionamento atitudinal de professor-pesquisador, ativista, que além de perseguir e materializar autorias, reconhece que é preciso insurgir. Sua com-versação pública vai para além de um movimento meramente pedagógico, mas político, carregado de intencionalidades pensadas.



Figura 43: postagem feita no fórum de discussão do Moodle - turma 02.

Essas insurgências, vistas sob a perspectiva de Macedo (2014) se constituem em atos de currículo porque compreendidos como criações experienciais que estruturam realidades, que favorecem os processos de pertencimentos pelos quais os sujeitos explicitam sua existência, porque estão imbricados a instituintes culturais da formação. A cultura hegemônica nos ensinou que experimentos prático-pedagógicos sem fundamentação a priori (sem respaldo dito científico) são 'invencionices' que não cabem nos processos formativos ditos formais. Atos de currículo se revelam, então, como matéria-prima das práticas emancipacionistas nos processos formativos. Emancipação, assim, é defesa por outra concepção de construção de conhecimento e daí pode nascer uma pedagogia da emancipação. E, dito de outro modo, esses atos de currículo podem significar possível a institucionalização de fazeres curriculares contra-hegemônicos.

Ainda nessa direção das insurgências e da tomada de consciência sobre regramentos instituídos da formação que precisam ser questionados porque alimentam um círculo vicioso degradador de todo o sistema educacional público e privado, temos o relato da Entrevista A.

"Sinceramente, me constranjo quando alguém diz, em razão do meu diploma, de que sou especialista em Educação. No fundo eu sei que, verdadeiramente, eu estou enganando a mim, a minha escola e aos meus alunos. Mas que fique aqui registrado... também fui enganada pela instituição que me diplomou. (...) graduação e pós-graduação não me tornaram melhor professora. Precisamos entender que um título, através de um papel, não colabora em nada para a mudança que queremos ver na formação das nossas crianças e jovens." (Ator A).

Um exemplo contundente desse movimento por questionamento e reinvenção dos regramentos instituídos, mirando modos instituintes de políticas formativas outras, pôde-se revelar numa atividade coletiva em que a pretensão - fruto de sentimento consensual autorizante dos grupos - foi o desafio de criar uma trilogia autoral, em linguagem radiofônica, composto por programas que discorressem sobre práticas de defesa por realização de experiências voltadas a um conhecimento-emancipação. As temáticas se relacionaram diretamente aos três eixos de discussão do curso: redes sociais na educação, games/gamificação da Educação e Séries de TV e educação. Essas práticas se materializaram em podcasts e foram publicizados pela Radioweb CEAP, acessíveis em www.ceap.org.br/radio. Ver imagem 44, print dos programas 36, 37 e 38 da publicação no site CEAP.

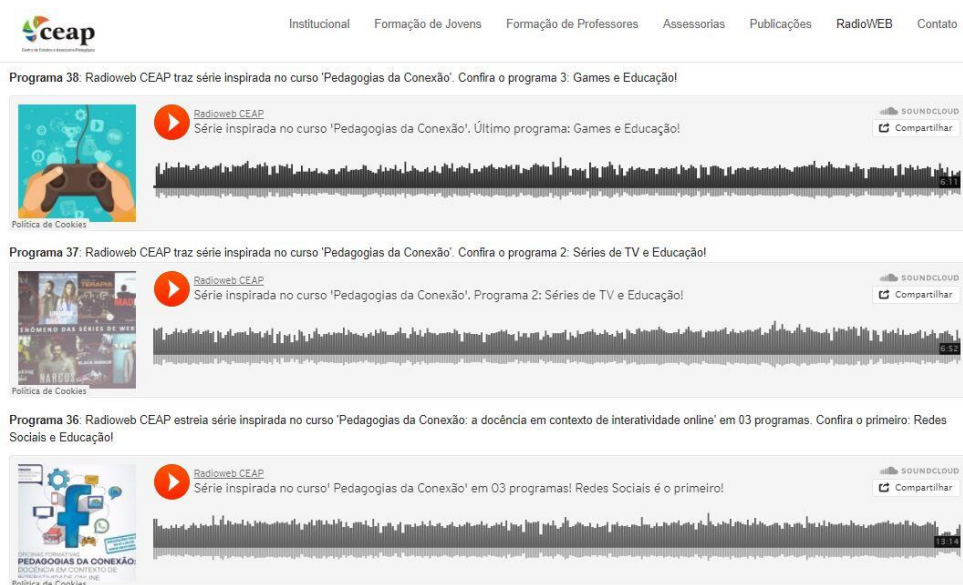


Figura 44: Print de publicação das autorias radiofônicas na página da Radioweb.

Emancipação nos parece, assim, uma resposta à superação da submissão, contrapondo-se, por atos, às lógicas de reprodução. Ou seja, práticas de resistência operam sempre vinculadas ao compromisso da emancipação. A organização para autorias, fruto de com-vesação no painel interativo do sistema Socrative, também evidencia que os atores participantes foram capazes de criar um novo discurso de combate aos discursos sobre a cultura escolar hegemônica.

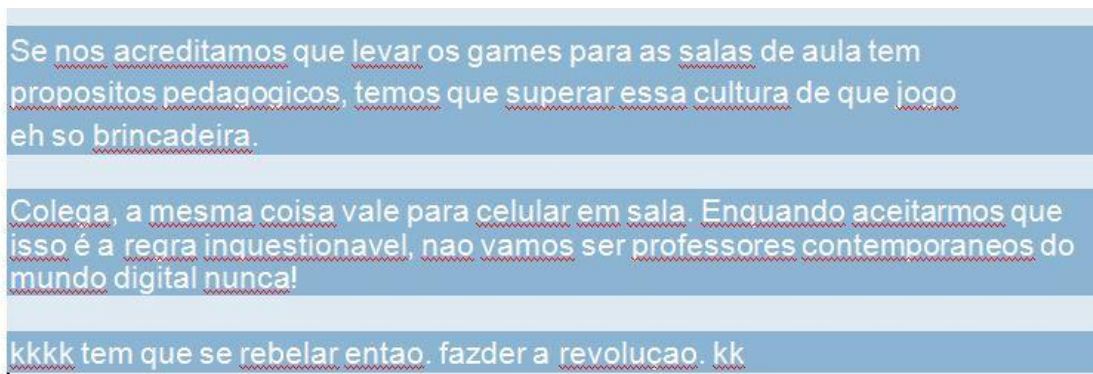


Figura 45: postagem feita no painel interativo do sistema Socrative - turma 02.

Esse tipo de perspectiva autoral, emancipacionista, multirreferencial, foi pouco a pouco se revelando na dinâmica da pesquisa porque acaba por fomentar um espírito transformador de mudanças, não de espera, mas de ação, ao tornar o pedagógico sugestionado ao político e o político sugestionado ao pedagógico (princípios reconhecidos na obra de Giroux). A emancipação, então, não se realiza fora do território da política. E por essa via, a pedagogia se torna ação emancipacionista porque se abre às autorias, às expressões existenciais, aos desejos e passa a ser realizável, assim, por práticas auto e heteroformativas, especialmente importante quando reconhecem-se campo político do instituinte.

E esse propósito político parece ter se realizado, ainda que em micro-escala, nessa experiência de formação, uma vez que essa intencionalidade concorre, por imbricação, invariavelmente, para a formulação de novas políticas de currículo. Ou seja, currículo compreendido como construção social crivada das dinâmicas culturais e formativas configuradas por sujeitos que portam saberes e valores de possibilidades instituintes. Intencionalidade é, assim, emancipação pensada.

Penso - não com intenção de concluir a análise dessa investigação mas com propósito mesmo de síntese emblemática - que o último print que escolhi para encarnar evidências de que processos emancipacionistas habitaram as itinerâncias

dessa experiência podem ser observados a partir da leitura do compartilhamento a seguir, produzida por um ator da turma 01, em contexto de avaliação da proposta do curso.

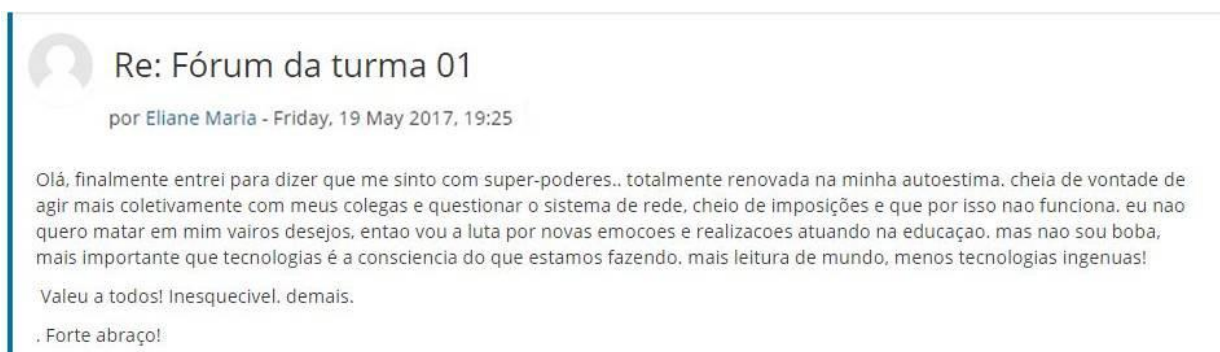


Figura 46: postagem feita no fórum de discussão do Moodle - turma 01. Fonte: AVA CEAP

Essa narrativa é explicitude de estado de empoderamento alcançado por movimento dos processos de auto, hetero, meta e erosformativo amplificados pela condição do digital em rede. Essa narrativa é sugestiva de ato emancipacionista como resposta à regulação dominante. É revelação de resistência crítica que mira os inéditos viáveis dos quais nos falava Freire (1996), ou seja, são narrativas que flertam com as utopias e flertar com as utopias é inventar futuro, mas sem romantismo, acionadas por realismo.

7. NETNOMÉTODOS: UMA PROPOSIÇÃO CONCEITUAL EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Partindo da experiência estabelecida nesse processo de investigação que a pesquisa me oportunizou, afetado e provocado pelas leituras que articulam cibercultura, etnometodologia e formação de professores, penso ser necessário e possível me aventurar no aprofundamento de pensar e desenvolver, numa outra etapa de estudos, pesquisa mais verticalizada acerca das dinâmicas do digital em rede.

Mais precisamente, penso que - inspirado na teoria do social em rede - me inquietei por mais compreensão de como as interações mediadas pelo digital se realizam em dinâmicas online. O âmbito do digital é fecundo de manifestações de si, de conversações, de narrativas em rede, e elas podem ser entendidas como potentes organizadoras e criadoras tanto das (inter)subjetividades como das ordens socioculturais contemporâneas, ou seja, podem, então, ser consideradas expressões de um 'novo' etno que porta *métodos* circunstancializados no território dos fluxos digitais. Talvez esteja aí, embrionariamente, a possibilidade de gestação de um conceito de 'netnométodos', dispositivos possivelmente específicos desse contexto virtual ocupado pelos atores sociais contemporâneos para tornar suas ações racionais, compreensíveis para si próprios e estruturantes das suas noções de realidade.

8. (IN) CONCLUSÕES

O desafio compreensivo proposto nessa pesquisa, a partir do contexto contemporâneo de cibercultura aqui apresentado, foi o de entender como a docência tem produzido sentidos sobre seu processo formativo, bem como tentar compreender como se configuram as itinerâncias formativas de professores da escola básica, tendo como cenário uma ONG dedicada a ações formativas de possibilidades emancipacionistas. Essas duas questões foram centrais nesse esforço.

Embora o propósito da experiência de formação aqui investigada - e tomada como o campo da pesquisa (refiro-me ao curso 'Pedagogias da Conexão: a docência em contexto de interatividade online') - tenha tido como eixos centrais temáticas aparentemente associadas à utilização de tecnologias digitais na área educacional, o principal intento foi, em verdade, trazer fenômenos da cultura como acionadores para se pensar processo formativos docentes. E a cibercultura, nesse sentido, apresenta-se como potente espaço de interação e mediação por onde fluem a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais no contemporâneo.

A cibercultura, nesse estudo de caso, como o contexto cultural do tempo presente, revelou-se um espaço de recriação coletiva da vida social que, por via de plataformas de interação digital, reúne a densidade experiencial do nosso etno contemporâneo. As redes online estão, então, funcionando como potente meio de captura da nossa existência; quanto mais participamos, maior é a possibilidade de pensarmos sobre nós próprios. E é nessa perspectiva que propor 'com-versações' com a docência em contexto de cibercultura me pareceu muito fecundo para apreender, perceber, fisgar, intuir para, assim, melhor compreender os propósitos dessa pesquisa. Com-versão aqui foi compreendida como práticas de comunicação, de troca interativa, através de hipertextos, entre interlocutores, sob permissão dos seus atores.

Criar, assim, uma ambiência formativa docente circunstancializada num momento de cultura que favorece intensas dinâmicas de comunicação do social, é permitir a entrada irreprimível de nuances das subjetividades dos sujeitos em interação, dando vazão irrefreável a dimensões do sensível existencial que não costumam ser estimuladas nos processos convencionais da formação docente, normalmente direcionados objetivamente para as questões tecno-racionalistas da aprendizagem.

Agregada a essa condição contemporânea de cultura, na qual as subjetividades trafegam intensamente, experienciou-se na dinâmica da formação uma aborda-

gem epistemológica inspirada na multirreferencialidade, provocando abertura radical para a manifestação das diferenças, fossem elas originárias dos segmentos específicos de atuação, de vinculação institucional, de classe social, de tempo de atuação, de faixa-etária; fossem por questões étnico-racial, religiosa, etc. Ou seja, compreender os processos formativos da docência numa condição pluralizada por expressiva heterogeneidade se constituiu num interessante campo de investigação para a consumação dos propósitos dessa pesquisa.

Penso que essa investigação pôde compreender a formação por meio de uma processualidade de sujeitos que, provocados por uma ONG de princípios humanistas e vocacionada para dinâmicas emancipacionistas, se permitiram com seus movimentos exteriorizar a emergência por uma formação mais abrangente, socioexistencial, de perspectivas muito mais ontológicas, abertas a nuances outras, muito para além das pautas restritivas dos saberes pedagógicos pragmáticos, oriundos dos imperativos gerados por concepções objetivas e reativas da realidade social.

Essa evidência constatada é sugestiva de uma conscientização crítica-emancipacionista em curso, corroborada por movimentos de autoria e autorização, efetivos atos de currículo, que se instauraram pelo reconhecimento de que a resposta de reexistência a essa lógica de objetivação da realidade é via processos formativos que se compreendam conscientemente instituintes de um modo outro de pensar e instituir a formação.

Muito revelador para mim, na condição de pesquisador, poder constatar que por de trás do interesse pragmático por temáticas tecnológicas - que reconhecidamente exercem enorme apelo sedutor na contemporaneidade - pulsa, na verdade, um interesse latente da docência por perspectivas outras de realização do seu processo de formação. Os sujeitos querem se realizar por proposições mais criativas, mais afetivas, mais divertidas, distantes da disciplinarização e uniformização como referenciais coercitivos, absolutos e inflexíveis que aí estão postos.

A docência quer ser mais protagonista das suas itinerâncias, quer ser mais autoral nos seus processos formativos, ela quer que sejam valorizadas as múltiplas existências nas experiências de pensar e proceder a formação. A docência, ao ser provocada por outra lógica epistêmica de viver a formação, sinaliza por uma rejeição das proposições formativas a ela oferecidas e, por consequência, da processualidade curricular excludente e limitadora das potencialidades com que têm que operar

cotidianamente. A docência quer mais vitalidade aos currículos. Currículo como obra aberta, socialmente concebido em dinâmicas permanentemente em movimento.

Acredito que a itinerância proposta pela ONG aqui investigada, por se constituir em espaço experiencial das relações entre formação em contexto curricular de cibercultura e práticas formativas continuadas de professores, revela por um lado a necessidade de se pensar políticas formativas mais engendradas nas experiências da realidade concreta dos sujeitos. Dito de outro modo, o experiencial do próprio sujeito como qualificador da formação, não o exógeno como o fundante desse processo. A estrutura da existência humana é melhor desvelada na realidade da sua prática existencial. O sujeito é um ativo participante do mundo das coisas.

Há que se desenvolver políticas de maior preocupação com o sentido da formação, sob pena de anular a singularidade da existência desses sujeitos. Isso porque todas as vivências de uma pessoa se organizam a partir de sua vivência perceptiva. A historicidade, o ser-com-o-outro, a temporalidade, a própria finitude, são questão absolutamente ignoradas nos processos formativos instituídos, mas pulsaram nessa experiência de pesquisa.

Abrindo para as (in)conclusões, foi muito interessante perceber que - mesmo com todos os apelos estratégicos, intencionalizados e, frequentemente, enviesados pela ideologia tecnocrática (como visto no capítulo dedicado às perspectivas da cibercultura) que liga a ideia das tecnologias aos imaginários de inovação, solução, eficiência, de poder, conhecimento especializado, desenvolvimento científico etc - as com-versações nessa perspectiva durante a experiência não representaram a essência do processo formativo, confluíram transversalmente e de modo contínuo para dimensões fortemente associadas aos processos existenciais do sujeito. Dai porque a proposição dessa ONG, sob minhas lentes, se configura como efetiva política curricular instituinte ao insistir em reconhecer nas suas práticas de formação que toda percepção experiencial é também uma interpretação que não pode ser desperdiçada.

E nessa direção, contra o desperdício da experiência (Santos, 2001), é que penso ser necessário e possível desenvolver mais aprofundadamente o esboço do conceito de 'netnométodos' aqui proposto no item '7' dessa dissertação, compreendendo-os - introdutoriamente - como dispositivos reveladores de uma dinâmica experiencial do nosso "novo" etno que se alarga ao ser observado na circunstancialidade das dinâmicas de interação no digital em rede.

9. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa, Brasília, 2008.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- _____. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano, 2003.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBIER, R. **La Recherche Action**. Paris: Anthropos, 1996.
- BONNAL, N. **Internet: A nova Via Iniciática**. Ed. Instituto Piaget. 2001.
- BONILLA, M. H. **Escola Aprendiz: para além da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- _____.; PICANÇO, A. **Construindo novas educações**. In: PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.
- _____.; PRETTO, N. de L. **Formação de Professores: as TICs estruturando dinâmicas curriculares horizontais**. In: ARAÚJO, B; FREITAS, K. S. (Orgs.). **Educação à distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007.
- BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade**. 2 ed. Maceió: Edufal, 2001.
- CARR, N. **The Shallows: What the Internet is doing to our brains**. Ed. W. W. Norton & Company. 2011.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____.; **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- COBB, J. **CyberGrace: The Search for God in the Digital World**. Ed. Crown. 1998.
- FEENBERG, A. **QUESTIONING TECHNOLOGY**. ED. ROUTLEDGE. 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: PAZ E TERRA, 1996.
- FLICHY, P. **L'imaginaire d'Internet**. Ed. La Decouverte. 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad.: Paulo Flávio Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In: HARAWAY, Donna et al. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 1985.

HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.

H. Rheingold. **The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier**. Massachusetts: MIT Press, 1993.

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

KELLNER, Douglas. "**New Technologies/New Literacies: reconstructing education for the new millennium**," *Teaching Education*. 2000

KEEN, A. Dilettanti.com. Come la rivoluzione del Web 2.0 sta uccidendo la nostra cultura e distruggendo la nostra economia. Ed. De Agostini. 2009.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre, Penso, 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.

LANIER, J. **Gadget você não é um aplicativo! Um manifesto sobre como a tecnologia interage com a nossa cultura**. Ed. Saraiva. 2010.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, Vozes, 2013.

_____. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2014.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **A etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **A teoria etnoconstitutiva de currículo:** teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009

MANDOSIO, J.M. *Après l'effondrement de la très grande Bibliothèque nationale de France.* Ed. Paperback. 2000.

MOREIRA, A. F. In: MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica.** Petrópolis, Vozes, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MCLUHAN, M., & FIORE, Q. (1968). **War and Peace in the Global Village: An Inventory of Some of the Current Spastic Situations That Could Be Eliminated by More Feedforward.** New York: Bantam.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

PRETTO, N. de L. **Uma escola com/sem futuro.** Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1996.

RIFKIN, J. *A era do acesso: A Transição de Mercados Convencionais para Networks e o Nascimento de uma Nova Economia.* Ed. Pearson. 2000

ROBINS, K. WEBSTER, F. **Times of the Technoculture: From the Information Society to the Virtual Life.** Ed. Paperback. 1999.

RUDIGER, F. **As Teorias da Cibercultura:** perspectivas, questões, autores. Coleção Cibercultura. Porto Alegre, 2ª edição, Sulina, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica e mídia.** São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____. *Semiótica aplicada.* São Paulo: Thomson, 2002.

SANTOS, E. O. **Educação online:** cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Salvador, 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. FAGED- UFBA, Bahia, 2005.

SANTOS, E. O. **Diário Online:** dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura. *Dinâmicas Educacionais Contemporâneas*, 02 CEP, Santo Tirso, Portugal, WriteBooks, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 7ª imp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

SIEGEL, L. **Against the machine: being human in the age of the electronic media**. New York: Spiegel and Gray, 2008. cloth, 182 p., ISBN 978 0 38552 265 6

SPRADLEY, J. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STALLABRASS, J. **GARGANTUA: MANUFACTURED MASS CULTURE**. ED. VERSO. 1996

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. **Novos docentes e novos alunos**. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Brasília: Fundação Víctor Civi-ta/UNESCO, 2004. p. 67-80.

TURKLE, S. **A VIDA EN LA PANTALLA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA ERA DE INTERNET**. EDICIONES PAIDÓS. 1997.

WARK, McKenzie. **A hacker manifesto**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

ANEXO 'A'

(Estatuto Social CEAP)

ESTATUTO SOCIAL DO CENTRO DE ESTUDOS E ACESSORIA PEDAGÓGICA - CEAP

Capítulo 1 - Da denominação, finalidades, sede, área de atuação e duração

Art. 1^o - O Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, a seguir designado por sua sigla CEAP, é uma associação cultural, dotada de personalidade jurídica de direito privado, constituída, nos termos do art. 53, do Código Civil Brasileiro, para fins não econômicos, com existência distinta de seus associados e sede na cidade de Salvador, Capital do Estado da Bahia, na Avenida Leovigildo Filgueiras, 683 – Garcia, CEP 40.100-000.

Art. 2^o - O CEAP tem por finalidades:

- a) promover estudos e pesquisas na área educacional voltada para crianças carentes;
- b) promover cursos, seminários, simpósios e palestras, bem assim a publicação de periódicos, visando à capacitação, treinamento e reciclagem de profissionais da área de educação para crianças e adolescentes carentes;
- c) prestar serviços pedagógicos às escolas que trabalham com alunos oriundos de famílias de baixa renda, colégios e outras instituições educacionais;
- d) criar canais de intercâmbio de experiências significativas entre educadores, através de subsídios e publicações;
- e) prestar serviços educacionais de educação básica a crianças e jovens carentes.

Art. 3^o - Para a consecução das suas finalidades o CEAP poderá firmar convênios ou contratos com instituições públicas ou privadas.

Art. 4^o - O CEAP terá atuação no Estado da Bahia e duração por prazo indeterminado.

Capítulo II - Dos Associados

Art. 5^o - O CEAP terá número ilimitado de associados, os quais não responderão solidária ou subsidiariamente pelas obrigações sociais.

§ 1^o - A admissão de novos associados depende da aprovação da maioria absoluta da Diretoria.

§ 2^o - A qualidade de associado é pessoal e intransmissível, seja “*inter vivos*”, seja “*mortis causa*”.

Art. 6^o - A demissão dar-se-á a pedido do associado, mediante carta dirigida ao presidente da associação, não podendo ser negada, desde que o mesmo esteja com os seus compromissos perante a associação quitados.

Art. 7^o - A exclusão ocorrerá em caso de morte do associado, procedendo-se à respectiva baixa no registro social.

Art. 8^o - São direitos dos associados:



Handwritten signature and initials in blue ink.

- a) votar e ser votado para qualquer cargo administrativo;
- b) discutir e votar assuntos referentes às finalidades da associação;
- c) propor as medidas que julgar necessárias aos interesses da associação;
- d) reclamar, perante a Diretoria, medidas que visem corrigir infrações ao Estatuto, com recursos à Assembléia Geral;
- e) representar à Assembléia Geral contra faltas praticadas pela Diretoria.

Art. 9º - São deveres dos associados:

- a) cumprir as determinações do presente Estatuto e das instruções, ordens e deliberações que emanarem da Diretoria e da Assembléia Geral;
- b) aceitar e desempenhar, com zelo e dedicação, as funções dos cargos para os quais foram eleitos ou nomeados;
- c) satisfazer a todos os compromissos assumidos para com a associação;
- d) promover ou contribuir para a união, harmonia e solidariedade entre os membros da associação;
- e) comparecer as reuniões da Assembléia Geral.

§ 1º - Não há entre os associados direitos e obrigações recíprocos.

§ 2º - Fica vedada a remuneração, seja a que título for, dos associados, pelo desempenho de suas funções estatutárias, em razão do respectivo cargo que ocupa na Diretoria da associação.

§ 2º - Fica excluída da vedação do parágrafo anterior a contraprestação pecuniária paga pela associação ao associado em razão da prestação de serviço estranho às funções estatutárias do cargo que ocupa na Diretoria.

Art. 10 - Os associados estão sujeitos às seguintes penalidades:

- a) advertência;
- b) suspensão;
- c) exclusão.

§ 1º - As penalidades serão aplicadas pela Diretoria, após aprovação da Assembléia Geral, ao associado que infringir qualquer disposição legal ou estatutária, depois de ter sido notificado por escrito.

§ 2º - O atingido poderá recorrer à Assembléia Geral dentro do prazo de 30 (trinta) dias, contados da data do recebimento da notificação.

§ 3º - O recurso terá efeito suspensivo até a realização da primeira Assembléia Geral, na qual o assunto será incluído na ordem do dia do respectivo Edital de Convocação.

§ 4º - A eliminação considerar-se-á definitiva se o associado não tiver recorrido da penalidade no prazo previsto no parágrafo 2º deste artigo.



WOWW
JAC

Art. 11 - A admissão, demissão, suspensão, eliminação ou exclusão se tornará efetiva mediante termo lavrado no Livro de Registro de Associados (ou ficha de matrícula), assinado pelo Presidente da associação e, quando possível, pelo associado.

Art. 12 - O associado eliminado da associação, por qualquer motivo, ou que dela, livremente, se retirou, não terá direito a qualquer indenização e/ou compensação pelos serviços a ela prestados nesta qualidade.

Capítulo III - Da Assembléia Geral

Art. 13 - A Assembléia Geral é o órgão soberano do CEAP, cabendo-lhe deliberar sobre qualquer matéria de interesse social e tomar decisões que julgar convenientes à defesa da associação, sem outros limites que os da lei e do presente Estatuto.

Art. 14 - A Assembléia Geral é constituída pelos associados em pleno gozo de seus direitos e dirigida pelo Presidente ou por seu substituto legal.

Art. 15 - A Assembléia Geral reunir-se-á, em primeira convocação, com a presença mínima de um terço de seus membros e, em segunda convocação, trinta minutos após, com um quinto dos seus associados, nas seguintes formas: ordinariamente, nos três primeiros meses do ano civil para apreciar as contas da Diretoria e, quando for o caso, eleger e empossar os seus membros; e, extraordinariamente, sempre que for convocada pelo Presidente ou por seu substituto legal, para deliberar sobre matéria de relevante interesse para a associação.

Art. 16 - Compete privativamente à assembléia geral:

- I - eleger os administradores;
- II - destituir os administradores;
- III - aprovar as contas;
- IV - alterar o estatuto;
- V - deliberar sobre a extinção da associação.

Parágrafo Único - Para as deliberações a que se referem os incisos II e IV é exigido o voto concorde de dois terços dos presentes à Assembléia especialmente convocada para esse fim, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de um terço nas convocações seguintes.

Art. 17 - As atas das Assembléias Gerais serão aprovadas ao término de cada reunião e assinadas pelos associados presentes.

Capítulo IV - Da Administração

Art. 18 - O CEAP será dirigido e administrado por uma Diretoria, eleita pela Assembléia Geral, dentre associados, assim constituída:

- a) Presidente;
- b) Vice-Presidente;
- c) Secretário;
- d) Tesoureiro.



mostrar
data

Art. 19 - O mandato da Diretoria é de 4 (quatro) anos, permitida a reeleição.

Art. 20 - É vedada a estipulação de qualquer forma de remuneração para os membros da Diretoria.

Art. 21 - Compete ao Presidente:

- a) cumprir e fazer cumprir o Estatuto Social;
- b) representar a associação ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente;
- c) acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos membros das equipes setoriais;
- d) nomear os coordenadores das diversas áreas de trabalho;
- e) exercer as funções inerentes à administração da associação, inclusive no tocante à contratação e demissão de pessoal;
- f) abrir, movimentar e encerrar contas bancárias, isoladamente ou em conjunto com o Tesoureiro;
- g) convocar e presidir as Assembléias Gerais.

Art. 22 - Compete ao Vice Presidente:

- a) substituir o Presidente nos seus impedimentos eventuais, bem assim, sucedê-lo nos casos de morte, renúncia ou destituição pela Assembléia Geral;
- b) executar as tarefas que lhe forem cometidas pelo Presidente;
- c) substituir o Secretário e o Tesoureiro nos seus impedimentos eventuais.

Art. 23 - Compete ao Secretário:

- a) superintender os serviços burocráticos da associação;
- b) responsabilizar-se pela transcrição, nos livros próprios, das atas das assembléias gerais e do registro dos associados;
- c) responder pela correspondência da associação.

Art. 24 - Compete ao Tesoureiro:

- a) administrar as finanças da associação;
- b) superintender a execução da contabilidade da associação;
- c) zelar pelo patrimônio social da associação, mantendo-o sob sua guarda e conservação;
- d) abrir, movimentar e encerrar contas bancárias, isolada ou conjuntamente com o Presidente.

Capítulo V - Do Patrimônio Social

Art. 25 - O Patrimônio Social é constituído dos bens móveis e imóveis de propriedade da associação e de todos aqueles que vier a adquirir.

Capítulo VI - Dos Recursos Financeiros

Art. 26 - Os recursos financeiros do CEAP são provenientes de:

- a) donativos e contribuições dos associados;



WOM
Dafcs

- b) receitas decorrentes de convênios ou contratos celebrados com instituições públicas ou privadas;
- c) auxílios e subvenções dos Poderes Públicos;
- d) doações de pessoas físicas ou jurídicas;
- e) receitas eventuais, rendas ou rendimentos provenientes de aplicações financeiras.

Art. 27 - A totalidade dos recursos financeiros previstos no artigo anterior será integralmente aplicada na consecução das finalidades sociais.

Capítulo VII - Das Disposições Gerais

Art. 28 - A dissolução do CEAP somente poderá ser aprovada pela Assembléia Geral Extraordinária, especialmente convocada para esta finalidade, com o voto favorável de dois terços da totalidade de seus associados.

Parágrafo Único - Para participar da Assembléia Geral referida no "caput" deste artigo, os associados serão convocados individualmente e por escrito.

Art. 29 - No caso de dissolução do CEAP, o seu patrimônio será revertido para a Associação Nacional de Instrução, associação filantrópica inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda sob o nº 15.155.336/0001-09, e sediada na cidade do Salvador-BA, na Avenida Tancredo Neves, 1.186, sala 701 - Caminho das Árvores, CEP 41.820-020.

Art. 30 - As dúvidas suscitadas na interpretação deste Estatuto Social serão dirimidas pela Diretoria, de cuja decisão caberá recurso para a Assembléia Geral.

Art. 31 - A Assembléia Geral que aprovar o presente Estatuto ratificará todos os atos anteriormente praticados pelo CEAP, legitimando as ações e deliberações até então adotadas.

Art. 32 - Este Estatuto entra em vigor na data da sua aprovação pela Assembléia Geral.

Salvador, 26 de março de 2004

.....
PRESIDENTE

.....
SECRETÁRIO

2º REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS
Rua Cons. Dantas, 22/24 - Ed. Bradesco - 7.º Andar
Apresentado hoje, protocolado e registrado em microfilme sob nº 99569
O QUE CERTIFICADO
95 de outubro 2004
Suaely Cristina Costa Cernadas - Sub. Of. Designada
Maria José Santos - Sub. Of. Desig.

FOI EFETUADA NO LIVRO PROTOCOLO A COMPETENTE ATIVIDADE (S) Nº 9183-14124-17-981
LANÇAMENTO (S) Nº
ROBERTO CALDEIRA RIBEIRO
OAB-BA 5131

PODER JUDICIÁRIO
INST. PEDRO RIBEIRO DE ADM. JUDIC. - IPRAJ
Valor da Taxa R\$ 40,00
21.10.04
Data
Assinatura do responsável

Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - CEAP
Membros da Diretoria 2002 - 2005
Composição

Presidente**Maria Ornélia da Silveira Marques**

Nacionalidadebrasileira

Estado civilsolteira

Carteira de Identidade 0061064807

C.P.F.048898515-34

ProfissãoProfessora

EndereçoRua Politeama de Baixo, 360 apto.1103, Politeama. Salvador-BA

Assinatura: *Maria Ornélia da Silveira Marques***Vice-Presidente****Miguel de Oliveira Martins Filho**

Nacionalidadebrasileira

Estado civilsolteiro

C.de Identidade08582858

C.P.F.180.986.063-68

Profissãosacerdote

EndereçoLargo Sto. Antônio da Barra s/n Ladeira da Barra – Salvador - BA

Assinatura: *Miguel de Oliveira Martins Filho***Secretário****Denise Moura de Jesus Guerra**

Nacionalidadebrasileira

Estado civilcasada

C. e Identidade1270737

C.P.F.344.783.885-04

Profissãoprofessora

EndereçoAv. Cardeal da Silva, 1323 apto. 201 (Federação) Salvador- BA

Assinatura *Denise Moura de Jesus Guerra***Tesoureiro****Domingos Mianulli**

Nacionalidadebrasileiro naturalizado

Estado civilsolteiro

C. de Identidade5.052.688

C.P.F.146.765.675-53

Profissãosacerdote

Endereço: Avenida Leovigildo Filgueiras, 683, Garcia. Salvador – BA

Assinatura: *Domingos Mianulli*

ANEXO 'B'

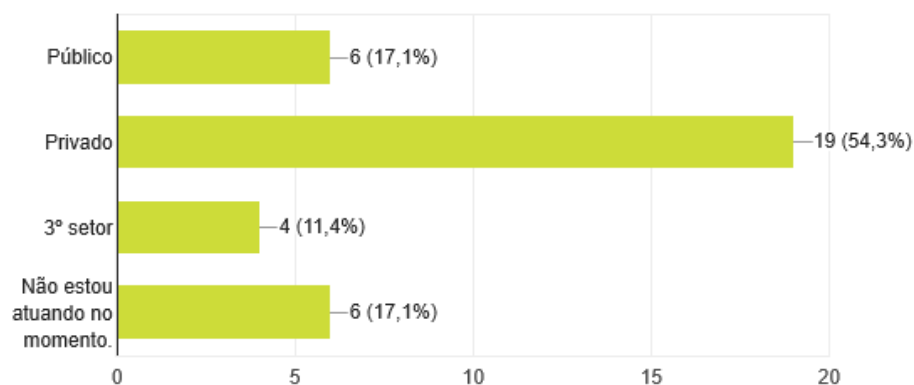
(Perfil da Turma 01)

FICHA DE INSCRIÇÃO -Turma 01

35 respostas

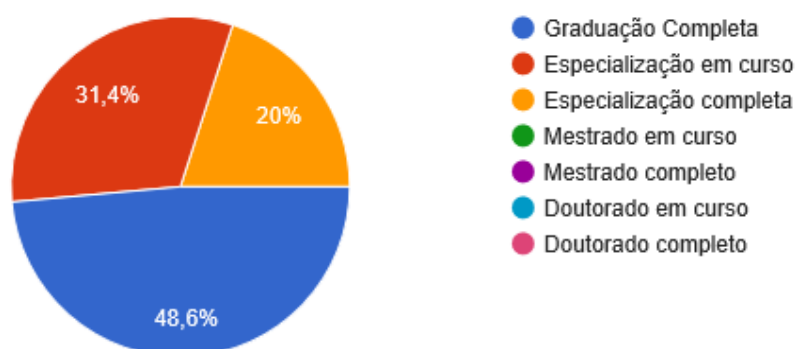
3. Segmento em que atua:

35 respostas



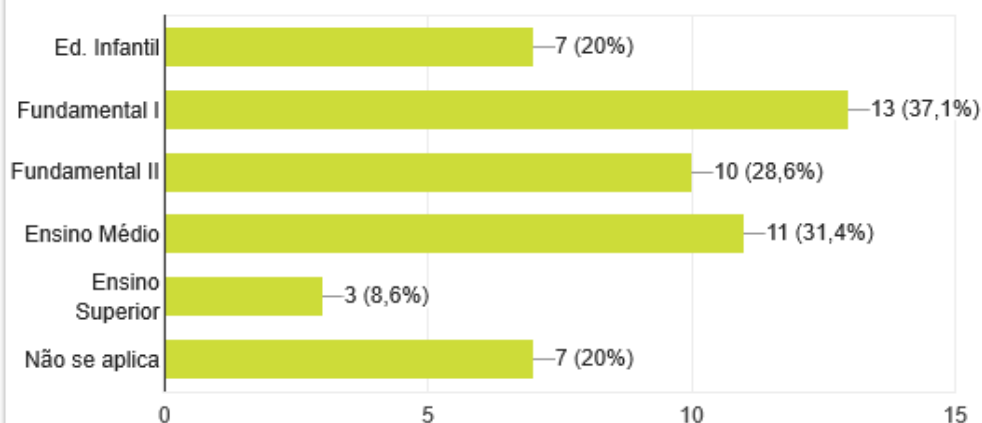
4. Maior Escolaridade/Nível de Formação:

35 respostas



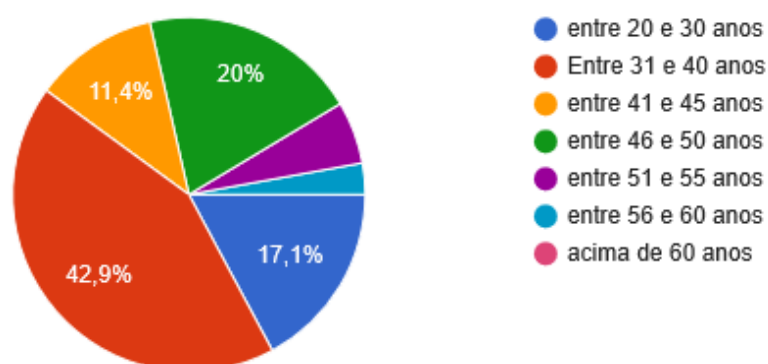
5. Nível de ensino que atua:

35 respostas



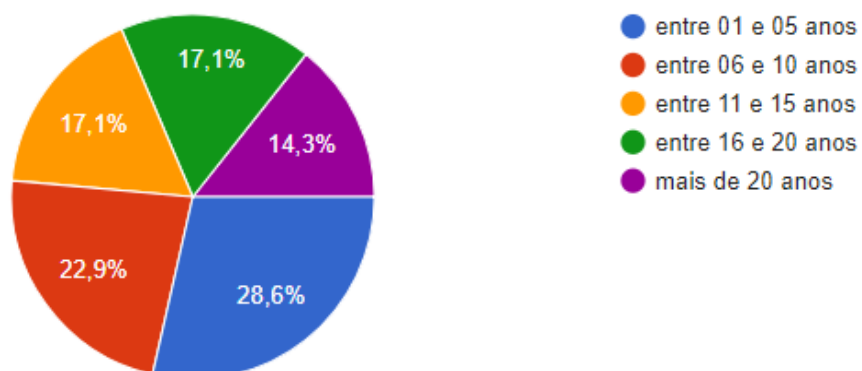
6. Identifique a escala que representa a sua faixa-etária.

35 respostas



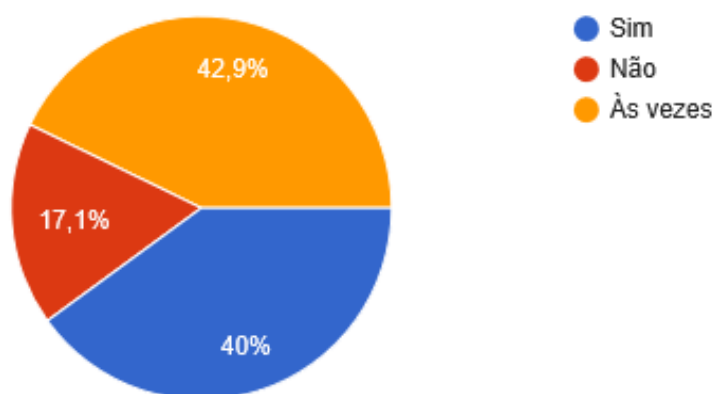
7. Tempo de atuação na Educação:

35 respostas



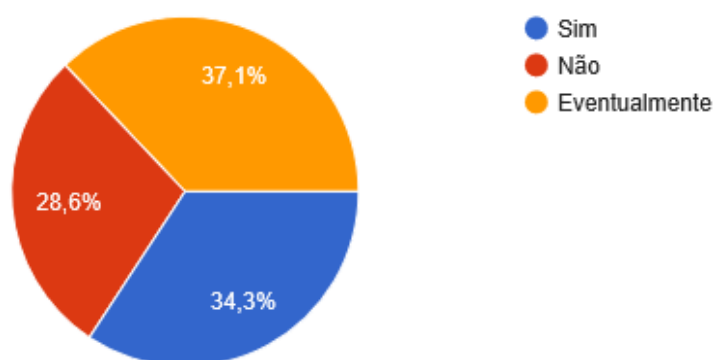
8. Você assiste/acompanha alguma série de TV?

35 respostas



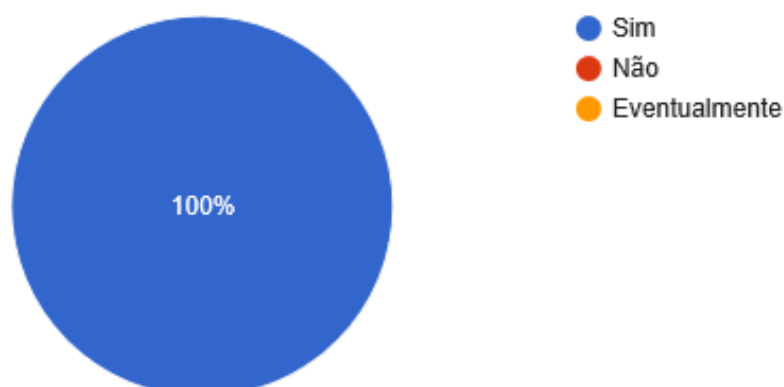
9. Você joga algum game digital? (jogos de celular, de console ou no próprio computador).

35 respostas



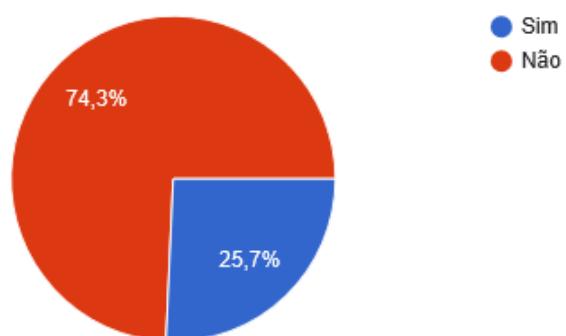
10. Você interage em alguma rede social digital?

35 respostas



11. Você utiliza o Twitter como uma das suas redes sociais de interação?

35 respostas



ANEXO 'C'

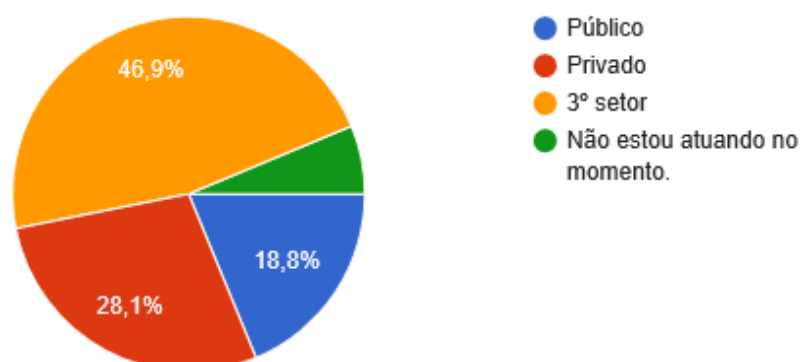
(Perfil da Turma 02)

FICHA DE INSCRIÇÃO - Turma 02

32 respostas

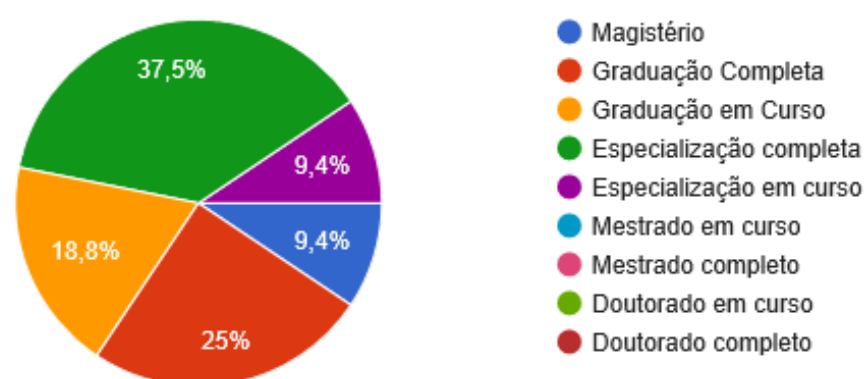
3. Segmento em que atua:

32 respostas



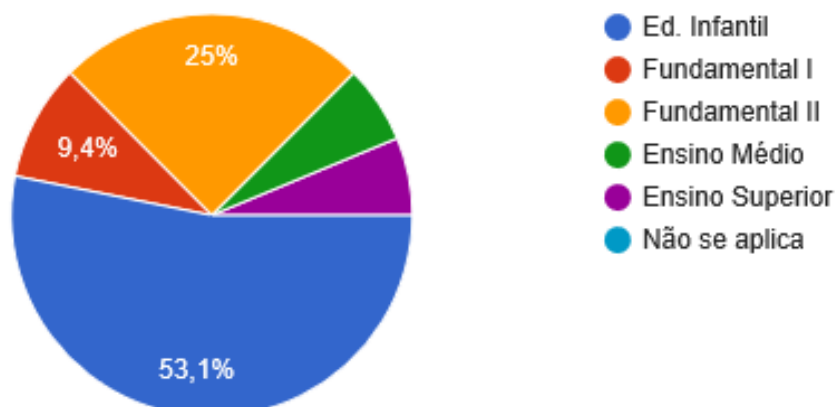
4. Maior Escolaridade:

32 respostas



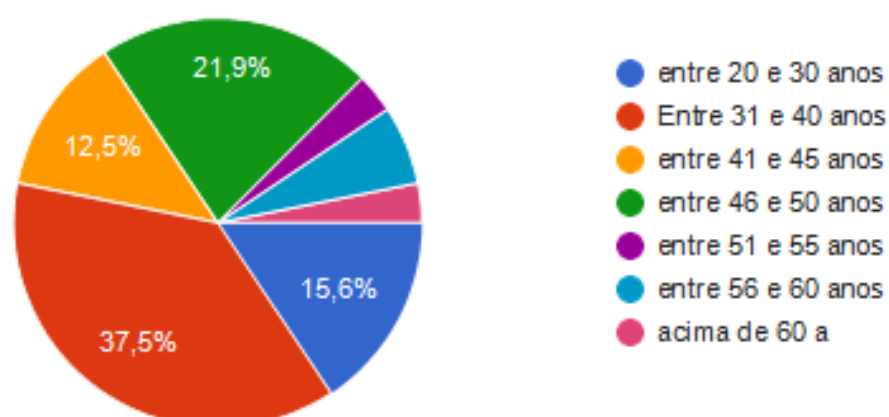
5. Nível de ensino que atua:

32 respostas



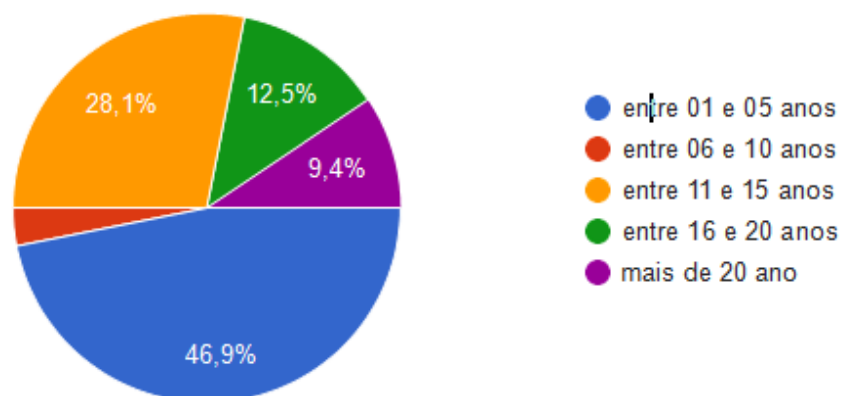
6. Identifique a escala que representa a sua faixa-etária.

32 respostas



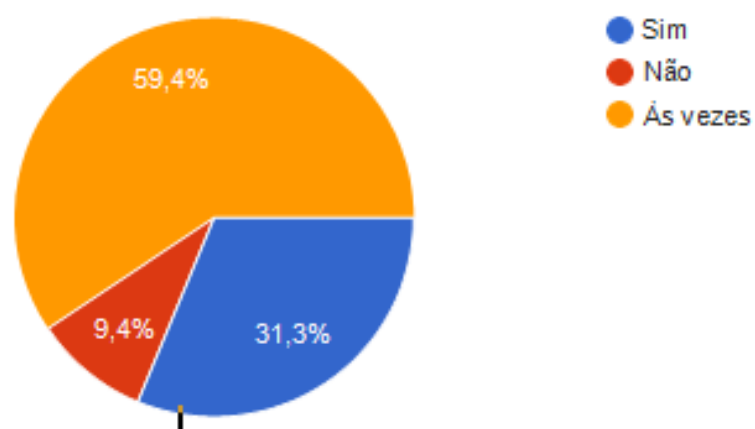
7. Tempo de atuação na Educação:

32 respostas



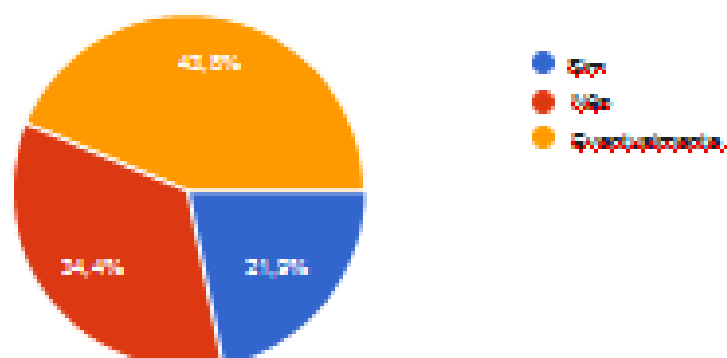
8. Você assiste /acompanha alguma série de TV?

32 respostas



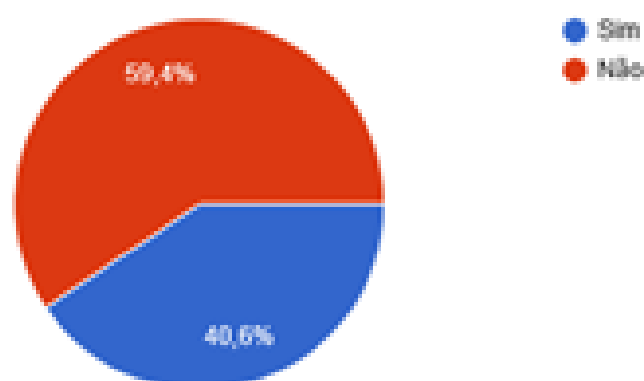
9. Você joga algum game digital? (jogos de celular, de console ou no próprio computador).

32 respostas



10. Você utiliza o Twitter como uma das suas redes sociais de interação?

32 respostas



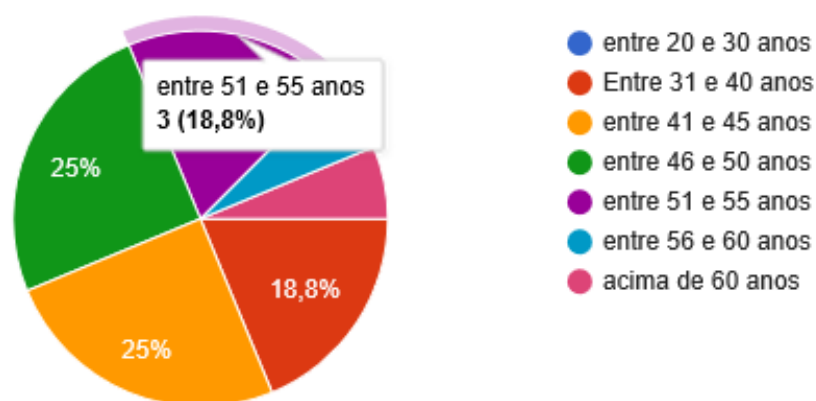
ANEXO 'D'

(Perfil da Turma 03)

FICHA DE INSCRIÇÃO - Turma 03

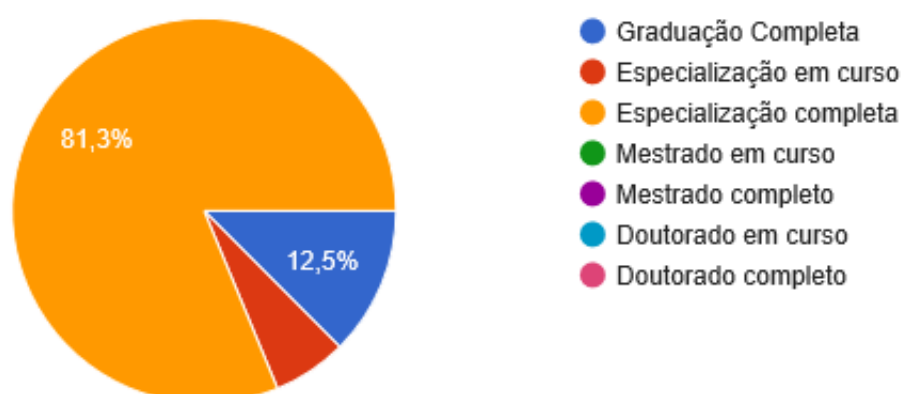
2. Identifique a escala que representa a sua faixa-etária.

16 respostas



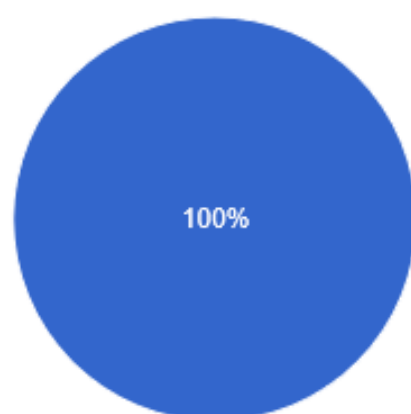
4. Maior Escolaridade:

16 respostas



5. Atuação Profissional:

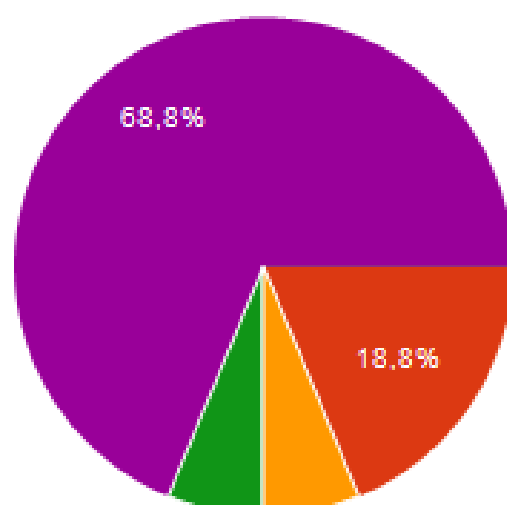
16 respostas



- Professor(a) da Educação Básica
- Coordenador(a)/Gestor(a) da Educação Básica
- Professor(a) do Ensino Superior
- Gestor(a) do Ensino Superior
- Estudante de Graduação

6. Tempo de atuação na Educação:

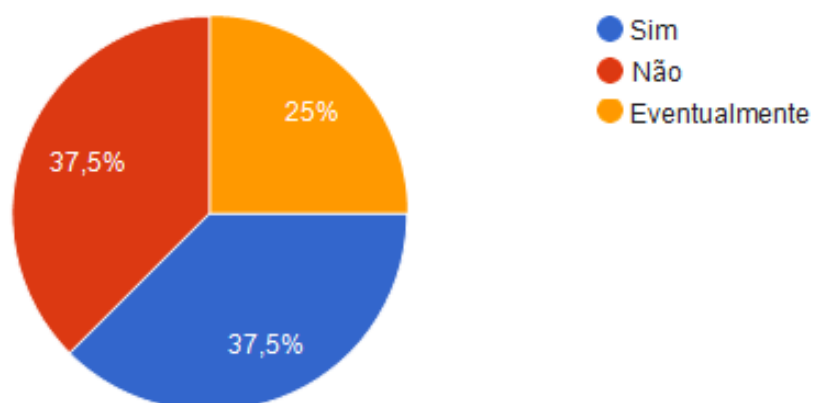
16 respostas



- entre 01 e 05 anos
- Entre 06 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

7. Você assiste/acompanha alguma série de TV?

16 respostas



Caso sim ou eventualmente, explicita-as.

9 respostas

Merlin

Designated Survivor, Sherlock Holmes, Shooter

Sherlock; Drop Dead Diva; Lie tô Me; 3%; How I Meat

Your Mother Game of thrones

Breaking Bad, Narcos, Dr House e

Grey's Anatomy Flash

Teen Wolf/ Black Mirror

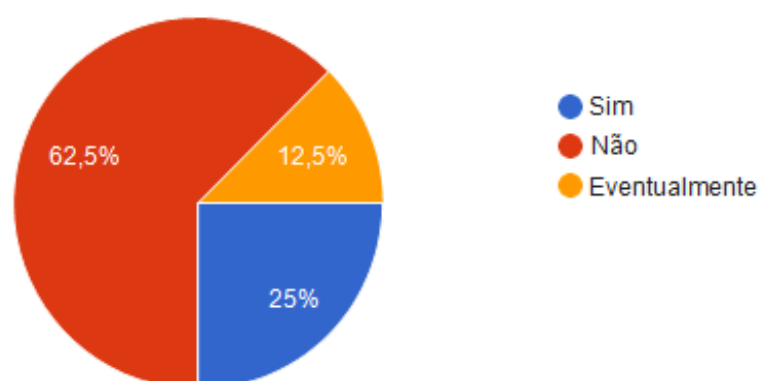
Prison Break, Lost, 24horas, Alphas, Grey's

Anatomy, Dr. House, Nas férias porque quando

começo não consigo parar.

8. Você joga algum game digital? (jogos de celular, de console ou no próprio computador).

16 respostas



Caso sim ou eventualmente, explicita-os.

6 respostas

1010;

Little Big

Planet

Plante x

zobies

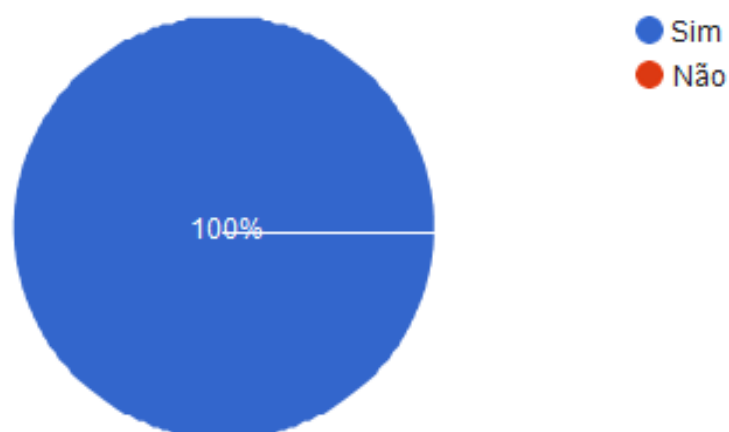
2048

Garden Scapes

Jogos de celula

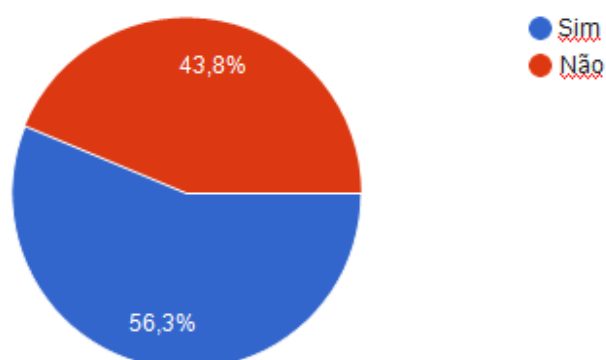
9. Você interage em alguma rede social digital?

16 respostas



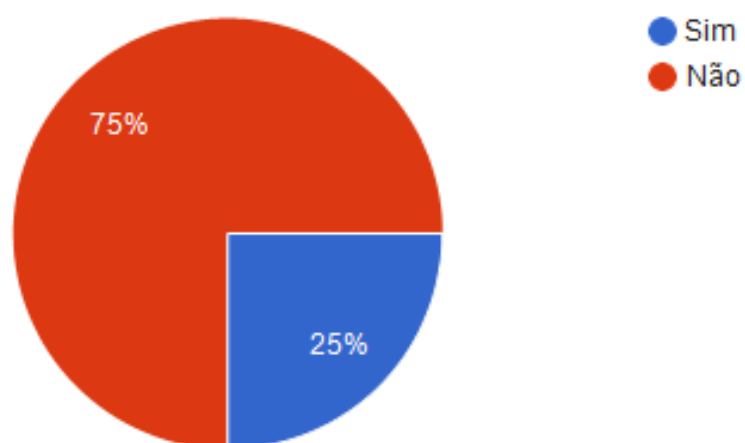
10. Você utiliza com a rede social Twitter como uma das suas redes sociais de interação?

16 respostas



11. Você já participou de algum curso do CEAP?

16 respostas

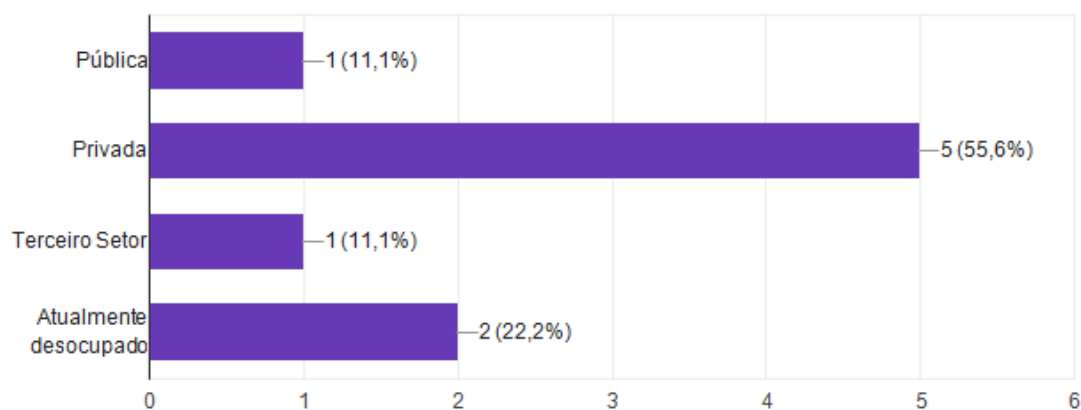


ANEXO 'E'

(Perfil dos Entrevistados)

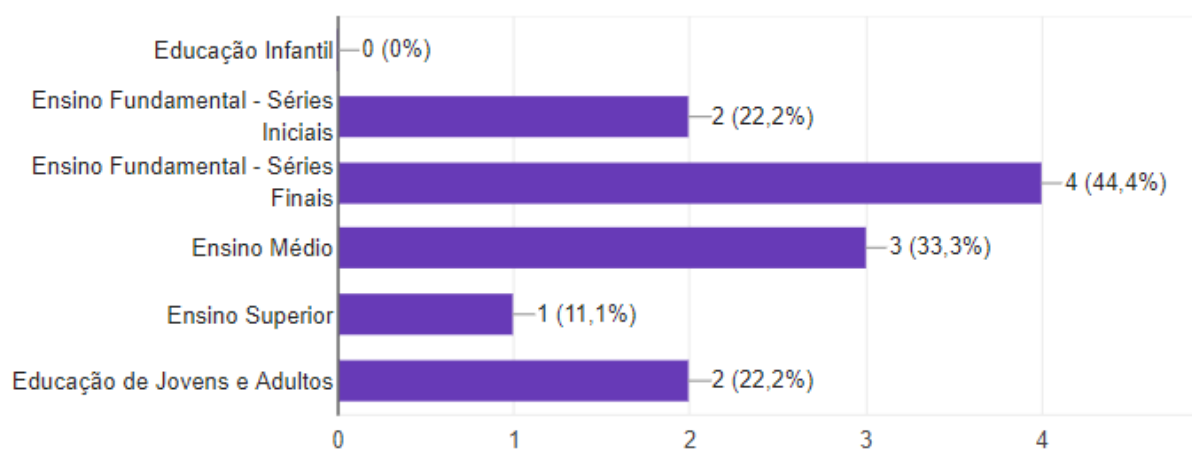
01 - Em que instância profissional você atua?

9 respostas



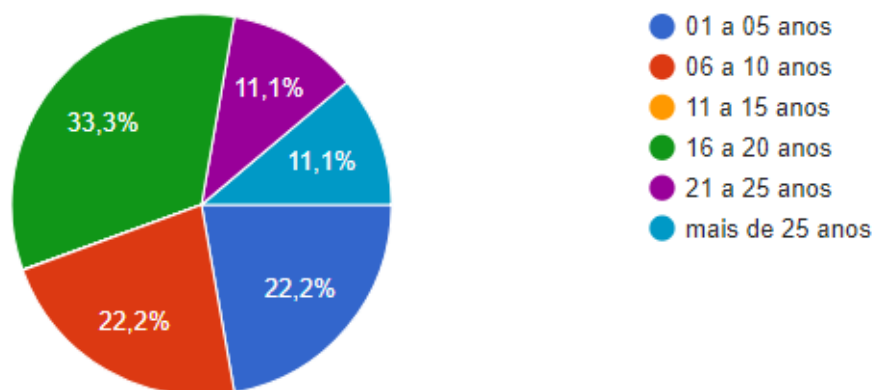
02 - Em que segmento você atua?

9 respostas



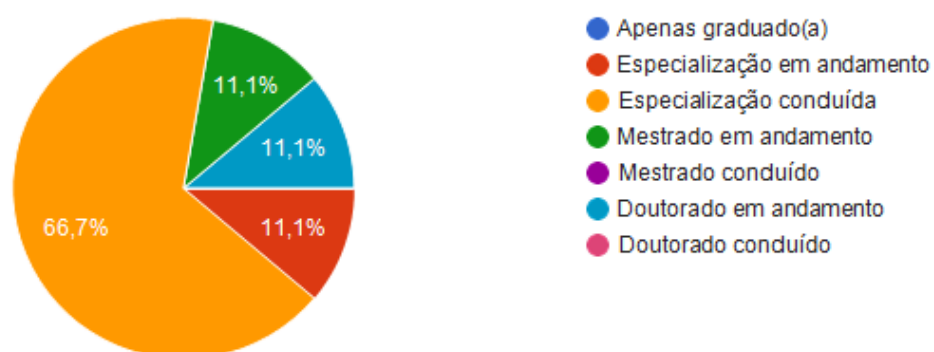
03 - Quanto tempo você tem de docência?

9 respostas



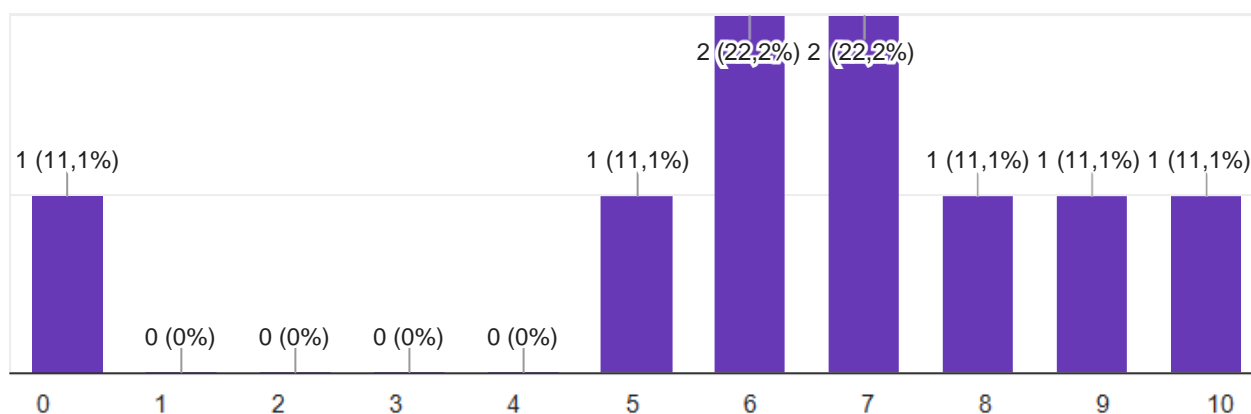
04 - Identifique o seu nível de formação.

09 respostas



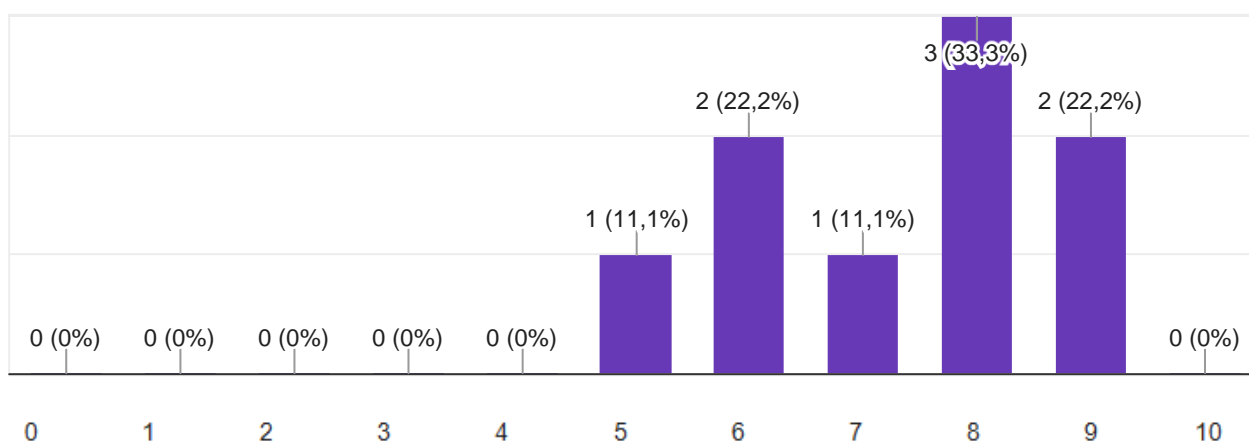
05 - Na sua percepção, quanto você considera estar satisfeito (dentro da sua instituição) com o currículo disciplinar estabelecido nos processos de aprendizagem dos seus alunos?

09 respostas



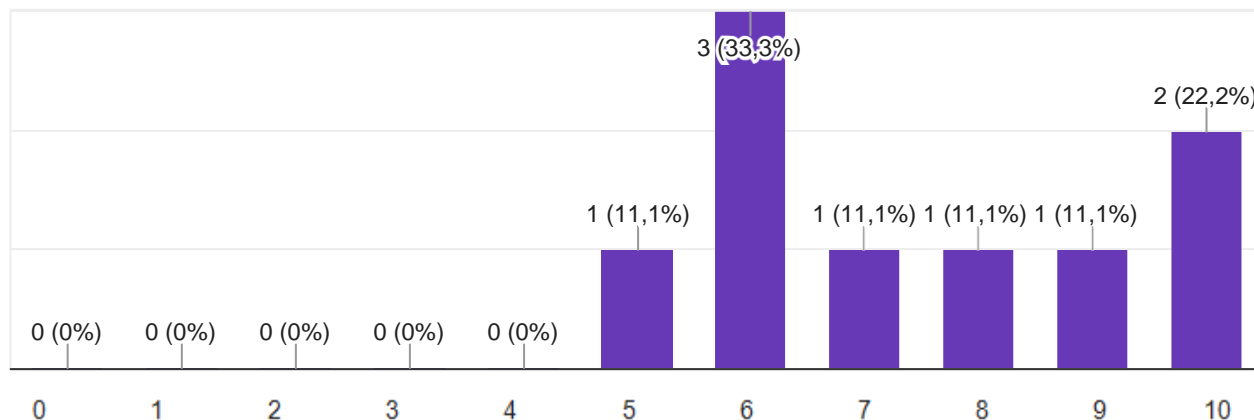
06 - Na sua percepção, numa escala de 0 a 10, quanto você considera ser capaz (dentro da sua instituição) de alterar o currículo disciplinar?

09 respostas



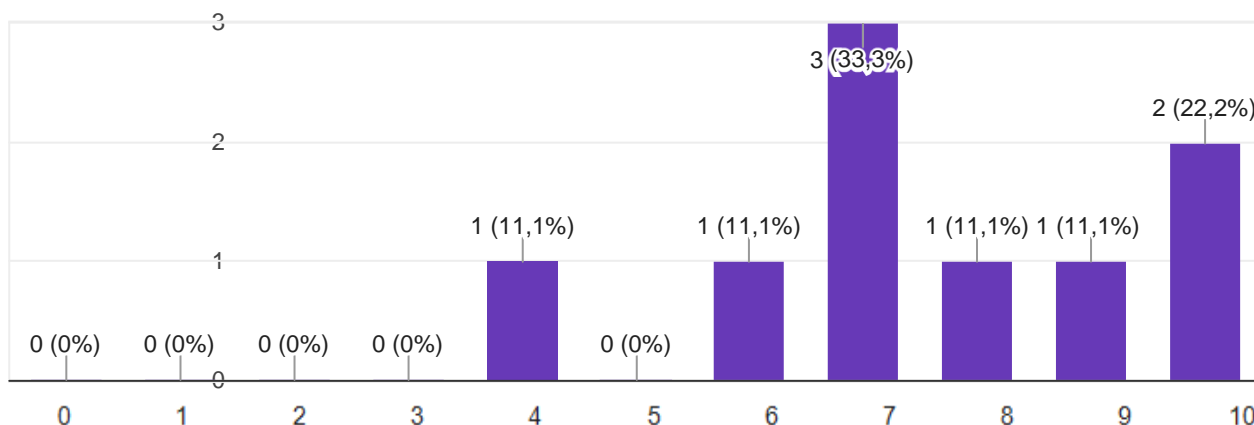
07- Considerando o fenômeno APRENDIZAGEM dos seus alunos, quanto você atribuiria a relação dela com o Currículo disciplinar? (numa escala de 0 a 10, onde 0 é nenhuma relação e 10 é relação total).

09 respostas



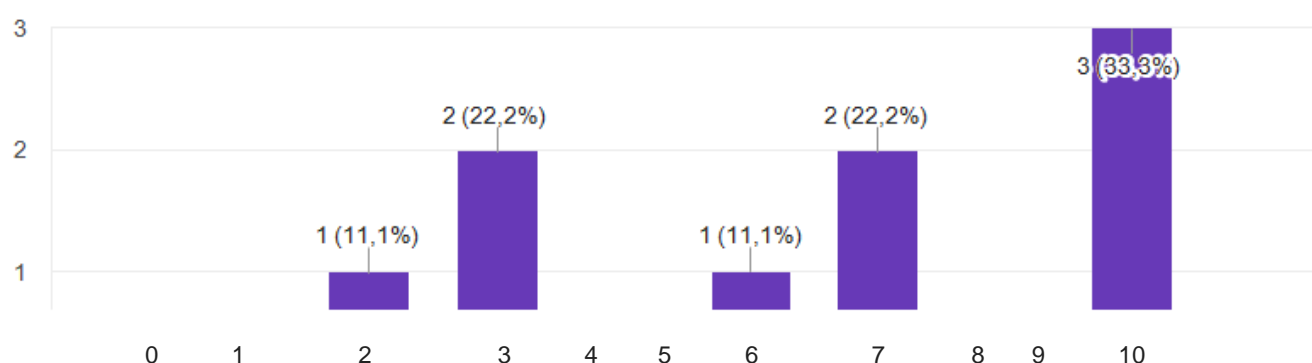
08- Considerando o fenômeno APRENDIZAGEM dos seus alunos, quanto você atribuiria a relação dela com as Políticas de Formação da sua instituição? (numa escala de 0 a 10, onde 0 é nenhuma relação e 10 é relação total).

09 respostas



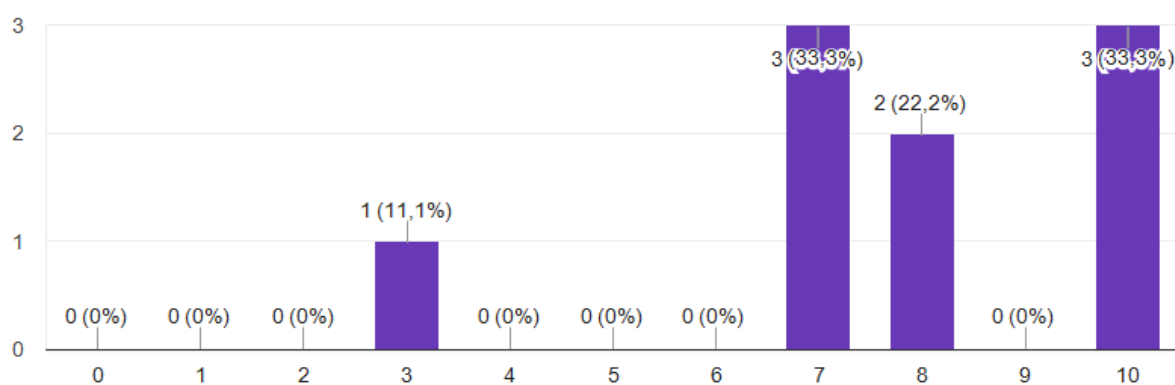
8.1 - Na sua percepção (numa escala de 0 a 10), as ações formativas docentes promovidas pela instituição que você atua respondem aos reais desafios contemporâneos da Educação?

09 respostas



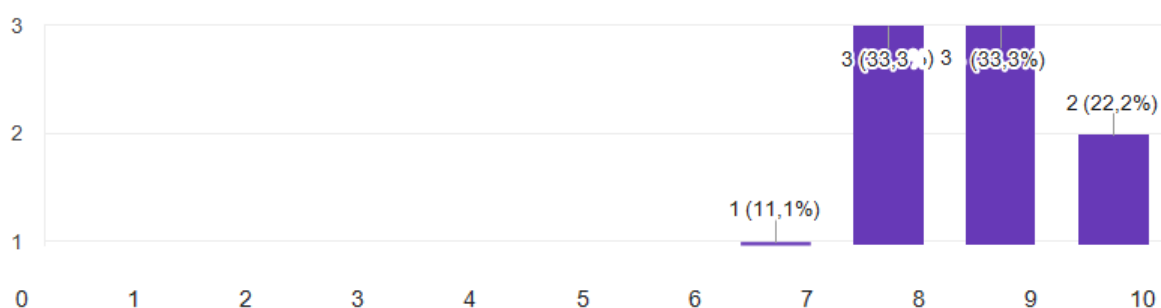
09 - Na sua percepção (e numa escala de 0 a 10) quanto tem sido, hoje, a sua experiência de autoformação a partir das MÍDIAS IMPRESSAS (jornais, livros, revistas, etc)? (considere que 0 significa nenhuma utilização para fins de autoformação e 10 como utilização total)

09 respostas



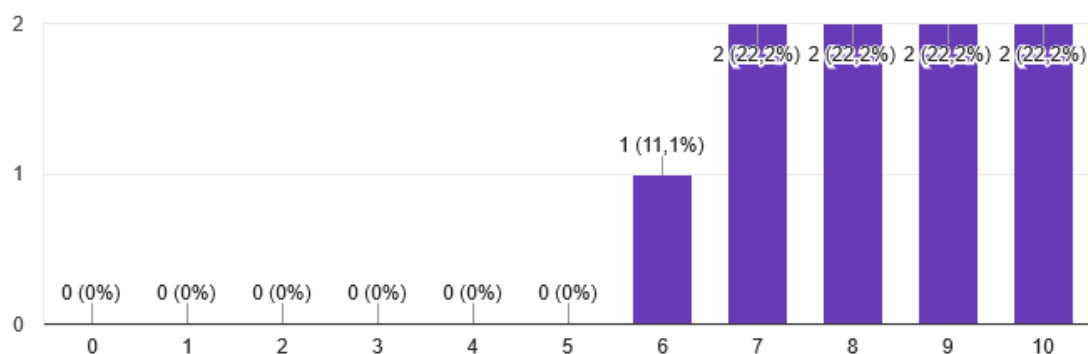
10 - Na sua percepção (e numa escala de 0 a 10) quanto tem sido, hoje, a sua experiência de autoformação a partir de PESQUISAS ONLINE? (considere que 0 significa nenhuma utilização para fins de autoformação e 10 como utilização total).

09 respostas



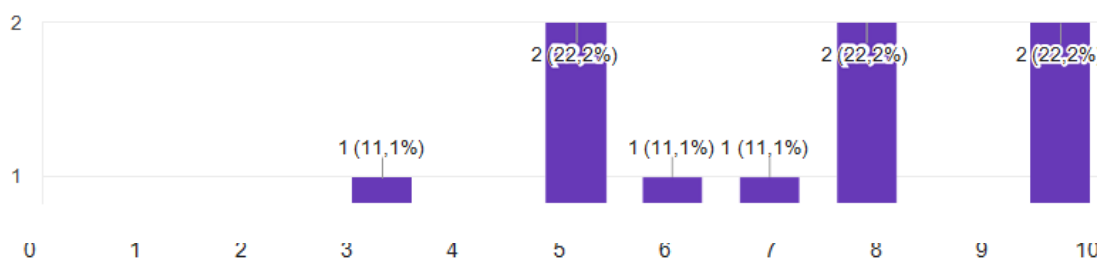
11 - Na sua percepção (e numa escala de 0 a 10) quanto tem sido, hoje, a sua experiência de autoformação a partir dos VÍDEOS DIGITAIS? (considere que 0 significa nenhuma utilização para fins de autoformação e 10 como utilização total).

9 respostas



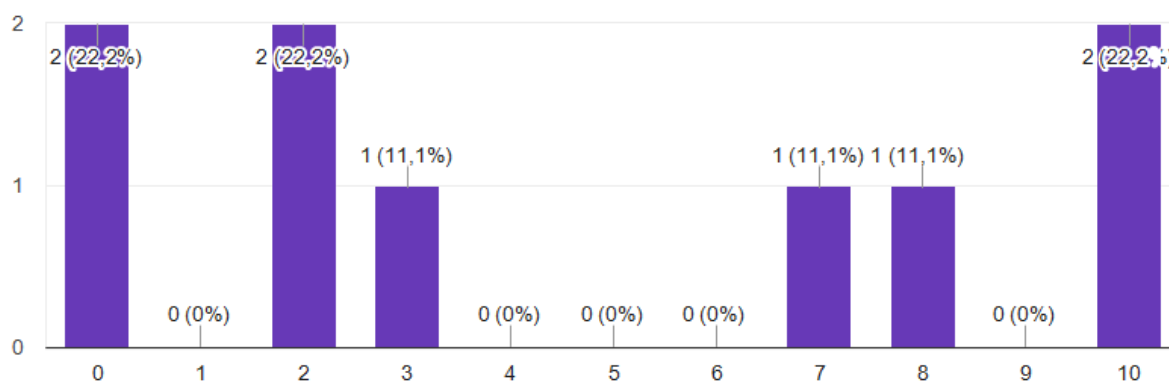
12 - Na sua percepção (e numa escala de 0 a 10) quanto tem sido, hoje, a sua experiência de autoformação a partir das SÉRIES DE TV? (considere que 0 significa nenhuma utilização para fins de autoformação e 10 como utilização total).

09 respostas



13 - Na sua percepção (e numa escala de 0 a 10) quanto tem sido, hoje, a sua experiência de autoformação a partir dos GAMES DIGITAIS? (considere que 0 significa nenhuma utilização para fins de autoformação e 10 como utilização total).

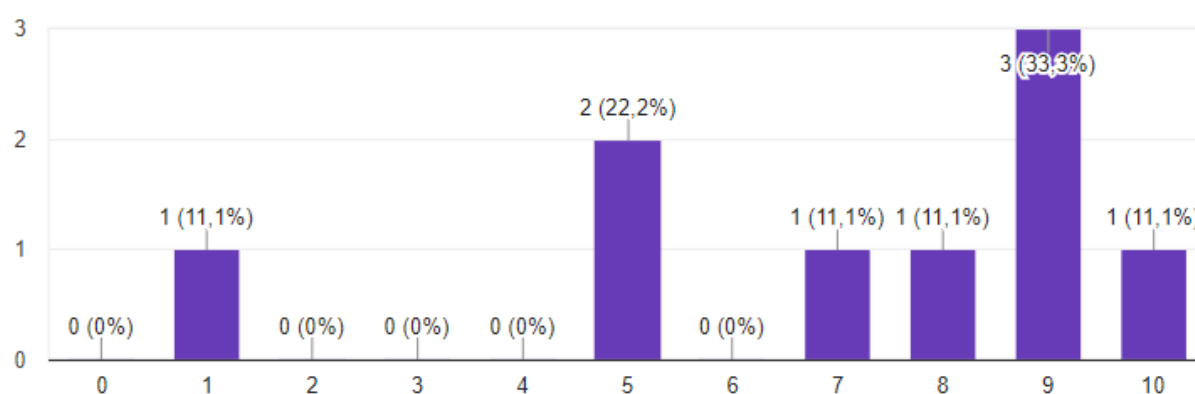
9 respostas



14 - Na sua percepção (e numa escala de 0 a 10) quanto tem sido, hoje, a sua experiência de autoformação a partir da EXPLORAÇÃO DAS REDES SOCIAIS? (considere que 0 significa nenhuma utilização para fins de autoformação e 10 como utilização total).

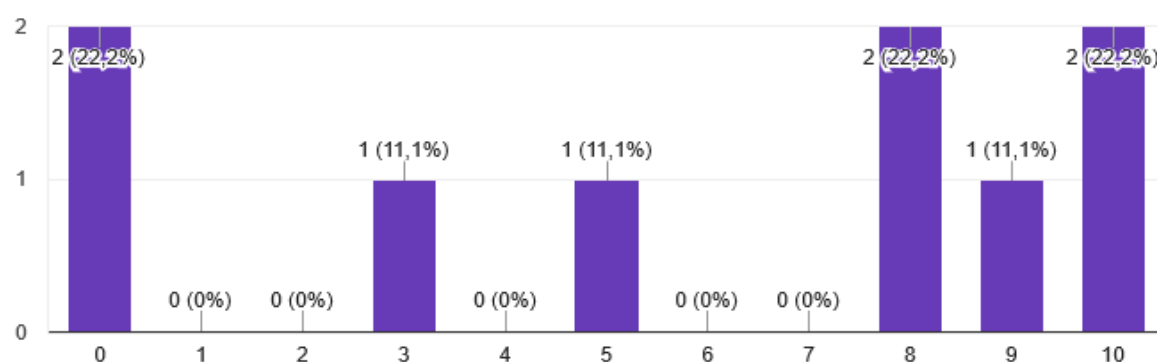


9 respostas



15 - Na sua percepção (e numa escala de 0 a 10) quanto tem sido, hoje, a sua experiência de autoformação a partir de REALIZAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE EAD ? (considere que 0 significa nenhuma utilização para fins de autoformação e 10 como utilização total).

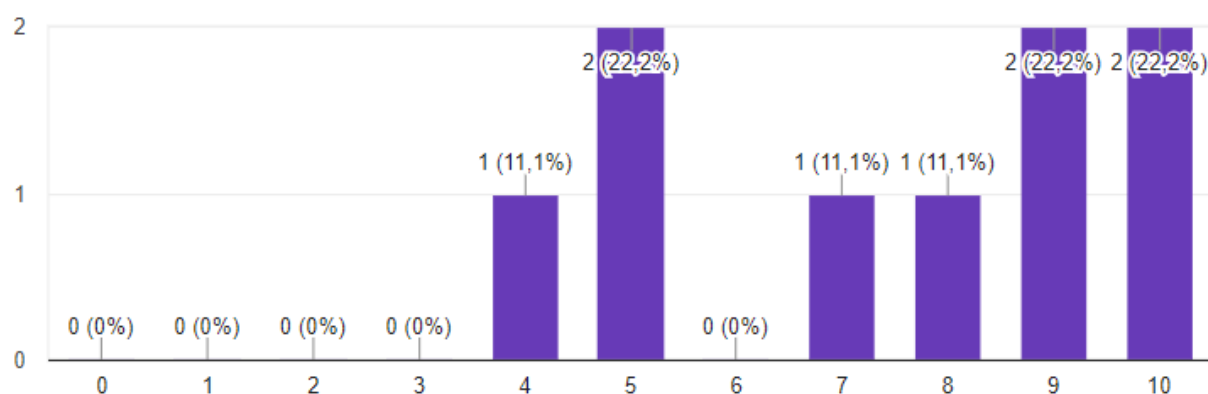
9 respostas



16 - Na sua percepção, numa escala de 0 a 10, qual seu nível de interação por redes sociais digitais com seus alunos?



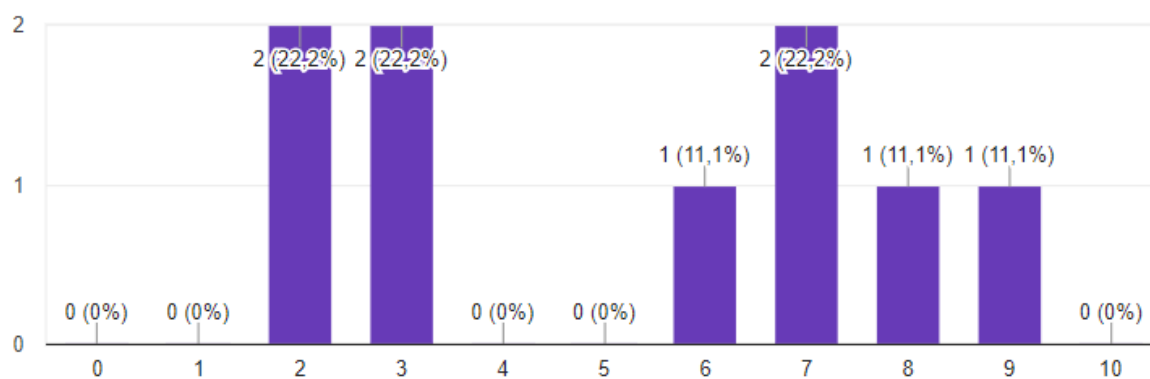
9 respostas



17 - Numa escala de 0 a 10, quanto você costuma produzir de texto-
 autoral para subsidiar/ampliar o repertório de referências da sua
 disciplina? (considere 0 como nenhuma produção e 10 produção
 frequente)



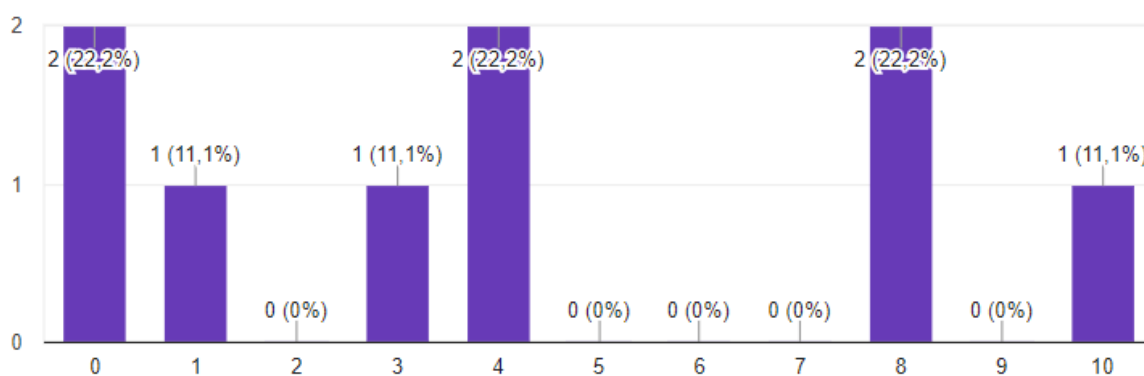
9 respostas



18 - Numa escala de 0 a 10, quanto você costuma produzir de imagem-
 autoral para subsidiar/ampliar o repertório de referências da sua
 disciplina? (considere 0 como nenhuma produção e 10 produção
 frequente)



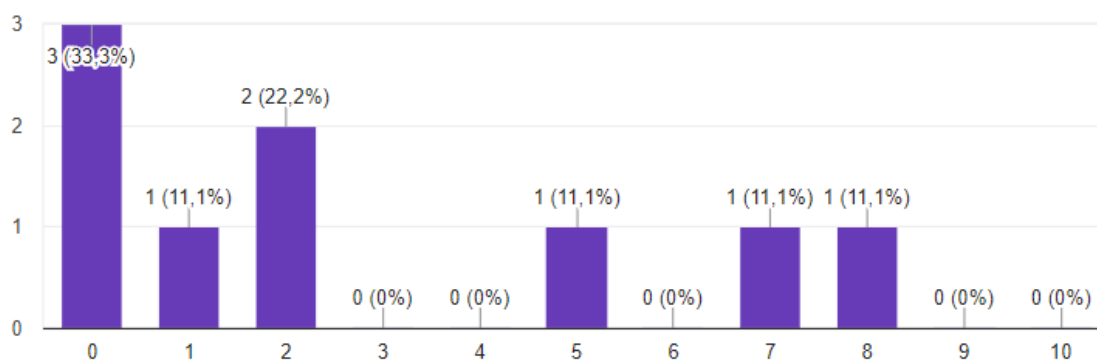
9 respostas



19 - Numa escala de 0 a 10, quanto você costuma produzir de áudio-
 autoral para subsidiar/ampliar o repertório de referências da sua
 disciplina? (considere 0 como nenhuma produção e 10 produção
 frequente)



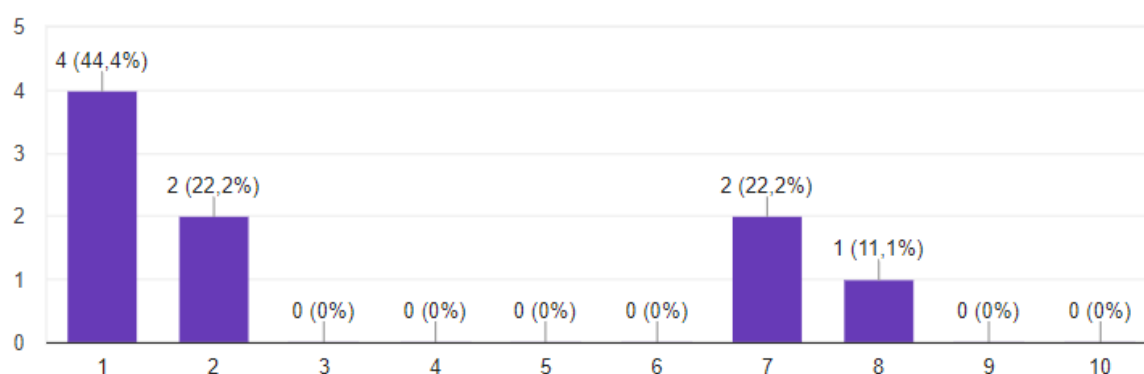
9 respostas



20 - Numa escala de 0 a 10, quanto você costuma produzir de vídeo-
 autoral para subsidiar/ampliar o repertório de referências da sua
 disciplina? (considere 0 como nenhuma produção e 10 produção
 frequente)

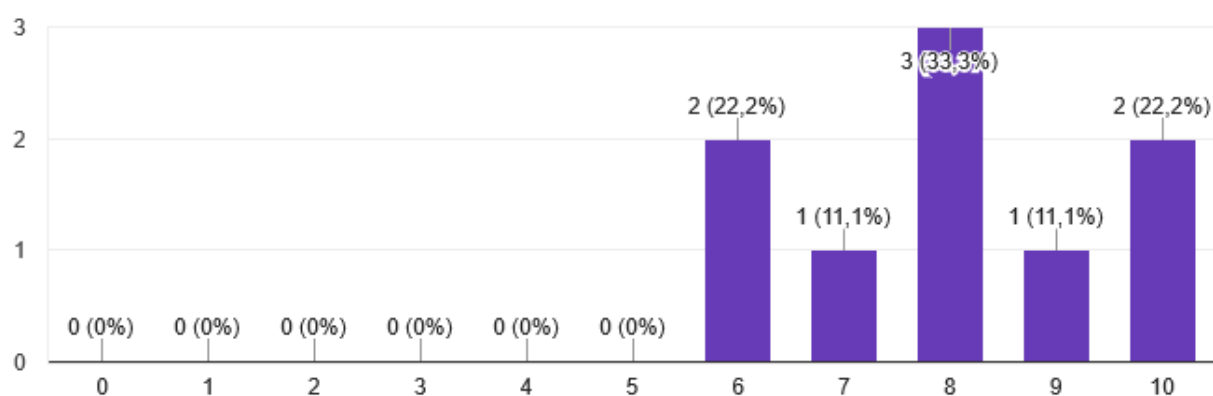


9 respostas



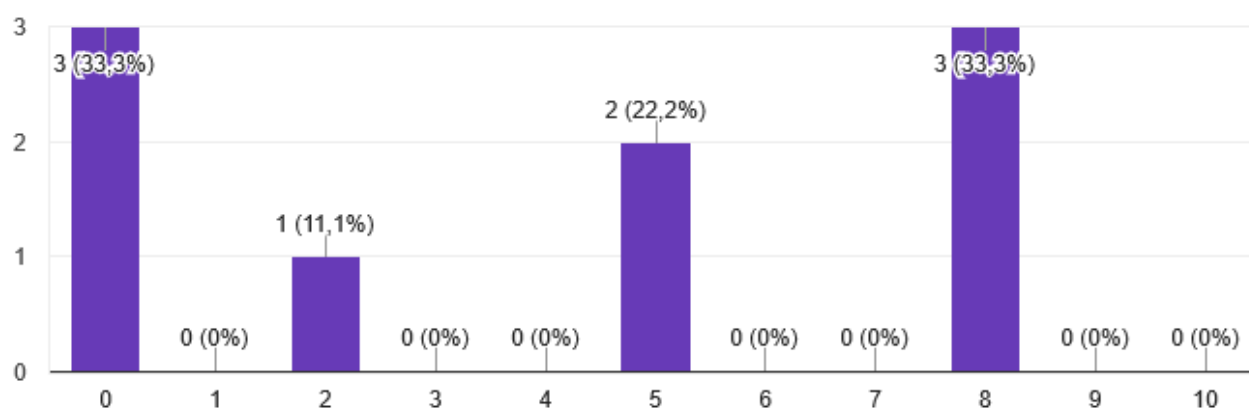
21 - Na sua percepção (numa escala de 0 a 10), quanto você se considera
 entusiasta das tecnologias digitais (Tecnofilia) no que diz respeito a
 incorporação delas nos seus processos de autoformação?

9 respostas



22 - Na sua percepção (numa escala de 0 a 10), quanto você se considera reticente das tecnologias digitais (Tecnofobia) no que diz respeito a incorporação delas nos seus processos de autoformação?

9 respostas



ANEXO 'F'

(Com-versações via Painel
Interativo Socrative)



COM-VERSAÇÕES via Painel Interativo SOCRATIVE

SOCRATIVE 22.05.2017

Precisamos redirecionar o nosso pensamento e permitir que o novo nos guie por caminhos que pode nos oferecer aprender aprendendo com significados.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Temos que perder, sem medo, o controle da situação, para retomar o controle dos resultados a serem alcançados nos necessários planejamentos.

Pensei em usar essa ideia de fanfic na aula de português (roteiro) e posso gravar pelo celular.

Penso que usamos esses conceitos transmídia na educação mas não nos dávamos conta.

Esse conceito TRANSMÍDIA me parece bem distante do universo das práticas dos professores.

Qual a série que vc indica para quem trabalha com química e Biologia?

Ansiosa para saber sobre essas series e pensar em possibilidades formativas na escola

Amei

Esse ceap estah me surpreendendo positivamente. parabéns!

Boa noite

Boa noite turma!

Painel Interativo Socrative 24.05.2017

Discussões, incríveis e muito aprendizado. massa falar mais de cultura, sentidos do que de tecnologias (técnica pela técnica). Acho que é isso que a educação precisa. é por ai mesmo, professores. muito bom.

Mais uma noite de discussões q fervilham, tencionando posicionamentos, negociando sentidos políticos para educar. Grande arena!

Acredito que o professor só consegue aplicar o novo quando ele tem total segurança do que estar fazendo.

Professor, escola, educandos e família todos devem ser unir para que de fato a educação aconteça...

Estou reelaborando meus vinculo comigo mesmo!

Realmente! Analisar o próprio material e considera-lo o máximo, sem buscar saber se o receptor da mensagem também vê assim, é bem narcisista.

Importante essa fala do professor Bruno, quando a gente se afeta a gente tem mais chance de afetar os alunos. Isso vai repercutir positiva ou negativamente na vida deles. O professor só precisa definir se se permitirá estar ou não como agente participante deste diálogo, não como controlador, apenas e tão somente como mediador.

Precisamos refletir sobre o excesso de informação que trazem os alunos para sala de aula da cultura digital. Até que momento acesso a informação é algo benéfico ou provoca ruídos no conteúdo?. Debater as interações e interferências.

Como o professor Bruno disse, é preciso dominar as especificidades de cada interface para obter gerar mais conversa com todos os envolvidos no processo educativo.

O uso destes dispositivos necessitam de um bom planejamento, com análise das muitas variáveis, para que não sejamos surpreendidos com reações que comprometam o resultado esperado.

Concordo que nós temos que experimentar a diversidade do que está na rede seja para criticar seja para aproveitar de forma consciente e critica.

Good everning! unir cultura tecnológica com educação é muito valido para tornar o conhecimento significativo.

Boa noiteeeeeee, consegui achar vocês!

Boa noite, meu povo!!!! Oh nós no Socrative

Pró nova!!!!

Boa noite! Hoje o encontro vai ser sensacional!

Cheguei... bora botar fogo nessa aula, porque em Brasília a temperatura já está elevada.

Permissão, galera: deixe eu dizer uma coisa que foge ao objetivo aqui mas ser recebido depois de um dia duro de trabalho com essa receptividade, afeto e banquete de lanche. Faz toda diferença, nao

quero sair mais daqui!!!

Boa noite galera!

Boaaaaa noite! Discussões,incríveis e muito aprendizado.

Mais uma noite de discussões q fervilham, tencionando posicionamentos, negociando sentidos políticos para educar. Grande arena!

Amigos, vamos tornar esse curso continuo até o final do ano? É muito bom estar aqui. Refletir nunca foi tão agradável. To curtindo de verdade!

Painel Interativo Socrative 29.05.2017

Nenhum de nós sai destas aulas da mesma forma que entrou.

Good Evening! Fico aqui pensando... A tecnologia nos torna mais humano ou artificial?

Perg.2 Sim, pois atualmente considera-se que as relações interpessoais não atendem um perfil de outras épocas que valorizavam o contato físico. Hoje, percebemos uma geração bastante instantânea e que valorizam a impessoalidade como forma de garantia da liberdade tão almejada.

Pergunta 1.Grupo 3. Resp - Sim. As pessoas criam um personagem afim de corresponder as expectativa ou não podendo forjar uma outra identidade sendo algo subjetivo.

Grupo 4- As redes sociais estão sendo palco de encenação onde há vários personagens para um múltiplo eu? Sim. As pessoas podem criar-se e recriar-se atrás da tela. Vivenciar vidas paralelas desejadas vestindo personagens que te convém.

Tópico 5 - A cultura da visibilidade contemporânea é também a cultura da vigilância? sim! uma decorre da outra. Quem quer ser visto busca os "vigilantes".

Grupo 4 - Sim, considerando que as pessoas falam de si mesmas, apresentam suas realidades, bem como criam realidades diferentes do que são e apresentam como se verdades fossem.

Good evening! hj estamos em alta sintonia.

Grupo2: As redes sociais derrubam barreiras. podemos ser quem quisermos e quando quisermos, a partir das nossas inquietudes e expectativas, nos levando a frente do nosso tempo.

Grupo 4- uma percepção de mundo além do real. As redes sociais convida a construção de mundo imaginativo como a porta que menino abre na imagem.

Grupo3: as redes sociais aproximam as cultura diversas, as podem afastar pessoas, abri caminhos para novas experiências, causa conflitos de relacionamentos

Good evening! Quanta gente inteligente nesta sala Parabéns a todos e todas. fico feliz por estar aqui. Happy!

Grupo 4 Um mundo de possibilidades que conectam pessoas entre si e o mundo.

grupo 1 - os personagens já "flutuam" nas possibilidades que embora por meios virtuais, as sensações são reais...

Good evening! Pena q o curso está acabando. Altas interações e aprendizagem.

A totalidade é a não verdade! Massa isso!

grupo 1- um mundo rascunhado que possibilita transpor a existência em tempo real.

Grupo 1 - Convite à sedução do mundo virtual.

Good everning! a vida é um texto.

Good evening! semiótica é a relação do significado ao significante.

Good evening! vamos navegar nas ondas do conhecimento.

Boa noite pessoal!

Vamos nessa galera!

Boa noite, galera! Começando mais um encontro com novas trocas e aprendizados!

Olá! Boa noite!!!

Boa noite!

Boa-noite! Bem-vindos ao Pedagogias da Conexão - "um processo de metamorfoses"!! Hoje com Redes sociais e Games. Vamos!

Boa nt... to animada para o desconhecid. massa isso

Pedagogias da Conexão é um processo de metamorfoses. desconserta geral!

Eu chego em paz aqui mas fico perturbada

Boa noite. no na area ja!!!!

Galera, quem quer mais cafe? vou pegar. nao posso durmir hoje o bicho pega

Kkkk. ja to aqui! ligada

Esse papo parece nada com nada mas tem uma ora que tudo se encaixa. vamos levar hj ta 21h30?

a internet das minhas 2 escolns nunca funciona. nem da pra planejar atividades conectadas. ilusao

atuo na educ infantil. acho que series de tv nao vai ter nada a ver comigo

meu deus... vms precisar de 1 ano de curso.. mt coisa

Colega, minha escola tem tudo de tecnologia mas o problema é fazer algo q atraia esses meninos. no início tem atenção dps se acostumam

lá na escola só pode usar jogo educativo, mas não é isso que eles gostam. eu mesma não jogo game nem sei pra onde vai. tenho é medo deles. kkk

kkkk será uma boa essa formação até o próximo ano!

colegaaaaaaa vc tá perdendooooo... jogo é muuuuito bom. sou viciada em vários!

eu saio daqui (mesmo achando que pelas lembranças eu vou ficar muito ainda) decidida a bancar todas as minhas convicções de como pode ser melhorada a educação da minha escola. Hj eu acho que estou mas forte para enfrentar os conflitos que vão surgir quando eu começar a fazer mil coisas diferentes na minha prática. Valeuu equipe, vcs são feras mesmo. abraços e beijocas

atuo na educ infantil. acho que séries de tv não vai ter nada a ver comigo

meu deus... vms precisar de 1 ano de curso.. mt coisa

colega minha escola tem tudo de tecnologia o problema é fazer algo q atraia esses meninos. no início tem atenção dps se acostumam

lá na escola só pode usar jogo educativo, mas não é isso que eles gostam. eu mesma não jogo game nem sei pra onde vai. tenho é medo deles. kkk

kkkk sera uma boa essa formação até o proximo ano!

colegaaaaaa vc ta perdendooooo... jogo é muuuuito bom. sou vicia da em varios!

Se nos acreditamos que levar os games para as salas de aula tem propositos pedagogicos, temos que superar essa cultura de que jogo eh so brincadeira.

Colega, a mesma coisa vale para celular em sala. Enquanto aceitarmos que isso é a regra inquestionável, não vamos ser professores contemporâneos do mundo digital nunca!

kkkk tem que se rebelar então. fazer a revolução. kk

SOCRATIVE 09.08.2017

ansiosa para próxima aula. Cabeça fervilhando de ideias!

Amo vídeo aula (as bem feitas, que divertem e não cansam)

Pensar fora da caixa? Vamos, da nossa forma, sair e entrar quando for pertinente!

Esse painel interativo é muito interessante. Estou muito pensativa em como vou usar isso e estou me dando conta de que esse curso vai muito além do que pensei. Realmente exige de nós outra concepção de educar.

Momento único, rico de conhecimento.

Muito legal saber conhecer o Socrative e o Twitter. formas de conversarmos mais, entendermos mais a cultura de hoje.

Eu já quero experimentar esse Twitter nas minhas turmas. obrigado professores.

Uma boa prática nas "Hashtags", é utilizar letras maiúsculas para diferenciar as palavras seguintes, exemplo; #Pedagogiasdaconexao. Uma dúvida: no twitter eu posso guardar minhas mensagens preferidas?

Um mergulho nas redes de comunicação!

Hi, boys and girls! Lets learn beyond the limits.

Estamos no universo digital, vamos aproveitar turma.

essa aula promete hoje!

Mais um momento de aprendizagens!!

Booaaa noooooiteeeeeee!

Boa noite!!! só não vale correio do amor!

hello class

buenas noches

Boa noite!!!Ótimo começo

Brinde ao conhecimento

turma linda!

SOCRATIVE DO DIA 21.08.2017

Adorei conhecer sobre séries e games. Prender a atenção dos alunos é um desafio permanente!

Dificuldades encontradas: alunos sem pré-requisitos e indisciplinados. Faltam-lhes educação doméstica.

adorei o tema séries

cheguei

Registramos aqui essa noite a presença da Profa. Denise Guerra, Presidente do CEAP.

Boa noite!!!

Adorava assistir As Visões da Raven ♥

Seja Bem vinda Denise

olá,sou Celso! Estou iniciando minha jornada no ensino fundamental e médio. Disciplinas de trabalho:matemática, física e química.

Esses estudantes indisciplinados nos tiram toda energia! temos que ter formação para o autoconhecimento.

Boa noite

Hello, Boa Noite! Grande Expectativa para a aula de hoje.
#seriados

Boa noite! Na expectativa.

Realmente vou experimentar fazer um levantamento sobre as series que meus alunos assistem. nunca tinha pensado nisso. obrigada.

SOCRATIVE DO DIA 23.08.2017

Imaginem, cheguei aqui quase de paraquedas sem reflexões sobre as temáticas e encontrei um ambiente de potência.

a docência na cibercultura nos afasta dos meios unidirecionais de aprendizagem e nos faz parte do processo. garantir a bidirecionalidade da informação torna a comunicação a atividade fim da educação

Revolução tecnológica implica necessidades humanas e num dado momento, usadas por um grupo como instrumento de poder.

Penso que o Homem deve desenvolver narrativas, atualização comunicacional a partir das experiências de todos! Nesse sentido, requer tornar instigante toda ação discente/docentes.

Havemos de nos atualizar em relação às novas tecnologias, mas não devemos depender exclusivamente delas! !

Grupo 03: É relevante a proposta do texto, mas encontramos desafios na nossa pratica docente pois ainda existem resistência na aceitação da concepção da educação contemporânea de mais autonomia dos professores.

Marco Silva: nós verificamos que a capacitação e atualização dos docentes é determinante pq os desafios são enormes. Conhecer a si próprio deveria ser matéria da formação na universidade para todos os curso.

Qual será o perfil dos próximos ganhadores dos prêmios Nobel, em razão do contexto da formação cibercultura de mudanças muito rápidas?

a docência na cibercultura nos afasta dos meios unidirecionais de aprendizagem e nos faz parte do processo. garantir a bidirecionalidade da informação torna a comunicação a atividade fim da educação

Grupo 01: Com a leitura e entendimento do texto, conseguimos identificar como barreira o processo de comunicação. Existem inúmeras barreiras encontradas ao longo do percurso, principalmente no que se diz respeito a formação do docente. aliada à construção do conhecimento, levando em conta que a comunicação quando bem empregada e compreendida, faz com que todo esse processo seja bastante agradável e instigante.

SOCRATIVE DO DIA 28.08.2017

Bruno, muito boa a discussão!

Boa Noite! Reta final, expectativa total!!!!

03: O livro me parece ser o "sala interativa"

04: Adoro gamessss! Muito boa atividade!

06: O livro é: "Educação tem futuro!"

07: A série deve ser "Black Mirror"

07: O Livro é: "a escola tem futuro"

04: Passou tão rápido! Vamos jogar outra rodada!

01: Precisamos ler mais Paulo Freire!

ANEXO 'G'

(Registros fotográficos dos Atores da Pesquisa)

ANEXO G - REGISTROS DOS ATORES DA PESQUISA**Turma 01****Turma 02****Turma 03**